



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

WESLEY CRISTIAN MERCÊS TEIXEIRA

**EU E O OUTRO NA SALA DE AULA: O OLHAR DE PROFESSORES DO ENSINO
MÉDIO SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO A PARTIR DA ÉTICA DA
ALTERIDADE DE EMMANUEL LÉVINAS**

**Porto Velho – RO
2021**

WESLEY CRISTIAN MERCÊS TEIXEIRA

**EU E O OUTRO NA SALA DE AULA: O OLHAR DE PROFESSORES DO ENSINO
MÉDIO SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO A PARTIR DA ÉTICA DA
ALTERIDADE DE EMMANUEL LÉVINAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Educação como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosângela de Fátima Cavalcante França

Linha de Pesquisa: Formação Docente

**Porto Velho – RO
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

T266e Teixeira, Wesley.

Eu e o outro na sala de aula: o olhar de professores do ensino médio sobre a relação professor-aluno a partir da ética da alteridade de Emmanuel Lévinas / Wesley Teixeira. -- Porto Velho, RO, 2021.

112 f. : il.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Relação professor-aluno. 2.Alteridade. 3.Ética da Alteridade.
4.Emmanuel Lévinas. I. França, Rosângela de Fátima Cavalcante. II. Título.

CDU 37.064.2

WESLEY CRISTIAN MERCÊS TEIXEIRA

**EU E O OUTRO NA SALA DE AULA: O OLHAR DE PROFESSORES DO ENSINO
MÉDIO SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO A PARTIR DA ÉTICA DA
ALTERIDADE DE EMMANUEL LÉVINAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Educação do Núcleo de Ciências Humanas para a Conclusão de Curso e obtenção do título de Mestre em Educação pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Rosângela de Fátima Cavalcante França
(Orientadora/Presidente – PPGE/UNIR)

Profa. Dra. Eulina Maria Leite Nogueira
(Membro Externo – UFAM)

Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba
(Membro Interno – PPGE/UNIR)

Prof. Dr. Célio José Borges
(Membro Suplente – PPGE/UNIR)

Porto Velho, 28 de janeiro de 2021.

Dedico a meus pais, Sérgio Alves Teixeira e Cledna Maria de Lima Mercês, pessoas que, mesmo sem nunca ter lido nenhuma obra da filosofia levinasiana, me ensinaram a importância de reconhecer o infinito do Outro e agir responsabilmente sobre ele.

AGRADECIMENTOS

Se a própria existência é concebida como relações, um trabalho como este também pode ser concebido como fruto das mais diversas relações intersubjetivas que permitiram a sua conclusão.

Isto posto, a gratidão é o sentimento adequado para ser expresso a tantos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que se chegasse até aqui.

Gratidão, primeiramente, a Deus, de quem vem a ideia – assim diria Lévinas – cujo suporte e benção permitiram que conseguisse realizar esta pesquisa mesmo diante de um dos mais desafiadores cenários contemporâneos.

À meus pais, Sérgio Alves Teixeira e Cledna Maria de Lima Mercês, que foram os primeiros, sem qualquer fundamentação teórica, a me ensinar a contemplar a face do Outro e me responsabilizar por eles. Gratidão, principalmente, por terem sido os primeiros fomentadores, incentivadores e, inclusive, suporte financeiro para minhas atividades de pesquisa e estudo.

À minha companheira, Erika Leanne Machado Pestana, pelo apoio e suporte, sobretudo pela paciência para, mesmo que nem sempre fosse fácil compreender minhas muitas ausências para me dedicar à produção acadêmica, estar ao meu lado, incentivando a nunca desistir desde o momento em que decidi iniciar o projeto de pesquisa para o mestrado.

Ao meu irmão Weiler Sérgio Mercês Teixeira, meu cunhado Tiago Benedito Pereira Vantini, a meus sogros, Maria Joana Farias Machado Pestana e Leudenilson Dias Pestana, e minhas cunhadas Alinne Neylane Machado Pestana e Naylla Fernanda Machado Pestana, por serem a família a quem recorri nos momentos de estresse, tensão e preocupação ao longo deste trabalho.

Às minhas tias Clenilde de Lima Mercês e Cleidinilze Mercês Borges, meu padrinho Antônio Borges de Souza Filho, e a todos da família Mercês por me apoiarem e caminharem ao meu lado desde a infância e em toda a minha trajetória acadêmica desde a graduação.

À família Teixeira, tios, tias, primos e primas, que sempre se mantiveram unidos em oração e apoio mútuo.

Às minhas amigas Thaline Torrejão Pereira, Erica Portugal Rodrigues e Caritiana Cuellar da Silva, companheiras de momentos alegres e também dos momentos difíceis, que sempre incentivaram a buscar meus sonhos, priorizando os

meus estudos e perseguindo a carreira acadêmica.

Ao Pe. Gabriel dos Santos Filho e ao Dom Esmeraldo Barreto de Farias, que foram os primeiros a incentivar meu potencial acadêmico, tendo sido deles a primeira sugestão para que continuasse minha formação para além da graduação ainda quando me encontrava no Seminário Diocesano São João XXIII.

À todos os professores do Mestrado Acadêmico em Educação, pela dedicação, empenho e profissionalismo dedicados na condução deste excelente programa. Destaco aqui as pessoas da Profa. Dra. Aparecida Luzia Alzira Zuin, por tantas partilhas na organização do IX Seminário Nacional Educa que tanto engrandeceram meu desenvolvimento profissional e acadêmico, e do Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel, quem, mesmo ante nossas divergências teóricas, muito contribuiu para ampliar a minha percepção e compreensão da pesquisa científica em educação.

Ao nosso secretário da Coordenação do Mestrado Acadêmico em Educação, José Arikapú, que sempre atuou de forma cordial e prestativa, contribuindo com seu trabalho, disponibilidade e amizade para a realização de nossas pesquisas.

Aos colegas da Turma de 2018 do Mestrado Acadêmico em Educação, em especial aos da Linha de Formação Docente, por todo o companheirismo, partilha e incentivo mútuo para que fossemos, de fato, um grupo de pesquisadores que contribuem e interagem entre si de forma comprometida e amistosa.

À direção da Escola Estadual de Ensino Médio Barão do Solimões pela acolhida e prestatividade, assim como aos professores que aceitaram participar de nossa pesquisa, oferecendo, assim, os dados necessários para a constituição deste trabalho.

Por fim, aos professores que compuseram a banca de qualificação e defesa, Prof. Dr. Fábio Rychcki Hecktheuer, Profa. Dra. Eulina Maria Leite Nogueira, Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba e Prof. Dr. Célio José Borges, por seus apontamentos e contribuições que muito enriqueceram este trabalho.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Este agradecimento especial é totalmente dedicado à minha orientadora, a Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França.

Se algum dia me for solicitado apontar quais personalidades são e serão para minhas referências profissionais e acadêmicas, certamente colocarei em destaque o nome desta mulher, professora e pesquisadora que tão brilhantemente me orientou.

Mais do que simplesmente orientar com aspectos metodológicos, acadêmicos e procedimentos: sua orientação transcende os limites do conteúdo meramente profissional da relação de orientação para abarcar todo o afeto e entrega que são constituintes do caráter humano desta.

Esta pesquisa foi construída com duros desafios, a base de suor e lágrimas diante de um cenário tão sofrido e desafiador como foi a pandemia da COVID-19 que tanto prejudicou o seu desenvolvimento.

Contudo, se tem algo que não me permitiu desanimar em nenhum momento, certamente foi o empenho e a entrega com a qual a Profa. Rosângela sempre se dedicou em suas orientações. Cada encontro, cada ligação e mensagem trocada foi revigorante e fortalecedora, um afago que dizia com afeto: “nenhum a menos”, “você consegue”, “você é capaz”.

Há uma frase atribuída a Isaac Newton que diz: “Se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes”. E, de fato, é este sentimento que me toca ao final deste árduo, porém valoroso, trabalho: se vi longe, foi porque esta mulher gigante em competência e, sobretudo, coração, pôde me ajudar a subir mais alto e enxergar além.

Gratidão agora e sempre! O jeito simples, sereno e dedicado com o qual as orientações foram realizadas certamente acompanhará minha trajetória acadêmica em todos os espaços que ocupar.

TEIXEIRA, Wesley Cristian Mercês. **Eu e o Outro na sala de aula: o olhar de professores do ensino médio sobre a relação professor-aluno a partir da Ética da Alteridade de Emmanuel Lévinas.** 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho: 2021.

RESUMO

Educar é uma atividade que pressupõe relações, estas podendo ser compreendidas tanto por seu aspecto profissional, quanto por seu contexto humano, donde se envolvem a subjetividade e a alteridade dos sujeitos nelas envolvidos. Entre as diversas concepções acerca da relação professor-aluno, buscamos na Ética da Alteridade de Emmanuel Lévinas uma possibilidade de pensa-la. Esta filosofia apresenta a relação com o Outro como condição de existência. Este último, dotado de uma alteridade infinita, pela qual o eu é totalmente responsável. Isto posto, a questão problematizadora que norteou este estudo foi: Como a Ética da Alteridade pode contribuir na relação professor-aluno a partir da visão de professores de uma escola de Ensino Médio? Pertinente à esta indagação, o objetivo geral consistiu em analisar como a Ética da Alteridade pode contribuir na relação professor-aluno a partir da visão de professores de uma escola de Ensino Médio. No tocante ao aspecto metodológico, esta é uma pesquisa do tipo descritiva, de abordagem qualitativa, realizada no período de março a maio de 2020. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco professores atuantes no Ensino Médio de uma escola estadual de ensino fundamental e médio, situada no Município de Porto Velho – RO. Estes foram organizados em cinco Categorias de Análise: I - Relação professor-aluno; II - Papéis do professor e do aluno; III - Relevância de vínculos entre professor e aluno; IV - Responsabilidade do professor junto aos alunos; e V - Desafios para a relação professor-aluno. Acerca dos resultados obtidos, destaca-se: No tocante à forma como os professores concebem a sua relação com seus alunos, constatou-se certo distanciamento de concepções autoritárias e hierárquicas, a descentralização do papel do professor e a ênfase numa relação pautada em compromisso, respeito mútuo, diálogo, abertura e afetividade. Quanto às situações em que os professores, em relação com seus alunos, já vivenciam a Ética da Alteridade, percebe-se que esta é presente no reconhecimento da importância de vínculos afetivos, do diálogo e abertura na relação por parte dos professores. Sobre a forma que a filosofia levinasiana pode ser materializada na relação professor-aluno, esta pode aprofundar aspectos como diálogo, abertura e responsabilidade do professor sobre seus alunos a partir da Ética da Alteridade. No que concerne aos desafios para os professores desenvolverem uma relação professor-aluno pautada na ética da alteridade, evidenciou-se a tensão entre os caracteres profissional e o humano da relação, a grande quantidade de turmas e carga horária assumidos pelos professores, provocando relações fragilizadas e as representações feitas pelos próprios professores acerca de seus alunos, que os distanciam de uma relação mais aberta à alteridade. Por fim, entende-se, a partir destes resultados, que a Ética da Alteridade atribuída à educação pode contribuir no aprofundamento do caráter humano intersubjetivo presente na relação professor-aluno. Abrindo, assim, espaço para novas práticas que possibilitem contemplar a alteridade dos alunos e, ao professor, o lidar com esta realidade infinita e misteriosa de seus alunos.

Palavras-chave: Relação professor-aluno. Alteridade. Ética da Alteridade. Emmanuel Lévinas.

TEIXEIRA, Wesley Cristian Mercês. **I and the Other in the classroom: the sight of high school teacher about the teacher-student relation from the Éthic of Otherness of Emmanuel Lévinas.** 112 f. Dissertation (Master Degree) – *Stricto Sensu* Post-graduation in Education, Academic Master in Education, Federal University of Rondonia (UNIR), Porto Velho: 2021.

ABSTRACT

To educate is an activity that presuppose relations, those can be understood both for its professional and institutional aspects, and from its human context, where get involved with subjectivity and otherness of the subjects involved. Among the varied conceptions about this relation, is shown the Ethic of Otherness of Emmanuel Lévinas as a possibility to think this relation. This philosophy reports the relation to an Other as an existence condition. This last this endowed with an infinite otherness, for whom the I is totally responsible. Therefore, the problem-question is: How the Ethics of Otherness can contribute in the teacher-student relationship from the view of teachers of a High School. In relation to the methodological aspect, this is a descriptive research, with a qualitative approach, held by the period of March and May 2020. The data were obtained by semi-structured interviews held with five teachers working in High School degree in a state school of elementary and high degree situated in Porto Velho city, were organized in five categories of analysis, created *a priori* in consonance with the issues posed at the research, as follows: I – Relation teacher-student; II – Teachers' and students' roles; III – Relevance of attachment between teachers and students; IV – Teacher's responsibility upon the students; V – Stakes to the relation teacher-student. About the results it is highlighted: As to the way teachers conceive their relation with their students, it was shown a distance to authoritarian and hierarchical conceptions, the decentralization of the teachers' and emphasis in a relation dictated in commitment, mutual respect, dialogue, openness and affectivity. In relation to the situations when teachers, in relation with their students, already experience the Ethics of Otherness, is perceived in the acknowledgement of the importance of the importance of affective attachments, dialogue and openness in the relation on the part of the teachers. About the manner that levinasian philosophy can be materialized in the teacher-student relation, this can deepen aspects as dialogue, openness and teacher's responsibility over their student. Pertaining for the teachers to develop a teacher-student relation founded in the Ethic of Otherness, highlighted the tension between the professional and human aspects of the relation, the great quantity of classes and workload assumed by each teacher, provoking fragilized relations and the representations made by teachers themselves about their student, which pull them away from a relation opened to otherness. By the end, is understood, from these results, that the Ethic of Otherness, attributed to education can contribute in the deepening of the human intersubjective aspect present in the teacher-student relation. Opend, this way, space for new practices that enable to contemplate student's otherness and, to the teacher, the handle to this infinite and mysterious reality of their student.

Keywords: Teacher-student relation. Otherness. Ethic of Otherness. Emmanuel Lévinas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Idade dos participantes da pesquisa	62
Quadro 1 – Formação dos professores investigados	63
Quadro 2 – Dados profissionais dos professores investigados	64
Figura 1 – Mapa do Município de Porto Velho	65

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	UM OLHAR SOBRE A RELAÇÃO COM A ALTERIDADE NA EDUCAÇÃO	16
2.1	A relação com o Outro: alguns olhares sobre a alteridade	16
2.2	A relação com o absolutamente Outro: a Ética da Alteridade de Emmanuel Lévinas	23
2.2.1	A relação ética e o surgimento da Responsabilidade pelo Outro	26
2.3	A relação entre o “Eu” professor e o “Outro” aluno	31
2.4	Possibilidades de uma educação pela Ética da Alteridade	38
2.4.1	A educação a partir da Ética da Alteridade	38
2.4.2	Diálogos possíveis entre Lévinas e as Tendências Pedagógicas	45
3	CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO	56
3.1	Motivação para a realização do estudo	56
3.2	Tipo de pesquisa e abordagem	57
3.3	Procedimentos metodológicos da pesquisa	58
3.4	Instrumentos utilizados para a realização da pesquisa	59
3.5	Análise dos dados	60
3.6	Sujeitos da pesquisa	62
3.7	Lócus da investigação	65
4	OUTROS OLHARES SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES	67
4.1	Analisando as categorias	67
4.1.1	Categoria nº. 01 – Relação professor-aluno	67
4.1.2	Categoria nº. 02 – Papéis do professor e do aluno	71
4.1.3	Categoria nº. 03 – Relevância dos vínculos entre professor e aluno	75
4.1.4	Categoria nº. 04 – Responsabilidade do professor junto a seus alunos	78
4.1.5	Categoria nº. 05 – Desafios para a relação professor-aluno	82
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
	REFERÊNCIAS	97
	APÊNDICES	100

1 INTRODUÇÃO

Educar é uma atividade que necessariamente envolve relações. O ato de ensinar, seja qual for a modalidade e a concepção de educação que possamos ter, envolve pelo menos a relação entre dois sujeitos: alguém que ensina e alguém que aprende.

Partindo deste simples pressuposto, podemos pensar a escola como um espaço onde diversas relações são estabelecidas com o intuito de possibilitar a realização da educação – diversos sujeitos que se inter-relacionam com o objetivo comum de promover o ensino-aprendizagem.

São várias as relações que podemos conceber dentro do cenário educativo: professor-aluno, comunidade-escola, família-professores, alunos com seus pares, entre outras.

Neste estudo, optamos por direcionar nosso olhar com maior atenção a esta que é uma das mais basilares relações dentro deste cenário: a relação entre um sujeito que ensina e um sujeito que aprende – a relação entre professor e aluno.

Ao menos inicialmente podemos presumir que esta relação é estabelecida numa perspectiva profissional, pela qual estão investidos na relação a partir de seus papéis sociais, cumprindo exigências próprias destes de acordo com o estabelecido pela instituição na qual se encontram e pelas ideias que, em geral, temos sobre estes e de como devem se portar e, conseqüentemente, se relacionar.

Contudo, poderíamos nos questionar: Seriam os papéis institucionais suficientes para se pensar a relação professor-aluno? Não participariam desta relação as próprias subjetividades destes sujeitos que nela são investidos? De que maneira as individualidades destes sujeitos são recebidas nessa relação?

Professores e alunos são, antes de tudo, seres humanos, indivíduos cujas identidades são marcadas pelas suas próprias aspirações, seus próprios afetos, histórias de vida, interesses e interpretações.

Não faria sentido pensar ser possível afastar deles estes elementos que lhes são próprios e que constituem sua própria subjetividade. Por mais que busquemos considerar tão somente o caráter institucional da relação professor-aluno, não podemos negar a humanidade dos sujeitos envolvidos nela – não é cabível pensar nessa relação desconsiderando os afetos, as identidades e singularidades das pessoas dos professores e dos alunos.

O que pretendemos trazer à discussão é justamente este caráter humano da relação e a maneira como esta se faz presente em sala de aula, destacando como os professores enxergam esta relação e a maneira como se posicionam nela com seus alunos.

Para isto, buscamos na filosofia de Emmanuel Lévinas (2016a; 2016b; 1993; 2007; 2014) o fundamento para compreendermos esta relação e a maneira como os sujeitos se encontram investidos nela.

A filosofia de Emmanuel Lévinas pode ser colocada ao lado dos outros filósofos da, assim chamada, filosofia da existência, cuja discussão marcou o pensamento ocidental na segunda metade do século XX.

A novidade do pensamento deste filósofo lituano está na forma como este concebe a existência e a radicalidade com a qual posiciona os sujeitos, não a partir de si próprios, mas a partir da relação que estabelecem com os outros.

Não por acaso a filosofia levinasiana é também chamada de Ética da Alteridade: para o filósofo, é a própria relação a condição da existência. O homem, antes que se constitua na ordem do ser, é chamado à existência como responsável pelo Outro homem.

O Outro, este indivíduo dotado de uma alteridade absoluta, completamente distinta da subjetividade do eu e que possui significado em si próprio, é, para Lévinas, o fundamento da própria relação. É do Outro que decorre toda a responsabilidade pela qual o eu vê-se totalmente – e irrefutavelmente – responsável.

A relação intersubjetiva – também inter-humana – é, portanto, uma relação, antes de tudo, ética. A partir dela, o sujeito é colocado diante de um Outro como responsável por ele. Esta relação não pressupõe o conhecimento, pois todo o conhecimento que se possa fazer do Outro seria insuficiente e incompleto face à dimensão de sua alteridade. Ela exige, sobretudo, proximidade, que permita ao Outro sua própria expressão e revelação, o que possibilita firmar-se entre eu e o Outro a verdadeira relação ética.

O que pretendemos neste trabalho é aproximar a teoria levinasiana – a Ética da Alteridade – da relação docente, de maneira a repensar criticamente a forma como professores e alunos podem se relacionar neste cenário educacional.

Esta possibilidade de discussão entre a prática docente e a filosofia levinasiana pode nos permitir lançar novos olhares sobre a forma como nos relacionamos com nossos alunos e a própria concepção da relação docente.

Daí desponta a relevância deste estudo: a possibilidade de pensar criticamente a forma como professores e alunos se relacionam, a forma como concebemos esta relação e os impactos que a própria relação pode ter na vida dos sujeitos nela investidos e no próprio processo ensino-aprendizagem.

Ademais, analisar esta relação partindo de uma nova concepção filosófica nos permite pensar em novas formas pelas quais professores e alunos podem se colocar em relação, repensando a própria importância que estas relações estabelecidas durante o ato de ensinar podem ter na vida de ambos.

Isto posto, estabelecemos a questão que norteia nosso trabalho: Como a Ética da Alteridade pode contribuir na relação professor-aluno a partir da visão de professores de uma escola de Ensino Médio?

Investigamos assim a relação professor-aluno, buscando compreender a forma como a Ética da Alteridade de Emmanuel Lévinas pode contribuir na compreensão e desenvolvimento da educação a partir desta relação, em discussão com a visão concreta de professores que atuam junto a alunos do Ensino Médio.

Como destacamos, educar pressupõe relações e, se podemos pensar nestas relações a partir da relação ética conforme pensada por Emmanuel Lévinas, poderíamos discutir possibilidades diversas para o desenvolvimento das relações no cenário educacional.

Para tal, um caminho essencial é compreender a forma como os professores se posicionam em relação com seus alunos, bem como a maneira como estes fundamentam e compreendem esta relação basilar para a educação.

A partir da questão norteadora emergem as questões complementares que visam contemplar a complexidade própria do tema da pesquisa: Como os professores concebem a sua relação com seus alunos? Em quais situações os professores, em relação com seus alunos, já vivenciam a Ética da Alteridade? Como a Ética da Alteridade pode ser materializada na relação entre professor e aluno? Quais os desafios para os professores desenvolverem uma relação professor-aluno pautada na ética da alteridade?

Partindo desta problemática, assumimos como objetivo geral: Analisar como a Ética da Alteridade pode contribuir na relação professor-aluno a partir da visão de professores de uma escola de Ensino Médio.

Baseados no objetivo geral, propusemos os objetivos específicos:

a) Conhecer a forma como os professores concebem a sua relação com seus

alunos;

b) Descrever as situações em que os professores, em relação com seus alunos, já vivenciam a Ética da Alteridade;

c) Verificar de que forma a Ética da Alteridade pode ser materializada na relação entre professor e aluno;

d) Identificar os desafios para os professores desenvolverem uma relação professor-aluno pautada na Ética da Alteridade.

Para atingir estes objetivos, adotamos uma pesquisa de tipo descritiva de abordagem qualitativa. Utilizamos, primeiramente, de uma pesquisa bibliográfica que nos permitisse ao mesmo tempo caracterizar a filosofia de Emmanuel Lévinas e promover o diálogo entre esta e outras bibliografias inerentes à relação entre professores e alunos.

Para a coleta de dados, utilizamo-nos de entrevistas individuais semiestruturadas, as quais foram devidamente gravadas e transcritas para preservar a fidelidade em relação ao que fora dito pelos sujeitos. Ao todo foram realizadas cinco entrevistas durante o primeiro semestre de 2020, com cinco professores, que atuam no Ensino Médio de uma escola estadual de ensino fundamental e médio no município de Porto Velho – RO.

Os resultados destas coletas apresentam-se em cinco Categorias de Análise, criadas *a priori* em relação à realização da entrevista, com fundamento na Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977).

Para uma boa compreensão do trabalho aqui realizado, e atendendo às necessidades próprias da questão problematizadora e objetivo a ser alcançado, estruturamos esta pesquisa conforme a organização a seguir:

Iniciamos com a introdução, que faz parte da primeira seção, onde oferecemos ao leitor uma ideia preliminar do texto desta dissertação. Nela encontra-se uma contextualização do tema, as motivações para a escolha deste e sua relevância, a questão problematizadora e questões complementares, objetivo geral e específicos da pesquisa, além de uma descrição da estrutura do texto.

A segunda seção contempla o aporte teórico da pesquisa. Nomeada “Um olhar sobre a relação com a alteridade na educação”, esta seção busca, inicialmente descrever algumas concepções acerca da alteridade até chegarmos à concepção levinasiana desta. Identificamos, assim, três ideias gerais sobre alteridade: a ontológica, a gnosiológica e, por fim, a antropológica – esta desdobrando-se em

alteridade como *ego*, *alter ego* e *alter*, conforme descrito por Neves (2017). Após esta conceituação inicial, apresentamos a Ética da Alteridade de Emmanuel Lévinas, discutimos as possibilidades de se pensar em uma educação pautada pela ética da alteridade e, por fim, promovemos uma interlocução entre a sua concepção de relação inter-humana, com as concepções de relação professor-aluno presente nas tendências pedagógicas identificadas por Libâneo (1990).

A terceira seção destina-se à caracterização do estudo empírico, donde destaca-se a abordagem e tipo de pesquisa, instrumentos e demais passos metodológicos adotados para a consecução e análise dos resultados obtidos.

A quarta seção, nomeada “Outros olhares sobre a relação professor-aluno: o que dizem os professores”, trata da análise dos dados coletados. Nesta seção encontra-se a discussão acerca das falas dos sujeitos da pesquisa, organizadas em cinco categorias com fundamento na abordagem metodológica da Análise de Conteúdos de Laurence Bardin (1970).

A quinta seção, por fim, apresenta as considerações finais. Entende-se que a Ética da Alteridade pode contribuir no aprofundamento do caráter humano intersubjetivo presente na relação professor-aluno. Abrindo, assim, espaço para novas práticas que possibilitem contemplar a alteridade dos alunos e, ao professor, o lidar com esta realidade infinita e misteriosa de seus alunos.

2 UM OLHAR SOBRE A RELAÇÃO COM A ALTERIDADE NA EDUCAÇÃO

A presente seção dedica-se à discussão teórica acerca da relação professor-aluno e a possibilidade de se conciliar o pensamento do filósofo lituano Emmanuel Lévinas – a *Ética da Alteridade* – à esta relação.

Abordaremos assim uma breve descrição do conceito “alteridade” e das visões sobre o Outro para, após isto, aproximarmos-nos da concepção de Lévinas a respeito da alteridade e da relação ética entre eu e o Outro.

Uma vez que tenhamos conhecido o pensamento do lituano, discutiremos a relação entre professor e aluno nas tendências pedagógicas descritas por Libâneo (1990) para, posteriormente, promovermos um diálogo entre o pensamento do filósofo e a concepção da relação docente dentro de cada uma das tendências da prática pedagógica, caracterizadas conforme o autor supracitado.

Iniciemos, portanto, com a análise acerca do conceito de alteridade e do modo como a relação com o Outro pode ser pensada a partir destas concepções.

2.1 A relação com o Outro: alguns olhares sobre a alteridade

Ao optar por discutir a relação professor-aluno sobre a ótica da Filosofia Lévinasiana acabamos por direcionar nosso olhar à um aspecto central na obra deste pensador: a alteridade.

Não por acaso o pensamento deste autor é comumente citado como “*Ética da Alteridade*” ou “*Filosofia da Alteridade*”: toda a sua obra busca fundamentar o caráter relacional da existência a partir da noção da alteridade, a qual, para o autor, trata-se de uma alteridade absoluta, anterior à própria identidade do eu e irreduzível a ela.

Uma vez cientes da relevância que o tema da alteridade possuiu para a obra levinasiana, precisamos, antes, responder: o que é, de fato “alteridade”?

Abbagnano (1995, p. 34), inicia a definição de alteridade como “ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro”.

Embora pareça uma definição demasiada simplista, esta pode ser um ponto interessante de partida para a nossa discussão sobre este conceito e suas diversas interpretações. Podemos, assim, iniciar afirmando que a alteridade está relacionada à condição de ser outro, ser distinto, diferente, diverso.

Contudo é preciso destacar que a definição dada por Nicola Abbagnano em seu *Dicionário de Filosofia* parte de uma entre várias concepções de alteridade dentro

da História da Filosofia.

Portanto, para compreender bem o conceito alteridade faz-se necessário, como afirma Neves (2017, p. 70), compreender que, embora alteridade seja um termo adotado pela Filosofia desde seus primórdios, a concepção contemporânea de alteridade remonta especificamente ao século XX.

Na primeira parte de seu artigo sobre a abordagem ética do conceito alteridade a autora apresenta uma riquíssima descrição da constituição histórica deste, dividindo a sua evolução na História da Filosofia em três momentos: a) a alteridade ontológica; b) a alteridade gnosiológica; e c) a alteridade antropológica.

O primeiro momento identificado pela autora é a abordagem da alteridade no contexto da ontologia. A alteridade surge, assim, dentro de estudos da Metafísica que remontam à Antiguidade, com referências em Platão e Aristóteles, mas também presente em filósofos medievais como Plotino, Agostinho de Hipona e Tomás de Aquino.

A alteridade ontológica refere-se à dualidade unidade/identidade, para a qual as diferenças entre eu e o Outro nada mais são que modos ou categorias do ser e sempre inferiores a ele (NEVES, 2017, p. 71), uma vez que, numa perspectiva ontológica, o ser se referenciava como unidade ou substância.

Deste modo, a alteridade da ontologia refere-se às particularidades de espécie, o que determina a existência destas diversidades. Esta diferenciação, contudo, seria meramente accidental, uma vez que uma análise aprofundada apontaria para uma unidade substancial.

Podemos perceber isto na Metafísica de Aristóteles (2002), em especial nos livros IV e X, enquanto o estagirita discute os conceitos de “unidade” e “diferente”.

Para Aristóteles (2002, p. 209-210), é possível compreender a unidade de quatro formas: a) quanto ao número; b) quanto à espécie; c) quanto ao gênero; e d) por analogia, como descrito pelo próprio (2002, p. 209):

São unidade quanto ao número as coisas cuja matéria é uma só; são unidade quanto à espécie as coisas cuja definição é uma só; são unidade quanto ao gênero as coisas cuja figura categorial é idêntica; são unidade por analogia as coisas que estão entre si numa relação semelhante à da terceira para a quarta.

De forma semelhante, ao definir “diferente”, Aristóteles afirma que as coisas devem ser diferentes por gênero ou por espécie, de forma que, embora seja possível

falar da diferença em uma destas possibilidades, faz-se necessário haver algo de idêntico. Desta forma, se as coisas se diferem por espécie, pressupõe-se uma unidade de gênero.

Exemplificando da mesma forma que o faz Aristóteles (2002, p. 470-471) podemos mencionar o homem e um cavalo, que diferem enquanto espécies (são diferentes), porém são iguais em gênero, uma vez que pertencem ao gênero “animal”.

O que é possível perceber no pensamento aristotélico, relacionando-o à alteridade metafísica descrita por Neves (2017), é presunção de uma certa igualdade ou unidade substancial (no caso aristotélico, categorial) a qual reúne os elementos dessemelhantes pelas quais se distinguem.

