

A ÉTICA DA ALTERIDADE COMO REFERENCIAL CRÍTICO DE PROCESSOS EDUCATIVOS ANCORADOS NOS PRINCÍPIOS DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES – A FORMAÇÃO HUMANA E PROFISSIONAL EM QUESTÃO

Márcia Maria Cardoso¹
Nélio Vieira de Melo²

RESUMO

Este artigo visa o estudo sobre a formação humana na escola brasileira atual a partir do referencial da ética da alteridade de Emmanuel Levinas, considerando a relação entre formação humana e profissional na atual BNCC, trazendo reflexões sobre a formação humana na educação escolar, entendendo a ética como itinerário da busca dos sentidos do humano e da escola como lugar de experiência de encontro de sentidos, de saberes múltiplos. Diante disso, refletimos sobre a ética como resgate do humano, como uma provocação para a educação que se concebe como reprodução social que aprisiona os sujeitos nas malhas da lógica mercadológica liberal. Em termos metodológicos, foram utilizados como instrumentos de pesquisa fontes bibliográficas e documentais, bem como o método de análise crítica do discurso. As reflexões existentes no Brasil sobre a obra filosófica de Emmanuel Levinas relacionadas à educação produziram muitas compreensões importantes. Dentre elas a da Pedagogia da Alteridade. Ela supõe alteração da Educação fundada nos princípios de competências e habilidades. A alteração significa um fazer educativo que segue um itinerário inverso da lógica da dominação e da reprodução social.

Palavras-chave: Alteridade; Emmanuel Levinas; Formação Humana.

1. INTRODUÇÃO

A educação escolar encontra-se desafiada pelas relações conflituosas forjadas pela lógica do mercado de trabalho. A sociedade reflete o esgarçamento de princípios éticos, evidenciando uma concepção egoísta que desestima a formação humana e articula uma prática educativa configurada em favor da reprodução mercadológica. Dessa forma, utiliza-se o espaço escolar como ferramenta de alienação em serviço da classe empresarial, à medida em que são

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – Núcleo de Formação Docente – Centro Acadêmico do Agreste (CAA/UFPE). E-mail: marcia.mcardoso@ufpe.br

² Doutor em Filosofia - Professor da Licenciatura em Pedagogia – Núcleo de Formação Docente – Centro Acadêmico do Agreste (CAA/UFPE).

reforçadas nas escolas a difusão de um ensino comum baseado no desenvolvimento de competências e habilidades visando acima de tudo uma formação profissional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deixa evidente em sua constituição os interesses voltados para o capital. Nota-se no processo de elaboração da BNCC o interesse hegemônico da sociedade capitalista, vivemos um tipo de esquecimento/afastamento proposital das relações inter-humanas, da preocupação com o outro, do desejo de respeitar a alteridade daquele que independentemente de onde e como, existe, e sua existência constitui o eu, humano e preocupado. Em vista disso, temos como objetivo principal da presente pesquisa: desenvolver um estudo sobre a formação humana na escola brasileira atual a partir do referencial da ética da alteridade de Emmanuel Levinas, compreendendo a ética como uma provocação que desconstrói os pressupostos da educação voltados para os interesses do capital liberal.

Para tanto, pretendemos problematizar a relação entre formação humana e profissional na atual BNCC e, dentro dela, os princípios éticos que a fundamentam e trazer as provocações éticas de Emmanuel Levinas para reflexão sobre formação humana na educação escolar, entendendo a ética como itinerário da busca dos sentidos do humano e da escola como lugar de experiência de encontro de sentidos, de saberes múltiplos que elevam o humano ao mais alto nível de relações consigo, com o mundo, com os Outros e com todas as realidades sociais que nos rodeiam.

O interesse pelo estudo do tema em questão surgiu a partir de provocações advindas do exercício da docência no cotidiano do ambiente escolar, as quais geraram inquietações acerca dos princípios éticos - mais precisamente da falta deles - que orientam a formação humana e que na grande maioria das vezes são deixados de lado, colocados à margem, para dar espaço às concepções neoliberais, traduzindo em políticas educacionais o que é decidido pela classe empresarial.

Os processos formativos brasileiros na Educação Básica, desde as últimas políticas definidas pelo Estado, de 2018 até os dias atuais, fazem da instituição escolar um campo de reprodução social e econômico. A escola virou um lugar de formação predominantemente voltado para as escolhas técnicas e profissionais. A educação escolar está orientada para o mercado de trabalho. O pressuposto da formação humana é o de oferecer indicativos de relações humanas que elevem a capacidade dos sujeitos nas relações de produção. O pressuposto da

formação profissional é o de que cada sujeito da educação escolhe o que quer ser, como se a profissão fosse definida na escola e como se a escola fosse o lugar dessa formação.

Diante disso, dentro dessa aparente polaridade entre o humano e o profissional que se deseja formar para o mercado de trabalho, trazer a reflexão sobre ética da alteridade de Emmanuel Levinas se torna uma provocação. A ética como resgate do humano é uma provocação para uma educação que se concebe como reprodução social que aprisiona os sujeitos nas malhas da lógica mercadológica liberal, onde os fins justificam os meios.

Em termos metodológicos, utilizamos como instrumentos de pesquisa fontes bibliográficas e documentais, a primeira refere-se à utilização de materiais já existentes, elaborados e disponibilizados principalmente em formato de livros e artigos científicos. Este método tem como principal vantagem o “fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla”³. A segunda assemelha-se à primeira em termos de desenvolvimento, no entanto, “a diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes”⁴, uma de suas vantagens é que “os documentos constituem fonte rica e estável de dados”⁵.

Outrossim, utilizaremos o método de análise crítica do discurso (ACD) que assinala o discurso como prática: textual, discursiva e social. Para Fairclough (2019) a análise crítica do discurso aclara a relação entre o discurso e outros elementos sociais, como poder, ideologias, instituições etc., e oferece “a crítica ao discurso como caminho para uma crítica mais ampla da realidade social” (FAIRCLOUGH, 2019, p. 32). Todavia, a crítica por si só não abarca o real objetivo⁶ da ACD, uma vez que envolve a relação entre os campos do ideal e atitudinal.

O presente trabalho será desenvolvido em quatro partes, inicialmente abordaremos o problema da formação humana e profissional na educação brasileira nos dias atuais considerando as competências e habilidades como princípios da educação, em seguida, apresentaremos o itinerário filosófico de Emmanuel Levinas como referencial crítico para tais princípios, em contrapartida faremos uma análise crítica de conteúdos e discursos acerca dos

³ GIL, A. C. 1946 - Como Elaborar Projetos de Pesquisa. - 4 ed. - São Paulo: Atlas, 2002, p. 45.

⁴ Ibidem, p. 45.

⁵ Ibidem, p. 46.

⁶ “[...] o objetivo não é apenas a crítica; é a mudança “para melhor”. A crítica acadêmica, por si mesma, não pode modificar a realidade, mas pode contribuir com a ação política de mudança, ao aumentar a compreensão da realidade existente, de seus problemas e de suas possibilidades”. FAIRCLOUGH, N. ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO COMO RACIOCÍNIO DIALÉTICO: CRÍTICA, EXPLANAÇÃO E AÇÃO. Policromias. Dezembro/2019 Ano IV. (p. 32-33).

princípios de competências e habilidades envolvendo o currículo e as práticas educativas escolares a partir da Ética da Alteridade, por fim, expressamos nossas considerações.

2. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES COMO PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA – APONTANDO O PROBLEMA DA FORMAÇÃO HUMANA E PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA HOJE

Os processos educacionais brasileiros são historicamente marcados por questões complexas e paradoxais para o processo de formação humana e profissional. No que concerne aos aspectos pessoais, sociais e profissionais, a educação escolar é convertida em agência dos interesses desenvolvimentistas. Embora os discursos pedagógicos anunciem concepções de formação humana integral, afirmando que a educação seja um “processo de ensino e aprendizagem dos saberes socialmente necessários para a vida em sociedade” (MARSIGLIA, et al. 2017, p. 108), as metas do trabalho da Educação Escolar estão vinculadas aos ditames do mercado de trabalho e aos projetos das classes dominantes.

Vianna (2006, p. 130) acentua que, a educação em seu sentido amplo e estrito, “representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano”, mas, em outro plano, acentua que ela “representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades”. Em uma sociedade arraigada de teorias que supervalorizam o capital e deixam as questões sociais em segundo plano, a educação é tida como um instrumento indispensável para a disseminação dessas ideias, de modo que as aprendizagens se convertem a um conjunto de competências e habilidades visando o desempenho e a obtenção de qualificações para adentrar ao mercado de trabalho.

