

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Aline Caçapava Hernandes Grzibowski

**A VIOLÊNCIA DO ROSTO E A ÉTICA DA RESPONSABILIDADE NA
FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO A PARTIR DE
EMMANUEL LEVINAS**

Santa Maria, RS.
2019

Aline Caçapava Hernandes Grzibowski

**A VIOLÊNCIA DO ROSTO E A ÉTICA DA RESPONSABILIDADE NA FORMAÇÃO
DOCENTE: UM ESTUDO A PARTIR DE EMMANUEL LEVINAS**

Orientador: Dr. Amarildo Luiz Trevisan

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Santa Maria, RS.

2019

Aline Caçapava Hernandes Grzibowski

**A VIOLÊNCIA DO ROSTO E A ÉTICA DA RESPONSABILIDADE NA FORMAÇÃO
DOCENTE: UM ESTUDO A PARTIR DE EMMANUEL LEVINAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 06 de agosto de 2019.

**Amarildo Luiz Trevisan, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)**

Marcelo Fabri, Dr. (UFSM)

Marcos Alexandre Alves, Dr. (UFN)

**Adriana Moreira da Rocha Veiga, Dra. (UFSM)
(Suplente)**

Santa Maria, RS - 2019

Agradecimentos

Na vida, existe tempo para tudo... Tempo para sonhar e tempo para realizar; Tempo para sorrir e tempo para refletir; Tempo para trabalhar e tempo apenas para passar; Tempo para amar e tempo para perdoar; Tempo para escrever e tempo para agradecer. É o que farei agora!

Meu Deus, sou grata pela benção de ter chegado até aqui, pelo Senhor, em sua infinita bondade ter me concedido saúde, Paz e serenidade para realizar este sonho.

Meu esposo, Silvestre Grzibowski, agradeço por seu apoio incondicional, conselhos, alertas e sobretudo, paciência. Te amo!

Meus filhos, Gabriel e Sarah, que são a razão da minha vida, pois sem vocês nada faria sentido. Amo vocês!

Meus pais, Martinho e Terezinha, por mesmo de longe se fazerem tão presentes em minha vida e por me apoiarem em todas minhas escolhas. Gratidão e amor por vocês!

Minha vó (*in memoriam*), por todas as orações feitas no início de meu processo de mestrado e pelas as que agora está realizando em outro plano. Saudades eternas!

À Universidade Federal de Santa Maria, bem como aos professores do Centro de Educação por ofertarem esse curso de mestrado tão qualificado. Obrigada!

Agradeço imensamente meu orientador e professor Dr. Amarildo Luiz Trevisan, por toda a dedicação, ensinamentos e por ser firme, porém jamais duro. Gratidão professor!

Aos membros da banca examinadora (Professor doutor Marcelo Fabri, professor doutor Marcos Alexandre Alves e professora doutora Adriana Moreira da

Rocha Veiga) por todas as valiosas contribuições e por terem aceito colaborar de forma única com minha pesquisa. Obrigada!

À minha colega e amiga Bibiana Silveira Nunes por toda ajuda com as tecnologias! Muito obrigada Bibi!

Por fim, mas não menos importante, agradeço aos familiares e amigos que de maneira sincera torceram para que meu Mestrado fosse realizado com êxito! Gratidão!

RESUMO

A VIOLÊNCIA DO ROSTO E A ÉTICA DA RESPONSABILIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO A PARTIR DE EMMANUEL LEVINAS

AUTORA: Aline Caçapava Hernandes Grzibowski
ORIENTADOR: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