É importante destacar, ainda, que esta definição de alteridade não se refere somente à alteridade humana, mas sim a todo e qualquer outro, seja humano, objeto, animal, etc.

Ecos desta mesma linha de pensamento que considera a alteridade a partir de uma unidade pode ser encontrado, por exemplo, em Plotino, na dicotomia entre o Uno e múltiplo, e, ainda, em Santo Agostinho – a título de exemplo.

Ante ao exposto, podemos perceber que a alteridade ontológica, como definida, apontaria a um modo de “ser distinto daquele que o define como tal”, os quais frequentemente se traduzem em relações assimétricas e hierarquizadas (NEVES, 2017, p. 72). O direcionamento à unidade substancial e, até certa “idealização” ontológica, faz com que a alteridade seja vista mais como acidente do que como constituição de cada indivíduo.

A segunda modalidade de alteridade apresentada por Neves (2017, p. 72) é a alteridade gnosiológica, situada principalmente na Modernidade, desde Descartes a Kant, encontrando ecos também na filosofia Hegeliana, salvo as particularidades de seus pensamentos.

A ênfase nesta concepção está na relação entre sujeito e objeto, no contexto de uma Teoria do Conhecimento. O Outro desta concepção é todo outro externo ao “sujeito do conhecimento”, que, por sua posição como objetos, pode ser apreendido por este.

A alteridade se configuraria, então, na representação do objeto apreendido, uma vez que é o próprio sujeito do conhecimento quem dita e determina a realidade deste objeto. Assim, conforme Neves (2017, p. 72) prossegue, a hierarquia entre o sujeito e o outro se torna óbvia nesta concepção de alteridade: “A secundarização do

outro em relação ao eu é óbvia. Paralelamente, a concepção gnosiológica da alteridade situa-se à margem das relações humanas”.

Percebe-se assim que, novamente, a alteridade não se encontra totalmente centrada na alteridade humana – foco deste trabalho -, mas permanece ainda descrevendo qualquer realidade externa ao sujeito.

Frise-se que, neste contexto gnosiológico, a alteridade encontra-se submetida ao olhar do “sujeito do conhecimento”, que é quem a representa e, conseqüentemente a determina. Ademais, a relação sujeito-objeto aplicada a esta evidencia um distanciamento entre “eu” e o Outro, no qual o outro sempre será inferiorizado.

Por fim, a autora define a última concepção de alteridade. Esta definição se caracterizaria pela noção da alteridade como “outro homem”, centrando-se nas relações pessoais, a qual a autora identifica como sendo uma alteridade antropológica.

Este momento da discussão remontaria às primeiras reflexões filosóficas sobre o homem desde o “Conhece-te a ti mesmo” de Sócrates, mas alcança novos patamares na discussão contemporânea.

Esta última perspectiva seria então uma perspectiva em que a alteridade é adotada a partir de uma análise do homem sobre o homem e é dividida pela autora em três momentos distintos: a do *ego*, a do *alter-ego* e a do *alter*.

A fase do *ego* consiste em uma identificação do eu como ser distinto dos outros homens e pode ser observada em dois momentos distintos. O primeiro coincide com a reflexão ontológica, podendo ser percebido principalmente no pensamento grego antigo e no pensamento medieval.

Já o segundo momento tem início na modernidade e se caracteriza pela percepção que o homem tem de si a partir de sua própria consciência e subjetividade, ao relacionar-se com o outro, que passa a ser visto a partir de sua diferença.

Neste contexto, a alteridade passa a compor a dualidade identidade x diferença, onde se encontra de certa forma subalternizada pelo egocentrismo do eu, como afirma Neves (2017, p. 74):

Neste contexto, a alteridade revela-se sempre na sua oposição ao “eu” e as relações entre o “eu” e o Outro serão sempre determinadas a partir da consciência que o “eu” tem de si e do Outro, no extremar do egocentrismo. Em qualquer caso, e em termos gerais, a alteridade é sempre secundarizada em relação à subjectividade.

Assim, a relação entre mesmidade e alteridade passa a descrever a relação entre sujeitos humanos, cujos conteúdos podem apontar a uma identidade, quando define a subjetividade do “eu” e diferença (ou alteridade) quando definem aquilo que entendo sobre o outro.

Neste sentido, em seu *Diccionario Básico de Antropología*, Campo (2008, p. 26), além de definir alteridade como um fenômeno interpessoal que sugerem uma noção de Outro, também enfatiza a sua importância na constituição do sentido de identidade:

As diferenças também ajudam a encontrar coincidências entre algumas organizações humanas, derivando no sentido de identidade; é dizer, a alteridade, a consciência do eu e do “outro” permite a presença da mesmidade e da construção identitária do ser social. Se descobre a identidade ao observar a diversidade do “outro”¹.

Importante frisar que esta visão acerca da identidade se encontra ainda centrada no “eu”, que é quem, a partir de seu olhar sobre a diversidade do Outro determina aquilo que é a identidade do outro.

Neste sentido, a alteridade exterior à consciência, exterior ao “eu”, só poderia existir em contraste àquela determinada pelo próprio sujeito. É desta centralidade do eu que se derivam as noções de bom ou mau selvagem, a hegemonia europeia e a suposta superioridade do modo de vida ocidental em detrimento dos outros *ethos*².

Esta noção de alteridade, contudo, possibilitou certa distinção substancial entre eu e o outro, que não constituem mais uma mesma substância dividida apenas por diferenças acidentais, mas constituem-se como individualidades diferentes.

No entanto, com a descoberta da consciência transcendental permitida pelo desenvolvimento do método fenomenológico, com Edmund Husserl (2018), a noção de alteridade alcança novos significados. Com este método, Husserl (2018, p. 68-70) evidencia o caráter de abertura da consciência, que passa a ser entendida como “intencionalidade”, como em permanente movimento em direção ao mundo e aos outros.

¹ Las diferencias también ayudan a encontrar coincidências entre algunas organizaciones humanas, derivando en el sentido de identidad; es decir, la alteridad, la conciencia de lo o del “otro” permite la presencia de la mismidad o de la construcción identitaria del ser social. Se descubre la identidad al observar la diversidad del “otro”.

² A este respeito, Enrique Dussel (1993; 2002) oferece interessante crítica acerca do modo como o *ethos* europeu se lançou sobre as terras chamadas de “Novo Mundo”. Para o filósofo argentino, a alteridade dos povos latino-americanos, vista de uma visão eurocêntrica, era justificada em uma suposta inferioridade ao modo de vida do colonizador europeu, ao qual deveria submeter-se até que o alcançasse.

Esta nova concepção de consciência, segundo Neves (2017, p. 75), é o que permite classificar o segundo momento da alteridade antropológica, definida como o momento do *alter-ego*, onde clarifica-se que “o ‘eu’ só é na presença do ‘outro’; a consciência de si é, simultaneamente, consciência do outro [...]”.

Nesta concepção de alteridade, o outro não é mais objeto de conhecimento, mas algo que existe independente do eu: ele é outro sujeito (“outro-eu”). Como consequência, a alteridade passa a ser algo incontornável e toda subjetividade só se torna possível a partir da relação entre sujeitos (intersubjetividade).

É o que encontramos, por exemplo, no existencialismo de Jean-Paul Sartre, para quem a alteridade é a constituição do “Outro-Sujeito”, o qual é também um “outro ‘eu-mesmo’”. O Outro, em Sartre (1998, p. 296) não pode ser concebido como simples objeto, pois sua existência é também um “Para-Si”, que existe independente do “eu” e de sua percepção deste: “Significa que o outro, na minha experiência, não é um fenômeno que remeta à minha experiência, mas refere-se por princípio a fenômenos situados fora de toda experiência possível para mim”.

De forma bem semelhante, a partir da fenomenologia, Heidegger (2005, p. 175) atesta a existência dos outros em um mundo compartilhado pelo ser com eles:

Na estrutura da mundanidade do mundo reside o fato de os outros não serem, de saída, simplesmente dados como sujeitos soltos no ar, ao lado de outras coisas. Eles se mostram em seu ser-no-mundo, empenhado nas ocupações do mundo circundante, a partir do ser que, no mundo, está à mão.

Para Heidegger (2005, p. 169-178), portanto, os outros são “co-presenças”, as quais não podem ser concebidas tão somente como o resultado das somas de vários sujeitos, uma vez que constituem seu modo de ser singular em seu ser-no-mundo. Para além disto: esta co-presença dos outros vem ao encontro do ser em sua relação com o mundo que o circunda a partir das ocupações dos outros neste mundo.

O outro, assim, existe de forma independente ao eu e pode ser percebido na convivência com o mundo no qual este também se posiciona como ser.

Partindo destes discursos de Sartre e Heidegger, a alteridade encontra-se ligada a alguém externo ao eu e dele independente, um outro sujeito completamente distinto.

Contudo, nos resta destacar que, embora a alteridade do *alter-ego* evidencie a existência do Outro separado do “eu”, esta separação ainda permite certa objetificação (ou entificação) deste outro.

Dentro da própria obra de Sartre (1998, p. 374) podemos encontrar, por exemplo, a possibilidade de apreensão do Outro como objeto a partir da apreensão do mundo que o rodeia – embora Sartre destaque ainda que embora seja possível apreender o Outro-objeto, jamais poderá se fazer o mesmo com o Outro-sujeito.

Vemos algo semelhante em Heidegger (2005, p. 176-177), para quem é possível a compreensão por meio de um reconhecimento, através de suas ocupações no mundo circundante. Isto, contudo, se daria por meio do que ele chama de “simpatia”, definida por ele como uma “ponte ontológica” entre os sujeitos.

Esta possibilidade do conhecimento do Outro é uma das características que afastam a alteridade do *alter-ego* da alteridade do *alter*. É notável que na primeira já se encontra o vislumbre da separação das subjetividades do eu e do Outro, entretanto a possibilidade do conhecimento deste acaba por se tornar, segundo Neves (2017, p. 76) “mero reflexo ou projeção do ego”.

Denota-se daí a última concepção de alteridade apresentada pela autora: a alteridade do *alter*.

Nesta concepção, alteridade parte de uma perspectiva ética e é a própria descoberta do “outro enquanto outro”, como formulação da alteridade e não da própria subjetividade, de forma que tanto eu como o Outro somos seres separados (NEVES, 2017, p. 77).

O destaque desta última concepção de alteridade está na ênfase dada ao Outro em relação ao sujeito, uma vez que antes que qualquer “eu” existisse, este mundo já era habitado por Outro, que lhe é anterior e de quem vem a própria existência.

Um dos principais pensadores a defender esta concepção – e talvez o mais radical entre eles – é o lituano Emmanuel Lévinas. A alteridade, em Lévinas (2016a, p. 36; 2016b, 191-192) é o próprio Outro como “absolutamente Outro”, que não faz unidade de gênero com nenhum outro sujeito, nem pode ser totalmente conhecido pelo “eu”, pois é único.

Neste trabalho adotamos a Ética da Alteridade de Emmanuel Lévinas, com o objetivo de analisar como a Ética da Alteridade pode contribuir na relação professor-aluno a partir da visão de professores de uma escola de Ensino Médio.

Portanto, após esta breve exposição que nos permitiu conhecer diferentes concepções de alteridade nos contextos da ontologia, da gnosiologia e da antropologia – este último dividido em três momentos distintos: *ego*, *alter-ego* e *ego*,

seguiremos discutindo a alteridade dentro do pensamento do filósofo Emmanuel Lévinas.

2.2 A relação com o absolutamente Outro: a Ética da Alteridade de Emmanuel Lévinas

De forma geral, a alteridade para Emmanuel Lévinas é a própria condição de existência do Outro. Crítico da ontologia ocidental, o pensador lituano propõe uma nova concepção filosófica por meio da qual oferece novos significados para a subjetividade e a alteridade no campo da ontologia e da ética.

Preliminarmente identificamos a concepção levinasiana de alteridade. Por meio da noção de Outro como um ser totalmente separado do “eu”, a quem não é necessariamente identificável, Lévinas afirma a alteridade como uma “qualidade pura” do Outro.

Avançando no pensamento de Lévinas, a alteridade ganha um novo patamar ao ser relacionada com a noção do Infinito, uma vez que a noção de quem é o Outro é sempre maior do que aquilo que o “eu” pode conhecer acerca deste. Esta concepção atesta, ao mesmo tempo, a separação entre “eu” e o Outro e a irreducibilidade do Outro à compreensão do “eu”.

Tomemos como ponto de partida, pois, um comentário de Emmanuel Lévinas (2016a, p. 188) em *Totalidade e Infinito* a respeito da alteridade do Outro:

Outrem não é outro de uma alteridade relativa como, numa comparação, as espécies, ainda que fossem últimas, que se excluem reciprocamente, mas que se colocam ainda na comunidade de um gênero, excluindo-se pela sua definição, mas apelando umas para as outras mediante a exclusão através da comunidade do seu gênero. A alteridade de Outrem não depende de uma qualquer qualidade que o distinguiria de mim, porque uma distinção dessa natureza implicaria entre nós a comunidade de gênero, que anula já a alteridade.

Distancia-se, assim, Lévinas de qualquer compreensão da alteridade a partir de uma totalidade ou da possibilidade de pensá-la a partir de uma comparação ou igualdade de gêneros. Igualmente, a alteridade não poderia ser pensada a partir da simples oposição à identidade do “eu”.

Que seria, então, a alteridade na concepção de Emmanuel Lévinas?

Sobre este tema, Luiz Carlos Suzin (1984, p. 221) afirma que, no pensamento levinasiano, o que constitui o outro como tal é a própria alteridade, que seria uma

“qualidade pura’, sem outras qualidades”. Em outras palavras, a alteridade é a pura diferença na qual se manifesta o Outro.

Isto pode ser percebido na medida em que o Lévinas (2016a, p. 25) afirma a separação entre eu e o Outro, de modo que a diferença de Outrem é, ao fundo, a sua própria natureza existencial, como vê-se:

O Outro metafísico é outro de uma alteridade que não é formal, de uma alteridade que não é um simples inverso de identidade, nem de uma alteridade feita de resistência ao Mesmo, mas de uma alteridade anterior a toda a iniciativa, a todo o imperialismo do Mesmo; outro de uma alteridade que constitui o próprio conteúdo do Outro [...].

A alteridade do Outro não está vinculada de forma alguma à identidade do Mesmo, não sendo-lhe inverso ou resistência, mas muito anterior a ele. Destacando esta noção, Haddock-Lobo (2006, p. 48) comenta:

A alteridade não é apenas uma qualidade do outro, é sua realidade, sua instância, a verdade de seu ser e, por isso, para nós, torna-se muito fácil uma permanência na coletividade e na camaradagem – difícil e sublime é coabitar com a diferença, é viver eu-tu profundamente.

Assim tem-se que a alteridade do Outro é singular, está totalmente desvinculada de qualquer identidade ou negação da identidade que venha do Mesmo (do “eu”), mas que existe por si própria e se constitui anteriormente a qualquer ato que possa partir do eu.

O Outro, portanto, não se trata de um *alter-ego*, ou “outro-eu”, mas também não se trata de uma inversão e negação do que sou, simplesmente porque não é possível determinar quem é o Outro a partir da simples negação do que é o “eu”. Destarte, a alteridade, para Lévinas (2016a, p. 25; 2016b, p. 220) é a própria qualidade de ser do Outro, que sempre é diferente, único: “[...] o outro homem é absolutamente outro, isto é, ainda incomparável e, assim, único” (LÉVINAS, 2014, p. 28).

Esta alteridade não se manifesta como uma diferença formal, de modo que eu pudesse comparar ou identificar, mas como uma alteridade que designa que “o absolutamente Outro é Outrem” (LÉVINAS, 2016a, p. 24), ou seja, não pode ser identificado ou qualificado, sempre será Outrem, ou, nas palavras de Susin (1984, p. 222): “Esta tautologia do outro resguarda-o fora do meu âmbito de identificação, pois o outro não é isso ou aquilo, é sempre e simplesmente ‘outro’”.

Mais além de atestar esta separação, a filosofia de Emmanuel Lévinas a eleva

a um grau de altitude, pois o “absolutamente Outro” não é só o diferente, mas também nele se encerra a noção levinasiana de Infinito.

A alteridade do Outro é de tal sorte que não me é possível fazer dele uma ideia completa: “O infinito é o absolutamente outro” (LÉVINAS, 2016a, p. 36). Lévinas afirma o caráter infinito como uma “relação com um ser que conserva a sua exterioridade total em relação àquele que o pensa” (LÉVINAS, 2016a, p. 37).

A noção de infinito, assim, atesta a impossibilidade de conhecimento do Outro, uma vez que, para Lévinas (2016a, p. 38): “O rosto de Outrem destrói em cada instante e ultrapassa a imagem plástica que ele me deixa, a ideia à minha medida e à medida de seu *ideatum* – a ideia adequada”, ou ainda: “O infinito é alteridade inassimilável, diferença absoluta com relação a tudo o que se mostra, se sinaliza, se simboliza, se anuncia e se lembra [...]” (LÉVINAS, 2016b, p. 83).

A introdução da noção de infinito dada por Lévinas radicaliza a própria compreensão da alteridade, não somente o Outro é aquilo (ou aquele) que não sou”, como este encontra-se “em situação de insuperável exterioridade”, sempre externo e irreduzível. Partindo desta compreensão, qualquer tentativa de conhecimento resultaria em uma impossibilidade.

O Outro, para Lévinas é um ser de uma alteridade totalmente irreduzível ao Mesmo, uma vez que o ultrapassa. Deste modo o “eu” em contato com Outrem não é capaz de conhecê-lo, porém convive e se relaciona com ele: “a relação com o Infinito não é conhecimento, mas proximidade” (LÉVINAS, 2016b, p. 83).

A alteridade para Lévinas, portanto, assume um papel fundamental em sua filosofia. Percebendo-a a partir do Outro como ser existente anterior e independente do eu, Lévinas define a alteridade como qualidade do outro enquanto Outro, um ser que existe independente de qualquer identificação ou diferenciação em relação ao “eu”.

Ademais, por meio da noção de Infinito, Lévinas eleva a alteridade tornando-a inassimilável do ponto de vista da relação entre “eu” e o Outro. A alteridade de Outrem para Lévinas é imbuída desta noção, tornando impossível qualquer tentativa por parte do “eu” de conhecer totalmente o Outro.

Contudo, embora seja perceptível a impossibilidade de uma relação de conhecimento entre “eu” e o Outro na filosofia levinasiana, a relação em si não é negada. Resta-nos investigar um modo de “relação com o outro sem que sua alteridade seja integrada ao mesmo” (PIVATTO, 2014, p. 89).

Lévinas dá uma atenção especial ao carácter relacional da existência, posicionando a relação como figura central em sua concepção filosófica. Passamos agora a investigar a concepção da relação ética com a alteridade dentro do pensamento de Emmanuel Lévinas.

2.2.1 A relação ética e o surgimento da Responsabilidade pelo Outro

Como afirmamos anteriormente, a filosofia levinasiana centra sua discussão no carácter relacional da existência humana. Sua ética não se baseia em virtudes morais ou ideais a serem atingidos. Para além disso, o filósofo estabelece a ética como elemento constituinte da existência.

Para ele, o homem é essencialmente relação, desde sua relação com os objetos da existência e, principalmente, na relação com o Outro, na qual o sujeito é posicionado passivamente. Desta relação passiva com o Outro deriva-se a ética, como Responsabilidade irrefutável pelo outro homem.

Pensar o ser enquanto relação é estabelecer o carácter relacional do ser em primazia ao ontológico. Desde sua interioridade, para Lévinas (2016, p. 100), o ser constitui-se em relação com outros entes e outros seres, as quais dão sentido à própria existência.

Sobre isso, Susin (1984, p. 33) afirma que o homem levinasiano é um “ser-em-relação”, um ser que, para constituir-se no mundo, o faz em relação com o que lhe é externo. Isto significa que, em sua existência, o ser humano se relaciona e é por meio destas relações que ele se estabelece no mundo.

Nesta perspectiva, o verbo “existir” ganha um carácter transitivo: existir é ir além de si mesmo, como afirma Lévinas (2016a, p. 101-102):

Viver é como verbo transitivo em que os conteúdos da vida são os complementos directos. E o acto de viver os conteúdos é, ipso facto, conteúdo a vida. [...] A vida é amor da vida, relação com conteúdos que não são o meu ser, mas mais caros que o meu ser: pensar, comer, dormir, ler, trabalhar, aquecer-se ao sol. Distintos da minha substância, mas constituindo-a, esses conteúdos constituem o preço da minha vida.

Aqueles objetos (os “conteúdos da vida”) não são constituintes daquilo que o homem é – uma vez que deles posso me desvincular. Contudo, ao existir, o homem se relaciona com estes e não pode pensar sua existência sem tal relação.

Todavia, a relação com o mundo não seria uma relação intelectual como

conduzida por uma consciência que tudo busca representar e dar sentido à realidade, mas sim pela própria corporeidade, que, por meio de fruição, vive deste mundo (LÉVINAS, 1993, p. 33; 2016a, p. 101).

Diferente da relação com os demais conteúdos da vida, a relação com o outro homem não consegue ser reduzida à mera fruição. O fruir implica em posse, enquanto a relação com o Outro não possibilita sem que haja certa dose de violência, a apreensão de um por outro.

E é neste ponto que a filosofia de Lévinas encontra o seu ápice: a existência humana não é somente relação, como é uma relação ética (LÉVINAS, 2016a, p. 34; 1993, p. 52), ou, nas palavras de Pivatto (2014, p. 81): “a ética é o sentido profundo do humano e precede a ontologia”.

Desta forma, o mundo da existência só ganha sentido se vivido no coletivo. A relação entre os seres humanos é o que dá significado ao mundo, não de maneira teórica, mas vivenciado no cotidiano dos homens de carne e osso, que possuem necessidades concretas e é a partir destas que ocorre a significação do mundo (LÉVINAS, 1993, p. 42).

Esta relação concreta entre o Eu e o Outro, para Lévinas (2016a, p. 29-35; 2016b, p. 116; 1993, p. 50), tem sido, na maioria das vezes, pensada pela tradição filosófica como uma redução do Outro ao Mesmo. Para Pivatto (2014, p. 82), Lévinas rompe assim com a visão tradicional de consciência racional, a qual, para o filósofo, seria uma concepção “reducionista” da racionalidade, a qual teria como consequência a objetivação do outro homem e sua redução ao mesmo, resumindo a relação inter-humana na correlação sujeito-objeto, o que retira de tal relação o seu caráter ético fundamental.

A relação, portanto, não deve ter ponto de partida no Eu. O ser levinasiano não é o doador de sentido que “captura” o Outro em sua consciência para compreendê-lo. Antes disso, o Eu, na relação com o Outro, é perpassado pela passividade.

Passividade - um posicionamento do ser que não se confunde com inércia, mas antes uma posição de abertura e suscetibilidade em relação ao Outro. O Eu é um ser de relações, contudo é também o polo passivo dessas relações: o Eu é sempre exposto ao Outro, é suscetível a ele, portanto, passivo.

Sobre esta ênfase dada por Lévinas ao acentuar a passividade, Maddonni (2017, p. 14) afirma que:

Este excesso aponta a uma passividade pré-originária do sujeito não relativa nem correlativa, e que não se traduz em inatividade senão em susceptibilidade, enquanto exposição involuntária a ser afetado e ferido por Outro. Se trata de um excesso que anuncia a abertura à possibilidade de sentido antes de qualquer experiência ou iniciativa do sujeito. A passividade é concebida como relação com o Outro, anterior ao ato de se abrir a ele.³

A passividade se manifesta, assim, como uma abertura, uma exposição do eu à alteridade do Outro. De forma semelhante, Guadagnin (2020, p. 42) afirma:

O sujeito está, desde sempre, exposto ao traumatismo da substituição por sua constitutiva passividade pré-originária, dimensão da responsabilidade anterior subjetiva que ocorre antes de qualquer ideia, anterior ao conceito de qualquer coisa que nos sustente, a *situação concreta irredutível ao conceito!*

Assim, o sujeito levinasiano (o Eu) é um sujeito passivo, aberto desde a origem ao Outro, que se manifesta e com ele se relaciona. Afirmar a passividade do sujeito é, portanto, afirmar que a relação com o Outro ocorrerá independentemente da vontade do Eu. Não haveria, por conseguinte, meios de esquivar-se do acontecimento fundamental que é o encontro do Eu com o Outro.

Partindo desta compreensão do Eu como sujeito passivo na relação com Outrem, podemos igualmente afirmar que, em sendo o Eu o polo passivo desta, o polo ativo, assim sendo, só poderia ser ocupado pelo Outro. É, portanto, o Outro que se revela, que se manifesta, dotado de significado em si mesmo, sua manifestação é uma epifania, uma revelação de si próprio, o que Lévinas (2016a, p. 38; 1993, p. 58) chama de Rosto.

O Rosto é a expressão máxima do Outro, na qual ele mesmo se revela a partir da relação estabelecida com o Eu. Esta revelação não evoca categorias imanentes, mas, como presença viva, parte de sua realidade concreta, da sua significação em si próprio (LÉVINAS, 2016a, p. 54; 2014, p. 69-70). Assim, a revelação do Outro é a sua manifestação tal qual é, a exposição de sua nudez, sua fragilidade e pobreza. O Rosto é o rosto do pobre, da viúva, do estrangeiro e do órfão.

Ilustrativamente, Lévinas utiliza estas figuras bíblicas como metáfora da alteridade: o pobre, a viúva e o órfão escancaram em sua revelação a sua pobreza, a

³ Este exceso apunta a una pasividad pre-originaria del sujeto no relativa ni correlativa, y que no se traduce en inactividad sino en susceptibilidad, en tanto exposición involuntaria a ser afectado y herido por Otro. Se trata de un exceso que anuncia la apertura a la posibilidad de sentido antes de cualquier experiencia o iniciativa del sujeto. La pasividad es concebida como relación con el Otro, anterior al acto de abrirse a él.

sua necessidade real e concreta. Para Susin (1984, p. 201), Lévinas as utiliza como exemplo de outras possíveis manifestações da nudez do Rosto:

Lévinas se refere à quadridade como “exemplo”, sem querer esgotar-lhe toda a profundidade – que em coerência com o seu pensamento seria impossível – e cremos por isso que se poderia pensar outras situações que se juntam com a mesma de fundo: o doente, o fraco e o ignorante, o homem sem cultura e sem fama, o perseguido e o prisioneiro, o homem sem capacidades e sem beleza, sem “dotes, o homem “perdido” em relação ao mundo e a si mesmo.

Assim, na relação com o Outro, o Eu se depara com o Rosto. Este Rosto se revela, atinge diretamente o Eu em sua passividade. Este encontro é traumático, pois o Rosto se expressa, expõe suas necessidades pela sua fragilidade – está nu e sente fome. Esta nudez exige do Eu uma posição, ordena sem que lhe seja dada autoridade, constrange a subjetividade e exige uma resposta: surge a Responsabilidade por Outrem.

Esta Responsabilidade nasce da relação entre o Eu e o Outro, não por uma superioridade do Outro sobre o Eu, mas para Lévinas (2016a, p. 195), surge especificamente da sua fragilidade:

O ser que se exprime impõe-se, mas precisamente apelando para mim da sua miséria e da sua nudez – da sua fome – sem que eu possa ser surdo ao seu apelo. De maneira que, na expressão, o ser que se impõe não limita, mas promove a minha liberdade, suscitando a minha bondade.

É a fome do Outro que interpela, sua fragilidade que provoca a liberdade do Eu, é a possibilidade de sua morte que o desestabiliza. Não por uma fraqueza do Eu, mas pela sua força, seu “poder de poder”, ou a possibilidade do Eu mesmo assassinar o Outro, o exilar, ocupar seu lugar e, para isto, bastaria a sua indiferença (LÉVINAS, 2016a, p. 192; 2016b, p. 178).

Segundo Pivatto (2014, p. 91), a responsabilidade em Lévinas está circunscrita na própria subjetividade, constituindo o núcleo mais profundo da própria identidade. Este posicionamento da Responsabilidade a torna irrefutável para o sujeito, que se encontra impossibilitado de esquivar-se do apelo do Outro, uma vez que, em sua condição de ser em relação marcado pela passividade, não pode deixar de atender às necessidades do Outro.

Importante destacar que, embora assegure ser inevitável a Responsabilidade, Lévinas (2016a, p. 215) afirma que esta pode ser assumida no sentido que se quiser.

Isto porque, embora seja inteiramente responsável por Outrem, o Sujeito é também livre de vontade para exercer esta Responsabilidade.

De acordo com Pivatto (2014, p. 94), Lévinas anuncia uma “vocação à moralidade, à responsabilidade que constitui a característica fundamental de toda a pessoa humana”. Esta vocação, contudo, exige que o desempenho da vontade possa ser guiado por esta Responsabilidade que parte do Outro e não do Eu, cuja possibilidade de “poder”, de destruir o Outro, segundo Susin (2014, p. 134) acabaria por converter-se no ápice da vida sem ética: o assassinato.

Desta forma, é preciso assumir em definitivo a condição de passividade do Eu, colocando-se em atenção ao Outro para, assim, assumir a Responsabilidade que me é atribuída por este. O Outro, como Rosto, é Mestre, dele provém o ensino, a revelação daquilo que ele é, que é exterior a mim (LÉVINAS, 2016a, p. 55). Por meio do ensino, aprendemos do Outro, podemos dialogar com ele e, assim, assumir verdadeiramente a Responsabilidade que nos é essencial. A existência ética do homem, então, deve partir da linguagem, como possibilidade de estabelecer intersubjetivamente, em cada relação, os limites próprios que o Outro estabelece para a convivência ética.

É, portanto, na Responsabilidade que a ética levinasiana encontra seu maior argumento. A Responsabilidade nascida não de uma série de virtudes morais já estabelecidas, mas da própria relação entre Eu com o Outro, que se revela como Rosto, em sua nudez, expondo suas necessidades e fragilidades, o que atinge diretamente o Eu em sua subjetividade.

O ser levinasiano é um ser em relação, o homem só pode ser compreendido por meio de suas relações com o mundo e com o outro homem. Neste relacionar-se com o Outro, o sujeito levinasiano é perpassado por passividade – suscetibilidade ao Outro. É esta condição que permite o surgimento da Responsabilidade, fundamento desta relação e, por isto, irrefutável.

Destarte, após conhecermos o fundamento da relação humana pela filosofia levinasiana e a condição ética que lhe é inerente, podemos avançar na investigação acerca da possibilidade de a Ética da Alteridade levinasiana se constituir um elemento de desenvolvimento da educação pautada na relação professor-aluno.

Resta-nos, contudo, investigar a forma como é tratada esta relação na prática pedagógica, compreendendo como ela é pensada e trabalhada pelos professores em sala de aula.