Nesse contexto é importante afirmar que a escola pode ser um lugar importante de mudanças desses processos instituídos, usando o seu potencial transformador. A escola é um espaço de orientar sujeitos capazes de influenciar diretamente a sociedade. Masschelein e Simons (2014) entendem a formação,

não como um tipo de atividade auxiliar da escola; como algo que ocorre fora das matérias de estudo atuais e que tem a ver com os valores de um ou outro projeto educacional. Em vez disso, a formação tem a ver com a orientação dos alunos para o mundo como ele é construído para existir no sujeito ou na matéria, e essa orientação diz respeito, principalmente, à atenção e ao interesse para com o mundo e, igualmente, à atenção e ao interesse para com a própria pessoa em relação ao mundo. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 30)

O mesmo se pode afirmar sobre a lógica da Universidade e do Ensino Superior como território educacional e profissional, como reflete Kuenzer (1992), considerando o que o Brasil vive a partir da década de 60 do século XX tornando-se um terreno fértil para a difusão da Teoria do Capital Humano⁷. Com isso,

reformulou-se todo o sistema de ensino, através das leis 5.540/68 (ensino superior) e 5.692/71 (ensino de 1.º e 2.º graus). A educação passou a ser concebida como instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da força de trabalho, do que decorreria a maximização da produção e a redistribuição da renda ao mesmo tempo, a educação foi vista como fator de desenvolvimento da “consciência política” indispensável à manutenção do Estado. (KUENZER, 1992, p. 42-43)

O artigo 205 da Constituição Federal fundamenta a educação, elencando princípios e objetivos que visam o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, [2016]). Nesse sentido, a educação é posta como um elemento fundamental para o desenvolvimento do ser humano, entretanto, visualizamos uma realidade onde a prática educativa tende a ser mais tecnicista do que humanista, sobrepondo a formação humana pela formação profissional. A educação escolar fundamentada em competências e habilidades visa o resultado, o produto.

Sob essa ótica, Masschelein e Simons (2014) pontuam que

não há nada de errado com as competências (profissionais) em si mesmas. O problema surge quando as transformamos no objetivo fundamental da escola – como muitas vezes acontece – e quando começam a funcionar como resultados de aprendizagem que devem ser produzidos como produtos; em resumo, quando a aprendizagem (competências) toma o lugar do estudo e da prática. À medida que as competências (profissionais) ditarem o que é importante no mundo de hoje, o desafio, realmente, se situa na busca por matéria adequada. A matéria é o que é tratado na escola – e não perfis e competências. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 56)

A formação humana, acontece por meio da produção material e não material. A primeira se dá de maneira prática/palpável; já a segunda se dá pela apreensão do mundo, e pode ser expressa de diversas maneiras. Nesse tocante, Saviani (1944, p. 12), destaca que para o homem produzir materialmente é preciso representar mentalmente seus objetivos, para isso é necessário o “conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)”. Saviani afirma que a produção humana é um conjunto de “produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber” (SAVIANI, 1944, p. 12). A existência do ser humano implica, desse modo,

⁷ A formação humana almejada pela razão, pela inteligibilidade da consciência, permanece solipsismo; o conhecimento se faz solidão de um eu tornado objeto de seu poder de constituição e de seus horizontes racionais. ALVES, Marcos Alexandre; GHIGGI, Gomercindo. 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. 97.

em um conjunto de saberes que não estão voltados, apenas, para o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas, para o sujeito da educação e sua produção histórica⁸.

2.1. Compreendendo os Discursos Pedagógicos Sobre Competências e Habilidades

Como se pode constatar, a educação sofre fortes intervenções e disputas políticas, sociais, econômicas e ideológicas voltadas para os interesses dominantes. As políticas públicas sobre educação, nos últimos cinco anos, revelam bem esse cenário. Os princípios “competências e habilidades”, presentes nelas é o maior indício.

Esses princípios possuem diversas compreensões e já vêm sendo discutidos em outros países há mais tempo que o Brasil. [...] “no caso brasileiro, este debate emerge na discussão acadêmica fundamentado inicialmente na literatura americana, pensando-se competência como *input*, algo que o indivíduo tem” (FLEURY e FLEURY, 2001, p. 186). No Brasil, a década de 1990 foi um período marcado por intensas reformas educacionais, dentre elas: promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996; publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997 e 1998; e a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998.

As competências e habilidades, num sentido prático, aparecem pela primeira vez, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, e, posteriormente, aparecem nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no documento do Exame Nacional do Ensino Médio. De acordo com Menezes (2001), o Ministério de Educação e Cultura define que:

As competências são ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. São operações mentais estruturadas em rede que mobilizadas permitem a incorporação de novos conhecimentos e sua integração significada a esta rede. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do saber fazer. (MENEZES, 2001)

É afirmado no Artigo 9º da LDB, inciso IV a incumbência da União em

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996)

⁸ O homem, com toda sua racionalidade, apostou tudo que tinha numa forma de sociedade egoísta, tecnicista, capitalista, onde o valor do ser humano fica em último lugar, se vê forçado a repensar seus planos, por causa da miséria provocada por suas ações. COSTA, Juliano Xavier da Silva; CAETANO, Renato Fernandes. A CONCEPÇÃO DE ALTERIDADE EM LÉVINAS: Caminhos para uma Formação mais Humana no Mundo Contemporâneo. Revista Eletrônica Igarapé- Nº 03, maio de 2014- ISSN 2238-7587, p. 204.

No cenário atual, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, trouxe em suas orientações para o ensino o desenvolvimento de competências e habilidades. A política de competências e habilidades autorregula o aprendizado, direciona o sujeito por uma via homogeneizada e orienta a prática pedagógica sob uma lógica que objetiva fazer aprender. Para Nascimento et al. (2023, p. 3), a educação, o ensino e o conhecimento expressos na BNCC se inserem no contexto histórico contemporâneo e compõem parte da estratégia Neoliberal estatal para a manutenção da organização do capital, uma vez que a educação básica possui uma relação intrínseca à educação profissional, pois a complementa quando desenvolve pontos específicos para habilitar o exercício de atividades produtivas.

2.2. Como As Bases Nacionais Comuns Curriculares incorporam esses princípios

A BNCC é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). A Base deve ser a norteadora na formulação do currículo e das propostas pedagógicas dos sistemas e redes de ensino. O documento apresenta como definição para o termo competência “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

O documento acentua competências gerais (para todas as etapas da Educação Básica), específicas (para as áreas do conhecimento e os componentes curriculares) e habilidades (relativas a conteúdos, conceitos e processos desenvolvidos em todas as etapas). Os fundamentos pedagógicos da BNCC apontam o foco em dois pressupostos: o desenvolvimento de habilidades e o compromisso com a educação integral. Segundo Nascimento et al. (2023) a BNCC

conceitualmente sugere um contexto de mundo e de sujeito capazes de intervenção e contribuição social por meio da cidadania e do mundo do trabalho, entretanto, mantém uma escola voltada para competências e habilidades ainda inseridas em diferentes contextos de classes, traduzindo uma reforma na política educacional caracterizada pela flexibilização, pelo ensino que remonta uma base técnica, produtiva e conservadora condizentes ao projeto de educação neoliberal. (NASCIMENTO et al., 2023, p. 4)

A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências, as quais devem ser claramente indicadas aos alunos, para que eles se apropriem do que devem “saber” e do que devem “saber fazer”, esse ensino comum

“deixa de priorizar conhecimentos, em fundamentos da ciência, retirando a escola do saber científico constituído, para uma escola de saberes técnicos, mediados pelo mercado” (NASCIMENTO et al., 2023, p. 6).

Trata-se da elaboração de um documento alicerçado na hegemonia da classe empresarial, como pontua Marsiglia et al. (2017, p. 109), com “ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital”. Vale ressaltar que o documento sublinha que a “primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (BRASIL, 2018, p. 21), desse modo, os docentes serão preparados para efetivar na prática o que a Base propõe.

Em se tratando de competências e habilidades, Melo (2013) salienta que

são elementos de um discurso que se desdobram em projetos pedagógicos institucionais, estruturas curriculares, planejamentos anuais de atividades pedagógicas e outras. As competências e habilidades na educação escolar são elementos constitutivos do agir pedagógico, princípios norteadores do ensinar e aprender. (MELO, 2013, p. 131)

Nas perspectivas da relação, considerando a educação como um meio que possibilita tanto a formação humana como a profissional, é pertinente trazer a concepção de trabalho educativo formulada por Saviani, na qual ele afirma que

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1944, p.13)

Em suma, o trabalho educativo possui uma finalidade que é alcançada quando o indivíduo singular se apropria da humanidade que é produzida histórica e coletivamente pela humanidade. Acerca dessa lógica, Nascimento et al. (2023, p. 11) diz que “a diferenciação do trabalho educativo como um trabalho intencional distante das formas espontâneas, relaciona-se com as concepções de ensino que alicerçam a BNCC”, pois possui uma finalidade, mas “não alcança a constituição da humanidade no indivíduo quando se baseia em expectativas de aprendizagem e competências que apenas acomodam as crises do mercado”.