A presente dissertação pretende expor algumas influências e contribuições do campo da Filosofia da Educação para com a formação docente no Brasil, objetivando uma reflexão ética e sensível sobre os saberes docentes, bem como seu campo de formação em sentido amplo. A teoria a ser utilizada como pano de fundo para a construção desta pesquisa será a do filósofo Emmanuel Levinas, que reflete temas como o da Violência do Rosto, da Ética da Responsabilidade/Alteridade. Para o pensamento levinasiano, o outro não pode ser constituído pelo sujeito (ego), mas o outro ou outrem vem a mim e permanece sendo diferente. Sendo assim, como entender que apesar da existência de sua alteridade inesgotável sou responsável por ele? Levinas não foi o único autor a trabalhar a Alteridade, entretanto, a pensou de forma ímpar, a ponto de torná-la a filosofia primeira que traz sentido a sua obra. Nos propõe pensar a partir da ética voltada ao outro. Assim, a reflexão a ser desenvolvida neste estudo surge em torno da construção de uma sensibilidade por parte dos professores em relação aos sinais dados através do rosto(os) seus alunos objetivando-se assim, abrir uma proposição que contribua para com uma formação docente mais humana e sensível, aberta ao diálogo e preparada para lidar com os possíveis conflitos oriundos das práticas pedagógicas. Desta forma, necessário que o corpo docente esteja preparado amplamente (desde sua formação) para lidar com estes sinais e assim prevenir que possíveis situações de violências (em especial a violência do rosto), ocorram (ou continuem ocorrendo) no âmbito intra e extraescolar. É importante que o conjunto dos saberes profissionais mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas sejam estudados e levados em conta, visando portanto, auxiliar na mudança deste cenário de crise que persiste há vários anos. Para tanto, é necessário o desenvolvimento de uma formação profissional que valorize paradigmas do ensino e que provoque os professores a serem críticos e reflexivos contribuindo para a melhora efetiva do sistema educacional, bem como das políticas educativas atuais.

Palavras-chave: Ética, Alteridade, Sensibilidade, Violência, Educação, Paradigmas.

ABSTRACT

FACE VIOLENCE AND ETHICS OF RESPONSIBILITY in TEACHER TRAINING: A STUDY FROM EMMANUEL LEVINAS

AUTHOR: Aline Caçapava Hernandes Grzibowski

ADVISOR: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

The present dissertation intends to expose some influences and contributions from the field of Philosophy of Education to teacher education in Brazil, aiming at an ethical and sensitive reflection on the teaching knowledge, as well as its field of formation in a broad sense. The theory to be used as the background for the construction of this research will be that of the philosopher Emmanuel Levinas, who reflects themes such as Violence of the Face, Ethics of Responsibility / Alterity. For Levinasian thought, the other can not be constituted by the subject (ego), but the other or another comes to me and remains different. So, how do I understand that despite the existence of its inexhaustible alterity I am responsible for it? Levinas was not the only author to work the Alterity, however, he thought it in an odd way, to the point of making it the first philosophy that brings meaning to his work. It proposes to think from the ethics directed to the other. Thus, the reflection to be developed in this study arises around the construction of a sensitivity on the part of the teachers in relation to the signals given through their students' faces, aiming to open a proposition that contributes to a more human and sensitive teacher, open to dialogue and prepared to deal with possible conflicts arising from pedagogical practices. In this way, it is necessary that the faculty be prepared largely (since its formation) to deal with these signs and thus prevent possible situations of violence (especially face violence) occurring (or continue to occur) intra and extracurricularly. It is important that the set of professional knowledge mobilized and used by teachers in all their tasks be studied and taken into account, aiming, therefore, to help change this scenario of crisis that persists for several years. Therefore, it is necessary to develop a professional training that values teaching paradigms and that provokes teachers to be critical and reflective contributing to the effective improvement of the educational system as well as current educational policies.

Keywords: Ethics, Otherness, Sensitivity, Violence, Education, Paradigms.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	09
CAPÍTULO I: LEVINAS, FENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO	21
1.1 Breve histórico sobre Emmanuel Levinas	22
1.2 Levinas e a fenomenologia	23
1.3 A ideia do Infinito e sua relação com Deus e Outrem.....	25
1.4 Contribuições da Fenomenologia para a Educação	28
CAPÍTULO II: ROSTO, RESPONSABILIDADE E EDUCAÇÃO	31
2.1 O Rosto e sua passividade à violência	32
2.2 O enigma do rosto, um clamor por responsabilidade ética	35
2.3 Alteridade, acolhimento e hospitalidade para a Educação e formação de professores	38
CAPÍTULO III: FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO EM COLABORAÇÃO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	45
3.1 Caminhos para a formação docente a partir da Filosofia da Educação.....	46
3.2 Uma Filosofia pelo horizonte educacional.....	48
3.3 Ética, educação e diálogo	50
CAPÍTULO IV: SABERES DOCENTES NA ATUALIDADE: A TENSÃO QUE PERPASSA PELOS DISCURSOS FORMATIVOS	54
4.1 A Formação Docente no contexto atual	55
4.2 A crise dos discursos da formação docente	57
4.3 A edificação dos saberes docentes	60