2.3 A relação entre o “Eu” professor e o “Outro” aluno

Dentro daquilo que compreendemos como educação, podemos afirmar que vários sujeitos fazem parte desse processo. Do ponto de vista da comunidade escolar, são diversos os sujeitos que se relacionam direta e indiretamente na construção do processo educativo.

Quisemos destacar uma das mais fundamentais destas relações dentro do espaço escolar: a relação entre professores e alunos. Esta opção, contudo, não significa a afirmação da não importância de outras relações que ocorrem dentro deste mesmo ambiente (alunos com outros alunos, supervisão com professores, orientadores com alunos, família e escola, etc.). Porém, ao evidenciá-la, queremos discutir esta relação direta entre duas subjetividades no campo da educação: a pessoa que ensina x a pessoa que aprende.

Deste modo, buscamos em Libâneo (1990) a descrição de algumas das mais comuns maneiras de se pensar a relação entre professores e alunos no cenário da educação brasileira. Em sua análise sobre as tendências pedagógicas na prática escolar, Libâneo identifica sete tendências, divididas pelo autor em dois grupos: a Pedagogia Liberal, que abrange as tendências Tradicional, Renovada Progressivista, Renovada Não-Diretiva e Tecnicista, e a Pedagogia Progressista, sendo elas as tendências Libertadora, Libertária e Crítico-social dos conteúdos.

O grupo das tendências liberais, também chamado de “acríticas” (LIBÂNEO, 1990, p. 62), sustenta a ideia de que “a escola tem por função preparar os indivíduos para desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais”. A Pedagogia Liberal, portanto, partindo dos próprios ideais da doutrina liberal – defesa da liberdade e interesses individuais na sociedade e organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção – promove uma formação cultural que busca formar os indivíduos para assumirem os valores e normas vigentes nesta sociedade e não para quaisquer mudanças neste contexto sócio-político.

Nesta perspectiva, Libâneo destaca quatro tendências: a tradicional, a renovada progressista, a renovada não-diretiva e a tecnicista.

A tendência liberal tradicional (LIBÂNEO, 1990, p. 22-25) se caracteriza por acentuar um “ensino humanístico, de cultura geral” por meio do qual o aluno é

educado a atingir. A escola tem, portanto, como objetivo a preparação intelectual e moral dos alunos para que estes possam desempenhar seus papéis específicos na sociedade. Todos os alunos são tratados de forma similar, uma vez que “o caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos desde que se esforcem”. Destaca-se, também, nesta tendência a desvinculação entre o cotidiano do aluno e a realidade escolar. Nem conteúdos, nem procedimentos didáticos se relacionam com seu cotidiano e com sua realidade social.

Quanto à relação professor-aluno, nesta tendência esta é marcada pela mesma separação entre a escola e a realidade do aluno. Nesta tendência, o que predomina é a autoridade do professor de um lado e a atitude receptiva do aluno de outro. A palavra do professor é tida como verdade, a transmissão do conteúdo é feita de forma igual a todos os alunos e a relação entre professor e aluno é adquirida por meio de uma “disciplina imposta” que visa garantir a atenção e o silêncio.

Esta seria, para Paulo Freire (1994, p. 38-40), a educação por ele chamada de “educação bancária” – aquela onde o educador é o sujeito do processo educativo e sobre ele estariam centrados todos os processos: a autoridade, a escolha dos conteúdos, a disciplina, de forma que o educador “será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem”.

Já na tendência liberal renovada progressivista (LIBÂNEO, 1990, p. 25-27), a característica principal está na visão da educação como um processo interno, que parte das necessidades individuais do aluno. A finalidade da escola é, então, adequar estas necessidades individuais ao meio social, o que realiza na oferta de experiências que permitam satisfazer, ao mesmo tempo, os interesses dos alunos individualmente e as exigências sociais.

Assim enfatizam-se ideias como “aprender a aprender” e “aprender fazendo”, e valorizam-se atividades por meio das quais o próprio aluno desenvolve o conhecimento por meio de atividades de experimentação e pesquisa, adequadas à natureza do aluno e às etapas do seu desenvolvimento.

Entende-se a educação como um processo de experiência, onde, através do meio social, os alunos podem desenvolver-se e, partindo da internalização destas experiências poderão aprender, como destaca Anísio Teixeira (2010, p. 38):

Eu me educo por intermédio de minhas experiências vividas inteligentemente. Existe, sem dúvida, certo decurso de tempo em cada experiência, mas assim as primeiras fases como as últimas do processo educativo têm todas igual

importância e todas colaboram para que eu me instrua e me eduque – instrução e educação que não são os resultados externos da experiência, mas a própria experiência reconstruída e reorganizada mentalmente no curso de sua elaboração.

Nesta perspectiva, a relação entre professor e aluno não privilegia o professor, cujo papel é o de auxiliar para o desenvolvimento do aluno (LIBÂNEO, 1990, p. 26): “Não há lugar privilegiado para o professor; antes, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança; se intervém, é para dar forma ao raciocínio dela”.

É neste sentido, que Anísio Teixeira (2010, p. 43) enfatiza a função de “redireção” que seria necessário neste processo pelo qual a própria criança aprende: “A criança, que esteja aprendendo a falar, não precisa de direção para que venha conquistar a língua materna, mas de *redireção*, no intuito de se lhe corrigirem, ajustarem, economizarem e ordenarem as experiências educativas”.

Deste modo, a relação professor-aluno enfatiza a própria potencialidade do aluno em seu processo de “auto-aprendizagem”. Este é tão somente auxiliado pelo professor, com quem torna-se necessário o estabelecimento de uma “relação positiva”, pautada em uma “vivência democrática”, como deve ser também a vida em sociedade.

Ainda em uma certa perspectiva de promoção do autodesenvolvimento do aluno, a tendência liberal renovada não-diretiva (LIBÂNEO, 1990, p. 27-28) se distancia da renovada progressivista na medida em que acentua o papel da escola na formação de atitudes. Por este motivo se enfatiza a preocupação com os problemas psicológicos dos alunos, devendo estes serem formados em um clima favorável ao autodesenvolvimento e à realização pessoal.

A relação professor-aluno nesta tendência é marcada por uma “educação centrada no aluno”, onde o papel desempenhado pelo professor é o de “facilitador” que busca desenvolver um estilo próprio que possa facilitar a aprendizagem dos alunos. Algumas características deste professor “facilitador” evidenciadas por Libâneo (1990, p. 27) nos ajudam a compreender o papel do professor nesta relação: “[...] aceitação da pessoa do aluno, capacidade de ser confiável, receptivo e ter plena convicção na capacidade de autodesenvolvimento do estudante”.

O professor é, então, alguém que confia totalmente na capacidade de autodesenvolvimento do aluno. Um “especialista em relações humanas” que deve garantir o “clima de relacionamento pessoal e autêntico”. Seu papel é somente o de

facilitar, uma vez que, para esta tendência, “toda intervenção é ameaçadora, inibidora de aprendizagem” (LIBÂNEO, 1990, p. 28).

Por fim, na tendência liberal tecnicista (LIBÂNEO, 1990, p. 28-30) a escola é vista como “modeladora do comportamento humano”. Nesta tendência a educação visa a formação dos indivíduos para que integrem o sistema social global. Por este motivo, lança mão da “tecnologia comportamental” – a ciência da mudança de comportamento – para instruí-los e capacitá-los de maneira eficiente com “informações precisas, objetivas e rápidas”.

Para Saviani (2011, p. 77), esta orientação pedagógica estaria centrada nas ideias de “racionalidade, eficiência e produtividade”, aplicadas através da repetição de protocolos que favoreceriam o aprendizado por meio da conquista de certas habilidades.

Com este direcionamento, a escola acaba por atuar no “aperfeiçoamento” da sociedade vigente, visando tornar os alunos em indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho.

Partindo desta visão acerca da educação, a relação professor-aluno nesta tendência é marcada pela objetividade. As relações são estruturadas e possuem papéis bem definidos: ao professor compete a transmissão da matéria e ao aluno compete recepcionar as informações transmitidas e “fixá-las”, ou, nas próprias palavras de Libâneo (1990, p. 30):

O professor é apenas um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto. O aluno é um indivíduo responsivo, não participa da elaboração do programa educacional. Ambos são espectadores frente à verdade objetiva.

Fica evidente, assim, o caráter exclusivamente técnico da relação professor-aluno para esta tendência. Não é de se estranhar, desta forma, que a comunicação entre professor e aluno tenha um sentido exclusivamente técnico e que questões afetivas e pessoais não sejam trazidas à discussão diante da importância dos conteúdos transmitidos. Tanto professor como aluno encontram-se cumprindo seus papéis dentro dos procedimentos técnicos que asseguram a transmissão e a assimilação dos conteúdos.

O segundo grupo de tendências pedagógicas é identificado por Libâneo como sendo a Pedagogia Progressista. Compõem este grupo as tendências Libertadora, Libertária e Crítico-social dos conteúdos. Estas possuem em comum a análise crítica

das realidades sociais, a partir da qual buscam evidenciar as finalidades sociopolíticas da educação.

Estas tendências têm por objetivo, salvo suas especificidades, “a emancipação humana e a libertação da opressão de classe” (LIBÂNEO, 1990, p. 68). A educação, nesta perspectiva, “entra como coadjuvante da prática social”, visando a superação das relações sociais que causam a opressão, em vista de um “projeto de transformação da sociedade”.

A primeira dentre estas tendências apresentadas por Libâneo é a tendência progressista libertadora (LIBÂNEO, 1990, p. 33-35), a “pedagogia de Paulo Freire”. Esta tendência é caracterizada pelo antiautoritarismo e pela valorização da cultura vivida. A educação é vista como “atividade onde professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social” (LIBÂNEO, 1990, p. 33).

Partindo desta citação de Libâneo já podemos apreender como se caracteriza a relação professor-aluno na perspectiva da tendência libertadora: professor e aluno, ambos sujeitos do processo de conhecimento, apreendem da realidade social por eles vividas com o intuito de, ao tomar consciência desta realidade, trabalharem juntos para transformá-la.

Podemos perceber isto claramente na *Pedagogia do Oprimido*, onde Freire (1994, p. 44) tantas vezes enfatiza as figuras do educador como educando e o educando como educador, no que destacamos:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Assim, a educação se dá em um processo de diálogo entre educando e educador, através do qual ambos são sujeitos do conhecimento a partir da realidade na qual estão inseridos. Para que isto ocorra, todavia, faz-se necessária a total identificação do professor com o povo, isto é, com a realidade social de seus alunos.

Deste modo, prima-se por um trabalho de “aproximação de consciências”, estabelecendo-se uma “relação horizontal”, onde é eliminada toda relação de

autoridade e estabelece-se uma relação de autêntico diálogo entre o educando – aluno – e o educador – professor, como destaca Freire (1994, p. 55):

Esta prática implica, por isto mesmo, em que o acercamento às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem “salvadora”, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo com elas, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão.

A segunda tendência do grupo das Pedagogias Progressistas é a tendência progressista libertária (LIBÂNEO, 1990, p. 36-38). Tal qual a tendência libertadora, esta afirma o antiautoritarismo e a valorização da experiência vivida dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, a ênfase dada por esta tendência está no papel exercido pela escola na “transformação da personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário”.

O processo de aprendizagem é grupal, a escola oferece mecanismos institucionais que promovam o desenvolvimento dos alunos a partir da autogestão. Os alunos são incentivados a participar de mecanismos institucionais, como assembleias, eleições, reuniões, associações e outros, onde os próprios desenvolverão princípios de autogestão e autonomia, na expectativa de que estas possam desdobrar-se em mudanças institucionais maiores quando aplicadas à realidade social.

Quanto à relação professor-aluno, esta é tomada pela não-diretividade, considerando, sobretudo, “a ineficácia e a nocividade de todos os métodos à base de obrigações e ameaças” (LIBÂNEO, 1990, p. 37). Professor e aluno são vistos como desiguais e diferentes e o professor atua como “orientador e catalisador, ele se mistura ao grupo para uma reflexão comum” (LIBÂNEO, 1990, p. 37).

Nesta perspectiva, acentua-se a liberdade de ambos, seja a do aluno em participar ou não das atividades grupais, seja do professor em manifestar-se ou manter-se em silêncio diante de algum questionamento.

Estas atitudes, contudo, devem ter um sentido bastante claro:

A não-participação de um aluno indica que este não se sente integrado; o grupo tem responsabilidade por este fato, portanto, deve colocar este fato em questão.

De modo semelhante, o silêncio do professor deve ter um caráter educativo próprio, que deve levar os alunos a assumirem por si a resposta à situação criada.

Libâneo (1990) enfatiza, assim, que o papel do professor nesta tendência é ora de “conselheiro”, ora de “instrutor-monitor”, mas nunca o de “modelo”, uma vez que esta tendência recusa qualquer forma de poder ou autoridade.

Encerrando a descrição das tendências pedagógicas, Libâneo apresenta a última tendência das Pedagogias Progressistas – a tendência crítico-social dos conteúdos (LIBÂNEO, 1990, p. 38-44).

Esta última tendência se caracteriza, sobretudo, pela valorização dos conteúdos culturais universais – os quais foram constituídos “em domínios de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade, mas permanentemente reavaliados face às realidades sociais”.

O papel da escola, neste sentido, é o de preparar o aluno para o mundo adulto, fornecendo instrumentos para que possa adquirir estes conteúdos, que devem ligar-se de maneira indissociável de suas realidades humanas e sociais.

A aquisição destes conteúdos é, portanto, condição para que a escola sirva aos interesses populares – garantindo a todos um bom ensino, que permita a ressonância dos conteúdos escolares na vida dos alunos.

Importante destacar que os conteúdos populares não são desconsiderados e minorizados por esta tendência em desfavor à cultura erudita e a estes conteúdos universais, como destaca Saviani (2011, p. 20):

[...] o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada.

Nesta tendência, o professor atua como “mediador” entre o meio (natural, social e cultural) e o aluno. A relação consiste em oferecer condições para que professor e aluno possam ambos colaborar para que as trocas entre o meio e o aluno aconteçam.

A educação ocorre de maneira dialética, por meio do qual, por mediação da escola, o saber espontâneo e popular carregados pelos alunos pode ser sistematizado e ampliado pela cultura erudita oferecida pela escola (SAVIANI, 2011, p. 20).

A participação do aluno neste processo é enfatizada, porém para esta perspectiva torna-se evidente o papel insubstituível do adulto no processo, uma vez que “o adulto tem mais experiência acerca das realidades sociais, dispõe de uma

formação (ao menos deve dispor) para ensinar, possui conhecimentos [...]” (LIBÂNEO, 1990, p. 41).

Isto posto, demonstra-se a desigualdade cultural entre professor e aluno, o que deve ser devidamente reconhecido pelo professor o qual, deve, contudo, envolver-se de algum modo com o estilo de vida do aluno para que possa fazer a mediação adequada entre os conteúdos e o meio no qual este vive.

O professor deve, neste sentido, ir além da mera satisfação das necessidades e carências do aluno, conduzindo-o ao despertar de novas necessidades: “é necessária a intervenção do professor para levar o aluno a acreditar nas suas possibilidades, a ir mais longe, a prolongar a experiência vivida” (LIBÂNEO, 1990, p. 42).

Finalizando, observamos as diversas formas como é pensada a relação professor-aluno dentro das tendências pedagógicas descritas por Libâneo. Destaca-se que cada tendência - sejam as Tendências Liberais ou as Tendências Progressistas - elaboram e fundamentam o modo como se relacionam professores e alunos no cotidiano e prática escolar.

Avançaremos agora questionando-nos sobre a possibilidade de se associar o pensamento de Emmanuel Lévinas acerca das relações inter-humanas com a relação professor e aluno na prática pedagógica.

2.4 Possibilidades de uma educação pela Ética da Alteridade

Após termos definido a concepção de alteridade para Emmanuel Lévinas e a forma como este concebe a existência como relação ética, a partir da qual o eu se posiciona passivamente em relação ao Infinito do Outro, queremos agora nos questionar acerca da possibilidade de se pensar a educação por meio da Ética da Alteridade.

A priori cabe-nos descrever de que maneira poderíamos pensar nesta educação e suas características. De que maneira seria possível trazer o pensamento sobre a relação com a alteridade de Lévinas ao contexto da sala de aula, especificamente à relação entre professor e aluno.

2.4.1 A educação a partir da Ética da Alteridade

Falar sobre educação a partir da Ética da Alteridade de Emmanuel Lévinas

pode se tornar um grande desafio. Principalmente porque em seus escritos, Lévinas não aborda diretamente o tema da educação.

Contudo, quando se fala em educação, se está obviamente falando da relação entre, no mínimo, dois sujeitos: um que ensina e o outro que aprende. Assim sendo, a educação pressupõe uma relação entre pelo menos dois seres diferentes.

Desta forma, a relação com a alteridade do Outro, conforme discutida por Lévinas pode trazer alguns elementos interessantes à educação: primeiramente a anterioridade da relação ética, pela qual a própria existência é marcada no pensamento levinasiano; secundamente a concepção de alteridade e infinito; e, por fim, a concepção de relação com o Outro através da passividade e a decorrente responsabilidade, surgida dessa relação.

Inicialmente, é importante recordar que, para Lévinas, o homem é fundamentalmente relação – “ser-em-relação”, segundo Susin (1984, p. 33) -, sendo o caráter relacional condição da existência do homem. Porém, é o próprio Lévinas quem ressalta que a primeira e fundamental relação é a relação ética, relação do homem com o Outro homem, a intersubjetividade (2016a, p. 30; 2016b, p. 113).

Esta primazia da relação ética é trazida ao campo da educação de maneira muito interessante por Sharon Todd (2003, p. 37-38; 2011, p. 71), a qual afirma que a educação, devido ao seu caráter relacional seria um campo de ética implícita (*site of implied ethics*).

Bem sabemos, no entanto que, ao entrar na relação com seus alunos, o professor o faz por meio de um caminho institucional, ocupando papéis específicos inerentes ao caráter profissional e institucional da profissão docente. Contudo, como bem destaca Todd (2003, p.142-143), os professores enquanto se relacionam com seus alunos não são meros “agentes institucionais”, e sua atuação não se restringe a cumprimentos de protocolos e papéis.

De forma semelhante, destacamos o que diz Ortega Ruiz (2004, p. 9) sobre esta primazia da ética na relação docente:

Entendo que a relação mais radical e originária que se produz entre educador e educando, em uma situação educativa, é a relação ética que se traduz em acolhida, não a relação profissional-técnica do especialista em ensino; que a relação ética de acolhida é o que define a relação professor-aluno como relação educativa⁴.

⁴ Entiendo que la relación más radical y originaria que se produce entre educador y educando, en una situación educativa, es la relación ética que se traduce en acogida, no la relación profesoral-técnica del

Esta afirmação é possível porque a relação docente é, antes de tudo, uma relação entre sujeitos e por este motivo pode ser considerada a partir da concepção da relação ética segundo Emmanuel Lévinas. Este caráter humano da relação faz com que, mesmo dentro de toda regulamentação próprias do ambiente educacional, a ética, como relação entre eu e o Outro surja independente de qualquer código ou imposição do Estado (LÉVINAS, 2016a, p. 302).

É fato que não é possível negar a existência dos componentes institucionais e burocráticos que são inerentes à prática docente e, conseqüentemente, à relação entre professor e aluno. Contudo, enfatizamos que a atuação do professor transcende a esta limitação, uma vez que o próprio caráter relacional transforma a experiência educativa em uma experiência ética (ORTEGA RUIZ, 2004, p. 9; DIAS, 2016, p. 83; MIRANDA, 2008, p. 127).

Assim, reconhecer a realidade ética inegável das relações dentro do campo educacional nos parece o caminho ideal para se pensar na relação professor-aluno do ponto de vista da filosofia de Emmanuel Lévinas, para quem a condição ética – esta nascida do encontro com o Rosto do Outro – é anterior à toda relação.

Este reconhecimento, todavia, nos remete à forma como Lévinas descreve a relação intersubjetiva – uma relação com um Outro dotado de uma alteridade própria e infinita.

Como já destacamos anteriormente a concepção de alteridade em Lévinas (2016a, p. 25; 2016b; p. 83; 1993, p. 62) está na própria realidade do Outro, este que é por si manifestação de uma diferença absoluta que existe antes mesmo do eu.

Mais que diferença absoluta, na alteridade de Outrem se encontra também a concepção levinasiana de infinito (LÉVINAS, 2016b, p. 83):

O infinito é alteridade inassimilável, diferença absoluta com relação a tudo o que se mostra, se sinaliza, se simboliza, se anuncia e se relembra – com relação a tudo o que se apresenta e se representa e por aí se “contemporiza” com o finito e o Mesmo. Ele é Ele. Eleidade.

O infinito é assim compreendido como constituinte da alteridade, uma vez que qualquer ideia que se possa ter sobre o Outro já será ultrapassada por sua própria alteridade.

experto en la enseñanza; que la relación ética de acogida es lo que define a la relación profesor-aluno como relación educativa.

Neste sentido, ao levarmos a mesma noção às salas de aula e à relação professor-aluno, podemos compreender a alteridade do aluno partindo desta noção de Infinito apresentada por Lévinas.

Pensar o aluno como dotado de uma alteridade infinita provoca um outro desdobramento dentro do pensamento levinasiano: a impossibilidade do conhecimento pleno sobre este.

É o próprio Lévinas (2016b, p.83) quem afirma: “A relação com o Infinito, não é conhecimento, mas proximidade”. Nesta afirmação encontramos a força do sentido da relação para o filósofo: relacionar-se com o Outro não é conhecê-lo, mas antes estar próximo, numa relação que permita a revelação de seu Rosto (LÉVINAS, 2016a, p. 38-39), uma relação onde o eu não se impõe sobre ele, mas se oferece ao serviço dele em condição de passividade.

Isto posto, ao pensarmos o aluno como Outro, onde se manifesta a ideia de Infinito, nos deparamos com uma realidade única, irreduzível a qualquer outra realidade e impossível de ser totalmente conhecida pelo professor.

Este contexto relacional no qual a educação ocorre é também um fenômeno imprevisível, aberto a todas as possibilidades inerentes a este infinito desconhecido do aluno: “a teoria nunca é suficiente quando se trata de estar com o Outro” (FERNANDES PEREIRA, 2015, p. 156).

No tocante à impossibilidade do conhecimento da alteridade do aluno, esta é atestada por Sharon Todd (2003, p. 9-11; 2011, p. 73) ao discutir as possibilidades de se pensar a educação por uma ótica levinasiana. Ao discutir a relação entre a ética levinasiana e a educação, a autora evidencia e destaca o caráter incerto e imprevisível da própria Pedagogia.

Diante desta incerteza, pensar o aluno em seu caráter infinito exige do professor uma atitude de abertura em relação ao aluno, a qual Todd (2003, p. 137; 2011, p. 73) chama de “ensino com ignorância” (*teaching with ignorance*).

O termo “ignorância” é tomado como sinônimo de “desconhecimento” e implica em uma postura do professor que deve ensinar ao mesmo tempo que se posiciona de forma aberta e sensível em relação a seus alunos.

Todd (2003, p. 137) descreve esta postura como sendo uma “atitude de humildade” que permita ver a luta de cada aluno como única, “inacessível a sistemas de significações, teorias e conhecimento”.

Esta atitude se trata de um compromisso por parte do professor, compromisso

que não pode ser resumido ao conhecimento, mas à atitude de escuta que permita aprender do Outro, de suas próprias experiências e sentimentos.

De forma muito semelhante, Carlos Skliar (2003, p. 200-201) menciona uma “Pedagogia da Perplexidade”, afirmando a necessidade de se pensar em uma “educação que nunca termina e nunca se ordena”, isto é, aberta à novidade do Outro, à sua diferença. Esta educação se trata, segundo Skliar (2003, p. 200), de

[...] uma pedagogia descontínua que provoque o pensamento, que retire do espaço e do tempo todo saber já disponível; que obrigue a recomeçar do zero, que faça da mesmidade um pensamento insuficiente para dizer, sentir, compreender o que aconteceu; que emudeça a mesmidade.

Esta forma de educar, portanto, não presumiria um amplo conhecimento acerca do aluno e de sua realidade, mas, pelo contrário, seria aberto à “ignorância” ou “perplexidade”, de forma a lidar com cada aluno como um acontecimento único, como portador de uma alteridade infinita, impossível de ser assimilada pelo professor, num processo de escuta aberta, que permita a real manifestação do Outro.

Tanto o “ensino com ignorância” como a “pedagogia da perplexidade” convergem à relação com a alteridade tão enfatizada por Lévinas, principalmente por seu caráter de infinitude. Como já destacamos anteriormente, a relação com o Outro, em Lévinas, não parte do conhecimento, mas sim da proximidade.

A proximidade para o filósofo é uma relação que permite a revelação do Rosto do Outro, isto é, o encontro com sua própria manifestação sem que haja qualquer interferência ou intervenção do eu (LÉVINAS, 2016a, p. 38-39; 2016b, p. 174).

Vale lembrar que esta relação exige do sujeito uma posição marcada pela passividade, atitude pela qual este é aberto desde sua origem ao Outro, permitindo-se perpassar pela verdade que advém dele, encontrando-se com sua nudez e fragilidade (LÉVINAS, 2016a, p. 194; 2016b, p. 82-83; 253-254; 1993, p. 59).

Deste encontro com o Rosto, surge a responsabilidade pelo Outro. Responsabilidade irrefutável, advinda do encontro com a miséria e a dor do Outro, suas necessidades reais e específicas e da impossibilidade de me recusar a matá-lo ou deixá-lo morrer (2016a, p. 195; 2016b, p. 178; 1993, p. 90-91).

Ao retomarmos, a partir deste ponto, o cenário educacional, mais uma vez podemos pensar na relação professor-aluno como o encontro levinasiano do “eu” - professor e do “Outro” - aluno. Assim sendo, esta relação deverá ser perpassada pelo mesmo princípio da passividade que permitiria a manifestação do Rosto do aluno e a

consequente responsabilidade daí derivada.

É neste sentido é que Ortega Ruiz (2004, p. 9-10) destaca que são exigências da educação que valorize a alteridade: sair de si mesmo – o que significa abrir-se à perspectiva do Outro e abrir mão de qualquer poder ou autoridade sobre ele – e oferecer uma resposta responsável à presença do Outro.

Ao se abrir e permitir a manifestação do Rosto, o professor seria irrefutavelmente responsável por seus alunos, não por uma obrigação profissional, mas por um compromisso ético anterior à própria sala de aula. Ou, como afirma Todd (2003, p. 143):

Isto é, de um ponto de vista ético, responsabilidade não pode simplesmente ser uma questão política mas é fundamentalmente uma questão pessoal, prática – uma questão pela qual nossos encontros com diferença e alteridade são trazidos completamente para cada um de nós lidar e com a qual cada um de nós é responsável⁵.

Deste modo, temos que a responsabilidade do professor frente aos alunos não advém de uma determinação política, de seu papel como professor, mas da própria relação intersubjetiva, o que, para Lévinas, é onde surge a ética como relação primordial.

Como o eu é infinitamente e irrefutavelmente responsável pelo Outro, assim também – e com a mesma intensidade - o professor se torna responsável por seu aluno uma vez que se tenha permitido a manifestação do Rosto por meio de uma relação de abertura.

Estes elementos descritos nos ajudam a pensar a relação professor-aluno a partir da filosofia levinasiana. A ideia da anterioridade da relação ética frente a relação de conhecimento – e, inclusive da institucional – permite pensar na educação como um campo onde a ética se manifesta de maneira implícita.

Neste ambiente, o professor pode encontrar-se com seus alunos como Rosto – manifestação de uma alteridade infinita e irreduzível ao eu. Isto é possível através de uma posição de passividade, que envolve a abertura do sujeito, em um ensino com “ignorância” ou com “perplexidade”, que permita tal revelação.

Deste encontro com o Rosto do aluno decorreria a responsabilidade do professor – responsabilidade esta que precede qualquer responsabilidade profissional

⁵ That is, from an ethical point of view, responsibility cannot simply be a matter for policy but is fundamentally a personal, practical matter - a matter whereby our encounters with difference and otherness are brought fully to bear on each of us, and for which each of us is responsible.

ou institucional a qual possa estar submetido. Esta responsabilidade, como destacamos, é radical e irrefutável, uma vez que envolve o indivíduo desde sua própria existência.

Embora seja esta responsabilidade surgida do próprio encontro com o Rosto do Outro, nem sempre se é possível estabelecer esta relação de abertura pela qual o aluno poderá manifestar-se em sua alteridade.

São muitas as situações nas quais o ser humano pode furtar-se de uma relação mais próxima – e, conseqüentemente, mais responsável – e a relação docente também não se esquivava desta possibilidade.

A tentação da indiferença, isto é, a possibilidade de me esquivar da responsabilidade pelo Outro, desviar o olhar de seu Rosto é descrito por Lévinas (2007, p. 94) como sendo o próprio mal: “[...] o eu não está necessariamente à altura dessa responsabilidade. A recusa dessa responsabilidade, o fato de deixar essa atenção prévia desviar do rosto do outro homem, é o mal”.

O ser, embora chamado desde o encontro com o Rosto à responsabilidade, pode “desviar o olhar” e, com isso, lançar o Outro no campo da desatenção e, com isso, furtar-se da responsabilidade.

Tal postura indiferente é para Lévinas o próprio mal, uma vez que impede o estabelecimento da relação ética; conforme destacado por Susin (1984, p. 232): “O mal moral é o pecado. Não é mais o sofrimento do mal desde o nem, mas a identificação com o mal. Para Lévinas isto acontece fundamentalmente na recusa à relação de responsabilidade para a qual a subjetividade é chamada pelo bem”.

A indiferença, a recusa à responsabilidade seria, portanto, a própria identificação com o mal – a impossibilidade de contemplar o Rosto e estabelecer com ele a relação ética.

Embora a obra levinasiana não aprofunde a discussão acerca da forma como esta possibilidade pode ser materializada, podemos encontrar direcionamentos importantes em Bauman (2011; 2013) na descrição dos “maus-encontros”.

Partindo de uma leitura levinasiana, Bauman descreve o “mau-encontro” como uma estratégia para esquivar-se da responsabilidade moral nascida no encontro com o Rosto do Outro.

Esta técnica consistiria em abandonar o outro no campo da desatenção, donde a relação ética não poderia ser instaurada, como afirma o próprio (BAUMAN, 2011, p. 217-218):

Para viver com estranhos, é preciso dominar a arte do mau-encontro. [...] A arte de mal-encontrar, se dominada, relegaria o outro para o fundo; ou o outro não passaria de borrão no fundo do cenário contra o qual se coloca a ação. [...] Pela técnica do mau-encontro, o estrangeiro é posto na esfera da desatenção, a esfera dentro do qual se evita cuidadosamente qualquer contato consciente, e, sobretudo, uma conduta que pode ser reconhecida por ele como contato consciente. Este é o reino do não comprometimento, do vazio emocional, insopitável tanto para a simpatia como para hostilidade [...].