3. A ÉTICA DA ALTERIDADE DE EMMANUEL LÉVINAS COMO REFERENCIAL CRÍTICO PARA A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

O ambiente escolar, enquanto espaço que desperta interesses - no sentido de tornar algo interessante - pode proporcionar a abertura do mundo, é o tempo e o lugar onde temos “interesse nas coisas [...] atenção em algo [...] quando alguma coisa fora de nós mesmos nos faz pensar [...] nos faz estudar e praticar” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 32), diferentemente de um lugar que busca gerar motivação (algo individual, pessoal), o interesse

leva-nos para fora de nós mesmos. A escola se torna um tempo/espaço do interesse – do que é compartilhado entre nós, o mundo em si. Naquele momento, os alunos não são indivíduos com necessidades específicas que escolhem onde eles querem investir seu tempo e energia; eles são expostos ao mundo e convidados a se interessarem por ele; um momento em que a verdadeira comunicação é possível. Sem um mundo, não há interesse nem atenção. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 33)

Ser apresentado ao mundo significa perceber o que está ao nosso redor e reconhecer que há nele significações necessárias para a formação da nossa humanidade. Quando pensamos a escola enquanto espaço de interações, de relações, entendemos que se trata de um lugar feito de sujeitos que convivem e compartilham suas singularidades, muito embora não haja na maioria das vezes uma preocupação com a alteridade do Outro, ao contrário, há uma superioridade do Eu, do ego, isso é refletido nos diversos conflitos gerados pelo individualismo.

Nessa perspectiva, Ribeiro Júnior (2009, p. 58) diz que “a educação como ação pela qual se plasma nossa humanidade – por colocar-nos em contato com a palavra de outrem, com as significações do mundo e do sentido que se condensa na vida – vê-se profundamente desafiada pela cultura e pela sociedade de indivíduos”. A educação na atualidade tenta nos convencer de que os resultados baseados em números transmitem a qualidade do ensino, mas o que percebemos na realidade é uma pedagogia orientada por conceitos de competências e habilidades, regida pela quantidade, pelo retorno econômico que o aluno, reduzido a matéria-prima da indústria do capital, pode oferecer. Segundo Alves e Ghiggi (2012)

Na educação tradicional, pelo recurso ao conceito universal, a razão desrespeita as singularidades e, inevitavelmente, constrói uma totalidade. Ou seja, neste modelo de educação formal, pelo qual o singular passa ao universal, o Outro fica como que suspenso e privado de permanecer em sua alteridade, e acaba fazendo parte de um sistema total, ditando todas as regras, não lhe restando alternativa senão agir de acordo com as normas propostas pelo sistema. (ALVES e GHIGGI, 2012, p. 581)

Essa educação no cotidiano, desconsidera o Outro em sua alteridade, não oferece as possibilidades necessárias para a formação do ser humano como sujeito acolhedor e eticamente

responsável. Melo (2013, p. 129-130) destaca que, embora haja no Brasil diversos modelos de escolas, é adotada “uma legislação educacional que normatiza e regula todos os processos educativos. As instituições de ensino podem adotar elementos inspiradores próprios desde que cumpram o que estabelece a legislação nacional”, nesse cenário, acerca da relação educativa, o autor pontua que a mesma “está estreitamente relacionada ao domínio e à conquista dos saberes [...] é instituída para atingir objetivos e metas a serem alcançados e avaliados”.

Há, porém, como pensar em uma saída dessa Pedagogia do Mesmo que regulariza e controla o ensino, para uma Pedagogia da Alteridade, norteadas pelo itinerário filosófico da alteridade, inspirado a partir dos pensamentos de Emmanuel Levinas, precisamos entender que “o caminho da ética não passa pelo fundamento pré-dado, mas por uma relação interhumana que nega a supremacia do Eu sobre o Outro. O outro é a voz de comando e por ele é que se inicia o caminho da humanização de todas as relações”. (MELO, 2013, p. 137)

Ribeiro Júnior (2009, p. 582) acentua que “Levinas sustenta uma concepção originária de educação, entendida como relação em que o ser que conhece se manifesta ao ser conhecido, respeitando sua alteridade e não infligindo a ele a marca cognitiva da inteligibilidade como uma determinação em seu ser”, esse pensamento aponta para uma relação em que não há redução ou remoção da alteridade⁹ daquele que se conhece e até mesmo do que não é conhecido, concomitante a essa ideia está a responsabilidade, temos o costume de pensar que somos responsáveis apenas por aquilo que fazemos, porém, Levinas discorda dessa visão, uma vez que não se trata de uma escolha, somos chamados à responsabilidade, é algo anterior a qualquer ação.¹⁰

A educação contemporânea reflete a falta de valores pautados no respeito e no acolhimento, em uma época onde o domínio técnico, o saber e o saber fazer são sinônimos de

⁹ Levinas enfatiza que o saber pedagógico, talvez não mais originariamente, mas ontologicamente, significa Logos do ser, ou seja, diz respeito à inteligibilidade do ser conhecido, em que, mediante o conceito neutro de ser, o Outro vem representado, domesticado e, conseqüentemente, abdicando de sua alteridade. Neste modelo educativo, a alteridade se esvai em identificação, restando apenas a representação na qual o Eu se apresenta como autônomo. A pedagogia como inteligência do ser, para nosso filósofo, foi o caminho seguido pela filosofia ocidental, dispensando a heteronomia como respeito pela alteridade, para priorizar a autonomia, a liberdade, a redução do Outro ao Mesmo. RIBEIRO JÚNIOR, Nilo. Ética e alteridade: a educação como sabedoria da paz. Conjectura, v. 14, n. 3, set./dez. 2009, p. 582.

¹⁰ Levinas pensou a questão da alteridade “como sentido do humano, a educação pode ser pensada como um itinerário em que o sujeito descobre que a sensibilidade para com o outro é o primeiro ensino. Trata-se de um caminho que se faz sem a intenção de sobrepujar, englobar, dominar, pois o outro não é, de antemão, objeto de conhecimento, mas anúncio – expressão – que abre para o Infinito”. DALLA ROSA, Luís Carlos. EDUCAR PARA A SABEDORIA DO AMOR: A EPIFANIA DO ROSTO DO OUTRO COMO UMA PEDAGOGIA DO ÊXODO. 2010, p. 235-236.

uma formação egocêntrica que incentiva o individualismo, torna-se difícil para os agentes da educação dar significado a uma visão que há muito vem sendo dissociada do processo de formação dos estudantes, muito se discute em relação ao desempenho, muito se planeja para alcançar as metas de avaliação, mas, pouco se possibilita uma constituição de humanização do homem.

Concordamos com Melo (2022) ao denominar o ensino como um *dispositivo*¹¹ ou instrumentação do *dispositivo*:

A instrumentação passa pelo treinamento e, por conseguinte, pela reprodução por parte dos sujeitos envolvidos nos processos verticais e horizontais do ensino-aprendizagem que, por sua vez, sofre controle por processos de avaliação de órgãos reguladores oficiais. Um dispositivo funciona sob o controle de princípios e normas. A instrumentação é uma mediação com desdobramentos práticos capazes de subjetivar o já objetivado portador de intencionalidades que fazem prevalecer os interesses das classes dominantes. (MELO, 2022)

Não há como negar que o ensino de instrumentação possui raízes profundas e sustenta-se em bases fortemente ideologizadas, consequentemente não é fácil contorná-lo ou sobrepô-lo. Temos em vista que “o desafio que se impõe à educação é o da reconstrução do ser humano, o que só pode ser feito na medida em que ela abre espaço para a pedagogia ético-crítica, para a transcendência, a abertura, o respeito para com a Alteridade” (ALVES e GHIGGI, 2011, p. 98), há, porém, como sugerir alternativas às concepções que desconsideram valores indispensáveis para o ensino e a formação humana, “o pensamento de Levinas, no tocante à racionalidade ética, pode contribuir para se repensar a educação contemporânea”. (ALVES e GHIGGI, 2011, p. 99). Levinas toma a alteridade como um critério indispensável para dar sentido às relações inter-humanas, ao nos abriremos para o outro assumimos uma posição de escuta, nos tornamos acolhedores, passamos a reconhecer o outro para além da imposição de critérios e objetivos mercadológicos a serem alcançados.

3.1. Levantamento de dados documentais sobre a Filosofia da Alteridade e Educação

A partir de algumas pesquisas realizadas, apresentamos inicialmente uma relação com os resultados encontrados. Num primeiro momento foi realizada uma busca no GT17 - Filosofia

¹¹ [...] conjunto de elementos teóricos e práticos norteadores de uma de uma ação objetiva de uma organização social, cultural, política, econômica etc. que tem aplicabilidade no campo da normatização e da praxe social. MELO, Nélvio Vieira de. In: ALMEIDA, Rosemiro Ferreira de. A presença do rosto: uma linguagem pedagógica: uma experiência da Ética da Alteridade em Emmanuel Lévinas no ensino de Filosofia no Ensino Médio. - São Paulo: Editora Dialética, 2022. 168 p

da Educação, nos Anais de Reunião Científicas Nacionais da ANPED nos anos de 2017, 2019 e 2021, entretanto, não foram encontrados resultados. Em seguida, uma busca na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SCIELO), resultou o encontro de 19 artigos entre os anos de 2017 e 2022, após uma análise dos títulos e resumos, apenas 1 aproximou-se com o tema em questão.