4.4 A multiplicidade do saber docente a partir de Maurice Tardif	64
4.5 Do saber social à fala docente	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	78

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente dissertação busca expor algumas influências e contribuições do campo da filosofia da educação para com a formação docente no Brasil, objetivando uma reflexão ética e sensível sobre os saberes docentes, bem como seu campo de formação em sentido amplo. A proposta a ser trabalhada surge em torno do desenvolvimento de uma sensibilidade por parte dos professores em relação aos sinais dados através do rosto(os) de seus alunos. Esse estudo se faz pertinente em vista do cenário de extrema violência que pode ser observado dentro e fora do cotidiano pedagógico atual.

Trevisan, em seu artigo “Epistemologia da violência na educação no contexto da biopolítica contemporânea” (2018, p. 562-563) comenta a questão da violência no cenário atual e traz dados que comprovam o momento de grande vulnerabilidade em que vivemos. Estes podem ser encontrados no Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2016 (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2016), que afirma terem ocorrido no Brasil mais homicídios dolosos em cinco anos do que a Guerra da Síria no mesmo período, o que certamente nos causa grande espanto e preocupação. Outras informações, fornecidas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), relatam que o Brasil é campeão mundial em violência nas escolas contra o professor, o que faz com que tenhamos como pesquisadores da área da educação, uma maior preocupação com esse cenário brutal em que nos encontramos. Não podemos ficar calados e não comovidos com a dor do outro.

Ademais, o livro “A Formação de jovens Violentos”, de Marcos Rolim, realiza um estudo sobre a etiologia da violência extrema, buscando identificar as causas que levam os jovens a cometer atos de violência, muitas vezes uma violência extrema, que não surge no contexto de agressor e vítima, mas algo anterior que faz com que esse jovem esteja disposto até mesmo a matar. Relata nessa obra, após o desenvolvimento de entrevistas e pesquisas, que uma das causas da chamada

violência extrema chama-se ‘treinamento violento’, que ocorre quando o jovem, ao início da adolescência e pela mão de alguém mais velho, é introduzido no mundo do crime. A questão da evasão escolar com jovens pobres de 12 ou 13 anos, é também um grande problema apontado pela pesquisa. Parte desses meninos é recrutada pelo tráfico de drogas, eles acabam aprendendo na escola do crime ensinamentos arditos sobre a violência. A questão tratada nesta obra certamente corrobora com nosso estudo acerca da violência dentro e fora do contexto escolar.

A teoria a ser utilizada como pano de fundo para a construção desta pesquisa será a do filósofo Emmanuel Levinas, que reflete temas como o da “Violência do rosto”, da “Ética da responsabilidade/alteridade”. Assim, por meio do presente estudo, objetiva-se abrir uma proposição que contribua para com uma formação docente mais humana e sensível, aberta ao diálogo e preparada para lidar com os possíveis conflitos oriundos das práticas pedagógicas.

Para que seja imaginável este olhar de sensibilização, é necessário que o corpo docente esteja preparado amplamente (desde sua formação) para lidar com estes sinais e assim prevenir que possíveis situações de violências, em seus diversos aspectos, ocorram (ou continuem ocorrendo) no contexto intra e extraescolar. Dessa forma, é importante compreender a teoria desenvolvida por Levinas, a fim de obter um panorama geral de seu posicionamento acerca da temática da violência para assim, edificar estratégias que contribuam para com uma formação docente mais compreensiva e atenta aos sinais de seus alunos.

Infelizmente, não podemos negar o cenário de extrema violência em que vivemos e o quanto ele nos assombra. Apesar de algo difícil de se conceber, devemos observá-la enquanto um “fenômeno” social. Pensando desta maneira, devemos aprender a lidar com sua existência, porém, isso não significa de forma alguma aderir-la ou normalizá-la, muito menos cruzar os braços para que continue ocorrendo, cada vez de forma mais alarmante. Trata-se de uma constatação que se encontra frente aos nossos olhos e portanto, devemos encará-la de forma madura a fim de buscar mecanismos para evitá-la, ou combatê-la de alguma forma, afinal, não podemos apenas ficar lamentando os acontecimentos.