O mau-encontro é estratégia para esquivar-se do olhar do Outro, desviar-se da responsabilidade surgida diante do seu Rosto e, conseqüentemente lançar o Outro no campo da indiferença.

Ademais, Bauman (2011, p. 75-73; 2013, p. 221) destaca que o mundo moderno, em suas rotinas, infraestrutura e papéis, oferece meios para que o homem não estabeleça relações sólidas, mas mantenha os maus-encontros e relações fragilizadas.

Estas mesmas questões podem ser consideradas se pensarmos nos encontros nas salas de aula, limitadas por um tempo cronometrado, uma rotina rígida e infraestruturas que nem sempre permitem o estabelecimento de relações sólidas, mas que acabam promovendo o mau-encontro, como descrito por Bauman.

Por fim, após termos descrito a relação professor-aluno a partir da ótica da filosofia levinasina, resta-nos promover um último diálogo, nos questionando sobre as possibilidades de convergências e distanciamentos entre o pensamento de Emmanuel Lévinas e as Tendências da Prática Pedagógica descritas por Libâneo.

2.4.2 Diálogos possíveis entre Lévinas e as Tendências Pedagógicas

Um primeiro questionamento que podemos nos fazer acerca da relação professor-aluno que tenha como pano de fundo a Ética da Alteridade é de que maneira esta pode já se fazer presente na prática docente, mesmo que inconscientemente.

O trabalho de descrever algumas das diversas maneiras de se pensar a relação docente já nos fora apresentado por Libâneo (1990) por meio das tendências pedagógicas descritas anteriormente.

Resta-nos, portanto, observar cada uma destas tendências a fim de promover um diálogo entre estas e a Filosofia da Alteridade de Emmanuel Lévinas para, assim, responder de que forma esta pode ser coadunada com cada tendência pedagógica.

Iniciemos, pois, pelas Tendências Liberais. A primeira a ser descrita fora a tendência liberal tradicional.

Vimos que nesta tendência a relação entre professor e aluno é marcada pela

autoridade do professor, cujo papel é de transmitir o conhecimento e garantir a disciplina, a atenção e o silêncio.

Se, de um lado, a ênfase é dada à autoridade do professor, de outro, conseqüentemente, encontramos a atitude receptiva dos alunos. Estes não são pensados como seres individuais, uma vez que se afirma um único caminho em direção ao saber.

Esta autoridade do professor sobre os alunos contrapõe-se totalmente à posição do sujeito dentro da perspectiva de Emmanuel Lévinas, para quem a relação entre “eu” e o “Outro” é perpassada pela atitude passiva do “eu”.

Segundo esta perspectiva, o “eu” não exerce autoridade sobre o Outro, mas, pelo contrário, lhe é passivo e se coloca sob a autoridade do Outro, reconhece-se no Outro o Mestre: “A justiça consiste em reconhecer em outrem o meu mestre. [...] É o reconhecimento de seu privilégio de outrem, e da sua autoridade, acesso a outrem fora da retórica que é manha, domínio e exploração” (LÉVINAS, 2016a, p. 61).

Assim, para Lévinas, a autoridade não advém do “eu”, mas sim do Outro, é ele quem me chama a existência, me chama à responsabilidade. O indivíduo, enquanto sujeito é um ser passivo – perpassado por outrem e à serviço dele (LÉVINAS, 2016b, p. 85; 1993, p. 118-119).

Sendo assim, se pensarmos na relação professor-aluno na mesma ótica da relação “eu-Outro” de Emmanuel Lévinas, não há espaço para um professor autoritário tão enfatizado pela tendência liberal.

Para além disso, é possível constatar outra divergência no tocante a abordagem dada aos alunos nesta relação. Libâneo (1990, p. 23) evidencia que nesta tendência há a crença em um único “caminho cultural em direção ao saber”, o que se torna bastante evidente quando listam-se os pressupostos de aprendizagem para esta tendência (LIBÂNEO, 1990, p. 24):

A idéia de que o ensino consiste em repassar os conhecimentos para o espírito da criança é acompanhada de uma outra: a de que a capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvidas. Os programas, então, devem ser dados numa progressão lógica, estabelecida pelo adulto, sem levar em conta as características próprias de cada idade.

O adulto é, portanto, o detentor do saber, o explicador, aquele que possui o domínio de todos os conteúdos e explicações de quem deve o aluno receber todas as informações, o que Skliar (2016, p. 50-51) crítica como sendo uma asfixia da

capacidade de compreensão do aluno que se torna mero receptor passivo da explicação.

Esta posição por si só já demonstra o grande abismo entre este pensamento e a filosofia levinasiana, para quem cada indivíduo é “absolutamente outro”, dotado de uma alteridade singular, infinita e irreduzível, sendo, assim, impossível de ser comparada (LÉVINAS, 2016a, p. 36-37; 2016b, p. 83).

Seguidamente, temos a tendência liberal renovada progressivista. Nesta tendência é enfatizado o papel do professor como “auxiliar do desenvolvimento livre e espontâneo da criança” (LIBÂNEO, 1990, p. 26). Não há privilégio à figura do professor, uma vez que se enfatiza a “auto-aprendizagem” e a própria potencialidade do aluno neste processo.

Esta perspectiva que enfatiza a liberdade do aluno, bem como suas “disposições internas e motivações”, pode dialogar com a concepção do Outro em Emmanuel Lévinas.

Para o filósofo, como já afirmamos, o Outro é um ser singular, infinito e irreduzível e, na relação entre “eu” e o “Outro”, é o segundo quem possui o “polo ativo da relação”, sendo o sujeito levinasiano perpassado pela atitude passiva de receber do Outro.

Reiteramos que o Outro para Lévinas é um ser que existe anterior e independentemente do eu (LÉVINAS, 2016a, p. 39; 1993, p. 58) e, mais além: é o Outro que se revela e se manifesta, não sendo exclusivamente necessária a manifestação do “eu” para que isto ocorra.

Desta forma, ao centralizar a relação professor-aluno no aluno, a tendência liberal renovada progressivista abre espaço para que o professor possa se relacionar com o aluno como “absolutamente outro”, isto é, reconhecendo a sua alteridade.

Ademais, é também destacada por Libâneo (1990, p. 24) que o papel do professor nesta tendência é o de auxiliar o desenvolvimento do aluno, sua intervenção, inclusive, deve limitar-se a “dar forma ao raciocínio de seus alunos”.

De maneira semelhante Anísio Teixeira (2010, p. 64) destaca que a função do professor seria de “orientar, guiar e estimular a atividade através dos caminhos conquistados pelo saber e experiência do adulto”, direcionando as experiências pelas quais os próprios alunos irão desenvolver o conhecimento.

Vê-se, portanto, que a atitude do professor pode ser perpassada por aquela posição passiva tão enfatizada pela filosofia levinasiana. Contudo, Lévinas leva mais

adiante esta passividade, a qual não é confundível com inércia, mas significa total abertura à manifestação do Outro (LÉVINAS, 2016b, p. 85; 156; 1993, p. 118).

Esta abertura sensível ao Outro, é o que permite o surgimento da Responsabilidade por ele, uma vez que esta abertura me coloca face-a-face com o Outro em sua vulnerabilidade e necessidades (LÉVINAS, 2016a, p. 195; 2016b; p. 178; 1993, p. 90-91).

Quanto à tendência liberal renovada não-diretiva, de modo semelhante à tendência anterior, esta também centra a relação professor-aluno na figura do aluno. O professor surge como um “facilitador”, um “especialista em relações humanas” cujo papel deve garantir um “relacionamento pessoal e autêntico” para com seus alunos (LIBÂNEO, 1990, p. 28).

Outrossim, também é destacada como característica da relação professor-aluno nesta tendência a atitude de respeito e “aceitação plena do aluno” por parte do professor.

Esta abertura proporcionada ao aluno nesta tendência, de forma muito semelhante ao que destacamos da tendência renovada progressivista, permite que se estabeleça uma relação com o “Outro” como “absolutamente outro” em uma visão levinasiana da relação, sobre a qual já demos a devida ênfase.

Ademais, também podemos coadunar a noção de passividade levinasiana à postura do professor na tendência renovada não-diretiva uma vez que, ao centrar a relação professor-aluno na figura do aluno, é aberta ao professor a possibilidade de se relacionar com o Outro em uma posição que Lévinas chama de passividade, isto é, abertura à manifestação e à disposição do Outro.

Isto pode ser percebido, principalmente no destaque dado por Libâneo (1990, p. 27) sobre os métodos de ensino desta tendência: “Os métodos usuais são dispensados, prevalecendo quase que exclusivamente o esforço do professor em desenvolver um estilo próprio para facilitar a aprendizagem do aluno”.

Este desenvolvimento de um estilo próprio pode muito bem ser realizado através da atitude passiva do sujeito que se coloca diante do Outro que se revela e se manifesta, o Outro que se torna o “Mestre” do “eu” e lhe faz um apelo à sua atenção, como afirma Lévinas (2016a, p. 90):

A tematização como obra da linguagem, como uma *acção* exercida pelo Mestre sobre mim, não é uma misteriosa informação, mas o apelo dirigido à minha atenção. [...] Mas a atenção eminentemente soberana em mim é o que

essencialmente responde a um apelo.

A atenção é provocada pelo Outro que se revela e se exprime. O Outro é o “Mestre” que vai falar por si próprio e esta revelação de Outrem faz um apelo à atenção. A posição do “eu”, neste sentido, é a posição atenta e sensível ao apelo de Outrem, em suas fragilidades e necessidades.

Assim, a abertura para que o aluno se desenvolva e a posição do professor no sentido de modificar-se em seu método para melhor se adequar ao aluno pode convergir ao pensamento levinasiano se esta abertura permitir a livre expressão do aluno, como um ser que revela a si mesmo.

Neste sentido é que o professor poderia abrir-se ao infinito inassimilável de Outrem, assumindo a postura que é chamada por Sharon Todd (2003, p. 137; 2011, p. 73) de “ensino com ignorância” e por Skliar (2003, p. 200-201) de “Pedagogia da Perplexidade”, as quais consistem nesta posição atenta e aberta ao imprevisível por parte do professor para acolher o aluno com aquilo que este revela por si, colocando-se a disposição para atendê-lo naquilo que ele próprio manifesta.

Avançando nas tendências liberais, a tendência liberal tecnicista, estabelece uma relação professor-aluno marcadamente profissional, estruturada e com papéis bem definidos acerca de professores e alunos.

Assim sendo, a atuação do professor já tem suas técnicas e funções determinadas e, assim como na tendência tradicional, ao aluno cabe tão somente a atitude responsiva ao que lhe é transmitido pelo professor.

Destarte, diverge esta percepção da relação daquela pensada por Emmanuel Lévinas, onde eu e o Outro não se relacionam por meio de seus papéis sociais, mas em função da relação pura do frente a frente. A relação fundamental em Lévinas se fundamenta na ética, relação de acolhimento do Rosto.

Nesta perspectiva, a relação, marcada pela bondade, não obedece a códigos, mas parte da relação em si (LÉVINAS, 2016a, p. 302):

A bondade não irradia sobre o anonimato de uma colectividade que se oferece panoramicamente para nela se absorver. Implica um ser que se revela num rosto, mas assim não tem a eternidade sem começo. Tem um princípio, uma origem, sai de um eu, é subjetiva. Não se regula pelos princípios inscritos na natureza de um ser particular que a manifesta (porque assim ela procederá da universalidade e não responderá ao rosto), nem nos códigos do Estado.

Assim, para Lévinas, a relação ética não se regula por princípios universais,

nem pelas normas ou leis, mas baseia-se, sim, na própria relação, onde o Outro se revela e se manifesta, divergindo, assim, do relacionamento técnico, objetivo e estruturado estabelecido pela tendência liberal tecnicista (LIBÂNEO, 1990, p. 30; SAVIANI, 2011, p. 77).

Em síntese, a comunicação técnica a qual Libâneo (1990, p. 30) destaca na descrição da relação professor-aluno, assim como a negligência acerca das relações afetivas e pessoais dos sujeitos, afasta ainda mais esta tendência da filosofia levinasiana, para quem a relação pura entre os seres humanos é, não somente importante, mas condição própria do existir.

Evidenciadas as convergências e divergências entre o pensamento levinasiano e a concepção da relação professor-aluno nas tendências pedagógicas liberais, passaremos à mesma análise entre as tendências pedagógicas progressistas.

A primeira a ser descrita fora a tendência progressista libertadora. Nesta tendência a relação professor-aluno é marcada pelo diálogo e pela horizontalidade, inexistindo uma relação autoritária do professor frente ao aluno, mas sim uma relação de “identificação”, onde professor e aluno são sujeitos do ato de conhecimento.

Num primeiro momento podemos encontrar algumas convergências entre o pensamento levinasiano e a relação professor-aluno nesta tendência. Marcadamente na afirmação da alteridade dos alunos e na relação marcada pelo diálogo.

Emmanuel Lévinas, em sua obra, enfatiza o papel que a linguagem, o discurso e a expressão possuem no campo das relações inter-humanas, uma vez que é o próprio Outro que se manifesta e se revela (LÉVINAS, 2016a, p. 62-63; 2016b, p. 57; 1993, p. 59).

O Outro fala, se expressa, e sua fala tem sentido em si, uma vez que não há intermediários na comunicação frente a frente, nas palavras de Lévinas (2016a, p. 176):

O ser, a coisa em si, não é, em relação ao fenômeno, o escondido. A sua presença manifesta-se na palavra. [...] A verdade da coisa em si não se desvela. A coisa em si exprime-se. A expressão manifesta a presença do ser, mas não afastando simplesmente o véu do fenômeno. Ele é, de per si, presença de um rosto e, por conseguinte, apelo e ensinamento, *entrada em relação* comigo – relação ética.

Assim, o Outro que se revela como Rosto, fala com o “eu”, se revela e exprime – apela à nossa atenção, como já mencionamos anteriormente – e assim se

estabelece a relação ética.

Deste modo, o apelo ao discurso na tendência libertadora converge ao pensamento levinasiano em dois pontos: a) primeiramente, a afirmação da alteridade de Outrem, que se revela e dialoga com o “eu”, o professor, no caso; b) secundamente, o diálogo é o caminho para que se estabeleça e se fundamente a relação, onde a cada um é permitido “dizer sua palavra”.

Ressalte-se que a afirmação da alteridade de Outrem nesta tendência surge no reconhecimento da realidade do aluno, o que provoca ao professor a necessidade de “‘descer’ ao nível dos alunos, adaptando-se às suas características e ao desenvolvimento próprio de cada grupo” (LIBÂNEO, 1990, p. 34) e é por meio do diálogo que estas trocas se tornam possíveis até atingir um nível de consciência crítica entre os membros do grupo.

Para Freire (2011, p. 45-46) não é possível pensar a educação desvinculada do mundo concreto dos educandos e na relação destes com este mundo que os rodeia. É, portanto, a partir do pensar crítico sobre as relações entre homem-mundo que se é possível pensar a educação.

Faz-se necessário, contudo, destacar que, enquanto nesta tendência exige-se uma “total identificação” com a realidade do grupo dos educandos para que o trabalho educativo possa acontecer, para Lévinas este processo de identificação seria impossível face à relação ética, uma vez que esta exige a separação entre “eu” e o “Outro”.

Para Lévinas, a relação é marcada não por identificação, mas, pelo contrário, é marcada pela separação.

A separação para Lévinas atesta a impossibilidade de reduzir o Outro ao Mesmo e vice-versa. Neste sentido, a unidade em que eu e o Outro podemos compor e nos identificarmos em algum tipo de identidade comum é impossível, de forma que “Eu, tu, não são indivíduos de um conceito comum” (LÉVINAS, 2016a, p. 25), ou “A totalidade em que se situa um ser pensante não é uma adição pura e simples de seres, mas a adição de seres que não fazem número uns com os outros” (LÉVINAS, 2016b, p. 37).

Deste modo, Lévinas evidencia a separação radical existente entre eu e o Outro, rompendo com qualquer perspectiva de totalidade, a qual só seria possível, em uma perspectiva onde o Mesmo (o eu) pudesse reduzir o Outro às suas próprias representações (LÉVINAS, 2016a, p. 41-42).

Retomando, pois, a concepção libertadora, finalizamos a análise sobre ela afirmando que, embora seja clara a possibilidade de, a partir do reconhecimento dos alunos e da ênfase em uma relação dialógica, afirmarmos que há a abertura para uma relação com a alteridade nos moldes da relação preceituada por Lévinas.

Contudo, ressaltamos que a ideia de identificação do professor com a realidade dos alunos acaba por confrontar-se à noção de separação, tão cara à filosofia levinasiana.

Seguindo, assim, para a segunda tendência progressista, passemos à análise acerca da tendência progressista libertária.

Sobre a relação professor-aluno nesta tendência, destacamos que é pautada pela não-diretividade e pelo reconhecimento da desigualdade entre professores e alunos. Nesta tendência, o professor desempenha papéis como conselheiro ou monitor. Por fim, destaca-se, ainda, a liberdade dos alunos em relação ao professor e vice-versa.

A primeira convergência que podemos observar trata-se da percepção da diferença entre professor e aluno nesta tendência, assim como a postura do professor em relação ao aluno. Sobre isto, afirma Libâneo (1990, p. 37): “Embora professor e aluno sejam desiguais e diferentes, nada impede que o professor se ponha a serviço do aluno, sem impor suas concepções e ideias, sem transformar o aluno em ‘objeto’”.

Esta visão é perfeitamente compatível com a concepção levinasiana a respeito da alteridade de Outrem e da separação, já mencionadas anteriormente.

De forma semelhante, a postura do professor ao se pôr a serviço do aluno, coincide, de certo modo, com o pensamento levinasiano acerca da passividade do eu na relação ética. Esta significa uma posição pela qual o eu se encontra a total disposição de outro, assumindo por ele uma responsabilidade da qual não pode se refutar (LÉVINAS 1993, p. 119-120; 2016a, p. 260; 2016b, p. 228-229).

Importante frisar que a passividade pressupõe que a relação entre eu e o Outro tenha no Outro o seu “pólo ativo”, de modo que seja o Outro quem se expressa, se manifesta e fala por si próprio (LÉVINAS 1993, p. 58-59; 2016a, p.54-55). Diante disto, não é cabível a imposição de uma ideia, qualquer que seja, sobre o Outro, uma vez que este se expressa por si.

Outra convergência advém do reconhecimento da liberdade mútua evocada entre aluno e professor nesta tendência como é descrita por Libâneo (1990, p. 37). Esta parece-nos convergir com a concepção levinasiana de Liberdade, para quem

tanto o eu quanto o Outro são dotados de liberdade um para com o Outro.

Como já afirmamos ao descrever a concepção levinasiana de separação, não há, para Lévinas, nenhum princípio de unidade ou totalidade que englobe eu e Outro em um mesmo coletivo. Isto por si já revela esta noção de liberdade que Lévinas afirma em duas perspectivas: a) a liberdade do Mesmo em sua espontaneidade de tematizar e objetificar a realidade a partir de si próprio; b) a liberdade de Outrem em sua espontaneidade de recusar a sua tematização (LÉVINAS, 2016a, p. 71-73).

A liberdade em ambos os casos é absoluta, mas é no acolhimento de Outrem que a responsabilidade do eu vai encontrar-se criticada ou envergonhada, uma vez que Outrem se posiciona contra a sua própria tematização, rebelando-se contra a minha liberdade, o que inaugura a consciência moral face à impossibilidade de colocar o Outro como objeto de tematização do eu (LÉVINAS, 2016a, p. 76).

Importante frisar que, mesmo havendo liberdade para a tendência libertária, esta não omite o professor de sua responsabilidade, como afirma Libâneo (1990, p. 37):

Entretanto, essa liberdade de decisão tem um sentido bastante claro: se um aluno resolve não participar, o faz porque não se sente integrado, mas o grupo tem responsabilidade sobre este fato e vai se colocar a questão; quando o professor se cala diante de uma pergunta, seu silêncio tem um significado educativo que pode, por exemplo, ser uma ajuda para que o grupo assuma a resposta ou a situação criada.

Desta forma, todos os atos encontram-se marcados pela responsabilidade entre professor e alunos. Embora a liberdade seja afirmada, esta possui significados próprios a serem assumidos de forma responsável, ora pelo professor, ora pelo grupo, o que não diverge com a concepção levinasiana de liberdade.

Por fim, passemos à análise das convergências e divergências em relação à última tendência apresentada por Libâneo.

Para a tendência progressista crítico-social dos conteúdos, a relação entre professor-aluno possui como o objetivo principal o provimento de condições para as trocas entre o aluno e o meio, estas mediadas pelo professor. Nesta tendência é reconhecida a diferença cultural entre professor e aluno, com a compreensão do papel primordial do adulto o qual teria “mais experiência”.

Para além disto, o professor deve motivar o aluno, fazê-lo acreditar em suas próprias possibilidades e ir mais além de sua própria experiência de vida. O professor deve, portanto, fornecer as estruturas que o aluno ainda não possui para compreender

a realidade de forma mais ordenada e unificada.

Uma primeira aproximação que se torna evidente entre a relação professor-aluno nesta tendência sem dúvidas está no reconhecimento da diferença entre professor e aluno e a desigualdade neste diálogo.

Como vimos, Lévinas afirma o abismo existente entre eu e o Outro em uma dimensão de separação que foge à totalidade e à tematização. Assim, eu e o Outro somos seres separados, de uma unidade impossível.

Deste ponto, podemos afirmar certa convergência entre a concepção levinasiana de separação e o modo de relação apresentado pela tendência crítico-social dos conteúdos.

Contudo, faz-se necessário apresentar uma ressalva, na medida em que o professor, na relação apresentada por Libâneo (1990, p. 41) possui uma certa superioridade na experiência de vida do adulto (professor) sobre a do aluno:

Evidentemente o papel de mediação exercido em torno da análise dos conteúdos exclui a não-diretividade como forma de orientação do trabalho escolar, porque o diálogo adulto-aluno é desigual. O adulto tem mais experiência acerca das realidades sociais, dispõe de uma formação (ao menos deve dispor) para ensinar, possui conhecimentos e a ele cabe fazer a análise dos conteúdos em confronto com as realidades sociais.

Vê-se assim evidenciada certa posição de superioridade do professor em relação ao aluno – embora esta não ocorra sob um viés de autoridade, como na tendência liberal tradicional. O professor, por ser adulto, teria uma maior experiência, uma maior capacidade de realizar a análise dos conteúdos e contribuir para o desenvolvimento do aluno.

Esta visão acaba por confrontar-se com a posição que o Outro ocupa na relação para Lévinas. A posição ocupada por Outrem é uma posição de altura, o polo ativo da relação. Deste modo, como já afirmamos anteriormente, o eu entra em relação com o Outro em posição de superioridade, como servo que atende ao chamado de Outrem.

Ademais, por diversas vezes Libâneo afirma o papel do professor em promover condições para que o aluno acredite em suas potencialidades e amplie, assim, seus próprios horizontes de vida.

Fica claro que isto só se tornaria possível se o professor tomasse certo conhecimento da realidade do aluno de modo a oferecer as estruturas e conteúdos necessários para a superação de sua “visão parcial e confusa”. Além disto, Libâneo

(1990, p. 42) destaca ainda a necessidade de o professor “saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem” e vice-versa, o que acaba por pressupor um conhecimento por parte do professor da realidade dos seus alunos.

Como vimos anteriormente, para Lévinas o conhecimento do Outro é uma impossibilidade devido ao caráter de infindição de Outrem. Para o filósofo, o Outro é dotado de um caráter infinito. Por este motivo o seu conhecimento é impossível: qualquer ideia que posso fazer sobre o Outro sempre será ultrapassada por este (LÉVINAS, 1993, p. 62; 2016a, p. 36; 2016b, p. 83).

Lévinas (2016b, p. 83) afirma, por fim, que a relação com o Outro não se trata de uma “relação de conhecimento”, mas sim de uma “relação de proximidade”.

Desta forma, ao pressupor um conhecimento do professor sobre a realidade do aluno e, inclusive, a possibilidade de o professor fazer esta análise, a relação professor-aluno na tendência crítico-social dos conteúdos acaba por afastar-se da relação ética de Emmanuel Lévinas.

Concluimos, assim, a análise das aproximações e distanciamentos entre a relação professor-aluno nas tendências pedagógicas estudadas por Libâneo e a relação ética da Filosofia da Alteridade de Emmanuel Lévinas.

Com estes apontamentos, percebemos que o pensamento levinasiano pode se aproximar da relação professor-aluno segundo as concepções das Pedagogias Renovada Progressivista, Renovada Não-Diretiva e Libertária.

Quanto à Pedagogia Libertadora e a Crítico-Social dos conteúdos, a aproximação é possível, com a ressalva da impossibilidade de haver identificação entre eu e o Outro na filosofia Levinasiana – em relação à primeira – e a divergência acerca da superioridade do professor em relação ao aluno – em relação à segunda.

No tocante às Pedagogias Tradicionais e Tecnicista percebemos haver um distanciamento entre a concepção da relação professor-aluno nestas e a relação entre eu-Outro no pensamento de Emmanuel Lévinas.

3 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO

Nesta seção descreveremos os fundamentos e opções metodológicas da pesquisa, caracterizando o estudo empírico, descrevendo o tipo e a abordagem da pesquisa, instrumentos adotados para a realização da coleta de dados e a metodologia de análise de dados. Também apresentamos os sujeitos da pesquisa e caracterizamos o lócus onde este fora realizado.

3.1 Motivação para a realização do estudo

O tema da Ética é um interesse de pesquisa já há bastante tempo. A sociedade contemporânea por vezes parece mergulhada naquilo que Bauman (2016) chama de “crise ética”, num século marcado por crises de referências morais com a fragmentação das antigas instituições reguladoras da moral (família, Igreja e Estado).

Contudo, não me permiti levar por uma visão pessimista da ética, motivo pelo qual, ainda enquanto acadêmico de Filosofia, busquei estudar a ética contemporânea, perpassando diversos autores e correntes de pensamento até que finalmente encontrei o pensamento de Emmanuel Lévinas.

Estava no último ano da graduação em Filosofia quando, através da leitura da “Ética Pós-Moderna” de Zygmunt Bauman, conheci os escritos de Emmanuel Lévinas e sua teoria ética. Destas leituras, pude ampliar minha visão acerca das relações entre seres humanos, agora percebidas sob as categorias introduzidas pelo filósofo: Ética, Infinito, Alteridade, Rosto, o Terceiro, etc.

Embora o tema da alteridade, em seu caráter ético, seja também discutido por diversos outros pensadores, me chamou a atenção a radicalidade com a qual esta é trabalhada pelo filósofo lituano. Lévinas eleva a ética à condição de “filosofia primeira”, fazendo com que a relação entre seres humanos seja a condição da existência, advogando por uma ética de relação face-a-face, onde não haja nenhum tipo de redução do Outro àquilo que eu sou, nem o contrário.

Por acreditar nesta possibilidade ética decidi estudá-la mais a fundo, buscando, a partir deste aporte teórico, analisar e discutir as diversas formas de relações entre seres humanos.

E foi deste ponto de partida que eu cheguei também à educação como campo de pesquisa ética. Principalmente através do encontro entre a minha recém-iniciada experiência profissional na docência com os estudos que vinha desenvolvendo sobre

a Ética da Alteridade.

Em sala de aula, percebi-me confrontado cotidianamente com a realidade diversa de inúmeros meninos e meninas. Passei a me relacionar com eles, de alguns me tornei mais próximo, de outros nem tanto e de alguns sequer decorava os nomes.

Com o tempo estas relações começaram a me incomodar pessoalmente. Percebi que a todo momento parecia me encontrar entre a relação meramente profissional, baseada apenas na transmissão do conteúdo e nas obrigações disciplinares e morais da instituição, e a dimensão afetiva, na preocupação com os alunos, com suas vidas, suas dificuldades, suas conquistas, etc.

Obviamente as leituras da ética levinasiana não poderiam ficar distantes dessa inquietação sobre as relações que mantinha com meus alunos. Incomodado com isso, comecei a me questionar se seria possível estabelecer entre professores e alunos esta relação face-a-face como estabelece Lévinas.

Iniciava-se, assim, a minha preocupação acerca desta possibilidade, que se torna, por fim, a principal motivação desta pesquisa.

Não se trata de um desejo de provar que a filosofia levinasiana pode ser levada às salas de aula na vivência das relações entre professores e alunos. Mas sim de utilizá-la para analisar criticamente como estamos nos relacionando com nossos alunos e repensar estas relações de modo a desenvolver o caráter relacional de nossa existência, tornando o espaço educativo um ambiente propício ao desenvolvimento de uma ética pautada na sensibilidade e na responsabilidade para com o Outro.

Creio que, uma vez suscitada esta discussão, poderá ser aberto espaço não só para pensar na educação por um viés da ética levinasiana ou no desenvolvimento de uma suposta “Pedagogia da Alteridade”, mas sim para que lancemos um olhar mais atento às relações interpessoais na educação, sua qualidade e sua importância.

3.2 Tipo de pesquisa e abordagem

De forma a direcionar os estudos deste trabalho, adotamos a pesquisa de tipo descritiva, de abordagem qualitativa.

A pesquisa descritiva é aquela cujo objetivo é a descrição dos elementos de determinado fenômeno. Devido a este caráter, neste tipo de pesquisa, o pesquisador apenas observa, registra, analisa e ordena os fatos observados, sem interferir sobre eles ou manipulá-los (SEVERINO, 2014, p. 76).

Quanto à abordagem qualitativa, esta foi adotada em virtude de os dados coletados não serem passivos de quantificação, pois, para compreender a relação entre professores e alunos, abordaremos elementos qualitativos ligados a afetividade, emocional, etc.

Bogdan e Biklen (1994, p. 16-17) caracterizam este tipo de abordagem como aquela cujos dados são designados por qualitativos, bem como:

As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. [...] Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Esta abordagem, portanto, não se vincula a índices quantificáveis, mas atenta-se a dados mais subjetivos que visem demonstrar a perspectiva própria dos sujeitos envolvidos na pesquisa. O objetivo do pesquisador, portanto, é o de compreender o que estes “pensam e como desenvolvem seus quadros de referência” (BARDIN, 1977, p. 17).

A abordagem qualitativa, contudo, não se limita apenas aos dados a serem levantados, mas também faz jus ao olhar do pesquisador a estes no momento da análise.

Isto posto, Bardin (1977, p. 115) enfatiza que a análise qualitativa toma por base não a frequência com que os dados surgem, mas a pertinência destes em relação à compreensão do sentido.

A análise, desta forma, focaria não na quantidade de vezes nas quais determinado dado se manifesta, mas sim na relevância que estes possuem para compreender o sentido dado pelos sujeitos ao fenômeno investigado.