Posteriormente, uma busca feita no Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES, utilizando a palavra-chave “Ética da Alteridade” apresentou um total de 2339 resultados, para refinar a busca definimos a área de conhecimento em “educação”, resultando em 79 trabalhos entre os anos de 2016 e 2023, ao fazer a leitura dos títulos e resumos, somente 2 dissertações relacionaram-se. Conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1- Pesquisas encontradas na Biblioteca Eletrônica SCIELO e no Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES.

SCIELO		
Título	Autor	Ano
ÉTICA, JUSTIÇA E EDUCAÇÃO SOB O ENFOQUE DA ALTERIDADE	Maurício João Farinon	2018
CAPES		
Título	Autor	Ano
ALTERIDADE E CUIDADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Educação Humanizadora nas fronteiras da ética	Danielle de Fatima Ferreira	2017
Educar para a Alteridade em Levinas: contribuições para as reflexões e práticas educativas	Rafael Ludwig	2023

A partir da análise do quadro percebemos que o tema em questão ainda não possui muitos trabalhos realizados, salientamos que buscamos estudos onde a educação escolar, a formação humana e profissional e os princípios de competências e habilidades pudessem aparecer como solo para as reflexões sobre a Ética da Alteridade de Emmanuel Levinas. Vale ressaltar ainda, que o levantamento de dados utilizou somente algumas bases para a busca, por isso, os trabalhos destacados não representam o total de trabalhos existentes sobre o presente estudo. Utilizamos, portanto, textos de períodos anteriores ao da busca.

A seguir, faremos uma breve e resumida apresentação dos trabalhos destacados no Quadro 1.

O artigo de Farinon (2018) “ÉTICA, JUSTIÇA E EDUCAÇÃO SOB O ENFOQUE DA ALTERIDADE” tem o objetivo de fundamentar e justificar a alteridade como princípio ético, o autor apresenta o conceito de justiça e defende a efetivação da mesma a partir dos princípios de proximidade e responsabilidade, ele pontua ainda, alguns sentidos e desafios que o princípio alteridade representa para a educação. A dissertação de Ferreira (2017) “ALTERIDADE E CUIDADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Educação Humanizadora nas fronteiras da ética” tem o objetivo de analisar a postura ética dos professores diante dos alunos, dialogando com a ética levinasiana como meio de promoção de uma educação humanizadora diante da universalização da educação. Trata-se de um trabalho que conta com a colaboração de 21 professoras participantes, de uma escola estadual da Região Metropolitana de Belo Horizonte. O desenvolvimento reflexivo da pesquisa se dá através do seguinte percurso: educação como direito; desafios da universalização; formação ética de professores; formação participativa e reflexiva de professores; pensar a Ética da Alteridade de Levinas; construir um caminho e um conceito para pensar na Educação Humanizadora como possibilidade de alteridade, acolhida e cuidado pelo outro.

Por fim, a dissertação de Ludwig (2023) “Educar para a Alteridade em Levinas: contribuições para as reflexões e práticas educativas” tem como ideia central buscar uma nova aproximação entre a ética e a educação, segundo o autor, os conflitos e dificuldades envolvendo as múltiplas diferenças são crescentes e cada vez mais são valorizadas as vivências individualistas, é diante deste contexto que o autor propõe investigar a contribuição da ética da alteridade ao debate quando se trata de educação.

3.2.Origem da Filosofia da Alteridade - Emmanuel Levinas

Emmanuel Levinas nasceu em 12 de janeiro de 1906, em Kovno (Kaunas), na Lituânia, e morreu em 25 de dezembro de 1995, em Paris. Sua família (pai, mãe e dois irmãos) de cultura judaica, ocupava um espaço social na pequena classe burguesa de Kovno, onde possuíam uma vida relativamente boa¹². No entanto, a partir de 1914¹³ passaram a enfrentar adversidades e com a tomada de Kovno em 1915, pelos alemães, a família de Levinas “conheceu o destino dos refugiados judeus, na Ucrânia, em Kharkov”¹⁴. Levinas iniciou seus estudos aos 6 anos de idade, e mesmo vivendo em condições de incertezas e longe de casa, deu continuidade aos

¹² Cf. MELO, Nélcio Vieira de. A Ética da Alteridade em Emmanuel Levinas. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 8.

¹³ Ano do início da Primeira Guerra Mundial.

¹⁴ Ibidem, p. 8.

estudos. Em 1920, retornaram à Lituânia, e Levinas retomou sua formação. Posteriormente, em 1923, emigrou para Estrasburgo, na França, onde seguiu estudando. A partir daí vivenciou momentos de grande relevância para sua formação, como, ter a oportunidade de frequentar as aulas de Edmund Husserl e participar do Seminário de Martin Heidegger, os quais tornam-se seus principais interlocutores¹⁵.

Levinas participou da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) como tradutor do exército francês, pois havia adquirido a naturalização francesa, sendo reconhecido como cidadão francês. Ao ser capturado pelo exército nazista em 1940, escapou da morte pelo mesmo motivo. O filósofo experienciou a vivência em um campo de concentração (Stalag 11 B) e infelizmente perdeu a maioria de seus familiares (com exceção da esposa e filha), além de sentir o repugno da segregação e ver seus companheiros serem torturados e assassinados. No campo de concentração “o sofrimento era partilhado por todos num só gesto de solidariedade. Judeus e cristãos, presos políticos, homens de todos os níveis culturais, encontravam-se na mesma situação”¹⁶.

Os momentos vividos por Levinas impulsionaram suas reflexões, ele dedicou-se a escrever obras expressivamente importantes para uma nova maneira de pensar a filosofia. Como expressa Bezerra (2013, p. 178), “em que pesem os evidentes horrores de tal período, Levinas o apresenta, num curioso paradoxo, como sendo um tempo de grande e fecunda experimentação intelectual”. Levinas passa a criticar duramente a totalização, o desprezo para com as diferenças, ou seja, o perigo que o pensamento aliado ao egoísmo pode assumir, considerando que os interesses centralizados tendem a tomar grandes proporções de poder e opressão. Nesse sentido,

Encontrava-se muito clara, naquele momento, pois, a necessidade de se pensar uma saída ética e, conseqüentemente, heterológica em termos de pensamento filosófico tradicional, ao que Lévinas passaria a denominar e denunciar, incansavelmente desde então, como o egoísmo ontológico que precipitou o Ocidente na guerra. (BEZERRA, 2013, p. 179)

“*Totalité et Infini, essai sur l'extériorité*” (Totalidade e Infinito), 1961, “*Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*” (De outro modo que ser ou para lá da essência), 1974, são duas importantes obras filosóficas produzidas por Levinas das muitas contribuições escritas que ele compassivamente nos deixou.

¹⁵ Ibidem, p. 14.

¹⁶ Ibidem, p. 15-16.

A filosofia de Emmanuel Levinas é abarcada por sua experiencição¹⁷, é a expressão de tudo o que vivenciou e sentiu durante sua vida e que não pode, nem deve ser posposta. Concordando com Sidekum (2013, p. 86), Levinas possui uma filosofia “portadora de inúmeros impulsos para uma atualidade da reflexão ética para nossa época, que se encontra tão conturbada pela violência e crimes contra a humanidade”

3.3. Concepção filosófica sobre a Alteridade

Feito esta pequena introdução ao autor, trataremos a partir de agora, de apresentar alguns desdobramentos acerca da compreensão de alteridade, bem como suas definições e implicações para a humanidade, o que consequentemente envolverá, mais adiante, reflexões abarcando a educação e sua função social. Freire apontava na prática educativa uma natureza ética, o que ele dizia ser uma prática especificamente humana. “Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos”. (FREIRE, 1996, p. 10).

A ética da alteridade de Emmanuel Levinas põe em questão o problema da totalidade, esta é caracterizada por uma impossibilidade de olhar para o que é externo ao Eu, o Outro. O pensamento levinasiano preconiza a indagação pelo Outro e não pelo Ser, Levinas reconhece que a filosofia ocidental priorizou o Ser e esqueceu o Outro. Sidekum chama a atenção para a filosofia moderna quando diz que é preciso destacar a novidade que ela postula:

a descoberta da subjetividade como tal, dando-lhe inclusive a primazia em toda reflexão filosófica. Contudo, a subjetividade era interpretada na forma imanente do “eu pensante”. Isso permitiu uma vasta exploração filosófica do fenômeno do pensamento humano, mas, por outro lado, reduziu a subjetividade ao pensamento abstrato e desencarnado, com todas as consequências para os sistemas filosóficos que nasceram dessa concepção. Foram filosofias abstratas, racionalistas e predominantemente idealistas, com pouco ou nenhum contato com os problemas concretos do homem concreto, situado numa história concreta. (SIDEKUM, 2013, p. 86)

O pensamento e a realidade passam por conflitos, “o real é a prova de fogo do pensamento filosófico e permanece exterior à sua total compreensão”¹⁸. Faz-se necessário buscar um novo caminho, que encontre a exterioridade, que respeite e acolha aquele que é diferente. Nesse sentido, Tahim (2008, p. 10) afirma a necessidade de ir além do horizonte da

¹⁷ Experiencição é um termo cunhado por Eugene Gendlin que denota o processo de sentimento, vivido corporalmente, que constitui a matéria básica do fenômeno psicológico. (MORENO e VIEIRA, 2021, p. 1)

¹⁸ MELO, Hygina Bruzzi de. O ROSTO DO OUTRO: A MORADA COMO ACOLHIMENTO EM LÉVINAS. Síntese - Rev. de Filosofia V. 26 N. 84 (1999): 119-126. (p. 120)

ontologia¹⁹, “e é com a ideia de infinito que Levinas irá propor esta ruptura. A noção de infinito fará frente ao conceito de totalidade, produzindo um excedente nesta totalidade mesma”.