Sabemos que muitas são as causas e as formas de violência, podemos entre elas destacar divergências de posicionamentos, ideais, intolerâncias de gênero, religiosas ou até mesmo o fato de se ignorar um sinal de clamor dado por outrem. Como exemplo, poderíamos citar inúmeras situações, entretanto, devido à desmedida proporção a ao fato de Levinas ser um sobrevivente deste sistema, utilizaremos como exemplo maior de violência o Holocausto, nos campos de concentração, em que o ser humano foi reduzido a um corpo biológico e a sociedade foi compreendida como etnia fundada sobre uma base sanguínea. Um cenário de perseguição a um povo eleito para ser extinto, por meio de um sistema de violência desenfreada e egoísta proposto e idealizado por Adolf Hitler e seus seguidores. Uma barbárie, na qual milhões de seres humanos foram privados de qualquer possibilidade de vida digna, torturados, privados de liberdade, das mínimas condições de sobrevivência e sobretudo, desrespeitados em sua alteridade. Talvez seja possível afirmar que este tenha sido o mais difícil, cruel e doloroso momento da história da humanidade.

Levinas foi detido pelas forças alemãs, separado de sua família e obrigado a sobreviver aos horrores provocados pelo egoísmo humano. Um período de profunda reflexão sobre como reencontrar o sentido da vida frente à morte, sobre como viver de esperança, mesmo sem senti-la.

Segundo Malka,

Sua experiência no cativeiro, sem dúvida foi determinante para sua vida. O encontro com os seres mais simples, a prova da perda da liberdade, a sensação do tempo, a decadência, a miséria, a passividade absoluta, a fragilidade, a precariedade (2006 p. 76).

Após findado o período na prisão, Levinas viveu seu segundo momento de horror, ao saber que toda sua família havia sido assassinada. Entretanto, nunca se revoltou, apenas escreveu, em algumas linhas discretas, como dedicatória em sua obra "*Autrement qu'être*", o seguinte texto:

Em memória dos seres mais próximos entre os seis milhões de assassinados pelos "nacionais socialistas", ao lado dos milhões e milhões de homens de todas as confissões e de todas as nações, vítimas do mesmo ódio contra o outro homem, do mesmo antissemitismo". (1974, p. 07).

Foi também dentro deste contexto conturbado e de grande intolerância para com o diferente, que Levinas começou a desenvolver suas reflexões acerca da Alteridade e da Ética da responsabilidade, trabalhando de forma única com a temática do Rosto, separando a pretensão de responsabilidade e a possibilidade de ação. Sua filosofia busca refletir sobre a catástrofe que a humanidade experimentou com o extermínio dos judeus nos campos de concentração e com o despertar de sentimentos elementares.

Para o pensamento levinasiano, o outro não pode ser constituído pelo sujeito (ego), mas o outro ou outrem vem a mim e permanece sendo diferente. Sob o prisma tratado no presente estudo, a Ética da Alteridade, inicia-se com o Outro, mas critica as várias maneiras pelas quais este “Outro” foi reduzido ao mesmo. Sendo assim, como entender que apesar de diferente de mim, sou responsável por ele? Como compreender que associar a responsabilidade à liberdade é um erro? Ou que minha passividade é anterior a qualquer possibilidade de ação ou escolha? Essas entre outras, serão questões trabalhadas no desenrolar do presente estudo.

Muitas de nossas práticas diárias, ainda são carregadas pelo egoísmo de buscarmos reduzir o outro a nós mesmos, sem ao menos aceitá-lo ou sequer percebê-lo como ser diferente de mim, mas por quem devo respeito. Isso ocorre em várias áreas de atuações profissionais, não sendo diferente na prática dos professores e em sua formação. Notamos que muitas vezes a humana docência é deixada de lado ou até mesmo esquecida, sendo substituída por uma série de atitudes que parecem mecanizadas ou decoradas, a fim de cumprir com um protocolo exigido pelas bases curriculares. Na prática pedagógica atual, os professores, imersos na difícil rotina de cumprimento de cargas horárias e jornadas de trabalho muitas vezes dobradas, acabam por transmitir os conteúdos estabelecidos, não se abrindo ao diálogo e por consequência não proporcionando a seus alunos uma maior participação na rotina pedagógica.