Quanto à metodologia de análise dos dados adotada nesta pesquisa, esta será melhor explicitada na subseção 3.5.

3.3 Procedimentos metodológicos da pesquisa

Os procedimentos adotados para a realização desta pesquisa, seguiram os seguintes passos:

Inicialmente definimos o objeto de pesquisa e elaboramos as questões problematizadoras e complementares, a partir das quais delimitamos os objetivos geral e específicos.

Após a delimitação dos objetivos e questões norteadoras, empreendemos o estudo bibliográfico com o objetivo de selecionar a literatura adequada para compor o quadro teórico que desse a fundamentação necessária à pesquisa, realizando a leitura e fichamento das referidas obras.

Em seguida, definimos o *lócus* da pesquisa e estabelecemos contato com a direção da instituição escolhida para a realização do estudo. Em contato com a direção, nos foram indicados os sujeitos, os quais, após terem sido consultados, aceitaram participar da pesquisa.

Selecionados os professores e feito o diálogo inicial, apresentamos e realizamos contato com estes e agendamos entrevistas individuais. Estas foram entrevistas semiestruturadas, com questões comuns a todos os sujeitos⁶.

Realizadas as entrevistas, aplicou-se aos sujeitos um questionário com o objetivo de traçar o perfil dos participantes da pesquisa.

Por fim, a partir dos resultados das entrevistas, criamos categorias de análise *a priori*, com base em Bardin (1977), em cujas organizamos os fragmentos das falas dos sujeitos, as quais foram analisadas fundamentadas no quadro teórico levantado na fase inicial da pesquisa.

3.4 Instrumentos utilizados para a realização da pesquisa

De modo a obter os dados necessários à realização do estudo, optamos por utilizar como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada e gravada com os sujeitos de pesquisa.

Devido ao estado de calamidade pública provocado pela pandemia da COVID-19, a qual suspendeu as atividades escolares no primeiro semestre de 2020, as entrevistas tiveram que ser feitas por meio de ligação telefônica, sendo devidamente gravadas em mídia eletrônica e, posteriormente transcritas de forma integral pelo próprio pesquisador, de modo a manter a fidelidade do registro.

O quadro com as transcrições das entrevistas completas encontra-se no Apêndice E.

⁶ Salientamos que, além das entrevistas com os professores, o intuito da pesquisa era o de realizar observações livres de aulas destes sujeitos e entrevistas a alunos selecionados pelo critério de proximidade em relação aos sujeitos de pesquisa. Contudo a suspensão das aulas devido à pandemia da COVID-19 inviabilizou a realização das observações e entrevistas com alunos, optando-se por realizar apenas as referidas entrevistas com os professores.

3.5 Análise dos dados

Após terem sido colhidos os dados, estes foram organizados de forma a possibilitar a análise individual dos temas estudados. Para tanto adotamos a metodologia de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1977), pela qual as respostas dos sujeitos às questões propostas pelas entrevistas foram organizadas em categorias, onde foram analisadas isoladamente.

Desta forma, partindo dos objetivos específicos chegamos às seguintes categorias, às quais foram elaboradas em consonância com as questões da pesquisa:

- 1) Relação professor-aluno;
- 2) Papéis do professor e do aluno;
- 3) Relevância de vínculos entre professor e aluno;
- 4) Responsabilidade do professor junto aos alunos;
- 5) Desafios para a relação professor-aluno.

Bardin assim define a Análise de Conteúdo (1977, p. 42):

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas dessas mensagens).

O objetivo da análise de conteúdo seria, assim, a inferência de conhecimentos possíveis de serem produzidas a partir de uma análise sistematizada das comunicações, determinando indicadores que permitam chegar à estas inferências.

Para alcançar este objetivo a análise de conteúdos perpassa três fases - ou polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados.

A fase da pré-análise corresponde à organização do material e contempla os procedimentos iniciais de ordenamento dos dados a serem analisados. Embora seja uma etapa anterior à análise propriamente dita, esta é fundamental para que a análise possa ser bem realizada. Para isto, contempla alguns passos específicos (BARDIN, 1977, p. 95-99):

- a) a leitura flutuante, consiste em estabelecer um primeiro contato com o material a ser analisado, pelo qual toma-se conhecimento dos textos;
- b) a escolha dos documentos, momento em que são escolhidos os materiais

a serem analisados;

c) a formulação de hipóteses e objetivos, estes submetidos ao quadro teórico na qual o trabalho é fundamentado;

d) a referenciação dos índices e elaboração dos indicadores, consiste em determinar índices no documento a serem tomados por base para análise;

e) e, por fim, a preparação do material, que consiste em editar o material de modo a facilitar a realização da análise.

Estas etapas da pré-análise não necessariamente precisam seguir uma ordem cronológica, embora sejam interdependentes.

Após a fase inicial (pré-análise), passa-se à exploração do material. Bardin (1977, p. 101) descreve esta etapa como sendo uma “fase longa fastidiosa”.

Trata-se, pois, do momento da análise em que se administram as decisões tomadas na pré-análise, realizando operações de codificação e categorização que permitam a compreensão do material analisado.

Quanto à codificação, Bardin (1977, p. 103) descreve esta operação como

[...] uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto que podem servir de índices [...].

Desta forma, delimita-se no texto bruto do material os elementos essenciais para a realização da análise conforme critérios que atendam aos objetivos do trabalho.

Para além da codificação, outra operação importante nesta etapa é a categorização. No tocante à esta operação, Bardin (1977, p. 115) a descreve como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com critérios previamente definidos”.

Esta operação consiste em estabelecer categorias de análise pelas quais os dados de análise serão isolados e repartidos de forma organizada, por meio do estabelecimento de critérios que permitam identificar o que há de comum entre eles, permitindo, assim, seu agrupamento.

Findas estas etapas, passa-se a etapa final da análise que é o tratamento dos resultados (BARDIN, 1977, p. 101) que consiste em tornar válidos e significativos os dados analisados. Neste momento, pode-se realizar inferências e interpretações

acerca do material, atendendo aos objetivos previamente estabelecidos ou, ainda, constatando descobertas inesperadas.

3.6 Sujeitos da pesquisa

Participaram como sujeitos da pesquisa cinco professores que atuam no ensino médio de uma escola estadual de ensino fundamental e médio situada no município de Porto Velho.

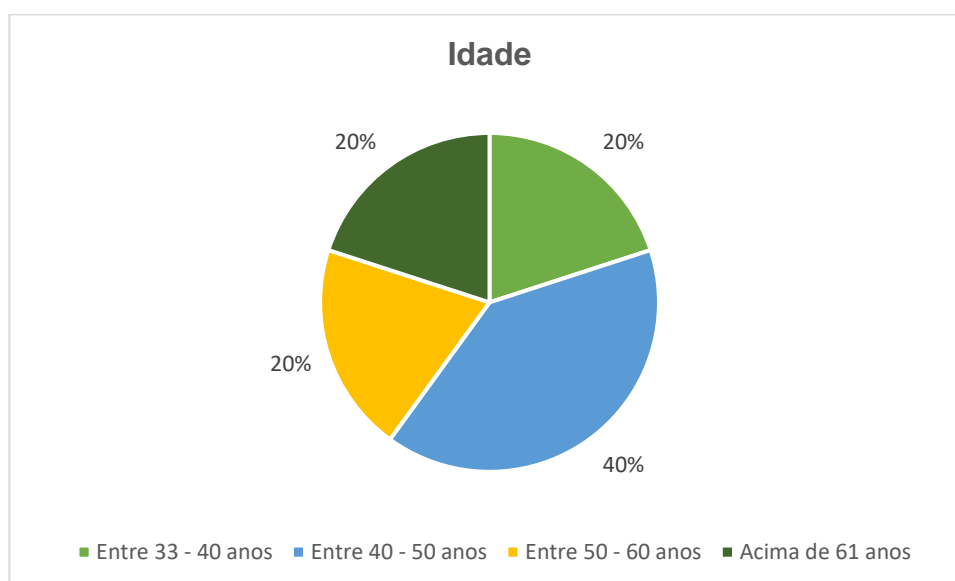
De modo a preservar suas identidades, ao longo da pesquisa, estes serão referenciados com identificação fictícia, apresentando-os como P.01, P.02, P.03, P.04 e P.05.

Para atender ao objetivo da pesquisa, independeram questões relacionadas às disciplinas por eles lecionadas, bem como suas formações profissionais e tempo de docência. O único critério para a escolha dos docentes fora o interesse em participar da pesquisa, sendo feito o convite a todo o corpo docente que atua junto ao Ensino Médio da escola até que se chegou aos aqui apresentados.

Com base nos questionários aplicados a estes sujeitos, foi possível traçar o perfil destes, conforme mostram os dados a seguir:

Dos cinco sujeitos, três eram do sexo masculino e duas do sexo feminino, com idade entre 33 e 61 anos, como descreve o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Idade dos participantes da pesquisa



Fonte: Instrumentos de pesquisa (2020).

Tomando por referência os dados acima, podemos inferir que a maior parte dos sujeitos se encontram na faixa etária entre 40 e 50 anos de idade.

Quadro 1 – Formação dos professores investigados

Dados de formação	%	%
Curso de formação	Licenciatura em Letras (60%)	Licenciatura em História (40%)
Tipo de instituição de formação	Pública (80%)	Privada (20%)
Ano de conclusão do curso	2003 a 2013 (60%)	1984 a 1995 (40%)
Curso de especialização	SIM (80%)	NÃO (20%)
Tipo de instituição de especialização	Pública (0%)	Privada (100%)
Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	Mestrado (20%)	Não possui (80%)

Fonte: Instrumentos de pesquisa (2020).

Os dados apresentados no quadro acima demonstram que todos os docentes que participaram da pesquisa possuem licenciatura, em área de formação condizente com a etapa de ensino na qual estes atuam, sendo três professores com licenciatura em Letras e dois com Licenciatura em História. Percebe-se, ainda, que a maioria concluiu a graduação em período relativamente recente (60% entre 2003 e 2013).

Quanto ao tipo de instituição de formação na qual estes cursaram a graduação, a maioria frequentou instituições públicas. Este dado, todavia, se inverte ao observarmos os cursos de especialização, uma vez que, neste nível, todos os professores que responderam possui-lo, frequentaram instituições privadas.

O que podemos inferir a partir deste dado é que a os professores assumem por si o investimento em sua qualificação profissional, buscando, eles próprios, a sua formação e investindo em suas próprias carreiras por meio destes cursos.

Destaque-se que apenas um dos sujeitos afirmou possuir Pós-Graduação *Stricto Sensu*, em nível de Mestrado. Esta informação pode demonstrar uma menor procura por parte dos docentes que atuam na educação básica por este tipo de formação em nível de pós-graduação *Stricto Sensu*.

Quanto à atuação profissional, observemos o quadro 2:

Quadro 2 – Dados profissionais dos professores investigados

Dados profissionais	%	%
Tempo de experiência como docente	Até 8 anos (60%)	Acima de 8 anos (40%)
Tempo de experiência no ensino Médio	Até 4 anos (60%)	Acima de 4 anos (40%)
Vínculo empregatício	Efetivo (100%)	Emergencial (0%)
Jornada de trabalho	40 horas semanais (100%)	Outros (0%)
Número de turmas que leciona	De 10 a 12 turmas (40%)	De 13 a 15 turmas (60%)
Número aproximado de alunos por turma	De 30 a 35 alunos por turma (80%)	Acima de 35 (20%)

Fonte: Instrumentos de pesquisa (2020).

Com base nestes dados podemos perceber que a maior parte de nossos sujeitos se encontram nos primeiros vinte anos de seu exercício profissional, todos possuem vínculo efetivo com a escola, gozando, assim, de estabilidade profissional, e possuem jornada de trabalho de 40 horas semanais.

Uma inferência interessante é possível ao comparar a informação de tempo de experiência como docente ao tempo de experiência com docência no ensino médio, uma vez que os dados informados demonstram que a experiência neste nível é inferior ao tempo total de experiência para todos os docentes. Isto demonstra que inicialmente estes teriam vivenciado a experiência profissional em outros níveis da educação antes de terem a experiência de docência no ensino médio.

Todos os professores entrevistados afirmaram lecionar em um número superior a dez turmas, dos quais sessenta por cento trabalham com 13 a 15 turmas no total.

Somando-se a este dado, a maior parte dos docentes afirmou lecionar para um número aproximado de 30 a 35 alunos por turma.

Se considerarmos estes dados tomando em conta as áreas de formação informadas – sabendo que tais disciplinas, em geral, possuem mais de uma aula semanal por turma - perceberemos que estes professores se relacionam em sala de aula com um número relativamente grande de alunos por semana em um período de tempo reduzido, considerando suas jornadas de trabalho.

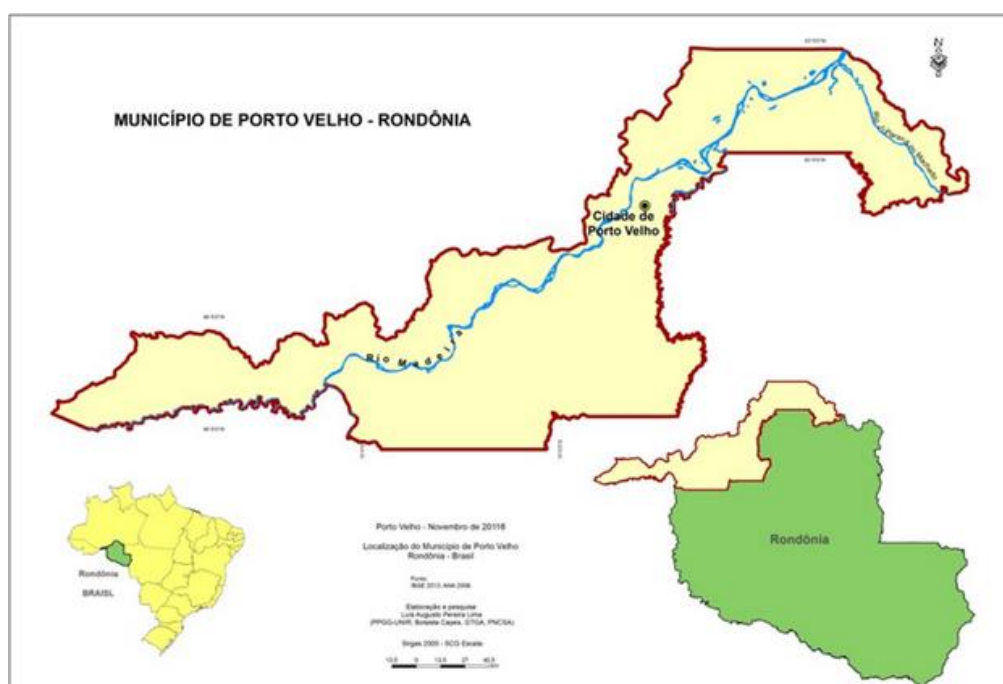
Por fim, é importante reiterar que todos os sujeitos da pesquisa atuam junto ao Ensino Médio, conseqüentemente, em sua prática profissional, trabalham com um público composto majoritariamente de adolescentes e jovens.

3.7 Lócus da investigação

O lócus da pesquisa delimitou-se por uma escola estadual de ensino fundamental e médio localizada no perímetro urbano do Município de Porto Velho, estado de Rondônia.

O município de Porto Velho é a sede municipal e capital político-administrativa do Estado de Rondônia, situada à margem leste do Rio Madeira, na Região Norte do Brasil, possuindo extensão territorial de pouco mais 34.090,952 km².

Figura 1 – Mapa do Município de Porto Velho



Fonte: Lima e Michalski (2016).

Quanto à sua origem, podemos afirmar que está profundamente ligada à construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré (LIMA, MICHALSKI, 2016; FONSECA, 2016, p. 37; TAMBORIL, BARBOZA, 2016, p. 133).

Conforme destaca Fonseca (2016, p. 37-38), a construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré (E.F.M.M.) deu-se para atender às demandas surgidas pelo I Ciclo da Borracha – meados do século XIX – bem como em forma de acordo entre os governos brasileiros e bolivianos (dos quais destacam-se o Tratado de Ayacucho, firmado entre Brasil e Bolívia – 1867 - e o Tratado de Petrópolis – 1903).

Este empreendimento provocou profundas mudanças no contexto social da região, uma vez que causou um surto migratório, culminando com o surgimento do

povoado de Porto Velho, onde havia se instalado a obra da referida estrada de ferro.

Como atestam Tamboril e Barboza (2016, p. 133), ao final da obra da E.F.M.M., no ano de 1912, os trabalhadores da lendária estrada de ferro se instalaram no povoado de Porto Velho, habitando nos galpões desta, cuja população agora somava em torno de mil habitantes.

A cidade de Porto Velho veio a ser criada no ano de 1914, por força da Lei nº. 757, na data de 2 de outubro, sendo instalada no dia 24 de janeiro de 1915, pertencendo ainda ao Estado do Amazonas. Foi elevada a condição de capital no ano de 1943, quando é criado o Território Federal do Guaporé. Posteriormente, por meio da Lei Complementar, nº. 41, de 22 de dezembro de 1981, Porto Velho tornou-se capital do Estado de Rondônia.

Atualmente, o município de Porto Velho possui a população estimada de 539.354 pessoas, sendo considerada a maior e mais populosa cidade do estado e a quarta maior da Região Norte (BRASIL, IBGE, 2020).

No quesito trabalho e rendimento, atualmente o município conta com 32,4% da população empregada, possuindo o salário médio mensal dos trabalhadores formais na faixa de 3,4 salários mínimos, sendo de 34% o percentual da população com rendimento mensal per capita de até meio salário mínimo.

Em relação ao campo educacional, Porto Velho conta com 94,5% da população de 6 a 14 anos regularmente matriculadas no ensino regular, conforme dados do IBGE (2020).

Ademais, os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB de Porto Velho apresentam os seguintes resultados no ano de 2017⁷:

- Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano: 5,3;
- Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano: 4,5;
- Ensino Médio – 3,8.

⁷ Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>, acesso 06 de set. 2020.

4 OUTROS OLHARES SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Nesta seção apresentamos os resultados do trabalho de coleta de dados realizado, baseado nas respostas ofertadas pelos sujeitos à entrevista. Os dados foram organizados e analisados seguindo o método da Análise de Conteúdos e interpretados à luz própria da filosofia de Emmanuel Lévinas e demais teóricos apresentados anteriormente.

Seguindo a fundamentação de Bardin (1977), estabelecemos cinco categorias, as quais contemplam os objetivos específicos deste estudo. Entre elas organizamos as falas dos sujeitos, de maneira a permitir uma análise categorial destas.

4.1 O que dizem os professores

Passamos, assim, ao tratamento dos dados nas categorias descritas, analisando e discutindo as falas dos sujeitos, relacionando-as à fundamentação teórica pertinente ao estudo.

4.1.1 Categoria nº. 01 – Relação professor-aluno

Como você compreende a relação professor-aluno? Como você descreve a sua relação com seus alunos?

Tem que haver uma relação de comprometimento de ambas as partes, de muito respeito entre ambas as partes pra que o processo educacional de fato aconteça da melhor maneira **(P. 01)**.

Eu penso que tenho uma relação boa com os alunos, né. Consigo dialogar bastante com eles. Uma relação de respeito mútuo, né **(P. 01)**.

É, mesmo porque eu lembro bem como eu tinha essa relação quando aluno e havia uma coisa muito vertical do professor, e é quase que intimi...praticamente intimidando o aluno. Então essa relação ela não deve existir, ela tem que ser bem mais democrática em que o aluno tenho condição de... é... ficar à vontade pra discordar, claro tudo dentro dos seus limites **(P. 02)**.

Então, a minha relação eu procuro deixar sempre de uma forma em que a gente até brinca, tem alguns alunos que a gente se aproxima mais, e aqueles que as vezes a gente percebe que tá um pouco...A gente se aproxima mais, cada um reage de uma forma. Então, eu vejo que a minha relação, é uma relação aberta **(P. 02)**.

Olha, eu compreendo que ela tem que ser restrita ao profissional, somente

tratar sobre os assuntos da escola. Em relação aos problemas de alunos eu acredito que eles têm que se dirigir à orientação **(P. 03)**.

Eu descrevo dessa forma: estritamente profissional. Somente o que é relacionado à minha disciplina e, caso apareça algum problema - que sempre acontece de ter um problema familiar, algum problema dentro da escola -, aí eu recomendo que seja dirigido à parte que compete esse problema que é orientação ou então direção pedagógica **(P. 03)**.

Deve ser da forma mais amigável possível e, se necessário, até maternal ou paternal [...] Eu acho de suma importância a relação bem amigável, de compreensão, de que haja um feedback de todas as perguntas, de entendimento, compreensão de tudo que ensinou, de ajudar auxiliar o aluno dentre das possibilidades do professor e dentro da necessidade dos alunos eu acho isso fundamental **(P. 04)**.

Eu sou muito rígida, mas no sentido materno [...] Mas eu sou assim, gosto de participação, tenho até certas marquinhas: chamo meus alunos de "meninos feios", todos eles – mas eles são as coisas mais lindas, e tenho um bordão "te orienta, presta atenção" - independente da idade, independente de que "menino" e de qualquer situação, eu acho que eu tenho uma relação muito bem com eles **(P. 04)**.

[...] bom eu acredito que tem que ter respeito dos dois lados, claro né, e a gente tem que abrir pro os alunos poderem falar para gente poder receber o feedback deles, sabe? Como que está sendo, o que eles gostariam que a gente fizesse, como que seria aula eu pelo menos penso assim e deixo isso muito livre para eles, por que eu quero saber o que a gente pode fazer junto, como é que a gente pode trabalhar, o que vocês gostam [...] Eu acho que tem que ser assim, tem que deixar aberto, porque eu acho que já passou aquela época de autoridade assim do professor, de que o professor é o cara, é o melhor, que só as palavras dele vale. Então eu acho tem que ter dialogo e a gente tem que ouvir principalmente os alunos **(P. 05)**.

Lógico que a gente não agrada a todos, mas eu faço de tudo para que, assim, haja harmonia na sala, então é por isso que tento ouvir o que cada aluno tem a dizer, do que eles gostam do que eles não gostam justamente para que haja essa relação de, sei lá, de compreensão, de harmonia por que é muito ruim numa sala de aula a gente ter embate com algum aluno, sabe? **(P. 05)**.

Uma primeira inferência possível que podemos realizar a partir das falas dos sujeitos, com destaque à forma evidente que se expressaram P.01 e P.05, é a aversão que estes possuem à relação docente traduzida de forma hierárquica e autoritária, onde o professor encontrava-se em posição de superioridade em relação a seus alunos.

Esta convergência destacada nas falas de P.01 e P.05 aponta ao distanciamento do pensamento de que o professor deva estar em posição de superioridade em relação ao aluno.

Entre as tendências pedagógicas descritas por Libâneo aquela que apresenta esta hierarquia na relação professor-aluno, onde o professor é visto como detentor do saber e ao aluno caberia a obediência silente e atenta é a chamada tendência

tradicional. Libâneo (1990, p. 24) assim descreve a relação professor-aluno nesta tendência:

Predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio.

O professor surge, assim, como detentor do saber, sendo sua missão a transmissão dos conteúdos para os alunos. Sua autoridade é imposta ao aluno por meio de uma rígida disciplina, a quem cabe o silêncio e a atenção, numa atitude puramente receptiva em relação ao professor.

Embora seja mais explícito nas falas dos dois professores anteriormente mencionados, podemos encontrar também certa oposição a este modelo tradicional nas falas dos professores P.01, P.02 e P.04, ao tempo que estes afirmam a necessidade do estabelecimento de relações mais abertas.

Caberia aqui mencionar a crítica feita por Skliar (2016, p. 49) ao opor-se a posição autoritária do professor como explicador:

Tanto na dimensão instrucional como naquela formativa se revela esse caráter de completude e supremacia do eu que ensina e forma e essa incompletude do outro, esse rebaixamento do outro, esse empequenecer do outro que não sabe e que, ademais, não sabe que o que deveria saber⁸.

Tem-se, assim, que esta superioridade por parte do professor acaba por gerar, em contrapartida, o rebaixamento e a redução do aluno, inferiorizado e visto somente a partir da realidade do professor. Não raras vezes essa posição acaba por gerar a noção do outro como incapaz, incompleto ou inferior (SKLIAR, 2003, p. 152-153; 2016, p. 69-70), o que, para Lévinas (2016b, p. 30) se constitui como violência, negação do ser do outro.

Isto se torna evidente na fala dos sujeitos ao criticarem este tipo de hierarquia e verticalidade na relação entre professor e aluno, evocando, por outro lado, uma relação pautada em compromisso e respeito mútuo, diálogo, abertura e afetividade, no que convergem as falas de P.01, P.02, P.04 e P.05.

Caminhos diferentes do modelo tradicional são apresentados por Libâneo (1990) principalmente nas tendências pedagógicas liberais renovadas progressivista

⁸ [...] Tanto en la dimensión instruccional como en aquella formativa se revela ese carácter de completud y sumpremacia del yo que enseña y forma y esa incompletud del otro, ese rebajamiento del otro, ese empequeñecimiento del otro, que no sabe y que, además, no sabe qué es lo que debería saber.

(p. 26) e não-diretiva (p. 28), assim como nas tendências libertadora (p. 34-35), libertária (p. 37-38) e crítico-social dos conteúdos (p. 41-42).

Embora haja divergências teóricas entre estas tendências, é possível constatar em comum em todas estas a descentralização do papel do professor, o qual deixa sua posição de superioridade para assumir a função ora de mediador, ora de facilitador, auxiliar ou conselheiro, mas nunca a de autoridade maior ou detentor exclusivo do saber.

Ademais, quanto à abertura e ao diálogo na relação entre professor e aluno, vale mencionar à ênfase dada por Sharon Todd (2003, p. 137) ao diálogo e, mais especificamente, a atitude de escuta do professor para com o aluno, como vê-se:

O que eu estou sublinhando, contudo, é que educação ocorre através desta escuta, e como tal nós precisamos participar quando acontece, abraçar sua imprevisibilidade como parte do que significa ensinar e aprender através da diferença. Escuta, por sua vez, requer uma atenção que nós não podemos planejar; atenção a particularidade demanda algo novo de nós a cada vez que escutamos⁹.

O que se afirma, portanto, é que é indispensável para a relação professor-aluno a existência do diálogo, de forma que, de um lado, o aluno possa manifestar-se e expressar-se e, de outro, o professor possa oferecer uma escuta atenta e aberta à manifestação deste aluno, à sua expressão, que é manifestação de sua própria alteridade e singularidade.

Enfatiza-se, assim, a importância desta abertura à fala do Outro – à fala do aluno, no caso em tela -, não como quem busca conhecer e investigar a fundo uma realidade, mas com proximidade, atenção e afetividade. Tal atitude permite a manifestação do Outro em sua própria expressão e, conseqüentemente, a instauração da relação ética a partir do discurso, tal como prefigurada por Lévinas (2016a, p. 70; 2016b, p. 113-114).

As falas dos sujeitos acabaram por evidenciar um distanciamento de uma concepção mais autoritária e verticalizada da relação professor-aluno ao tempo que estes enfatizam uma concepção da relação professor-aluno mais aberta, pautada pelo respeito mútuo, diálogo, abertura e afetividade.

⁹ What I am underlining, however, is that learning occurs through such listening, and as such we need to attend to when it happens, to embrace its unpredictability as part of what it means to teach and learn across difference. Listening in time requires an attentiveness that we cannot plan for; attending to particularity demands something new of us each time we listen.

Destaque-se que apenas P.03 apresentou posicionamento contrário à uma relação mais afetiva, enfatizando somente o caráter profissional da relação. Esta temática, contudo, trataremos mais adiante.

4.1.2 Categoria nº. 02 – Papéis do professor e do aluno

Na relação professor-aluno, qual o papel do professor e qual o papel do aluno?

[...] o papel do professor é sempre um papel de mediação, né, e nunca como o detentor absoluto do saber, mas como aquele que pode apontar caminhos, direcionamentos para que o aluno cumpra seu papel que é, ao meu ver, um papel de pesquisador, um papel de curiosidade em relação ao conhecimento, aquilo busca **(P. 01)**.

[...] o papel do professor além de ministrar; é assim ele tem os conteúdos, aí eu percebo assim que esses conteúdos devem ser trazidos/levados pra sala, para o aluno. [...] O aluno, o que se espera do aluno? Que ele se entregue, se interesse, que ele esteja de uma forma integrada, bem porque o professor seria o facilitador então quanto mais questionamentos, melhor **(P. 02)**.

O papel do professor, no meu ponto de vista, é ensinar a disciplina que ele é habilitado [...] O papel do aluno é que ele venha para escola com intuito de aprender [...] **(P. 03)**.

O papel do aluno é interesse na aprendizagem, não esquecendo que é um ensino aprendizagem, porque tanto aluno ensina, como aluno aprende, e o professor da mesma forma desde que tenha a diferença, tenha discernimento de que professor é que conduz – desde que não seja com autoritarismo - e o aluno é o que vai colhendo, mas não deixa também de ensinar **(P. 04)**.

[...] eu acho que o professor ele tá ali pra ser o mediador na verdade de conhecimento. A gente aprende muito dando aula, ensinando a gente aprende muito. Mas acho que o papel é como se fosse um mediador de conhecimento, na verdade a gente tá ali pra dar suporte ne, pra ajudar **(P. 05)**.

Inicialmente destacamos que, ao se colocar em relação com os seus alunos, o professor se encontra diante de uma tensão entre duas perspectivas desta: a primeira, quanto ao papel profissional que exerce e suas devidas responsabilidades; a segunda, refere-se ao aspecto inter-humano da relação e suas implicações.

A relação meramente profissional impõe papéis e normas acerca da postura a ser adotada pelo professor em relação a seus alunos: sua atuação delimita-se muitas vezes pela função de transmissão de conteúdos.

Contudo, uma vez que se envolve com seus alunos, passa a integrar uma relação com um outro sujeito, dotado de sua própria alteridade, com a qual cotidianamente o professor é obrigado a se relacionar.

Nesta modalidade de relação, a qual para Lévinas (2013, p. 70) não é apenas

formal, mas ética, não há espaço para mero cumprimento de papel ou sequer sermos personagens em um contexto como um professor, um prefeito, vice-presidente, etc., o qual atua em determinada situação ou localidade, mas abrange a totalidade das subjetividades investidas nesta relação.

Sharon Todd (2003, p. 142) evidencia esta mesma dualidade da relação vivenciada pelos professores como sendo uma tensão

[...] entre nossos papéis institucionalmente definidos como professores e alunos e a forma como nossas histórias pessoais, afetos e significações surgem através das relações interpessoais que excedem estes papéis. [...] Em sua relação, professores e alunos são mais do que o produto previsível de seus papéis institucionalmente definidos¹⁰.