Nessa perspectiva, podemos apontar a importância da subjetividade enquanto responsabilidade, superando o *cogito, ergo sum* (penso, logo existo) de Descartes. “Outro” é alteridade, e “Mesmo” é subjetividade, o Mesmo não deveria ter poder em detrimento do Outro, visto que o sujeito levinasiano é subordinado ao outro, e não possui poder sobre ele, possui responsabilidade, para Levinas “a posse é a forma por excelência sob a qual o Outro se torna o Mesmo, tornando-se meu” (LEVINAS, 1980, p. 33). De acordo com Sidekum (2013, p. 87), “a subjetividade estabelece-se além da egologia, da autonomia absoluta do eu”, o autor diz ainda que:

A condição da subjetividade humana é possibilitada por meio da relação do eu com o outro, na qual está implicada a relação que se estabelece já anteriormente a qualquer arché, ou seja, a subjetividade existe já anteriormente à arché, ela é an-âruica. Mesmo antes da minha existência, já na subjetividade, o meu eu é infinitamente responsável pelo outro. (SIDEKUM, 2013, p. 87)

A concepção trazida por Levinas consiste principalmente em afirmar a ética como filosofia primeira, “a aspiração à exterioridade radical, de caráter essencialmente metafísico faz da ética a filosofia primeira”²⁰, que a primeiridade esteja no outro e não mais no Ser, a ética como uma intenção de transcendência se torna exterioridade. É válido pontuar a colocação de Paulo Freire (1996, p. 10) sobre a ética “enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana”, ele fala da ética universal do ser humano da mesma forma como fala de sua vocação ontológica para o ser mais. Freire diz ainda que “a falta de humildade, expressa na arrogância e na falsa superioridade de uma pessoa sobre a outra, de uma raça sobre a outra, de um gênero sobre o outro, de uma classe ou de uma cultura sobre a outra, é uma transgressão da vocação humana do ser mais” (FREIRE, 1996, p. 46). Há também uma distorção da vocação humana do ser mais quando se verifica a desumanização, que não se configura, apenas, “nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam” (FREIRE, 2018, p. 40).

Posto isso, a ruptura com a totalidade, por meio da relação com o outro, do reconhecimento, da compreensão de existência a partir do outro, possibilita o deslocamento do

¹⁹ A ontologia como filosofia primeira é uma filosofia do poder. (...) A ontologia torna-se ontologia da natureza, impessoal fecundidade, mãe generosa sem rosto, matriz dos seres particulares, matéria inesgotável das coisas. Filosofia do poder, a ontologia, como Filosofia primeira que não põe em questão o Mesmo. É uma filosofia da injustiça. (LEVINAS, 1980, p. 33-34)

²⁰ MELO (1999), op. cit., p. 120.

infinito para o plano ético, de modo que o encontro com o outro não busque interferir ou modificar, mas sim percebê-lo e aceitá-lo como de fato ele é.²¹ Em outras palavras, a experiência de transcendência acontece quando a subjetividade, por meio da responsabilidade para com o outro, institui uma experiência externa ao ser, à totalidade, ante ao outro, ao infinito.²²

Todavia, a subjetividade, além de ser autoconhecimento, autoconsciência e relação com a interioridade, é fundamentada e sustentada, segundo Levinas, a partir da relação ética com o outro. A subjetividade concretiza-se como fenômeno histórico a partir da experiência de transcendência. Nisso reside o fundamento da ética da alteridade. Levinas compreende a subjetividade como vivência da interioridade. (SIDEKUM, 2013, p. 88)

Para Levinas a compreensão da nossa existência e das relações que temos no mundo ocorrem a partir da existência do ser, sendo este o motivo pelo qual nos relacionamos com o mundo e consequentemente sendo este o responsável pela inteligibilidade destas coisas. Entrementes, “a compreensão do outro é uma fala original que não estabelece sentido e nem referências, ou seja, compreender é indissociável da invocação do outro” (TAHIM, 2008, p. 11). O encontro com o rosto²³ não exige uma compreensão inicial do ser, deixa de ser uma relação ontológica, uma vez que o rosto é a imediata manifestação, rosto esse que é livre, que inviabiliza compreensão ou totalização. A concepção de Levinas “desemboca na destotalização do Mesmo e na proclamação da alteridade do outro, vestígio do Infinito manifestado sem mediações no rosto do outro”. (MELO, 2003, p. 18).

3.4. A ética da alteridade como acolhida incondicional do Outro

O que Levinas e milhões de pessoas vivenciaram no Holocausto nos mostra o quanto o desprezo à alteridade do Outro é profundamente lamentável. Esse contexto de intolerância às diferenças, de isolamento e exclusão do Outro pelo Mesmo se tornou o grito eloquente de Lévinas contra a filosofia ocidental contemporânea fundada em princípios que justificam a guerra e a injustiça contra as diferenças, contra o Outro que ele representa bem nas figuras conceituais do pobre, do órfão, da viúva e estrangeiro.

²¹ A alteridade, a heterogeneidade radical do Outro, só é possível se o Outro é realmente outro em relação a um termo cuja essência é permanecer no ponto de partida, servir de *entrada* na relação, ser o Mesmo não relativa, mas absolutamente”. (LEVINAS, 1980, p. 24)

²² O infinito é característica própria de um ser transcendente, o infinito é o absolutamente outro. (LEVINAS, 1980, p. 36)

²³ A posição em face é a posição por excelência. A visão do rosto é comparável à experiência do Infinito [...], por isso é a experiência por excelência. (MELO, 1999, p. 123)

A ética da alteridade de Lévinas, nesse contexto, surge como o apelo do Outro ao Mesmo (Eu). De uma filosofia que põe o Eu como o centro do mundo e de todas as concepções das ciências, Levinas propõe a relação ética como anterior ao poder de redução do Eu no Mesmo, na representação do Ser. A relação ética precede o conceito, modo de ser do saber que, na sensibilidade é acolhida do Outro e das suas diferentes expressões, linguagem e significação. A marca dessa relação ética é a acolhida do Outro como Rosto e a possibilidade de separação do ser²⁴ e manifestação da transcendência²⁵; “o rosto fala, interpela a responsabilidade do Eu. Sua nudez mostra aquilo que realmente é”. (SIDEKUM, 2013, p. 89). Somos interpelados a acolher, a garantir ao outro sua unicidade, seu direito de ser diferente. Nas palavras de Sidekum,

O outro é outro, isto é, unicidade; é exterior, é estrangeiro para mim, não será alcançável, pois encontra-se na distância infinita em relação com o meu eu. Ele é sujeito absoluto. Contudo, a subjetividade do outro se apresenta diante de mim como o desprotegido e sem forças; ele apresenta-se em sua plena nudez diante do meu “eu”. O outro confirma a minha unicidade. Ele encontra-se na exterioridade de toda relação de poder e de liberdade do meu eu. (SIDEKUM. 2013, p. 90)

Conforme Melo (2003, p. 203) “a relação ética não é consequência, isto é, não é fruto de uma relação causal. Ela é relação entre o Eu e o Outro totalmente Outro”. A ética da alteridade altera os ideários da filosofia moderna que colocam o eu como totalidade absoluta e propõem a relação contratual como ponto de partida da ética e das relações interhumanas e sociais. Do mesmo modo que altera a noção de conhecimento humano a partir da relação sujeito-objeto, pondo a experiência cognoscitiva como anterior, na relação direta sem fundamentos lógicos como dados que resultam na formação do conceito. O Eu é destituído da sua primazia. O Outro é posto no primeiro lugar. A busca da sabedoria não são formas de aprisionamento nas reduções conceituais. A sabedoria transcende, não se deixa reduzir, é pelo Outro ou por Outros que se mostram como rastros que ao se mostrar já se tornam inapreensíveis. A sabedoria que vem por Outros se manifesta como exigência de uma responsabilidade ao Outro e exigência de acolhida e hospitalidade incondicional: a sabedoria é a via da Justiça.