Podemos utilizar, como exemplo, Rubem Alves que em uma das crônicas de seu livro “A Alegria de Ensinar”, escreve sobre a Escola e Sofrimento, iniciando-a da seguinte maneira:

Estou com medo de que as crianças me chamem de mentiroso, pois eu disse que o negócio dos professores é ensinar a felicidade. Acontece que eu não conheço ninguém que concorde com isto. (1994, p. 11)

E a seguir comenta:

Basta contemplar os olhos amedrontados das crianças e os seus rostos cheios de ansiedade para compreender que a escola lhes traz sofrimento. (Id. Ibid. p. 11).

A partir destas afirmações, é possível notar o quanto ainda a violência está presente nas práticas pedagógicas atuais e assim, começar a fazer uma relação com a teoria de Emmanuel Levinas sobre as questões da Responsabilidade e da Violência do Rosto. Esse modelo de ensino pautado no domínio do professor para com seus alunos, infelizmente, é ainda predominante. Nele, os rostos dos discentes que clamam por responsabilidade ética, são muitas vezes ignorados, não aceitos em sua alteridade, que infelizmente muitas vezes, jaz esquecida.

No entanto, podemos também perceber através dos acontecimentos atuais, o quanto o rosto do professor também vem sendo violentado, uma vez que sua atividade profissional enfrenta um processo de extrema desqualificação em que a figura docente e a educação passam a ser pensadas como uma relação de prestação de serviço para o consumo e não um bem público acessível a todos. O professor está perdendo sua liberdade de ensinar, sua autonomia profissional e a possibilidade de dialogar com seus alunos. Podemos citar como exemplo desse grande absurdo o Projeto de Lei nº 867/2015 (Programa Escola sem Partido), em que fica evidente essa desqualificação da figura do professor e a perda da essência de sua função.

Miguel Nagib, advogado, fundador e líder do movimento Escola sem Partido, que atualmente é um Projeto de Lei, conforme citado acima, afirmou em uma Audiência Pública no Senado Federal realizada em 01/09/2016, que a inspiração desse projeto foi o Código de Defesa do Consumidor.

O nosso projeto foi inspirado no Código de Defesa do Consumidor. O Código de Defesa do Consumidor intervém na relação entre fornecedores e consumidores para proteger a parte mais fraca, que é o consumidor, o tomador dos serviços que são prestados pelos fornecedores. Da mesma maneira, a nossa proposta intervém na relação de ensino-aprendizagem para proteger a parte mais fraca dessa relação que é o estudante, aquele

indivíduo vulnerável, que está se desenvolvendo. (Miguel Nagib, em Audiência Pública no Senado Federal realizada em 01/09/2016)¹

Esse tipo de afronta nos faz refletir o quanto os professores estão sendo atacados nos últimos tempos, uma violência não física, mas nas entrelinhas de todo um ideal que conspira contra uma educação de qualidade e verdadeiramente pautada em valores como respeito, ética, reflexão e liberdade de se expressar. O que está em jogo aqui, não se trata apenas de falar ou não de política nas escolas, mas da perda do pluralismo de concepções pedagógicas e da perda da liberdade de ensinar, querem excluir as atribuições vinculadas ao ofício do professor, “calando” suas vozes, violentando seus rostos.

Acreditamos ser importante destacar que a atual conjuntura social acerca da formação profissional e profissionalização passa também por um período de profunda crise e violência. Trata-se de um contexto bastante paradoxal, afinal o professor deve se profissionalizar ao mesmo tempo em que o profissionalismo enfrenta uma fase de grandes turbulências. Historicamente, nos últimos vinte anos, a profissionalização da área da educação se deu em meio a uma crise geral do profissionalismo que, segundo Tardif (2014, págs. 250- 253), pode ser resumida em quatro pontos principais:

1. Crise na perícia profissional, ou seja, dos conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais. Essa perícia profissional perdeu progressivamente sua aura de ciência aplicada, aproximando-se de um saber muito mais ambíguo, de um saber situado e construído, afastando-se cada vez mais do modelo de ciências aplicadas, capaz de calcular e combinar de forma eficaz meios e fins, para aproximar-se de uma racionalidade limitada e cada vez mais improvisada.
2. Essa crise provoca um profundo impacto na formação profissional que se manifesta por meio de uma grande insatisfação e de críticas muitas vezes ferrenhas.
3. Uma crise no “poder” profissional, que por um lado, muitas vezes parece estar servindo mais aos interesses dos profissionais do que de seus

¹ Disponível em: <<https://youtu.be/jwGÉrV-1zUo/>>. Acesso em: 01/07/19.