O que se coloca em questão é que embora os professores possuam um papel institucionalmente estabelecido - assim como os alunos também o têm - ambos não podem ser considerados fora do aspecto humano da própria relação na qual estão investidos.

Assim, a relação professor-aluno não pode ser reduzida apenas a aspectos como didática, cumprimento de jornada ou papéis institucionais. Mas também pensada a partir do caráter relacional puramente humano na qual estão envolvidos e nos papéis éticos que desenvolvem a partir de sua posição nesta relação.

Do ponto de vista deste papel institucional, perpassado pela prática de ensino, Libâneo (1990, p. 21-42) apresenta algumas figuras acerca do papel docente na relação com seus alunos: o professor cuja função é a transmissão de conteúdos – presente, salvo especificidades, nas tendências tradicionais e tecnicista; o professor como auxiliar do desenvolvimento livre da criança – próprio das tendências renovadas; professor como educador em diálogo horizontal com os educandos – descrito na tendência libertadora; o professor como catalizador ou orientador – na tendência libertária; e, por fim, o professor como mediador – próprio da tendência crítico-social dos conteúdos.

A imagem do professor enquanto transmissor de conteúdos surge nas tendências liberais tradicional e tecnicista. No tocante ao papel do professor na primeira, Libâneo (1990, p. 24) destaca a figura autoritária do professor e a

¹⁰ [...] between our institutionally defined roles as teachers and students and the way our personal histories, affects and meanings are played out through those interpersonal relations that exceed these roles. [...] in their relation, teachers and students are more than the predictable sum of their institutionally defined roles.

transmissão do conteúdo “na forma de verdade a ser absorvida”.

Quanto ao papel do professor na tendência tecnicista, Libâneo (1990, p. 30) enfatiza:

[...] o professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem [...]. O professor é apenas um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto.

Assim vemos que, salvo as especificidades de cada tendência, o professor é visto como um transmissor de conteúdos – seja como o detentor do saber absoluto, seja como o administrador das condições de transmissão.

Ora, se de um lado temos um professor como transmissor, é óbvio que teremos no outro extremo um aluno receptor. O que é enfatizado por Libâneo (1990, p. 24; 30) tanto na tendência tradicional – onde temos o aluno com atitude “receptiva” – quanto na tendência tecnicista – o aluno como “indivíduo responsivo”.

Esta mesma visão do papel do professor é descrita, com severas críticas, por Skliar (2016, p. 48-49) - para quem esta modalidade de ensino que tem a supremacia do professor acaba por inferiorizar o outro e alimentar a “lógica da incompletude do outro” - e por Paulo Freire (1994, p. 38-39), que se refere a ela como “educação bancária”, onde os “educandos são depositários e o educador o depositante”.

Entre os sujeitos participantes da pesquisa, apenas P.03 identificou o papel do professor como sendo o de “ensinar a disciplina”, ao tempo que ao aluno caberia “o intuito de aprender”, convergindo com uma visão mais tradicional destes papéis, conforme descrevemos acima.

Quanto aos demais sujeitos, estes convergiram em suas falas ao apartarem-se dessa visão “transmissor/receptor” acerca dos papéis de professor e alunos, distanciando-se de uma compreensão do professor como portador de todo conhecimento, ao tempo que evocam imagens deste como um “mediador”, “facilitador” ou “condutor sem autoritarismo”.

Como expusemos anteriormente, esta visão acerca do papel do professor é advinda das diversas outras tendências pedagógicas as quais não posicionam a centralidade da relação professor-aluno na figura do professor. E é na tendência crítico-social dos conteúdos que surge a figura do professor como mediador. Sobre o papel do professor nesta tendência, Libâneo (1990, p. 41) assim o descreve:

[...] o conhecimento resulta de trocas que se estabelecem entre o meio

(natural, social, cultural) e o sujeito, sendo o professor o mediador, então a relação pedagógica consiste no provimento das condições em que professores e alunos possam colaborar para fazer progredir essas trocas.

Assim, cabe ao professor, como mediador, aproximar este conteúdo da realidade dos alunos, de modo que estes possam participar ativamente deste processo de aquisição e “reinvenção” destes conteúdos. Para isto, o professor deve ele próprio, envolver-se com o estilo de vida dos alunos, conscientes dos contrastes entre a sua própria cultura e a deles.

Desta forma, a participação do aluno deixa de ser meramente passiva, assumindo uma postura mais ativa em relação ao saber e à própria educação. É do próprio aluno o esforço para avançar no conhecimento e ampliar este, na medida em que o professor pode apresentar-lhe novos conteúdos.

Não há privilégio, assim, nem à figura do professor, nem à figura do aluno, uma vez que, embora se ocupem de funções diferentes, ambos compartilham a atividade de aquisição de novos conhecimentos.

É claro que se reconhece certa superioridade do saber do professor, uma vez que este, por ser adulto e por ter uma formação específica para ensinar, teria uma capacidade maior para analisar os conteúdos em face da realidade social e, assim, trazê-los para os alunos.

Contudo, esta mencionada “superioridade” não torna o professor detentor absoluto do saber, nem sequer transmissor dele, uma vez que seu papel é o de aproximar estes conhecimentos do aluno, de forma a fazer com que os alunos reconheçam-se nestes e, mais ainda, possam ampliar sua própria visão, ao se envolver com outros conhecimentos, desde que apoiados em sua realidade.

As falas dos sujeitos revelam certa aproximação a esta visão da relação docente, onde o professor desempenha o papel de mediação, no sentido de aproximar o aluno do conhecimento; ao aluno, cabe o papel de se envolver e participar ativamente – não sendo mero receptor, mas partícipe da construção do saber.

Importante frisar que as falas permaneceram centradas nos papéis de ambos em relação ao processo de conhecimento, de certa forma, acerca dos papéis institucionais que desempenham professores e alunos.

Como destacamos anteriormente, os papéis desenvolvidos por professores e alunos em sala de aula transcendem a compreensão institucional destes, avançando rumo ao aspecto humano (e, conseqüentemente, ético) desta relação.

Esta percepção, contudo, pode ser mais claramente percebida em outros trechos sobre as quais falaremos posteriormente.

4.1.3 Categoria nº. 03 – Relevância dos vínculos entre professor e aluno

Qual a relevância do professor estabelecer vínculos positivos com o aluno?

Você estabelece uma relação de alguma maneira também, afetiva com os alunos, no sentido que eles tenham a possibilidade de chegar até você, de perguntar, de perceber que você não é um ser que está no pedestal, mas é uma pessoa que tem proximidade, que tem disponibilidade, disposição pra dialogar, pra conversar, então, acho que é extremamente saudável, não só do ponto de vista emocional, no ponto de vista das relações sociais, mas também do ponto de vista de permitir que os alunos tenham essa ne... esse caminho aberto de acesso ao professor pra poder construir algo realmente significativo **(P. 01)**.

[...] aí então sempre há uma maior dificuldade no aprendizado do aluno pela essa relação tá 'deteriorizada' né, uma relação não muito boa [...] Quanto mais você se aproximar de uma forma positiva de que o aluno consiga lidar com o professor ele lida bem com a matéria também **(P. 02)**.

Eu acho relevante, eu acho que é positivo, desde que seja dentro do que é estabelecido pelo profissional e o objetivo dele na aprendizagem. Na aprendizagem - que fique claro - da disciplina **(P. 03)**.

[...] também tem o vínculo positivo no sentido de conhecimento, no sentido humanístico, no sentido amizade, no sentido de respeito, no sentido de hierarquia. Eu acho que tudo é positivo, eu vejo o sentido da educação de ensino aprendizagem sempre positivo é muito difícil eu enxergar algo negativo **(P. 04)**.

[...] você entrar numa sala aonde você não tem assim certo vínculo, que você não tem essa... esse afeto com os alunos, é muito ruim, é muito ruim mesmo. Então eu acho que é muito importante, que tem que ter sim afeto, sabe? [...] Então assim a gente tem muito aluno carente, sabe, que parece que precisa do afeto do professor, precisa de alguém que lhe dê atenção, além de passar conhecimento a gente acaba tendo essa relação, sabe? De amor, de carinho, de afeto **(P. 05)**.

As falas dos sujeitos, em sua maioria, embora não abranjam explicitamente os conceitos próprios da filosofia levinasiana, acabam por revelá-los indiretamente na medida em que estes apresentam o impacto que a presença de vínculos que permitam a abertura, a proximidade e a afetividade na relação professor-aluno têm nesta.

Um ponto convergente na fala de todos os professores é o reconhecimento da importância de vínculos positivos entre professor-aluno. Surgem, principalmente nas falas de P.01, P.04 e P.05 referências a princípios de amizade, afetividade, proximidade e diálogo os quais seriam de suma importância para o desenvolvimento destes vínculos.

Partindo destas falas podemos obter duas inferências: a primeira acerca do reconhecimento da existência e da importância de uma relação afetiva e de proximidade entre professores e alunos; a segunda acerca dos malefícios do distanciamento na relação professor e aluno.

Como já mencionamos anteriormente, professores e alunos, ao entrarem em relação, não participam apenas a partir de seus papéis institucionais. Para além da relação docente, ambos participam também da relação intersubjetiva, onde os sujeitos se encontram a partir do caráter mais puro da existência – a sua própria subjetividade.

Esta relação para Emmanuel Lévinas é a relação ética – relação pela qual o “eu” faz seu encontro com o Outro, não a partir de uma relação de conhecimento, como se pudesse conhecer sua alteridade, mas de uma dimensão ética, que permite a revelação do Rosto do Outro.

Esta relação com o Outro não se resume ao conhecimento dele, mas, sobretudo, se trata de uma relação de proximidade (LÉVINAS, 2016b, p. 83). Desta forma, perspectivas como afetividade, proximidade, diálogo e abertura surgem como necessários para que haja, de fato, uma relação entre estes sujeitos (LÉVINAS, 2016b, p. 26):

Nossa relação com ele consiste certamente em querer compreendê-lo, mas esta relação excede a compreensão. Não só porque o conhecimento de outrem exige, além da curiosidade, também simpatia ou amor, maneiras de ser distintas da contemplação impassível. Mas também porque, na nossa relação com outrem, este não nos afeta a partir de um conceito. Ele é ente e conta como tal.

Assim, temos que a relação com o Outro é uma relação com um ser que não se apresenta na forma de um conceito ou como um elemento do qual eu possa apreender, mas sim como outro ser – ou um ente que não se tematiza.

Ademais, cabe também mencionar aqui que esta relação ética, conforme descrevemos, é perpassada por estas questões afetivas e emocionais, que tão prontamente surgiram nas falas dos professores. Os alunos ao entrarem em relação com seus professores carregam suas próprias perspectivas, sentimentos, subjetividades e afetos.

Sharon Todd (2003, p. 28) evidencia que esta realidade subjetiva presente nos alunos – e também nos professores – ultrapassa as próprias demandas institucionais e as prescrições de conduta oferecidas aos professores. O caráter puramente humano da relação acaba exigindo dos professores uma atitude de

abertura – o “ensino com ignorância” (*teaching with ignorance*), conforme descrito pela autora (TODD, 2003, p. 137; 2011, p. 73).

Este modo de ensino não implica em protocolos rígidos de conduta, mas antes, em uma relação de abertura em relação ao Outro, conforme ela mesma apresenta (TODD, 2003, p. 31):

Para os professores, participar em uma relação não-violenta com o outro talvez signifique ter que se tornar ele próprio um aprendiz, abrindo-se à ruptura do ser que o encontro face-a-face implica. [...] Isto é, relações éticas podem basear-se na própria capacidade do professor em ser receptivo ao discurso do Rosto, escutar e ouvir os sentidos que os alunos desenvolvem por eles mesmos¹¹.

Esta postura evocada por Todd certamente desponta da própria noção de passividade conforme apresentada por Emmanuel Lévinas. Para o filósofo, o eu investido em relação com o Outro o faz de maneira passiva, isto é, aberto desde o princípio. Sobre isto, ele próprio define (LÉVINAS, 1993, p. 118):

A abertura é a vulnerabilidade de uma pele exposta, na ferida e na ofensa, para além de tudo aquilo que se pode mostrar, para além de tudo aquilo que, na essência do ser, pode expor-se à compreensão e à celebração. [...] Subjetividade do sujeito, passividade radical do homem, o qual, aliás, se põe, se declara ser e considera sua sensibilidade como atributo. Passividade mais passiva que toda passividade [...].

Assim, a relação de proximidade apresentada por Lévinas está inserida na própria subjetividade do eu, que se abre em passividade. Esta passividade não significa inércia, mas sim uma atitude de sensibilidade, pela qual o eu está sempre aberto, sensível e vulnerável à manifestação do Outro.

Mais adiante, aprofundando o sentido da passividade, como abertura ou vulnerabilidade, Lévinas (1993, p. 119) prossegue:

A vulnerabilidade é mais (ou menos) que a passividade que recebe forma ou choque. [...] Ela é *para o outro*, por detrás do *outro* do excitante. Proximidade que não se reduz nem à representação do outro, nem à consciência da proximidade. Sofrer pelo outro é ser responsável por ele, suportá-lo, estar em seu lugar, consumir-se por ele.

A passividade é, então, vulnerabilidade, na medida em que o “eu” assume a

¹¹ For teachers, perhaps participating in a nonviolent relation to the Other means having to become a learner oneself, opening up oneself to the rupture of being that the face-to-face encounter entails. [...] That is, ethical relations may rest in the teacher’s own capacity to be receptive to the discourse of the face, to hear and listen for the meanings that students work out for themselves.

própria responsabilidade pela vida do Outro, enxerga-o em sua própria manifestação – como Rosto – e é atingido por este cuja alteridade não consegue absorver ou apreender.

Desta forma, sob a ótica da filosofia levinasiana, os benefícios mencionados pelos professores no tocante aos vínculos afetivos e emocionais com seus alunos demonstram o princípio desta noção.

Assim, na medida em que a relação permite abertura, diálogo e afetividade, os sujeitos reconhecem que o aluno se sente mais à vontade para se expressar e participar, apontando, inclusive, melhorias no rendimento em relação ao conteúdo, como destacaram em suas falas P.01 e P.02.

Igualmente, quando o total oposto surge entre os sujeitos, apontando uma relação de distanciamento, estes sugerem que os alunos tendem a se retrair mais, afastar-se do professor e, conseqüentemente, da aula e do próprio conteúdo ministrado, como é possível perceber na fala de P.02 quando este afirma que relações “deterioradas” tendem a afastar os alunos da compreensão da disciplina, enquanto relações mais próximas fazem com que o aluno lide melhor com o conteúdo ministrado.

Esta mesma percepção nos é dada por P.05, que destaca o quão ruim é quando não existem vínculos afetivos entre professor e aluno.

Este reconhecimento – embora não avance ao sentido mais profundo da abertura e da relação passiva, como faz Lévinas – demonstra que entre os professores já há um entendimento sobre a importância de aspectos como abertura e diálogo na relação com seus alunos.

A discussão acerca da relação ética a partir da filosofia da alteridade pode ajudar a ampliar a relevância destes aspectos relacionais e aprofundar ainda mais a importância dada a este vínculo por parte dos professores.

4.1.4 Categoria nº. 04 – Responsabilidade do professor junto a seus alunos

Na sua compreensão, em que consiste a responsabilidade do professor junto a seus alunos?

[...] atualização, tem que buscar dinâmicas, formas de passar aquele conteúdo que ele pretende e nunca se acomodar na mesma posição, se reinventar constantemente, acho que é fundamental isso **(P. 01)**.

[...] se o professor não conseguir desenvolver o seu trabalho [...] eu acho que o alunado no futuro vai ter muito problema [...] **(P. 02)**.

[...] Formar um cidadão que possa pensar e que esteja preparado para resolver os problemas que vão aparecer. Um cidadão crítico que saiba distinguir o que é melhor para ele e para sociedade **(P. 03)**.

É muita grande por que nós temos a responsabilidade de formar o aluno, a gente tende a formar o aluno, o ser humano na realidade, de caráter salutareos. Mas a gente está passando por uma época que o professor está sendo pai, o professor está sendo a mãe [...] **(P. 04)**.

Eu acho a responsabilidade enorme, tipo o de formar cidadãos livres, é claro que hoje em dia alguns valores estão invertidos, mas eu acho que a gente tem um grande trabalho de formar um cidadão bom digno, entendeu **(P. 05)**.

No tocante à responsabilidade, vale lembrar que, para Emmanuel Lévinas, a responsabilidade surge justamente da relação de abertura na qual o sujeito se apresenta a Outro em passividade, permitindo assim a manifestação do Rosto (LÉVINAS, 2016b, p. 213):

A proximidade do próximo é a responsabilidade do eu por um outro. A responsabilidade pelo outro homem, a impossibilidade pelo outro homem, a impossibilidade de abandoná-lo sozinho ao mistério da morte [...] A responsabilidade não é aqui fria exigência jurídica.

A proximidade é, assim, a fonte da responsabilidade. A relação entre eu e o Outro – este manifestando-se como Rosto – é o que possibilita o surgimento da responsabilidade diante do Outro homem, responsabilidade irrefutável e da qual o eu não pode furtar-se ou esquivar.

O Rosto expõe toda a nudez e fragilidade do Outro e, nelas, sua mortalidade. O eu, diante deste encontro, vê-se questionado e interpelado por esta responsabilidade, cuja não é prevista em nenhum código de conduta, mas nasce do próprio Rosto - esta alteridade a qual não posso matar, nem permitir que morra.

Contudo, se a relação professor-aluno pode ser compreendida a partir da dualidade dos papéis institucionais e os papéis próprios da relação intersubjetiva na qual os sujeitos estão implicados, assim também podemos compreender a responsabilidade dela decorrente em dois aspectos: o aspecto profissional e institucional e o aspecto ético e humano.

Sharon Todd (2003, p. 142-143) evidencia esta duplicidade, enfatizando que o papel assumido pelo professor é sobretudo ético e não pode ser resumido à sua prática profissional:

Responsabilidade precisa ser repensada em termo da tensão entre seus deveres institucionais e a dimensão pessoal, inter-humana, das relações de sala de aula. [...] Professores são mais que agentes institucionais, e a conduta

ética é irreduzível ao comportamento conduzido por regras¹².

A responsabilidade, portanto, não se restringe aos compromissos e obrigações inerentes ao papel institucional desenvolvido pelo professor, antes disso, esta surge da relação inter-humana na qual o professor obrigatoriamente se envolve a partir de sua relação com seus alunos.

As vozes dos sujeitos sobre sua responsabilidade enquanto professores igualmente faz referência a esta dupla dimensão da responsabilidade, embora haja visivelmente a ênfase em seu caráter profissional (e, inclusive, didático).

No que tange ao caráter profissional, que se evidencia na responsabilidade a respeito da formação dos alunos, podemos perceber esta preocupação nas falas de P.01, P.03 e P.04.

Neste sentido, a responsabilidade do professor se relaciona à formação do aluno para que este se torne um cidadão “crítico”, “livre”.

Para que se cumpra esta missão – e isto se torna evidente na fala de P.01 – da parte do professor exige-se a “atualização”, a qual podemos entender como formação pessoal, de modo a melhorar a sua didática (o professor chega a mencionar a busca por novas dinâmicas e formas de passar o conteúdo).

Contudo, como já expusemos, a responsabilidade dos professores sobre seus alunos não se restringe ao seu caráter profissional, mas a transcende ao revelar a responsabilidade ética, fruto da própria relação.

Esta responsabilidade pode ser percebida em alguns trechos das falas dos sujeitos, ainda que de forma muito discreta no momento em que mencionam o impacto do trabalho do professor (e sua ausência) na vida de seus alunos – fato evidenciado na fala de P.02.

Outra fala que nos permite semelhante percepção é feita por P.04, quando menciona que passamos por uma época em que o professor tem que ser “pai e mãe” do aluno.

É claro que esta última se dá, possivelmente, de forma crítica a este aspecto, porém não por este motivo deixa de demonstrar a percepção da responsabilidade que transcende o caráter profissional na relação professor-aluno para uma

¹² Responsibility needs to be rethought in terms of the pull teachers and students experience between their institutional duties and the personal, inter-human dimension of classroom relationships. [...] Teachers are more than institutional agents, and ethical conduct is irreducible to rule-bound behavior.

responsabilidade mais humana e afetiva (tal qual a de “pai” ou “mãe”).

Partindo, então, destas inferências, podemos retomar o pensamento sobre a responsabilidade possibilitado pela ética levinasiana ao qual nos referimos inicialmente, para aprofundar o próprio significado desta responsabilidade na relação entre professor-aluno: a atuação do docente junto ao aluno pode ter implicações em toda a vida destes ou, em termos levinasianos, o professor, como sujeito, pode ferir e fazer violência contra o Rosto de seus alunos – e para isso, bastaria sua indiferença

Bem sabemos que esta responsabilidade, dita nestes moldes, é assustadora e por si só angustiante. Motivo pelo qual, por vezes, pode ser preferível vislumbrá-la apenas a partir de seu aspecto institucional. Quanto a isto, Bauman (2013, p. 33) afirma:

Como indivíduos, somos insubstituíveis. Não somos, porém insubstituíveis no desempenho de qualquer de nossos muitos papéis. Cada papel tem anexo um resumo que estipula exatamente que tarefa se deve fazer, como e quando. Toda pessoa que conheça o resumo e tenha dominado as capacidades que requer a tarefa pode fazê-la. [...] De novo, a responsabilidade foi “flutuante”. Ou então – assim nos dispomos a dizer – ela permanece com o papel, e não com a *pessoa* que o desempenha.

Desta forma, não afeta pessoalmente o sujeito em relação. Entretanto, o próprio Bauman (2013, p. 34) prossegue:

[...] longe do mero “desempenho de papel”, somos de fato “nós mesmos”, e assim nós e somente nós somos responsáveis por nossas ações. [...] Apoiar-nos nas normas tornou-se hábito e sem as roupas de faxina sentimo-nos nus e em desespero.

A responsabilidade continua, assim, a “perseguir” o sujeito, como um assombro. Não há como eximir-se dela pela evocação da responsabilidade exclusivamente profissional. É preciso reconhecer e assumir esta responsabilidade, assumir o meu papel de “servidor” do Outro, ouvir seus apelos e buscar atendê-lo, nem que isso signifique apenas colocar-se a escuta.

O professor, investido em uma relação inter-humana com seu aluno, assume, assim, uma responsabilidade que ultrapassa suas próprias atribuições. A vida deste aluno, sua alteridade, seu presente e seu futuro, são colocados diante do professor – ainda que este não consiga contemplá-la em totalidade.

Diante desta realidade – o Rosto – o professor não pode recusar-se à tal responsabilidade, ainda que possa buscar justificá-la por meio de uma atuação exclusivamente profissional, segundo as normas cabíveis à sua profissão. Esta

justificativa, contudo, não o furta dela: uma vez que se tenha aproximado e permitido a manifestação do Rosto, o eu assume irrefutavelmente tal responsabilidade.

Desta forma, o professor que se abre passivamente ao aluno se tornará eticamente responsável por este aluno de forma que não se limitam ao mero cumprimento de uma responsabilidade institucional.

4.1.5 Categoria nº. 05 – Desafios para a relação professor-aluno

Quais os maiores desafios para se estabelecer uma relação entre professor e alunos que permita uma maior proximidade entre estes?

Hoje, por exemplo, se a gente for pensar na tecnologia: como é difícil os alunos ficam muito conectados consigo mesmo é uma espécie de relação, né, muito individualizada, muito individualista, meio egocêntrica e acho que a tecnologia traz esse desafio **(P. 01)**.

[...] tem um número de turmas em que o professor ele entra, passa aqueles minutos numa turma, já vai pra outra e retorna no outro turno [...] O desinteresse dele te faz afastar dele. Então é ruim por que toda vez que você sente um aluno desinteressado na maioria das vezes você não consegue chegar até a ele [...] você tem um número grande de turmas, uma quantidade enorme de horas-aula pra você chegar a semana né, e o ano letivo **(P. 02)**.

A gente vê que tem muito aluno que é retraído, tem aluno que tem vergonha de algum condicionamento, de alguma situação que passa e alguns deles acabam não falando e já outros que até aproveitam e expressam de forma até inadequada. Eu acho que é necessário que tenha uma compreensão melhor, tanto do professor quanto do aluno em que o aluno é diverso; as pessoas são diversas, diversos tipos de pensamentos; ideologias **(P. 03)**.

O maior desafio da escola, no meu ponto de vista, é a família. A gente trabalha de um jeito, a família faz de outro em casa, eu não vou dizer que a família faz de uma forma negativa, mas, eu vejo muitos relatos de pais de alunos – por exemplo, alunos que são, que tem uma família, vamos dizer uma família harmoniosa que dê respeito, educação, que tem aquele brilho em casa, aquela situação ele, nós não temos problema em relação a isso, é quando nós vemos a gente vê algumas situações de desajustes familiar, aí o que a gente quer organizar na escola a família destrói em casa em muitas situações **(P. 04)**.

Então né, é eu acho que isso daí é muito dos valores que eles já carregam, assim, muito dos princípios que já tem, que eles trazem de casa, sabe? Porque tem aquela coisa de respeito como eu falei, e aí se o aluno ele entende, ele sabe que o respeito é necessário, vai haver sim uma boa relação, né? É, infelizmente que a gente percebe que os alunos que não...que não nos respeitam, que são assim, meio ignorante, grossos, parece assim que isso já vem de casa, entendeu? Que eles têm essa mesma relação com os pais, então isso dificulta muito **(P. 05)**.

As falas dos sujeitos apresentam uma série de desafios para que a relação professor-aluno possa ser marcada pela proximidade entre eles. Destacamos:

- 1) Desinteresse, retraimento e/ou individualismo/egocentrismo por parte dos próprios alunos (presentes nas falas de P.01, P.02 e P.03);
- 2) Problemas com as famílias e valores carregados pelos alunos (surgidos nas falas de P.04 e P.05);
- 3) Falta de compreensão mútua entre alunos e professores (a partir da fala de P.03);
- 4) E, por fim, o excesso de turmas e de carga horária a serem atendidos pelo professor (destacado na fala de P.02).

Tais dificuldades fazem referência as primeiras à própria alteridade dos alunos – quando se referem ao seu distanciamento e à necessidade de compreendê-lo (1, 2 e 3) – e a última às condições de trabalho do professor – excesso de turmas e de carga horária a ser cumprida.

No que se afirma sobre o desinteresse e desânimo dos alunos e àquilo que os sujeitos identificaram como individualismo por parte dos alunos o que podemos perceber é que estas são apenas representações deste aluno.

Estas “imagens” dos alunos surgem nas falas do P.01 – que chega a identificar a tecnologia como fator do individualismo/egoísmo dos alunos –, do P.02 e P.03. Podemos, ainda, incluir neste bojo os alunos descritos por P.05 como aqueles “que não respeitam” e, conseqüentemente, são “grossos” e “ignorantes”.

Ora, o que há por trás destas imagens destacadas pelos sujeitos acaba sendo a própria representação de um aluno “ideal”, o qual é interessado, pensa coletivamente, não é retraído, não é grosso ou ignorante e, conseqüentemente, permite uma maior abertura por parte do professor.

Vale lembrar o que afirma o próprio Emmanuel Lévinas a respeito da representação (LÉVINAS, 2016a, p. 115):

A inteligibilidade, caracterizada pela clareza, é uma adequação total do pensante ao pensado, no sentido muito preciso de um domínio exercido pelo pensante sobre o pensado, em que a sua resistência de ser exterior se desvanece no objeto. [...] Inteligibilidade e representação são noções equivalentes: uma exterioridade que entrega ao pensamento na clareza e sem impudor todo o seu ser [...] o Mesmo está nela em relação com o Outro, mas de tal maneira que o Outro não determina nela o Mesmo e é sempre o Mesmo que determina o Outro.

A representação, portanto, nada mais é que a própria ideia que o eu possui sobre o Outro, a forma como o sujeito determina e compreende o Outro. Representar ou conhecer o Outro não revela nada acerca do Outro, mas tão somente revela o

próprio eu, acerca do que ele entende e espera.

“O ‘acto’ da representação diante de si não descobre propriamente nada” (2016a, p. 116). O que vemos e entendemos sobre o Outro nada mais é do que sua objetificação e faz referência apenas àquilo que o sujeito entende ou percebe.

Desta forma, quando os professores esperam que seus alunos sejam interessados, pensem coletivamente e interajam durante suas aulas, o que se encontra por trás disso é a ideia – a representação – que fazem de seus alunos.

Interessante é que esta mesma representação feita pelos professores sobre os alunos provoca neles mesmos a sensação de desânimo e afastamento, o que leva, inclusive, a pensar no desinteresse do aluno como um desafio para a relação professor-aluno.

O que queremos evidenciar aqui é que este “entreve” acerca do desinteresse dos alunos nada mais é que a própria ideia que os professores têm deles e as interpretações que estes fazem dessa postura dos alunos.

Quanto a isto, destacamos o pensamento de Todd (2004, p. 137):

Claro, alunos dizem coisas que provocam nossas defensas, nossos próprios gostos e julgamentos, e talvez até nossos próprios desejos sobre o que queremos que nossas pedagogias cumpram; nós interpretamos, explicamos e teorizamos sobre suas respostas e, mais ainda, nós nos encontramos desapontados, felizes e até mesmo chateados pelo que eles dizem [...]¹³.

É completamente natural esta nossa inclinação a interpretar, a tentar compreender o Outro e representá-lo, de forma que o professor pode ser atingido pela forma como a comunicação ocorre nesta relação.

Assim, é compreensível que os sujeitos apontem o desinteresse dos alunos como um dos principais desafios para a relação docente.

Todavia, podemos prosseguir na leitura de Todd (2004, p. 138):

[...] se podemos interpretar os afetos dos alunos como estranhos mais do que como um ponto de possibilidade pedagógica e ética, então nós não podemos ser afetados de maneira que sustentem um aprendizado do Outro através do qual nossas próprias pedagogias podem ser colocadas em questão. Nossa capacidade de atenção, então, colide contra nossa capacidade de tolerar a

¹³ Of course, students say things that provoke our own defenses, our own tastes and judgments, and perhaps even our own desires for what we want our pedagogies to accomplish; we do interpret, explain, and theorize about those responses, and, moreover, we do find ourselves disappointed, delighted, and even bored by what they say [...].

dor, angústia e desconforto que a escuta traz¹⁴.

O que é evidenciado por Todd, coincidindo também com a concepção levinasiana da relação, é que a ideia que faço do Outro – meu aluno – acaba impedindo a minha própria abertura a ele. A ideia do Outro não é necessariamente aquilo que ele é, mas sim a minha reação a ele.

Como vimos, a relação com o Outro, quando baseado nessas representações, não permite uma relação pura com a alteridade do Outro, nem permite a sua revelação com o Rosto. O que acaba “recebendo” dele nada mais é do que minha própria ideia sobre ele.