Não é tão simples, muito menos fácil, entender isso quando se vive em uma cultura que supervaloriza a constituição da subjetividade a partir do Eu. Vivemos imersos em culturas narcisistas, centradas na ideia de um sujeito masculino, branco, europeu e dominador. Nossas culturas e organizações sociais e políticas negam e marginalizam a existência e a diferença do Outro pobre, feminino, preto, estrangeiro, judeu etc. Auschwitz, as diversas formas de

²⁴ O rosto interpela, convida e convoca o indivíduo a evadir-se da guerra implícita à lógica do ser. (RIBEIRO JÚNIOR, 2009, p. 66)

²⁵ O rosto é a própria identidade de um ser. (LEVINAS, 1997, p. 59)

segregação, todas as formas de violências machistas, sexistas e xenofóbicas são expressões do totalitarismo do Eu. Nesse sentido, Ribeiro Júnior (2009) afirma:

O desprezo pelo outro expressou, na verdade, a instauração do absurdo da guerra contra a própria “humanidade na sua diferença”, na sua unicidade, exterioridade, enfim, na sua alteridade. A alteridade de outrem chegou a ser posta radicalmente em questão pela irracionalidade do mal moral. O mal se manifestou no ódio gratuito e extremado do homem contra o outro, exatamente, no contexto em que o ser volta do exílio. (RIBEIRO JÚNIOR, 2009, p. 59)

A ética da alteridade de Emmanuel Levinas supõe a negação do itinerário da guerra e a substituição do Mesmo pelo Outro. Tal itinerário não é feito de parâmetros redutores e totalizantes; nada está pronto e definido; tudo está por ser feito. O Outro é o farol que aponta para as possibilidades, para as possíveis respostas. Nesse sentido, a relação ética emerge de uma interpelação ao Eu de uma responsabilidade que não pode ser recusada.

Perguntar-se pelo conceito de alteridade, significa deparar-se com o inusitado. Afinal, na relação com outrem, desbordam-se as tentativas de respostas que queiram ser definitivas. O outro está sempre além das minhas possibilidades. A abertura e a acolhida ao outro testemunham a sabedoria do infinito como interpelação ética. (DALLA ROSA, 2010, p. 38)

É importante ressaltar que a responsabilidade pelo outro significa que liberdade deixa de ser justificativa primeira da ética. É pela responsabilidade que o Outro investe o sujeito (Eu) como alguém livre. A escolha e a decisão ética não brotam da liberdade, mas da escolha incondicional de ser responsável pelo Outro. Considerar aquele que não sou eu, que não está em mim, mas que por outro lado me constitui, supera as ideias de dominar ou ser dominado, trata-se de uma responsabilidade inerente, dado que, o Ser é interpelado pelo outro, manifestado em sua alteridade: “à medida que o ser humano se abre para o outro e busca, diante desse outro, assumir uma atitude de acolhida e bondade, a vida vai como se revelando em mais vida” (DALLA ROSA, 2010, p. 39). Portanto, na relação ética levinasiana, o agir humano se dispõe a viver movido pela bondade²⁶, pelo real sentido de humanidade. Para Tahim (2008, p. 76) “graças à bondade, o eu ganha uma significação melhor que o ser, isto é, o bem”, pois abre-se ao acolhimento como uma responsabilidade que deseja a bondade. Desejar a bondade é como um “desejo insaciável, não porque responda a uma fome infinita, mas porque não requer alimentos. Desejo sem satisfação que, dessa forma, constata a alteridade de outrem” (Levinas (1997, p. 212). A bondade revela-se no desejo e o desejo cumpre-se na bondade. Nessa

²⁶ Quem faz o bem aos outros, a si mesmo o faz; o homem cruel causa o seu próprio mal. (Pv. 11:17)

perspectiva, o rosto do Outro é interlocutor que se abre ao diálogo infinito que põe o sujeito em permanente situação de busca do sentido e da significação da sabedoria:

Por isso, o rosto emerge como mestre-escola. Ele aparece instruindo, enquanto põe o desejo naquele que se deixa aproximar de seu enigma. Sua irrupção realiza-se como uma lição do outro que desorbita o eu no desejo. E a lição consiste, precisamente, em colocar-se na busca incessante do outro sem jamais saber onde se vai chegar. (RIBEIRO JUNIOR, 2009, p. 64)

O rosto do Outro e dos Outros é quem nos provoca, nos ensina, recusando-se à posse. Utilizando as palavras de Nodari,

Na presença do rosto abre-se uma dimensão do infinito, despertando um desejo que, para se tornar ético, deve reconhecer o outro como absolutamente outrem. Este, enquanto infinito, é uma alteridade absoluta que se manifesta concretamente na relação ética, que se produz sob a aparência de uma relação com o rosto, o qual permanece sempre absoluto na relação. O fundamento, portanto, da relação ética está no encontro com um rosto (NODARI, 2002, p. 201-202)

Assim, a responsabilidade²⁷ ética interpelada através da relação com o rosto²⁸, retira o Eu de sua condição egoísta e o coloca em uma posição de total entrega e capaz de construir uma sociedade mais justa, mais tolerante, mais amorosa, mais humana.

4. ANÁLISE CRÍTICA DE CONTEÚDOS E DE DISCURSOS SOBRE OS PRINCÍPIOS DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NOS CURRÍCULOS E NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS ESCOLARES A PARTIR DA FILOSOFIA DA ALTERIDADE

A leitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos remete a visão de um documento de caráter normativo, prescritivo e operacional, com a homologação da BNCC

as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. (BRASIL, 2018, p. 20)

Os currículos das escolas devem estar alinhados ao que propõe a BNCC, conseqüentemente precisam ajustar o ensino e aprendizagem. As práticas pedagógicas serão

²⁷ Responsabilidade não é coincidência, e muito menos retorno. É sempre abertura. É o dar-se inexoravelmente. (NODARI, 2002, p. 208)

²⁸ A relação com o rosto é linguagem e doação, bondade e justiça, desejo e deixar-ser. O face-a-face é a experiência originária por excelência e por isso é ética. (NODARI, 2002, p. 202-203)

orientadas para estimular nos estudantes a apropriação de conhecimentos em favor da classe burguesa, detentora dos meios de produção e que depende da classe produtora, esta, por sua vez, levada pelas demandas e necessidades socioeconômicas é submetida desde cedo a uma formação que objetiva:

o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (BRASIL, 2018, p. 465-466)

Como bem se sabe, a ideologia capitalista não possui a fórmula de resolução para os problemas sociais, pelo contrário, fomenta a desigualdade, o individualismo, a competitividade, causa e passa por crises. Prevendo os reforços necessários para subjugar tal situação, promove estratégias que “se desenvolvem sob o suporte do Estado burguês, o qual garante as condições favoráveis à exploração, no âmbito econômico e das instituições irradiadoras de consensos, que conformam a sociedade a esse *status quo*”, como apontam Filipe, Silva e Costa (2021, p. 783-784). Os autores fazem uma crítica à dualidade em que a escola está inserida e subordinada ao modo de produção capitalista, enfrentando, por um lado, “um projeto educativo influenciado pelos interesses burgueses de formar os indivíduos com competências para disputar uma vaga no mercado de trabalho”; e, por outro, “pode proporcionar os elementos necessários à compreensão crítica dessa realidade e sua transformação”.

É nessa realidade de formação escolar capitalista que o itinerário filosófico de Emmanuel Levinas ecoa como uma urgência para resgatar nas práticas educativas o respeito à alteridade do Outro. Contudo, não é uma tarefa fácil, considerando os desafios dos saberes sistematizados, postos pelo modelo de escolarização que insistem “em desenvolver dispositivos legais de controle de gestores, professores, bem como das avaliações e do currículo”. (FILIPE, SILVA COSTA, 2021, p. 744)

4.1. Análise de conteúdos e de discursos: a filosofia da alteridade como referencial

Em nossas pesquisas e leituras nos deparamos com autores que apontam a relação entre ética e educação. A filosofia da alteridade sugerida por Emmanuel Levinas possui contribuições significativas para a educação, Costa e Diez (2012, p. 6) confirmam tal colocação quando dizem que sua contribuição “incide na resignificação de uma abordagem embasada no ensinamento vindo do outro, pois seu esforço teórico abre-se em traçar caminhos que tentam reconstruir um horizonte alternativo para os problemas da subjetividade solipsista”. Vale ressaltar que o grande

objetivo da educação moderna, segundo Alves e Ghiggi (2011, p. 96) é a “construção de uma história inteiramente controlada, dirigida e orientada pelo próprio ser humano”, essa condição inaugura “um período em que o ser humano se instaura como sujeito de sua própria vida”. No entanto, isto reduz toda a práxis ao fazer.