“clientes” e por outro lado, em termos de capacidade, perde tanto quanto ganha e, quando ganha, seus êxitos são muitas vezes ambíguos e com efeitos imprevistos ou até mesmo perversos.

4. Em última instância, é uma crise da ética profissional, ou seja, dos valores que deveriam guiar os profissionais e suas atitudes.

Com tantos empecilhos e com esta crise que se instaurou, frente às profissões de forma geral e em especial frente à profissão docente, é necessário que desde a sua formação, o(a) professor(a) seja preparado(a) e ‘sensibilizado(a)’ para lidar com as diversas situações que surgirão no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. E ainda que sua formação esteja passando por um período conturbado, é necessário que o profissional esteja empenhado, aberto a enfrentar e compreender os desafios a ele impostos. É importante que o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas sejam minuciosamente estudados e levados em conta, através de uma epistemologia da prática profissional, visando assim auxiliar na mudança deste cenário de crise que persiste há tantos anos.

Esse basicamente é um dos problemas mais relevantes enfrentado pelas licenciaturas nas universidades, posto que a sua formação ocorre por vezes como “bacharelados disfarçados”, pois acabam não dando muita atenção aos 95% dos alunos que vão para a prática profissional nas escolas básicas, e sim aos 5% aos que vão para a pós-graduação. Por esse motivo, não há uma preocupação com a formação do pedagogo professor e sim com o pesquisador da área. Dessa forma, desconhecem a base da docência ao preparar o egresso para um mundo ideal, afinal os saberes da docência servem como mediadores da prática profissional visando compreender a inserção do professor no universo da docência de maneira propositiva.

Assim, considerando que o contexto em que vivemos é o de um tempo marcado dolorosamente pela violência a universidade e a formação de professores não deve desconhecer esta realidade, mas pelo contrário, procurar respostas às indagações de seu tempo.

É nesse sentido que a filosofia de Levinas pode ser veiculada para auxiliar na formação de novos saberes da prática profissional de professores, com o intuito de ser desafiada, por aquilo que como Levinas sublinha “tem sentido no rosto do outro” (2011, p. 30).

Desse modo, trata-se de um trabalho de abordagem qualitativa, em que o tipo de pesquisa se constitui como teórico-bibliográfico de cunho hermenêutico, tendo como princípio, como dito anteriormente, o pensamento de Emmanuel Levinas. O estudo visa demonstrar possíveis aspectos estratégicos sobre a relevância de temas como o da alteridade, da responsabilidade e da violência do rosto para a educação e para a formação de professores, frente às implicações socioculturais e formativas atuais. Em especial utilizaremos da hermenêutica reconstrutiva, a fim de que possamos lançar maior foco aos processos reflexivos que se fazem necessários para uma melhor compreensão da bibliografia adotada. A hermenêutica reconstrutiva foi construída por Habermas (1987) na busca de diferenciar-se, em alguns aspectos, da hermenêutica filosófica de Gadamer.

Em seu livro “Dialética e Hermenêutica: para a crítica da hermenêutica de Gadamer”, Habermas ilustra pontos que acredita devam ser repensados em relação à hermenêutica tradicional, a exemplo, a oposição da experiência hermenêutica ao conhecimento metódico; esquecimento do pensamento crítico-reflexivo que provém da dialética; tentativa de identificação da tradição com o conhecimento. As possíveis críticas alinhavadas por Habermas, consistem em reconhecer que a hermenêutica não deve se conter frente à discussão do método, pois deve avançar e questionar os pressupostos ou a base de entendimento em que se assenta a ideia de método, ou seja, a racionalidade subjacente a essa questão.

Por conseguinte, expõe o que esse tipo de abordagem representa para as ciências humanas, por meio de uma associação de elementos empíricos-analíticos da realidade, aproximando-se mais da dialética pelo viés reflexivo e crítico. Isso ocorre pelo fato de a reflexão contida no processo hermenêutico não servir somente para desconstituir dogmatizações que são diversas vezes impostas ao conhecimento, prevê ainda o viés reconstrutivo de categorias da realidade e da ligação do homem com o mundo.