Se pensarmos desta forma, a própria interpretação que o professor faz da conduta de seus alunos – representação, em termos levinasianos – acaba sendo ela mesma o entrave para a abertura e a atenção na relação.

Assim, a imagem do aluno desinteressado, isolado ou individualista, nada mais é que a própria visão dos professores sobre estes alunos, representações, as quais podem – de certo modo – contribuir para o afastamento dos professores e, quiçá, dos próprios alunos.

Sob esta mesma ótica podemos incluir a menção feita à família do aluno como desafio que surge nas falas de P.04 e P.05, seja na falta de estrutura familiar, seja nos valores que os alunos carregam de casa.

Este segundo desafio evidenciado nas falas também parte do mesmo problema da representação de Outrem, uma vez que, a imagem da família “estruturada e harmoniosa” *versus* a família “desestruturada e desarmoniosa” também são representações de um Outro, no qual inclui-se o próprio aluno como membro desta ou daquela família.

Isto posto e de forma semelhante, podemos mencionar o terceiro desafio evidenciado pelas falas dos sujeitos: a falta de compreensão mútua entre alunos e professores.

Este desafio encontra-se na fala de P.03, que destaca o quão desafiante é para a relação professor-aluno a falta de compreensão por parte dos alunos e dos professores ante a diversidade de pensamento, ideologias e modos de expressão.

¹⁴ [...] if we can interpret students' affect as aberrant, rather than as a point of pedagogical and ethical possibility, then we cannot be affected in ways that sustain a learning from the Other through which our own pedagogies might be put into question. Our capacity for attentiveness, then, bumps up against our capacity for tolerating the pain, distress, and discomfort that listening brings.

A ideia por trás deste pensamento é justamente a possibilidade de conhecer o Outro, de conhecer o aluno.

Ora, como já mencionamos anteriormente, o conhecimento do Outro revela-se como uma impossibilidade dentro do pensamento levinasiano, uma vez que qualquer ideia que possa fazer sobre ele é logo ultrapassada por sua alteridade (LÉVINAS, 2016a, p. 38):

O rosto, contra toda a ontologia contemporânea, traz uma noção de verdade que não é o desvendar de um Neutro impessoal, mas uma *expressão* [...] A condição da verdade e o erro teórico é a palavra do Outro – a sua expressão – que qualquer mensagem já supõe. Mas o conteúdo primeiro da expressão é essa mesma expressão. Abordar Outrem no discurso é acolher a sua expressão onde ele ultrapassa em cada instante a ideia que dele tiraria um pensamento.

A relação com o Outro ultrapassa a própria concepção de conhecimento, qualquer verdade ou razão que se possa fazer dele provém dele mesmo, como expressão, manifestação de si próprio – o que chamamos de Rosto. Esta expressão, embora possa ser percebida e até aprendida pelo eu, não contém a totalidade do ser do Outro, a apresentação de seu Rosto sempre ultrapassa qualquer ideia ou pensamento que eu possa ter dele.

Da mesma forma, todo conhecimento que posso adquirir, qualquer entendimento que eu possa fazer sobre o Outro, não conseguirá contemplá-lo totalmente, assim como possuir estes conhecimentos acerca de sua história, seu contexto social, sua psiquê, etc., não são garantias de que me relacionarei bem com ele.

Quanto a isto, temos um posicionamento interessante de Todd (2011, p. 72-73):

Sugiro, em uma via levinasiana, que a única resposta às centenas de comunidades auto-identificadas em nossa cidade é apreciar completamente o infinito desconhecido do Outro – suas fantasias, desejos, problemas de vida, criatividade, paixões, emoções que permanecem dele e somente dele [...] Então, não somente nunca saberemos o suficiente, mas: como esse conhecimento parcial pode prover algum tipo de ponto de entrada na relação ética? Conhecimento, como nós vimos, não só eticamente insignificante, mas mais precisamente o que o precede¹⁵.

¹⁵ I suggest in a Lévinasian vein, that the only ethical response to the roughly one-hundred self-identified communities in our city is to fully appreciate the infinite unknowability of the Other – her fantasies, desires, life problems, creativity, passions, emotions remains hers and hers alone [...] Thus, not only is what we know never enough, but how could this partial knowledge provide any sort of entry point into ethical relationality? Knowledge, as we have seen, is not ethically significant, but rather what precedes it is.

A relação com o Outro, portanto, não é uma relação de conhecimento, mas antes uma relação que permita contemplar – e apreciar – o infinito desconhecido do Outro, sua própria alteridade. Não é uma relação de conhecimento, mas antes uma relação de proximidade, pela qual nos permitimos ser perpassados por ele, numa atitude de abertura e passividade.

Reconhecer esta impossibilidade do conhecimento pode se tornar essencial para o desenvolvimento da relação ética entre professores e alunos. Este reconhecimento permite ao professor desenvolver uma relação com seus alunos aberta ao novo, ao desconhecido, ao mistério.

É o que afirma Todd (2011, p. 73) ao descrever o “ensino com ignorância” como “aprender do Outro”:

[...] se me exponho ao Outro, eu posso ouvir, atender e ser surpreendido; o Outro pode me afetar, ele “me traz mais do que eu contendo”. E, na medida em que eu posso ser receptível e suscetível, eu posso aprender *do* Outro como alguém que é absolutamente diferente de mim¹⁶.

Para ensinar, o professor deve estar também aberto a aprender, ser ele próprio um aluno que se coloca à escuta do Outro, que se deixa perpassar pela alteridade do aluno e assim pode receber – e aprender – dele sempre mais.

É válido lembrar que, para Lévinas (2016a, p. 55), a relação com o Outro é o que permite o ensino. Isto é, ao me relacionar com este, absolutamente diferente, eu posso aprender dele. Um ensinamento que surge da palavra e sempre se atualiza, de forma que o Outro permanece sempre “ensinando a sua própria novidade”.

Ensinar com ignorância, aberto a aprender de seus próprios alunos, ultrapassa qualquer possibilidade de conhecimento, uma vez que o professor sempre se colocará em relação aberto à novidade que é o próprio encontro e ao próprio infinito que a alteridade do aluno representa.

Por fim, a partir da fala de P.02, destaca-se a quantidade de horas-aula e o curto tempo que cada professor passa em relação com seus alunos como desafios ao estabelecimento de uma relação mais próxima entre eles.

A rotina escolar muitas vezes corrida exige do professor que desempenhe suas atividades em uma quantidade muito grande de turmas, nas quais passa um

¹⁶ [...] if I am exposed to the Other, I can listen, attend, and be surprised; the Other can affect me, she “brings me more than I contain”. And insofar as I can be receptive and susceptible I can learn from the Other as one who is absolutely different from myself.

tempo muito curto, sobrando pouquíssimo tempo para que ele possa se relacionar de maneira próxima com seus alunos.

São diversos os fatores que podemos incluir nesta perspectiva: a rotina de trabalho, a alta demanda de atribuições, a quantidade de alunos por turma, as dinâmicas próprias da escola, entre outros – todos eles constituindo uma estrutura na qual o professor precisa posicionar-se ora em seu papel institucional, ora como indivíduo em uma relação pessoal com seus alunos.

No exercício de nossas funções, este ritmo acelerado acaba estruturando nossos encontros, empurrando o ser em relações fragmentadas, nas quais nós não temos tempo e – muitas vezes também – interesse em estabelecer uma relação próxima e pessoal com o Outro, que permita contemplar-lhe o Rosto.

O próprio Lévinas reconhece a possibilidade da indiferença, isto é, a possibilidade de o homem desviar-se de olhar ou despertar para o Outro (LÉVINAS, 2016b, p. 141): “É evidente que há no homem a possibilidade de não despertar para o outro; há a possibilidade do mal. O mal é a ordem de ser simplesmente – e, ao contrário, ir na direção do outro é a abertura do humano no ser, um “outramente que ser””.

O mal para Lévinas está na própria indiferença, pela qual o eu distancia-se da contemplação do Rosto do Outro. Embora para Lévinas, a abertura para o Outro faça parte da própria constituição do ser, a possibilidade de furtar-se e de não permitir tal proximidade ainda é possível.

Partindo de uma leitura levinasiana, Bauman (2013, p. 217-218) descreve este tipo de relação “incompleta” e que não desperta para o Outro, chamando-a de “mau encontro” - estratégia por meio da qual o Outro é colocado em desatenção, distanciamento. Partindo do cumprimento de nossos papéis, o Rosto não se torna visível, a relação é estabelecida apenas com a categoria ou a função desempenhada, os indivíduos se tornam apenas uma multidão unitária.

De modo semelhante, inserido nas diversas atribuições, com pouco tempo de contato, o aluno perde seu caráter individual e a relação ética não ocorre: o professor se relaciona não com o Rosto, não com a alteridade infinita de um ser, mas tão somente com uma multidão de alunos.

A multidão é impessoal, não permite a relação, nem contato com o Outro, conforme diz Bauman (2013, p. 219):

A multidão urbana não é uma coleção de indivíduos. É mais um agregado indiscriminado e sem forma em que se dissolve a individualidade. A multidão é sem rosto, mas também o são suas unidades. As unidades são substituíveis e disponíveis. Nem sua entrada nem seu desaparecimento faz qualquer diferença.

A estratégia do “mau encontro” joga o Outro no campo da indiferença, não estabelece relação. Toda a alteridade que permitiria a relação profunda e manifestação do Rosto é jogado no campo da desatenção, a relação é puramente impessoal, uma relação com alguém de quem não quero ver o Rosto.

Ressalte-se que esta estratégia nem sempre é voluntária, mas fruto de toda uma estrutura social que priva o encontro direto e a contemplação do Rosto, distancia e estabelece relações momentâneas que se ocupam de um tempo e espaço e funções bem definidos (BAUMAN, 2011, p. 75-76):

A natureza da integração, entretanto, empresta seu sabor aos encontros inseridos nessa estrutura. Os encontros tendem a ser tão fragmentados e episódicos quanto a própria integração. [...] Permitam-me enfatizar, entretanto, que a relevância oferecida é apenas *tópica*, e que, em geral, é o tópico à mão, o interesse ad hoc, que ao mesmo tempo gera e limita a relevância.

Os encontros são assim fragmentados e existem apenas de maneira tópica, dando conta de interesses específicos e sem exigir a relação próxima entre aqueles que participam destes encontros.

Não há espaço, assim para a relação com a alteridade do Outro, a relação se dá como cumprimento de papéis e desatenção. Não se trata de um encontro, mas sim de um “mau encontro”, que não gera vínculo nem proximidade.

Com todo o excesso de atividades e carga horária a ser cumprida, bem como considerando todas as demandas profissionais às quais o professor precisa atender, a relação se depara com esta dificuldade: a rotina e o espaço se tornam limitadores da proximidade, jogando as relações entre alunos e professores no campo do “mau-encontro”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos aproximando das considerações finais desta pesquisa, retomamos os objetivos e problemas inicialmente definidos para este trabalho. Deste modo, estabelecemos como questão problematizadora para nortear a pesquisa: Como a Ética da Alteridade pode contribuir na relação professor-aluno a partir da visão de professores de uma escola de Ensino Médio?

A partir desta questão problematizadora, visando abranger todas as dimensões levantadas pelo problema, desdobraram-se as seguintes questões complementares: Como os professores concebem a sua relação com seus alunos? Em quais situações os professores, em relação com seus alunos, já vivenciam a Ética da Alteridade? Como a Ética da Alteridade pode ser materializada na relação entre professor e aluno? Quais os desafios para os professores desenvolverem uma relação professor-aluno pautada na ética da alteridade?

Inicialmente destacamos a discussão teórica obtida da interlocução entre os autores que embasaram esta pesquisa, apresentados na Seção II deste trabalho.

Como mencionado, buscamos por meio desta pesquisa analisar as possibilidades de desenvolvimento da educação na relação professor-aluno, a partir da filosofia de Emmanuel Lévinas – a Ética da Alteridade.

Destarte, precisou-se identificar especificamente a concepção de alteridade para este filósofo. Assim, destacamos quanto à definição levinasiana a radicalidade com a qual a define como constituição do próprio ser do Outro, completamente independente e externo ao eu, a sua existência precede qualquer ideia que o eu possa ter dele. Esta constatação impede conceber a relação entre eu e Outro por uma dimensão de conhecimento, mas sim a partir de uma relação de passividade – postura pela qual o eu permite que o Outro se manifeste de forma livre, o que torna o “eu” responsável por ele.

Identificada a concepção levinasiana de alteridade e a implicação que esta tem na forma como ocorrem as relações intersubjetivas, discutimos a forma como tais relações ocorrem no cenário da sala de aula, bem como de que maneira poder-se-ia pensar em uma educação a partir da Ética da Alteridade de Lévinas.

O que a discussão teórica nos demonstrou foi que a relação professor-aluno deveria ser perpassada por aquela mesma característica da passividade tão cara ao pensamento de Lévinas – exigindo-se do professor uma postura de abertura em

relação aos seus alunos, a aceitação de que não é possível conhecê-los totalmente e que ele sempre poderá ser – e será – surpreendido por eles.

Por este motivo ele mesmo deve se encantar com tais possibilidades e lidar com esta relação de passividade sempre aberto ao infinito de seus alunos e à perplexidade face às suas alteridades.

Neste sentido, quisemos lançar o olhar também às próprias concepções já existentes sobre a relação professor-aluno e pensar de que forma seria possível convergir tais concepções àquela relação intersubjetiva descrita por Lévinas.

Encontramos, assim, em Libâneo uma boa descrição das principais tendências presentes no Brasil, a partir das quais fora possível abstrair maneiras diferentes de se pensar a relação professor-aluno, sendo elas: a Tendência Tradicional, a Tendência Renovada Progressivista, a Tendência Renovada Não-Diretiva, a Tendência Tecnicista, a Tendência Libertadora, a Tendência Libertária e a Tendência Crítico-Social.

Frise-se que cada uma destas tendências possui uma concepção específica da relação professor-aluno, que nos permite entender de que forma esta é compreendida e vivenciada em cada uma destas.

Após promover a interlocução entre os autores, constatamos:

- a) A possibilidade de convergência com as tendências Renovada Progressivista, Renovada Não-Diretiva e Libertária;
- b) A possibilidade de convergência, com ressalvas, com as Tendências Libertadora e Crítico-Social;
- c) A impossibilidade de convergência com as tendências Tradicional e Tecnicista.

Destacadas as percepções apreendidas do aporte teórico, teceremos alguns comentários acerca dos resultados obtidos a partir dos dados coletados na pesquisa, a partir dos objetivos específicos estabelecidos inicialmente.

No tocante à forma como os professores fundamentam a sua relação com seus alunos, foi possível inferir a partir das falas dos sujeitos certo distanciamento – e quiçá aversão – a um modelo autoritário e hierárquico desta relação.

Isto tornou-se visível tanto na crítica a este modelo de relação centrado no professor, quanto na afirmação do papel mais ativo do aluno, sendo perceptível a ênfase em uma relação mais aberta e menos vertical, bem como a descentralização do papel do professor.

Assim, destacaram os sujeitos, que o papel assumido pelo professor não deve ser o de mero transmissor, mas de mediador, de modo a propiciar a participação ativa do aluno.

Ademais, a maior parte dos sujeitos enfatizou que esta relação deve ser pautada em compromisso, respeito mútuo, diálogo, abertura e afetividade.

Dessa forma, distanciam-se os professores da concepção de relação professor-aluno das tendências tradicional e tecnicista, se aproximando, principalmente, da concepção crítico-social.

Quanto às situações em que os professores, em relação com seus alunos, já vivenciam a Ética da Alteridade, destacamos que, embora não tenham sido mencionados diretamente os termos próprios da filosofia levinasiana, estes surgem implicitamente nas falas dos sujeitos.

É possível constatar a manifestação da relação ética (no sentido levinasiano) na ênfase ao diálogo e à abertura na relação professor-aluno, assim como no reconhecimento da importância da afetividade nesta.

A importância de vínculos que permitem a abertura, a proximidade e a afetividade entre professor e alunos, tão destacada pelos sujeitos, também demonstra a presença de uma relação de abertura, tal qual descrita por Lévinas.

Em suma, é possível perceber, ainda, certa manifestação desta forma de relação na constatação do impacto positivo que o vínculo mais aberto, próximo e afetivo possui na relação professor-aluno, em contraste ao distanciamento provocado por uma relação distante que provoque medo aos alunos.

No que concerne à forma que a Ética da Alteridade pode ser materializada na relação entre professor e aluno, destacamos que o caminho demonstrado talvez seja o de aprofundar o sentido daquilo que já fora demonstrado pelos próprios sujeitos em suas falas.

A constatação da importância do diálogo, da abertura e dos vínculos afetivos e emocionais pode ser aprofundada a partir da filosofia levinasiana para o desenvolvimento de uma relação que possibilite o diálogo aberto e desinteressado, de forma a permitir não o conhecimento, mas a perplexidade.

Assim sendo, a relação de abertura que fora destacada pelos sujeitos, poderia ampliar-se em uma postura de passividade que permita a manifestação livre e espontânea do Rosto do aluno.

Nesta contemplação do Rosto, o professor pode, então, estar aberto ao

desconhecido e à perplexidade ante ao Infinito que se revela no aluno, fazendo da relação com este algo único e não mero cumprimento de protocolos.

Assim, o encontro com o Rosto na relação de passividade abre espaço para a discussão da responsabilidade do eu sobre o Outro – a responsabilidade do professor pelo aluno; elevando-a para além da responsabilidade profissional e desvelando o seu carácter humano: a responsabilidade que o professor tem pela vida deste aluno, acima de toda indiferença.

No que concerne aos desafios para os professores desenvolverem uma relação professor-aluno pautada na Ética da Alteridade, foram vários levantados pelo sujeito. Destacamos, primeiramente, a tensão entre o carácter profissional e institucional da relação face ao carácter humano desta, surgido por diversas vezes em suas falas.

O mero cumprimento do papel institucionalmente previsto acaba por engessar a relação, distanciando os sujeitos envolvidos, que acabam por limitar-se àquilo que está estabelecido aos seus papéis. Nestas condições, a relação torna-se fragmentada e a relação ética, tal como concebida por Lévinas torna-se praticamente impossível.

Ademais, outro desafio que despontou nas falas dos sujeitos está relacionado àquilo que identificamos como maus-encontros: situações, rotinas, horários que despersonificam as relações e jogam o Outro no campo da indiferença.

Desse modo, poderíamos mencionar o excesso de alunos por turmas, o excesso de carga horária a ser cumprida pelos professores, o curto tempo para convivência com os alunos, a rotina exaustiva, entre outros surgidos nas falas dos professores e percebidos também na descrição do perfil dos sujeitos.

Tais situações acabam por não permitir o estabelecimento de uma relação de abertura entre os sujeitos e, conseqüentemente, a relação pautada pela Ética da Alteridade torna-se inviável.

Em suma, destacamos o desafio da representação dos alunos, manifestadas na figura do aluno desinteressado, distante, individualista ou grosseiro, que por vezes surgiu na fala dos sujeitos.

Estas “imagens” formadas pelo professor podem se tornar um desafio no sentido de serem produto das próprias concepções que estes têm e da idealização de um aluno “interessado”, “próximo” e “solidário”.

Tais percepções revelam mais sobre os professores que sobre os alunos e tornam-se, também elas, motivos de distanciamento entre estes. E,

consequentemente, distanciam os sujeitos em relação.

Ao final desta pesquisa, retomando sua questão problematizadora, à luz dos resultados aqui mencionados, podemos constatar algumas possibilidades abertas à educação pela discussão da relação professor e aluno a partir da Ética da Alteridade em convergência com a visão que os professores, sujeitos da pesquisa, apresentaram.

Primeiramente, demonstrou-se que a relação entre os sujeitos (professores e alunos) transcende aos papéis institucionais por eles desempenhados, atingindo suas próprias subjetividade e alteridade.

O que pôde-se perceber foi o distanciamento de concepções da relação professor-aluno que limitem o aluno e/ou coloquem o professor em um pedestal. Em contrapartida, enfatizou-se o caráter afetivo, de amizade e de diálogo inerente à relação e a importância deste vínculo mais aberto e afetivo, aspectos não-institucionais, mas humanos.

Com isto, os sujeitos da pesquisa demonstraram já reconhecer a importância destes aspectos, ao enfatizar a importância justamente destes vínculos afetivos nesta relação e os impactos da existência ou não existência deles na vida dos alunos.

Resta-nos, contudo, responder: como a filosofia levinasiana pode contribuir na concepção da relação professor-aluno?

Ora, como já expusemos, Emmanuel Lévinas com sua Ética da Alteridade escancara a relação humana intersubjetiva que, para ele, é condição própria da existência humana, e anterior a qualquer outra relação – seja de conhecimento, institucional, etc.

Como expusemos ao longo deste trabalho, é comum pensar esta relação apenas em seu caráter didático e institucional – algo evidente, inclusive, nas falas dos sujeitos.

Se aplicarmos a filosofia de Lévinas à educação, esta pode contribuir para repensar de forma crítica as relações em sala de aula, assim como discutir o espaço que é dado para estas dentro da prática escolar e da própria formação dos professores.

Uma vez que, embora a relação do professor com os alunos seja sim uma relação profissional e institucional, esta não se aparta de todo o caráter humano da relação e isto envolve reconhecer no aluno um outro ser humano cuja alteridade é infinita.

Isto, contudo, coloca o professor em uma situação delicada, uma vez que exige dele uma atitude aberta e passiva em relação ao aluno, uma vez que é dele que parte a expressão de sua própria alteridade, o que torna a atividade educativa algo a ser sempre revisto e repensado a partir do Outro.

Ademais, com o reconhecimento da alteridade – e, conseqüente contemplação do Rosto – do aluno, acresce-se a responsabilidade do professor, que se torna total e irrefutavelmente responsável por este aluno com o qual estabelece uma relação ética.

Contudo, como já discurremos, foi perceptível que alguns aspectos desta relação como descrita por Emmanuel Lévinas já constou implicitamente nas falas dos sujeitos. Isto nos permite pensar que, em certa medida, tais aspectos como abertura, responsabilidade e afetividade já se encontram presentes em suas práticas.

Restaria, portanto, aprofundar estes conceitos e introduzi-los de forma concreta ao cotidiano escolar, de forma a potencializar o caráter humano que se descobriu tão importante dentro da relação professor-aluno.

Em síntese, entendemos que esta pesquisa não encerra em si as possibilidades abertas pela conciliação entre a educação e a Ética da Alteridade de Emmanuel Lévinas, sendo possível unir-se a outros trabalhos que permitam maiores descrições da relação entre professores e alunos e seu caráter humano, bem como as contribuições que esta filosofia poderia oferecer à educação.

Elencamos, contudo, algumas questões surgidas ao final deste trabalho, que podem ser desenvolvidas em estudos posteriores:

a) Em que medida os professores recebem formação adequada para lidar com o caráter intersubjetivo da relação professor-aluno? Ou, em que medida a formação docente abrange o caráter humano da relação professor-aluno?

b) Que caminhos concretos podem ser tomados para que os desafios apontados para o estabelecimento da relação como proposta por Lévinas possam ser superados?

c) Como, concretamente, estabelecer uma didática que contemple o infinito da alteridade dos alunos, pautada na Ética da Alteridade?

Além disto, reiteramos que esta pesquisa centrou-se no olhar dos professores acerca da relação professor-aluno. Devido à interrupção das atividades presenciais nas escolas em virtude da pandemia da COVID-19 tornou-se inviável realizar atividades de pesquisa que envolvessem os alunos.

Por este motivo, novos trabalhos que contemplassem a visão dos alunos acerca desta mesma relação podem enriquecer ainda mais e ampliar as possibilidades da interlocução entre a filosofia levinasiana e o cenário educacional.

Por fim, retomando uma vez mais a questão problematizadora, acreditamos tê-la respondido, demonstrando que a Ética da Alteridade pode contribuir no aprofundamento do caráter humano intersubjetivo presente na relação professor-aluno. Abrindo, assim, espaço para novas práticas que possibilitem contemplar a alteridade dos alunos e, ao professor, o lidar com esta realidade infinita e misteriosa de seus alunos.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**: Edição bilíngue de Giovanne Reale. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida em fragmentos**: Sobre a ética pós-moderna. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 2013.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- CAMPO, Lorena. **Diccionario básico de Antropología**. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2008.
- DIAS, Rosângela dos Santos Figueredo. **Judaísmo, alteridade e educação em Emmanuel Lévinas**. Dissertação de Mestrado. Salvador: UNEB, 2016.
- DUSSEL, Enrique. **1492**: o encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FERNANDES PEREIRA, Marcelo. **Educação para a paz na filosofia de Emmanuel Lévinas**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2015.
- FONSECA, Dante Ribeiro da. Porto Velho: Uma experiência singular no contexto da urbanização da Amazônia. In: SILVA, Ricardo Gilson da Costa (org.). **Porto Velho**: urbanização e desafios para uma cidade centenária. Porto Velho: Edufro, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- GUADAGNIN, Renata. **Alteridade do não-idêntico**: um diálogo entre Adorno e Lévinas para uma crítica da violência. Porto Alegre: Fundação Fênix, 2020.
- HADDOCK-LOBO, Rafael. **Da existência ao infinito**: Ensaio sobre Emmanuel Lévinas. São Paulo: Loyola, 2006.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e o tempo – Parte I**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- HUSSERL, Edmund. **A ideia da Fenomenologia**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2018.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Cidades**. Disponível em:

<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/porto-velho/panorama>>. Acesso em: 06 de setembro de 2020.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2016a.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós: Ensaio sobre a alteridade**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016b.

LÉVINAS, Emmanuel. **Humanismo do Outro homem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

LÉVINAS, Emmanuel. **Violência do Rosto**. São Paulo: Loyola, 2014.

LÉVINAS, Emmanuel. Entrevista a François Poirié. In: POIRIÉ, François. **Emmanuel Lévinas: ensaios e entrevistas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990.

MADDONNI, Luciano. "Pasividad más pasiva que toda pasividad". Notas acerca de una noción central en los escritos de madurez de E. Lévinas. **Revista estudios**. Costa Rica, n. 34, jun/dez. 2017.

MIRANDA, José Valdinei. **Ética da Alteridade e educação**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRS, 2008.

NEVES, Maria do Céu Patrão. Alteridade e deveres fundamentais: uma abordagem ética. **Revista Direitos Fundamentais e Alteridade**. Salvador, v. 1, n. 1, jul./dez. 2017.

ORTEGA RUIZ, Pedro. La educación moral como Pedagogía de la Alteridad. **Revista Española de Pedagogía**. Murcia, Espanha, n. 227, jan./abr. 2004.

LIMA, Luis Augusto Pereira; MICHALSKI, Amanda. Porto Velho, expressões de uma cidade centenária. **Confins: revista franco-brasileira de Geografia [ONLINE]**. n. 29, dez. 2016. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/confins/11574#quotation>>. Acesso em 06 de setembro de 2020.

PIVATTO, Pergentino S. Ética da Alteridade. In: OLIVEIRA, Manfredo A. (org). **Correntes fundamentais da Ética Contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 79-97.

SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada: Ensaio de Ontologia Fenomenológica**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo:

Cortez, 2013.

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

SKLIAR, Carlos. **La educación (que es) del outro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos.** Buenos Aires: Noveduc, 2016.

SUSIN, Luiz Carlos. **O homem messiânico: uma introdução ao pensamento de Emmanuel Lévinas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

TAMBORIL, Francisca Aurineide Barbosa; BARBOZA, José Joaci. Porto Velho, segregada e irregular: assim surge uma cidade. In: SILVA, Ricardo Gilson da Costa (org.). **Porto Velho: urbanização e desafios para uma cidade centenária.** Porto Velho: Edufro, 2016.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In: WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey.** Recife: Massangana, 2010.

TODD, Sharon. **Learning from the Other: Lévinas, psychoanalysis and ethical possibilities in education.** Nova York: State University of New York Press, 2003.

TODD, Sharon. On not Knowing the Other, or Learning from Lévinas. **Philosophy of Education Yearbook.** Illinois, 2011, p. 67-74.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



CARTA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA

À Sra. Simone Piltz de Souza,
Vice-Diretora
EEEFM Barão do Solimões

Prezado(a),

Solicitamos a Vossa Senhoria autorização para que o mestrando, WESLEY CRISTIAN MERCÊS TEIXEIRA, matriculado no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia, Turma 2018, realize a sua pesquisa acadêmica nesta conceituada instituição/escola.

Esclarecemos que o estudo em questão, inserido na Linha de Formação de Professores e sob a orientação da Profa. Dra. ROSÂNGELA DE FÁTIMA CAVALCANTE FRANÇA. O propósito é analisar como a Ética da Alteridade pode se constituir um elemento de desenvolvimento da educação na relação professores e alunos.

Informamos que com o aceite de participação nesta pesquisa não trará complicações legais, pois os procedimentos adotados neste estudo obedecem aos critérios da ética em pesquisa sob a Resolução 510/2016. Todas as informações coletadas serão estritamente confidenciais e consentidas, somente o pesquisador e orientadora terão conhecimento dos dados, mantendo o anonimato dos participantes da pesquisa.

Informações institucionais também serão preservadas ao fato que ao serem compiladas não exponham diretamente a instituição. Os resultados obtidos durante este estudo poderão ser divulgados em publicações científicas, bem como em eventos científicos. A instituição tem liberdade de recusar a participar da pesquisa em qualquer fase, sem qualquer prejuízo e sempre que for necessário, poderá pedir mais informações sobre o andamento da pesquisa.

Dúvidas podem ser esclarecidas junto ao pesquisador pelo telefone: (69) 99308-7773 ou por e-mail: teixeirawes@gmail.com. Feito esses esclarecimentos, solicitamos a contribuição na pesquisa.