Em se tratando de ensino e aprendizagem, é um processo que exige interação face a face, “a linguagem que emana do rosto do outro é ensino”,²⁹ e, portanto, uma das condições que possibilitam o estabelecimento das relações éticas é o reconhecimento do outro em sua alteridade, “ensinar não é dominação, nem conquista”³⁰, aprendemos com o outro à medida em que ensinamos. “O ensino não é uma espécie de um gênero chamado dominação, uma hegemonia que se joga no seio de uma totalidade, mas a presença do infinito que faz saltar o círculo fechado da totalidade.”³¹ Segundo Dalla Rosa (2009)

O ensino se afirma na manifestação da exterioridade do outro. O encontro do discípulo com o mestre não é uma simbiose. Mas é uma relação assimétrica em que o outro me interpela e me ensina. Na alteridade, o conhecimento primordial se constitui na abertura para o outro, isto é, um ensinamento que se processa enquanto relação ética. A ética, como abertura para a alteridade, acontece numa relação de aprendizagem. (DALLA ROSA, 2009, p. 10)

Essa perspectiva vai de encontro a uma formação inter-humana, pactuamos com a afirmação de Alves e Ghiggi (2011, p. 97) ao dizerem que “a formação humana almejada pela razão, pela inteligibilidade da consciência, permanece solipsismo; o conhecimento se faz solidão de um eu tornado objeto de seu poder de constituição e de seus horizontes racionais”. Em contrapartida, “a ética da alteridade se revela uma pedagogia da escuta da palavra do outro.”³² Trata-se de uma pedagogia de acolhimento e responsabilidade inalienável, o respeito substitui a razão e o saber sistematizado e dá lugar a uma possibilidade de constituição mais humana do ser. Nesse sentido, Dalla Rosa (2009) sinaliza que

À medida que a relação inter-humana é concebida numa perspectiva heterônoma, onde a alteridade não é reduzida aos parâmetros de um eu solipsista, o eu é interpelado a sair de sua casa para ir ao encontro do outro. O outro, enquanto meu mestre, inquieta-me, tira-me do sossego. Sou, enfim, instigado a sair da minha terra e das minhas raízes para pôr-me a caminho e à disposição da alteridade que se manifesta. (DALLA ROSA, 2009, p. 10)

Desse modo, podemos pensar a educação como algo tão indispensável e necessário quanto o alimento que nutre o nosso corpo, porque de fato, os conhecimentos adquiridos durante

²⁹ Cf. DALLA ROSA, L. C. Acenos sobre alteridade e educação na perspectiva levinasiana. 2009, p.10.

³⁰ Ibidem, p. 10.

³¹ LEVINAS, 2000b, p. 153 apud DALLA ROSA, 2009, p 10.

³² Ibidem, p. 10.

o processo de ensino-aprendizagem nutrem e fortalecem o nosso ser, porém, assim como os alimentos diferem-se em diversos grupos, o mesmo também acontece com a educação, com o ensino, não se trata de quantificação ou padronização, como bem coloca Souza (2012) ao descrever uma pedagogia como encontro com a Alteridade

Educação é encontro entre qualidades: a qualidade do educando que encontra a do mundo, da diversidade do real. Não é, nunca foi e nunca será uma questão quantitativa, ou seja, a redução, ou do educando, ou do mundo, a uma mera quantidade, numa pretensa quantificação do inquantificável. Essa é a razão pela qual a educação não pode ser mercadoria: mercadoria é o essencialmente quantificável. (SOUZA, 2012, p. 5)

Portanto, a educação se dá por meio do encontro entre diferentes: pessoas, pensamentos, culturas, crenças etc. A homogeneização desqualifica e limita o potencial de transformação que o ser humano possui, além disso, o desenvolvimento de um aluno não pode ser medido por uma métrica ancorada em princípios de competências e habilidades que visam acima de tudo a manutenção do mercado de trabalho e do capital e impossibilitam a constituição do humano.

4.2. Por uma relação do aprender-ensinar-aprender como uma Alteração da lógica dos princípios das competências e habilidades

As reflexões existentes no Brasil sobre a obra filosófica de Emmanuel Lévinas relacionadas à educação produziram muitas compreensões importantes. Dentre elas a da Pedagogia da Alteridade. Ela é o referencial para entendermos o que chamamos de relação aprender-ensinar-aprender. A princípio, não nos referimos imediatamente aos procedimentos didáticos de ensino e aprendizagem, mas a concepção de relação entre os sujeitos da educação como tal, nos termos do que aborda Ricardo Timm de Souza (2012): *Educar significa: levar a sério o tempo da construção do sentido que se dá no encontro com o Outro*. A educação é um encontro de qualidades de educandos que se encontram no mundo diversidade do real; educação que não é mercadoria nem é correlação entre equações quantificáveis e inquantificáveis; educação é encontro de sujeitos singulares e irreduzíveis:

Educação é uma questão entre diferentes, e não entre in-diferentes. Nenhuma fórmula a resolve, nenhuma equação a abarca. Essa é a razão pela qual certos “milagres” impossíveis no mundo administrado são possíveis no universo paralelo, porém eloquentemente real, do verdadeiro encontro ético: crianças “incapazes” desvestem-se da etiqueta homogeneizante da incapacidade para serem seres extraordinários, ou seja, serem si mesmas para além do meramente ordinário; jovens “ineducáveis” educam seus educadores ao fazê-los ver o quão singulares são – aventura contínua no horizonte sempre um pouco além do descritível. Desde qualquer dimensão que se examine, desde qualquer referencial que se tome ou no qual se invista, educação será educação – e

apenas então o será – se o seu núcleo se constitui em uma pedagogia da Alteridade (Souza, 2012/09, timmsouza.blogspot.com).

Entre os escritos póstumos de Lévinas, publicados no segundo volume (LEVINAS, 2, 2009 – *Parole et Silences et autres conférences inédites*), há um que nos chama a atenção, intitulado *Notices sur les Enseignement*. O escrito é um manuscrito de uma conferência pronunciada em 23 de fevereiro de 1950 que aborda muitas questões sobre o “ensinamento”³³ (Educação) que se firmou com os ideais modernos e utilitaristas da história como dominação do Outro; alimentos de uma prática da liberdade justificada no vazio da ausência do Outro, pela dominação do mundo pela técnica e pela sociabilidade justificada pela guerra (LEVINAS, 2, 2009, p. 180-181). Diante disso, Levinas se pergunta qual é o sentido do “ensinamento” que prega a liberdade submetendo o Outro? É necessário inverter, alterar o acontecimento (educação dos jovens) pondo o acontecimento criador antes da liberdade. O alimento ou o ensinamento se dão numa relação que é um acontecimento e não uma transmissão de saberes (como Sócrates caracterizou a relação Mestre-Discípulo). A posição é outra completamente alterada e inversa: o ensinamento está entre o Outro, o diferente e plural, e quem provoca a busca do ensinamento. De certo modo, o Outro que aprende é Mestre e Discípulo e o *ensinante*³⁴ é Discípulo e Mestre (LEVINAS, 2, 2009, p. 185). Ensinar e aprender o “ensinamento” vira uma trilogia – aprender-ensinar-aprender –, que não é uma relação dual de ensino-aprendizagem. A trilogia supõe um movimento do “ensinamento” que não é ato de poder, mas um ato criador do discípulo diante do mestre e da realidade do mundo, que na relação dialogal com o acolhem o “ensinamento” para além do simbolismo de uma verdade única:

É por isso que o ensinamento (e a palavra que é o seu elemento) é verdadeiro simbolismo. Não na medida em que o símbolo é um signo referente à uma imagem; mas, enquanto mantém a realidade diante de nós, nos mantém ante a situação, não para compreender, mas para aprender – de comunicar sem influenciar, para questionar (LEVINAS, 2, 2009, p. 187).

Entendemos que a Pedagogia da Alteridade supõe alteração da Educação fundada nos princípios de competências e habilidades. A alteração significa um fazer educativo que segue um itinerário inverso da lógica da dominação e da reprodução social. Levinas, mesmo não tendo sido um teórico da educação, inspira um projeto pedagógico que supõe a alteração da busca do saber. Podemos chamar esse saber de saber outramente. Esse modo de ser do saber outramente

³³ Traduzimos livremente como “ensinamento” pelo sentido que nos pareceu mais abrangente, ainda que “educação” seja usado pelos dicionários.

³⁴ Usamos livremente como “ensinante”, seguindo a mesma consideração anterior, cientes de que a palavra indicada seria “educador ou educadora”.

implica: a alteração do sujeito que se constitui a partir da relação direta com o Outro; a alteração da relação com o Outro que começa na minha acolhida e hospitalidade incondicional do Outro; da escuta e do diálogo; do respeito ao Outro como diferença radical; o saber é o modo de elevar a fraternidade até o nível da sociabilidade; qualquer que seja a modalidade do saber não se destina a justificação do poder, mas a restauração das relações humanas justas, dos sujeitos humanos entre si e entre nós e o mundo, nossa casa. A Pedagogia da Alteridade é, portanto, um itinerário de experiências educativas nas quais aqueles que aprendem e ensinam realizam uma tarefa de humanização do humano e do mundo. A pedagogia das competências e das habilidades, entendidas a partir do viés da Pedagogia da Alteridade, está muito longe de ser um projeto humanizador do humano. Competências e habilidades apontam para a sujeição do Outro pelas formas de objetificação do saber como capacitação para o que a sociedade determina. Nesse sentido, o aprender e o ensinar se tornam um ato justificador da objetificação, no qual a minha e a humanidade do Outro e dos Outros e do Mundo são convertidas em *objetalidades*.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar uma educação orientada pelo princípio ético de Emmanuel Levinas, apesar de ambiciosa, ou até mesmo utópica, devido ao enraizamento da realidade que nos cerca, permite que confrontemos a sociedade, o mundo. Talvez seja impensável proclamar um sujeito responsável, acolhedor, cuidadoso, amoroso, e acima de tudo preocupado com Outro, ciente da indispensável existência desse Outro para sua própria constituição como humano, provavelmente nos encontramos numa posição em que relutamos contra as injustiças e violências sociais, muito embora, também percebemos a dificuldade em sermos eticamente responsáveis por alguém que não precisamos sequer conhecer para sê-lo, quando nos deparamos com a vasta heterogeneidade percebemos o quão desumano é forjar uma totalidade, impor definições padronizadas para alcançar objetivos econômicos.

A relação ética a partir do princípio da Alteridade torna-se uma possibilidade pela via da educação escolar, pois esta enquanto espaço de relações, abre caminhos e possibilita o encontro com as diferenças e a constituição de experiências formativas significantes, sem objetivar um interesse particular de uma classe, sem destituir o Outro de sua alteridade, sem reduzir a educação a um fenômeno comercializado, sem tornar a escola um ambiente de repasse de conteúdo para o cumprimento de uma grade curricular. A educação contemporânea é

caracterizada por relações que assujeitam os alunos e negam a necessidade do acolhimento, as experiências não aproximam a ponto de estabelecer uma responsabilidade ética, pois se trata de um contato raso carregado por relações de dominação e acometimento do aluno a ações comandadas, sem uma explicação do porquê ou para quê daquilo que não seja “para conseguir um emprego e ter dinheiro”, apesar de serem coisas importantes para a manutenção da vida não devem ser os pilares para a formação do sujeito.

A educação escolar que busca padronizar comportamentos é uma consequência das concepções mercadológicas, que deseja preparar alunos para fazerem parte da classe trabalhadora. Não obstante, para garantir que suas ideias sejam disseminadas, há um esforço por parte da burguesia em introduzir suas ideias para além dos muros das escolas, os espaços sociais são terrenos férteis para a reprodução da necessidade de qualificação do ser humano. O grande problema nisso é que rapidamente se dissemina a individualidade, a disputa, a competição e consequentemente as desigualdades. De um lado se tem uma classe acumuladora de capital e do outro uma classe levada a buscar atingir e cumprir padrões que lhe garantirão uma pequena parcela desse capital. Diante disso, nos deparamos com o distanciamento nas relações entre o professor e o aluno, uma vez que não há reconhecimento ou preocupação com a alteridade do Outro, os agentes educacionais precisam enxergar a magnitude das relações inter-humanas, a importância de uma formação eticamente responsável por meio da relação mediante a epifania do Rosto do Outro.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marcos Alexandre; GHIGGI, Gomercindo. 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.

ALVES, Marcos Alexandre; GHIGGI, Gomercindo. PEDAGOGIA DA ALTERIDADE: O ENSINO COMO CONDIÇÃO ÉTICO-CRÍTICA DO SABER EM LEVINAS. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 577-591, abr.-jun. 2012 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 30 ago. 2023.

BEZERRA, Herlon Alves. A Trajetória Bioepistemográfica de Emmanuel Lévinas: pistas para uma prática intercultural do pensamento. R. Adm. Educacional, Recife, v.4, n.10, p.1-202, jul/dez, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 ago. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Documento básico. Brasília, DF: INEP, 1999.

COSTA, Juliano Xavier da Silva; CAETANO, Renato Fernandes. A CONCEPÇÃO DE ALTERIDADE EM LÉVINAS: Caminhos para uma Formação mais Humana no Mundo Contemporâneo. Revista Eletrônica Igarapé- Nº 03, maio de 2014- ISSN 2238-7587. Disponível em: < <http://www.periodicos.unir.br/index.php/igarape>>. Acesso em: 01 set 2023.

COSTA, W.D.; DIEZ, C.L. A relação Eu-Outro na educação: Abertura à Alteridade. IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

DALLA ROSA, L. C. Acenos sobre alteridade e educação na perspectiva levinasiana. In: MEURER, César Fernando; CASAGRANDE, Cledes Antonio. (Org.). Educação e processos formativos. 1ed.Canoas: Unilasalle/Salles Editora, 2009, v., p. 67-86.

DALLA ROSA, L. C. EDUCAR PARA A SABEDORIA DO AMOR: A EPIFANIA DO ROSTO DO OUTRO COMO UMA PEDAGOGIA DO ÊXODO. Tese (Doutorado em Teologia) - Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia. São Leopoldo, p. 344. 2010.

FAIRCLOUG, N. ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO COMO RACIOCÍNIO DIALÉTICO: CRÍTICA, EXPLANAÇÃO E AÇÃO. Policromias. Dezembro/2019 Ano IV.

FILIPPE, F. A.; SILVA, D. S.; COSTA, A. C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. Ensaio: aval. pol. pub. Educ., Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 783-803, jul./set. 2021.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o Conceito de Competência. RAC, Edição Especial 2001: 183-196.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. – 65 ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GIL, A. C. 1946 - Como Elaborar Projetos de Pesquisa. – 4 ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

RIBEIRO JÚNIOR, N. Ética e alteridade: a educação como sabedoria da paz. Conjectura, v. 14, n. 3, set./dez. 2009.

KUENZER, A. - Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo. 2 ed. São Paulo, Cortez, 1992.

LEVINAS, E. Descobrindo a existência com Husserl e Heidegger. Lisboa: Piaget, 1997

LEVINAS, E. Entre nós. Ensaio sobre a alteridade. Petrópolis: Vozes, 1997.

LEVINAS, E. Parole et Silences et autres conférences inédites au Collège philosophique. Éditions Grasset & Fasquelle, IMEC Editeur, 2009.

LEVINAS, E. Totalidade e Infinito. Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

Levinas entre nós / Sandro Cozza Sayão (organizador). - Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. 282 p.

MARSIGLIA, A. C. G. et al. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM NOVO EPISÓDIO DE ESVAZIAMENTO DA ESCOLA NO BRASIL. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p.107-121, abr. 2017.

MASSCHELEIN, Jan. SIMONS, Maarten. Em defesa da escola: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. -- 2. ed. -- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MELO, Hygina Bruzzi de. O ROSTO DO OUTRO: A MORADA COMO ACOLHIMENTO EM LÉVINAS. *Síntese - Rev. de Filosofia* V. 26 N. 84 (1999): 119-126.

MELO, Nélvio Vieira de. A Ética da Alteridade em Emmanuel Levinas. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MELO, Nélvio Vieira de. In: ALMEIDA, Rosemiro Ferreira de. A presença do rosto: uma linguagem pedagógica: uma experiência da Ética da Alteridade em Emmanuel Lévinas no ensino de Filosofia no Ensino Médio. - São Paulo: Editora Dialética, 2022. 168 p.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete competência. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/competencia/>>. Acesso em 25 ago 2023.

MORENO, Renata Silvestre; VIEIRA, Emanuel Meireles. O LUGAR DO OUTRO NO CONCEITO DE EXPERIENCIAÇÃO E SUA APROPRIAÇÃO PELA TERAPIA CENTRADA NA PESSOA. *Encontros Universitários da UFC*, Fortaleza, v. 6, n. 2, 2021.

NASCIMENTO, M. I. M. et al. Ensino comum nacional: princípios históricos e políticos. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 23, p. 1-16, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8668717. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8668717>>. Acesso em: 26 ago. 2023.

NODARI, Paulo César. O ROSTO COMO APELO À RESPONSABILIDADE E À JUSTIÇA EM LEVINAS. *Síntese - Rev. de Filosofia* V. 29 N. 94 (2002): 191-220.

SAVIANI, Dermeval, 1944 - *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*/Dermeval Saviani 11.ed.rev. — Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea).

SIDEKUM, A. EMMANUEL LEVINAS: EDUCAÇÃO E INTERPELAÇÃO ÉTICA. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 39, p. 85-94, jan./jun. 2013.

SOUZA, Ricardo Timm de. POR UMA PEDAGOGIA DA ALTERIDADE Repensando a Educação com Levinas. 2012. Disponível em: <timmsouza.blogspot.com/2012/09/por-uma-pedagogia-da-alteridade.html>. Acesso em: 10 set. 2023.

TAHIM, Demetrius Oliveira. ROSTO E ÉTICA NO PENSAMENTO DE EMMANUEL LEVINAS. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 85. 2008.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. Janus, Lorena, ano 3, nº 4, 2º semestre de 2006.

MARCIA MARIA CARDOSO

**A ÉTICA DA ALTERIDADE COMO REFERENCIAL CRÍTICO DE PROCESSOS
EDUCATIVOS ANCORADOS NOS PRINCÍPIOS DE COMPETÊNCIAS E
HABILIDADES – A FORMAÇÃO HUMANA E PROFISSIONAL EM QUESTÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do
Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco –
UFPE, como requisito parcial para a obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 03/10/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Nelio Vieira de Melo
Núcleo de Formação Docente/CAA/UFPE
(Orientador)

Profª. Dra. Maria Fernanda dos Santos Alencar
Núcleo de Formação Docente/CAA/UFPE
(Examinadora interna)

Profª. Dra. Ana Maria Tavares Duarte
Núcleo de Formação Docente/CAA/UFPE
(Examinadora interna)