Porto Velho, 20 de setembro de 2019.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França
Professora Orientadora
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UNIR
Mestrado Acadêmico em Educação

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Docentes) De acordo com o que estabelece as resoluções (466/2012 e 510/2016 do CNE)

Eu Wesley Cristian Mercês Teixeira, RG 1051671 SESDEC/RO, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores estou desenvolvendo o projeto de pesquisa “**ÉTICA E ALTERIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO: FUNDAMENTOS DA FILOSOFIA DE EMMANUEL LÉVINAS APLICADOS À EDUCAÇÃO**” para a obtenção do título de Mestre em Educação. No desenvolvimento desse projeto sou o pesquisador responsável, tendo como orientadora ROSÂNGELA DE FÁTIMA CAVALCANTE FRANÇA, docente desse mesmo Programa. Venho convidá-lo(a) a participar dessa pesquisa que busca analisar como a Ética da Alteridade pode se constituir um elemento de desenvolvimento da educação na relação professores e alunos. Tal proposta preocupa-se com o caráter relacional do processo de ensino e aprendizagem, visando ampliar nossa compreensão acerca das relações estabelecidas entre professores e alunos. Como objetivos específicos, buscamos: a) Descrever a forma como estão atualmente fundamentadas as relações entre professores e alunos; b) Identificar as situações da relação professor e aluno em que a ética da alteridade já se manifesta; c) Verificar de que forma a ética da alteridade pode ser materializada na relação entre professor e aluno; d) Apontar os desafios para o desenvolvimento da relação entre professor e aluno pautada na ética da alteridade. **Sua participação será no sentido de permitir:** a observação de sua atuação em sala de aula (cujos dias e horários dar-se-ão a sua escolha), bem como realizar uma entrevista (que dar-se-á em dia e local de sua escolha). Os eventuais riscos relativos a esta pesquisa podem ocorrer no momento da observação, podendo provocar a inibição; durante a realização da entrevista, em termos de constrangimento, e na análise dos dados, se esta não for fiel ao que foi falado. Para minimizar esses riscos, nas questões relativas à observação se tomará como medida a permanência em lugar que não interrompa o fluxo das suas atividades, bem como não provocar nenhum tipo de intimidação. Com relação ao roteiro de entrevistas será elaborado de modo a evitar constrangimentos e questões que envolvam aspectos de foro íntimo. Caso autorize, as entrevistas serão gravadas em áudio por meio de gravador. Em caso de suspensão do uso do gravador e por quaisquer outras eventualidades com os recursos áudio-visuais, as informações serão anotadas em caderno de campo. Ambos serão realizados em clima amistoso e de respeito aos participantes. No que se refere aos documentos só será utilizado o que você permitir. No que tange à análise dos dados, esta será efetuada de modo a respeitar a sua opinião, sendo fiel às suas manifestações, não emitindo juízos de valor sobre as respostas dadas. Da mesma forma também se torna fundamental registrar que está assegurada a sua liberdade de desistência ou continuidade na pesquisa, bem como o direito de solicitar a qualquer momento esclarecimentos sobre a mesma ou encerrar a sua participação, sem nenhuma penalidade. Além disso, se você se sentir constrangido(a) ou incomodado(a) com alguma questão terá total liberdade de não respondê-la, sem que isso signifique qualquer penalidade. Em relação aos benefícios dessa pesquisa, eles dizem respeito a um aprofundamento do conhecimento na área da Formação de Professores, especificamente acerca da relação entre professores e alunos. Os dados obtidos por meio dessa pesquisa serão utilizados somente para fins científicos e o seu nome será mantido em sigilo, sendo utilizado como identificação um pseudônimo ou número/letra/sigla. Os dados serão divulgados, inicialmente por meio da dissertação de mestrado e, posteriormente, em periódicos e eventos científicos. Você terá garantia de esclarecimento em qualquer momento da pesquisa, por meio do contato com o pesquisador (telefones para contato estão transcritos abaixo) ou ainda, junto ao COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – CEP, por meio do telefone (69) 2182-2116. Cumpre informar, ainda, que você não terá nenhum gasto para participar dessa pesquisa, da mesma forma que não receberá nenhuma remuneração. Se você estiver suficientemente esclarecido(a), convido-o(a) a assinar esse Termo elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o pesquisador e outra ficará com você.

Título do Projeto: “ÉTICA E ALTERIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO: FUNDAMENTOS DA FILOSOFIA DE EMMANUEL LÉVINAS APLICADOS À EDUCAÇÃO”.

Pesquisador Responsável: WESLEY CRISTIAN MERCÊS TEIXEIRA

Cargo/função: Estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração: Formação de Professores.

Instituição: Universidade Federal de Rondônia – Depto. de Educação.

Endereço: BR 364, Km 9,5, Sala 110C, Bloco 4A - Campus UNIR José Ribeiro Filho – Porto Velho/RO

Dados para Contato: fone (69) 99308-7773 / e-mail: teixeirawes@gmail.com

Orientadora: ROSÂNGELA DE FÁTIMA CAVALCANTE FRANÇA

Cargo/função: Professora Adjunta do Depto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Instituição: Universidade Federal de Rondônia – UNIR – Departamento de Educação.

Endereço: BR 364, Km 9,5, Sala 110C, Bloco 4A - Campus UNIR José Ribeiro Filho – Porto Velho/RO

Dados para Contato: e-mail: grosangela@gmail.com

Dados do participante da pesquisa:

Nome: _____ RG: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Sexo: _____

Endereço: _____

CEP _____ Fone: _____ e-mail: _____

Assinatura: _____

Wesley Cristian Mercês Teixeira
Pesquisador responsável

Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França
Orientadora

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA AOS PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES

1. Como você compreende que deve ser a relação entre professor e aluno?
2. Como você descreve a sua relação com seus alunos?
3. Na relação professor – aluno, qual o papel do professor e qual o papel do aluno?
4. Qual a relevância do professor estabelecer vínculos positivos com os alunos?
5. Na sua compreensão, em que consiste a responsabilidade do professor junto aos seus alunos?
6. Quais os maiores desafios para se estabelecer uma relação entre professor e alunos que permita uma maior proximidade entre estes?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES APLICADO AOS PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

1. Dados pessoais

Sexo: () masculino () feminino

2. Nível de escolaridade

- Curso de Graduação

Nome do Curso: _____

() concluído

() não-concluído

() em curso

Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

- Curso de Especialização

() concluído

() em curso

() não possui

- Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*

() Mestrado

() Doutorado

() Não possui

3. Dados profissionais

Experiência como docente: _____ anos

Experiência como docente no Ensino Médio: _____ anos

Vínculo Empregatício: () efetivo () emergencial

4. Jornada de Trabalho

() 20 horas semanais

() 25 horas semanais

() 40 horas semanais

() 60 horas semanais

5. Número de turmas que leciona: _____

6. Número aproximado de alunos que atende por turma: _____

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS AOS PROFESSORES

Pergunta nº 1. Como você compreende que deve ser a relação entre professor e aluno?	
Sujeitos da Pesquisa	Respostas
P 1	Olha, é... acho que deve ser uma relação a mais saudável possível, em vista de um... desenvolver uma aprendizagem significativa, pois é... Tem que haver uma relação de comprometimento de ambas as partes, de muito respeito entre ambas as partes pra que o processo educacional de fato aconteça da melhor maneira. Acho que é fundamental essa compreensão de que no processo todo estão... é ambas as partes tem uma responsabilidade nesse processo de produção do conhecimento, da busca do conhecimento, né, então. Acho que deve ser nesse sentindo, ne, sempre positivo. A relação mais positiva possível pra... visando melhores resultados.
P 2	Bom, é, essa relação ela não pode, pelo menos, porque o que seria é... Talvez eu até não sei se eu conseguiria responder como eu gostaria, mas como não deveria ser: é de uma forma muito hierar...Uma hierarquia muito rígida. É, mesmo porque eu lembro bem como eu tinha essa relação quando aluno e havia uma coisa muito vertical do professor, e é quase que intimi...praticamente intimidando o aluno. Então essa relação ela não deve existir, ela tem que ser bem mais democrática em que o aluno tenho condição de... é... ficar à vontade pra discordar, claro tudo dentro dos seus limites. E eu, assim, sempre abro pros meus alunos pra que eles possam, e eu gosto até que eles questionam porque a gente vai aprofundar mais, entendeu?
P 3	Olha, eu compreendo que ela tem que ser restrita ao profissional, somente tratar sobre os assuntos da escola. Em relação aos problemas de alunos eu acredito que eles têm que se dirigir à orientação.
P 4	Deve ser da forma mais amigável possível e necessário até maternal ou paternal porque nossos alunos como eu trabalho em escola pública, já trabalhei em escola particular também, como trabalhei com adolescente e ensino médio eu vejo muita carência familiar. Eu acho de suma importância a relação bem amigável, de compreensão, de que haja um feedback de todas as perguntas, de entendimento, compreensão de tudo que ensinou, de ajudar auxiliar o aluno dentre das possibilidades do professor e dentro da necessidade dos alunos eu acho isso fundamental.
P 5	Bom vamos lá, bom eu acredito que tem que ter respeito dos dois lados, claro né, e a gente tem que abrir pro os alunos poderem falar para gente poder receber o feedback deles, sabe? Sim como que está sendo, o que eles gostariam que a gente fizesse, como que seria aula eu pelo menos penso assim e deixo isso muito livre para eles, por que eu quero saber o que a gente pode fazer junto, como é que a gente pode trabalhar, o que vocês gostam, inclusive, não é só eu, mas muitos colegas meus façam isso também, a gente costuma fazer um tipo de questionário no início do ano para fazer um levantamento, sabe? Como é, os gostos pra saber o que eles gostam, pra gente fazer tipo planejar a aula baseado nisso. Eu acho que tem que ser assim, tem que deixar aberto, porque eu acho que já passou aquela época de autoridade assim do professor, de que o professor é o cara, é o melhor, que só as palavras dele vale. Então eu acho tem que ter dialogo e a gente tem que ouvir principalmente os alunos.
Pergunta nº 2. Como você descreve a sua relação com seus alunos?	

Sujeitos da Pesquisa	Respostas
P 1	Eu penso que tenho uma relação boa com os alunos, né. Consigo dialogar bastante com eles. Uma relação de respeito mútuo, né. É... E acho que isso nos últimos anos tem se revertido em um bom desempenho dos alunos, né... nas atividades. Evidentemente que às vezes há períodos, quando a gente trabalha com adolescente, assim, você tem que chamar atenção, você tem que desenvolver atividades que interessem os alunos e tal, mas acho que, eu diria assim: no geral é uma relação bastante positiva.
P 2	Bom, eu, é... minha relação com meus alunos eu vejo que é bem aberta. Assim, mesmo porque a gente consegue fazer um parâmetro com outros colegas em que alguns ainda mantém aquela coisa muito rígida, entrou na sala de aula fechou a cara, entendeu?! E aí começa a ter apenas uma reposição dos conteúdos, de uma forma em que, dessa forma que eu tô te falando vertical em que há uma diferença muito grande entre o professor e o aluno. Então, a minha relação eu procuro deixar sempre de uma forma em que a gente até brinca, tem alguns alunos que a gente se aproxima mais, e aqueles que as vezes a gente percebe que tá um pouco...A gente se aproxima mais cada um reage de uma forma. Então, eu vejo que a minha relação, é uma relação aberta.
P 3	Eu descrevo dessa forma: estritamente profissional. Somente o que é relacionado à minha disciplina e, caso apareça algum problema - que sempre acontece de ter um problema familiar, algum problema dentro da escola -, aí eu recomendo que seja dirigido à parte que compete esse problema que é orientação ou então direção pedagógica.
P 4	Eu descrevo dessa forma: Eu sou muito rígida, mas no sentindo materno – por exemplo, eu só permito os alunos usem o celular quando eu acho que é necessário e deixo um acordo entre mim e eles, que se houvesse já uma conversa: “gente eu vou usar meu celular” da mesma forma que eles me avisam previamente. E bem assim gosto que assistem e participem da aula, aí quando chega perto de 5 a 7 minutos para termina a aula eu brinco, conto piada, converso com eles, deixo a turma a vontade. Mas eu sou assim, gosto de participação, tenho até certas marquinhas chamam meus alunos de “meninos feios”, todos eles – mas eles são as coisas mais lindas, e tenho um bordão “te orienta, presta atenção” - independente da idade, independente de que “menino” e de qualquer situação, eu acho que eu tenho uma relação muito bem com eles. Claro que existe aqueles que me odeiam, existe aqueles que goste muito e outros que toleram, mas isso é pra todo mundo né.
P 5	Olha, eu, ao meu ver é muito boa. Lógico que a gente não agrada a todos, mas eu faço de tudo para que, assim, haja harmonia na sala, então é por isso que tento ouvir o que cada aluno tem a dizer, do que eles gostam do que eles não gostam justamente para que haja essa relação de, sei lá, de compreensão, de harmonia por que é muito ruim numa sala de aula a gente ter embate com algum aluno, sabe? Acho que todo professor já passou por isso, eu já passei por isso e não é legal, assim, é incomodo, é incomodo dar aula numa sala quando você tem um aluno assim que você sabe que não gosta e que sala não fica muito boa. Então eu acredito que é bacana minha relação, logico que a gente não agrada a todos, isso é impossível, sempre tem um aluno ou outro que não gosta da disciplina e as vezes não gosta do professor, entendeu? Mas em tese eu acredito bacana, uma relação boa e harmoniosa.
Pergunta nº 3. Na relação professor–aluno, qual o papel do professor e qual o papel do aluno?	
Sujeitos da	Respostas

Pesquisa	
P 1	<p>Olha eu tenho sempre em mente que o papel do professor é sempre um papel de mediação, né, e nunca como o detentor absoluto do saber, mas como aquele que pode apontar caminhos, direcionamentos para que o aluno cumpra seu papel que é, ao meu ver, um papel de pesquisador, um papel de curiosidade em relação ao conhecimento, aquilo busca. E acho que esses dois elementos eles se entrelaçam em vista de um melhor trabalho possível a ser feito né, em busca de um saber, conhecimento. Acho que... Eu sempre digo pro meus alunos que a gente tem uma responsabilidade compartilhada, eu tenho uma parte a fazer... É evidente que o professor ele deve ter um arcabouço teórico consistente, evidentemente pra poder também direcionar da melhor maneira possível os alunos na busca do saber, mas eu compartilho dessa ideia com os alunos que eles tem essa responsabilidade na aprendizagem, na busca pelo conhecimento, na responsabilidade de... essa dedicação, interesse pela pesquisa, buscar conhecimento pra além das aulas né, aprofundar aquilo que a gente discute em sala de aula. Acho que é um papel de responsabilidade reci...mútua, né, recíproca.</p>
P 2	<p>A, o papel do professor além de ministrar; é assim ele tem os conteúdos, aí eu percebo assim que esses conteúdos devem ser trazidos/levados pra sala, para o aluno. E o melhor seria em que é eu realmente falando em relação ao querer/fazer, é em que esse conteúdo possa fazer relação com o contexto com a vida dele e que nem sempre é fácil porque a gente acaba não tendo um acompanhamento muito próximo que poderia ser melhor. E ai então a relação do professor é ter, levar esse conteúdo da melhor forma, pra que esse aluno assimile esses conteúdos, tem uma obrigação da questão dos conteúdos em relação ao Enem, ne, e isso não se pode perder o foco, levar esses conteúdos. O aluno, o que se espera do aluno? Que ele se entregue, se interesse, que ele esteja de uma forma integrada, bem porque o professor seria o facilitador então quanto mais questionamentos melhor, não só de uma forma... E isso acontece ainda muito que o aluno recebe esse conteúdo mas provavelmente ele não sabe muito bem pra que aquilo naquele momento, não sei depois. Então assim, o professor tem que trazer esses conteúdos obrigatoriamente e os alunos terem... teria que ter a visão, o melhor seria se ele tivesse a visão, maturidade pra que soubesse a importância que é esse conteúdo pro futuro dele... prova, concurso, pra... pra vida em si. Não sei se consegui responder, mas é isso.</p>
P 3	<p>O papel do professor, no meu ponto de vista, é ensinar a disciplina que ele é habilitado, embora também pela falta de professor e pela falta de investimento do Estado isso não aconteça, porque existe muito desvio de função - eu mesmo acabo ensinando algumas disciplinas que não é minha licenciatura - e somente isso, que é e que eu vejo que é minha participação aí. O papel do aluno é que ele venha para escola com intuito de aprender, o que a gente percebe muito é que na maioria esmagadora das vezes ele vem pra se divertir, ele vem pra escola para se divertir; pra conversar, pra espalhar e isso não é objetivo, essa não é a função social da escola e é por isso que eu acredito que tenha uma defasagem no aprendizado, além de outros fatores. Muitas vezes a própria família atrapalha no desenvolvimento do aprendizado do aluno. Ultimamente principalmente com essas questões de política o aluno já vem receoso com que o professor vai passar.</p>
P 4	<p>O papel do aluno é interesse na aprendizagem, não esquecendo que é um ensino aprendizagem, porque tanto aluno ensina, como aluno aprende, e o professor da mesma forma desde que tenha a diferença, tenha discernimento de professor é que conduz – desde que não seja com autoritarismo - e o aluno é o que vai colhendo, mas não deixa também de ensinar. Todos os dias o</p>

	professor aprende.
P 5	Então ne, eu acho que o professor ele ta ali pra ser o mediador na verdade de conhecimento. A gente aprende muito dando aula, ensinando a gente aprende muito. Mas acho que o papel é como se fosse um mediador de conhecimento, na verdade a gente ta ali pra dar suporte ne, pra ajudar.... A gente ta vendo que nesse tempo de pandemia, como é importante ne!? A gente até brinca assim com os colegas que a gente fala ah... que tem gente que comenta "daqui uns anos vai ser só vídeo aula, professor não vai ser preciso e tal", e a gente ta vendo que não é por aí, sabe? A gente ta vendo que a realidade não é essa, como eles precisam da gente assim até por.... eu não sei se eles... se tem assim uma certa credibilidade que as vezes os pais tentam ajudar, mas parecem que eles não acreditam muito no que os pais dizem, sabe? pelo menos esse é o feedback que eu tenho de alguns alunos. Então parece assim que a nossa palavra é a que vale, que o que a gente falar é o que vale, entendeu?
Pergunta nº 4. Qual a relevância do professor estabelecer vínculos positivos com os alunos?	
Sujeitos da Pesquisa	Respostas
P 1	Ah, eu acho fundamental a relação, o estabelecimento desses vínculos por que de um cer...Você estabelece uma relação de alguma maneira também, afetiva com os alunos, no sentindo que eles tenham a possibilidade de chegar até você, de perguntar, de perceber que você não é um ser que está no pedestal, mas é uma pessoa que tem proximidade, que tem disponibilidade, disposição pra dialogar, pra conversar, então, acho que é extremamente saudável, não só do ponto de vista emocional, no ponto de vista das relações sociais, mas também do ponto de vista de permitir que os alunos tenham essa ne... esse caminho aberto de acesso ao professor pra poder construir algo realmente significativo.
P 2	É primordial porque se você não tiver uma relação, esse vínculo, que o aluno te ver e te receba na porta muitas vezes ne, o aluno... Ainda assim, por mais que a gente tente, pelo menos na minha visão, de ser democratizar de uma forma que a gente não... Não... proporcione uma relação, em que a relação ruim afasta o aluno do conteúdo, isso é bem nítido. As vezes o aluno vem e começa ver se eu tenho alguma certa abertura e fala, quer falar de algum professor: "porque não, calma" mas não "a mas porque fulano chega aqui", e aí então sempre há uma maior dificuldade no aprendizado do aluno pela essa relação tá "deteriorizada" né, uma relação não muito boa. Claro que você não precisa, nem todo dia também ser uma barca pela condição ali de você tá muito próximo. Mas eu acho que também faz parte do ser do indivíduo, não é porque o indivíduo é professor que ele vai conseguir ter uma personalidade diferente, eu acho que já traz a personalidade já umas relações humanas já um pouco mais aprofundada e isso facilita e muito o seu... o seu desempenho e o desempenho da turma, entendeu? Isso é primordial. Quanto mais você se aproximar de uma forma positiva de que o aluno consigo lidar com o professor ele lida bem com a matéria também.
P 3	Eu acho relevante, eu acho que é positivo, desde que seja dentro do que é estabelecido pelo profissional e o objetivo dele na aprendizagem. Na aprendizagem - que fique claro - da disciplina.
P 4	Esse vínculo positivo é muito relativo, por exemplo, eu acho que o professor ele sempre tem vínculo positivo com aluno, a partir do momento que ele está passando por esse método já vira vínculo positivo, mas também tem o vínculo positivo no sentindo de conhecimento, no sentindo humanístico, no sentindo amizade, no sentindo de respeito, no sentindo de hierarquia. Eu acho que tudo é positivo, eu vejo o sentido da educação de ensino aprendizagem sempre

	positivo é muito difícil eu enxergar algo negativo.
P 5	Aí eu acho que é importantíssimo. É como eu falei, tipo você entrar numa sala aonde você não tem assim certo vínculo, que você não tem essa... esse afeto com os alunos é muito ruim, é muito ruim mesmo. Então eu acho que é muito importante, que tem que ter sim afeto, sabe? E querendo ou não a gente... eu também trabalho com aluno do fundamental ne? Tem ano que eu trabalho com ensino médio também, mas a maioria é do fundamental dois. Então assim a gente tem muito aluno carente, sabe, que parece que precisa assim do afeto do professor, precisa de alguém que lhe dê atenção, além de passar conhecimento a gente acaba tendo essa relação sabe? De amor, de carinho, de afeto....
Pergunta nº 5. Na sua compreensão, em que consiste a responsabilidade do professor junto aos seus alunos?	
Sujeitos da Pesquisa	Respostas
P 1	Acho que o professor tem que ter sempre a responsabilidade de se atualizar, tem que ser sempre a responsabilidade de buscar coisas que interessem aos alunos também, o professor tem que ter essa... Tem que saber que, de uma certa maneira, ele tem uma certa responsabilidade no processo de aprendizagem, não é só o aluno. Então, é nesse sentido acho: atualização, tem que buscar dinâmicas, formas de passar aquele conteúdo que ele pretende e nunca se acomodar na mesma posição, se reinventar constantemente, acho que é fundamental isso.
P 2	Eu acho que assim, a responsabilidade não é pouca. Uma vez que, assim para o bem ou para o mal, o professor, ele vai, é que, assim: se o professor não conseguir desenvolver o seu trabalho é que “n” situações que pode levar ao problema dele não conseguiu ministrar exatamente os conteúdos, esclarecer, responder questionamentos, eu acho que o alunado no futuro vai ter muito problema, porque todo aprendizado de cada série ele vai, ou de cada ano agora, ele é uma sequência para os demais. Agora, imagina o aluno que chega pra fazer o Enem e ele não é preparado, não tá... por exemplo, você tem vários níveis de escola pra escola, isso é nítido, você tem os índices. E aí então o que acontece? Esse alunado ele fatalmente não recuperará ao final, ao sair do ensino médio sem o básico, fatalmente ele está fadado, não vou dizer até ao fracasso, mas porque ele se envolve em outras coisas, mas dificultará muito a vida dele. Então a responsabilidade do professor é grande... é grande, entendeu? Para a vida daquele aluno.
P 3	Formar um cidadão que possa pensar e que esteja preparado para resolver os problemas que vão aparecer. Um cidadão crítico que saiba distinguir o que é melhor para ele e para sociedade.
P 4	A responsabilidade do professor junto ao aluno? Ah, enorme! É muita grande por que nós temos a responsabilidade de formar o aluno, a gente tende a formar o aluno, o ser humano na realidade, de caráter salutar. Mas a gente está passando por uma época que o professor está sendo pai, o professor está sendo a mãe, essa pandemia veio para demonstrar isso que os pais estão meio assim desorientados. A gente tem relatos, vídeos, entrevistas de pais desesperados de que não sabe o que fazer com os filhos. E eu acho que é de uma grande importância sim essa contribuição. Era isso exatamente?
P 5	Eu acho a responsabilidade enorme, tipo o de formar cidadãos livres, é claro que hoje em dia alguns valores estão invertidos, mas eu acho que a gente tem um grande trabalho de formar um cidadão bom digno, entendeu. Eu acho que é isso, vai muito além... enfim, infelizmente muitos alunos não entende essa liderança assim, essas ideias é muito criticada entendeu, dentro do próprio lar. Então a gente acaba passando isso para os alunos assim de ensinamentos e valores.

	Não só de conhecimentos, sabe!? por mais que a gente queira focar e ficar só no conhecimento acaba também passando pra eles esses valores e a ideia é formar um cidadão, um cidadão do bem, ta bom?
Pergunta nº 6. Quais os maiores desafios para se estabelecer uma relação entre professor e alunos que permita uma maior proximidade entre estes?	
Sujeitos da Pesquisa	Respostas
P 1	Eu acho que os desafios do tempo, que o tempo oferece à escola né. Hoje, por exemplo, se a gente for pensar na tecnologia: como é difícil os alunos... ficam muito conectados consigo mesmo é uma espécie de relação, né, muito individualizada, muito individualista, meio egocêntrica e acho que a tecnologia traz esse desafio, mas ao mesmo tempo a tecnologia precisa ser tomada como algo positivo, ao pensar nos aparelhos celulares com acesso à Internet e tudo, em função da aprendizagem, acho que é um desafio grande que gente tá tendo. Eu "tô" tentando fazer com meus alunos, por exemplo, o uso de tecnologia em sala de aula, uso de celular pra pesquisa, pra atividades, então é essa a maneira que faça com que o aluno saia um pouco de si mesmo, do seu mundo, onde vive isolado com o celular e consigo mesmo e possa apreciar essa ne... entrar nesse mundo de conexão não só das redes sociais, mas conexão entre as pessoas, entre os seres humanos que estão envolvidos em todo processo de ensino e aprendizagem.
P 2	Cara, de cara você tem um número de turmas em que o professor ele entra, passa aqueles minutos numa turma, já vai pra outra e retorna no outro turno. Sempre costuma ser mais ou menos dois turnos né, mas fragmentado. E eu acho que é essa questão, eu tenho dificuldades, por exemplo, nessa dada proximidade né. Eu acho que os vinte por cento da turma a gente consegue ter uma relação mais positiva, melhor. Enquanto outros tem... Porque cada aluno trás na sua bagagem, vai pra sua sala de aula, vivências de outras salas de aulas ne, de outras professores e muitas vezes ele pode... O desinteresse dele te faz afastar dele. Então é ruim por que toda vez que você sente um aluno desinteressado na maioria das vezes você não consegue chegar até a ele, porque é como se você tivesse proporcionado e ele não quer e acaba tendo...você acaba de alguma forma afastando aquele aluno. Então você tem um número grande de turma, uma quantidade enorme de horas-aula pra você chegar a semana né, e o ano letivo. Eu acredito que é... aí você não consegue ter... Por exemplo tem alguns professores que tem uma facilidade maior até de gravar os nomes da maioria, eu pessoalmente não tenho, eu não consigo marcar, eu conheço o aluno e tudo, sei até... mas as vezes... Então essa coisa de chamar pelo nome eu acho também é importante o aluno se sente mais valorizado. É uma das coisas que eu acho que aproxima. E eu também com esse número de alunos eu acabo não tendo essa... eu me sinto prejudicado em relação a essa questão.
P 3	A gente vê que tem muito aluno que é retraído, tem aluno que tem vergonha de algum condicionamento, de alguma situação que passa e alguns deles acabam não falando e já outros que até aproveitam e expressam de forma até inadequada. Eu acho que é necessário que tenha uma compreensão melhor, tanto do professor quanto do aluno em que o aluno é diverso; as pessoas são diversas, diversos tipos de pensamentos; ideologias... E que deve haver a compreensão, deve haver a aceitação do outro da diferença do outro e isso faz parte da democracia. Deve ser aceito, todo tipo de diferença deve ser aceito. Sempre levando em consideração o objetivo profissional do professor e o objetivo em que o aluno está indo buscar na escola, não pode extrapolar essas barreiras.

<p>P 4</p>	<p>A família. O maior desafio da escola, no meu ponto de vista, é a família. A gente trabalha de um jeito, a família faz de outro em casa, eu não vou dizer que a família faz de uma forma negativa, mas, eu vejo muitos relatos de pais de alunos – por exemplo, alunos que são, que tem uma família, vamos dizer uma família harmoniosa que dê respeito, educação, que tem aquele brilho em casa, aquela situação ele, nós não temos problema em relação a isso, é quando nós vemos a gente vê algumas situações de desajustes familiar, aí o que a gente quer organizar na escola a família destrói em casa em muitas situações. Por isso eu acho o maior problema da educação brasileira para o corpo docente para escola como todo, a família, infelizmente. Porque a família não compreende, Wesley, que o professor é instrutor do conhecimento, claro que não é toda família, como eu já falei, existe aquela família diferenciada, aquelas famílias harmoniosa, muitas famílias não compreendem que o professor é um mero transmissor de conhecimento e claro que agrega outros valores – são formadores de opinião e esse tipo de coisa - mas a família quer que os professores se tornem os educadores e mesmo essa família querendo isso não acatam, porque chegam em casa e desfaz, por exemplo: relato de professores, aliás de pais de alunos, que diz: professora, cata esse teu aluno que eu não sei o que fazer com esse aluno, isso é adolescente, isso é menino de 17 e 18 anos que estão no segundo e terceiro ano do Barão Solimões, eu acho que você sabe, com problema familiar. E aí o que acontece... Eu deixo o aluno. Tem professor que diz assim – professor não, pai: “Olha, professora, se tocar, pode bater”. Porque é assim: segurou na mão com mais força, o pai vai cair em cima, que não é papel do professor fazer isso, mas eles querem que faça. E depois, quando você quer organizar uma educação de forma, assim, orientando, eu já tive pai que chegou a dizer: “Professora, meu filho fez isso porque ele é adolescente e a senhora não vai acabar com a adolescência do meu filho”. Isso, vamos dizer, de um aluno que levou aquela caneta que apaga e colocou na prova a resposta X ou várias respostas e eu percebi que ele tava <i>*INAUDÍVEL*</i>, depois tirei cópia e corrigi e ele chegou: “Professora, a senhora corrigiu errado”. E eu cheguei a dizer “Ta errado e você tirou, você apagou, eu tinha percebido antes”. Aí a mãe chega e diz: “Você está matando a adolescência do meu filho, isso faz parte da adolescência”. Ta entendendo aí? É uma dificuldade, Wesley, mas é bom, é gratificante.</p>
<p>P 5</p>	<p>Então né, é eu acho que isso daí é muito dos valores que eles já carregam, assim, muito dos princípios que já tem, que eles trazem de casa, sabe? Porque tem aquela coisa de respeito como eu falei, e aí se o aluno ele entende, ele sabe que o respeito é necessário, vai haver sim uma boa relação, né? É, infelizmente que a gente percebe que os alunos que não...que não nos respeitam né? que são assim, meio ignorante, grossos, parece assim que isso já vem de casa, entendeu? Que eles têm essa mesma relação com os pais, então isso dificulta muito. Até a gente conquistar ali o aluno, tentar entender porque ele é daquela forma, daquela maneira, entendeu? Eai quando a gente consegue perceber o que há por trás, qual o problema que ele passa, aí a gente consegue ter uma relação melhor né, e eu acho que é muito importante que haja essa relação mesmo que ele não tenha um bom relacionamento em casa, eles acabam tendo no professor essa procura dessa relação boa. Eu acho que é importante, que é necessário na verdade, para que haja uma boa harmonia, para que haja um aprendizado, que os alunos tem que estar a vontade, se não estiverem a vontade, se eles não se identificarem com o professor, mesmo que não goste da disciplina, as vezes o professor ele oferece isso, mesmo que o aluno não goste da disciplina, ele gosta do professor e ele acaba tentando aprender, tentando ver a matéria de uma outra forma. Então eu acho que essa relação tem que haver, é muito importante, entendeu?</p>