Desta maneira é imprescindível para o campo da educação um olhar crítico e também reflexivo que não busque apenas findar com os conflitos pedagógicos, e sim percebê-los enquanto potencial crítico e emancipatório. Nesta perspectiva, Habermas (1987, pgs. 93-94) apresenta contribuições metodológicas para as ciências humanas no sentido de que este saber:

- (Sachgehalt) pelo menos seja implicitamente avaliado de uma maneira criticável;
- que o intérprete só pode esclarecer a significação de uma manifestação simbólica enquanto virtual participante do processo de entendimento dos partícipes imediatos;
- que o posicionamento performativo sem dúvida o vincula à pré-compreensão da situação hermenêutica inicial;
- que, porém, essa vinculação não tem de prejudicar a validade de sua interpretação;
- porque ele pode tornar útil para si a estrutura interna (Binnenstruktur) racional do agir orientado para o entendimento e para reivindicar reflexivamente a competência avaliadora de um participante responsável da comunicação, para
- pôr em relação sistematicamente o mundo da vida do autor e de seus contemporâneos com o seu próprio mundo da vida
- e para reconstruir a significação do interpretandum como conteúdo objetivo (Parênteses nosso).

A hermenêutica reconstrutiva se constitui no âmbito da presença da intersubjetividade, afinal retira o sujeito do centro da perspectiva epistemológica e a influência da cultura sobre sua subjetividade, conforme o entendimento da hermenêutica tradicional. Habermas propôs a passagem da hermenêutica tradicional à uma hermenêutica crítica, reconfigurando as formas de entendimento sobre o sujeito bem como sua relação com o outro através da linguagem, como forma de compreensão da cultura e de sua (re)criação. Assim, ao recolocar o lugar do outro que havia sido subsumido na hermenêutica tradicional, essa abordagem emergente no campo da educação apresenta outra maneira de lidar com os problemas pedagógicos, possibilitando aos sujeitos que se relacionam com o conhecimento validarem suas hipóteses em contato com o contexto histórico-social.

Nesse sentido, torna-se necessário ao pensamento hermenêutico incorporar as questões que envolvem a linguagem, pois:

A prontidão hermenêutica para a compreensão mútua de outras culturas e formas de vida e a aprendizagem recíproca entre estrangeiros nos levam a corrigir nossas prevenções [...] A ausência de uma análise convincente da função representativa da linguagem, e portanto das condições de

referência e verdade dos enunciados, permanece sendo o calcanhar de Aquiles de toda a tradição hermenêutica. (HABERMAS, 2004, p. 74).

Essas ideias se amoldam aos preceitos da hermenêutica reconstrutiva proposta por Deveschi e Trevisan (2010), a qual consiste em auscultar o outro, levando em consideração os discursos produzidos na relação com a linguagem. É nesse panorama teórico-metodológico que nos ancoramos para oferecer horizontes interpretativos aos problemas desta pesquisa. Isso significa dizer que “as abordagens reconstrutivas não dispensam a questão do método nas ciências humanas, mas apostam na sua re colocação no processo intersubjetivo” (Ibid., p. 154), desse modo a compreensão não se limita a um processo subjetivo entre texto e leitor, mas antes entre processos discursivos que se perfazem nessa relação.

O ato compreensivo acontece pelo deslocamento do objeto de seu meio, através da volta ao passado, analisando os contextos que o perpassam e ao retornar ao presente projeta-se à frente de seu tempo – o que é decorrente da historicidade naturalmente imbricada na ação hermenêutica. Esse aspecto também é fundamental no método analítico de compreensão de textos, porque “a hermenêutica não deve ficar presa na substancialidade que o texto determina, e, sim, constatar e romper com as possíveis determinações por processos reflexivos” (Ibid., p. 153). Inspirada nos princípios habermasianos de comunicação e ação, a hermenêutica reconstrutiva tem uma especial tarefa na educação, fortalecendo a capacidade de autoesclarecimento pedagógico e compromisso de retorno ao passado com o objetivo de coletar elementos que possam lançar um olhar crítico interpretativo ao presente. Diante da necessidade de esclarecer a condição investigativa, faremos uma análise bibliográfica do tema em questão.

Dessa forma, será possível buscar estratégias para a reconstrução de nossas práticas pedagógicas e docentes, que partam de uma ética da responsabilidade e que levem em conta a violência no rosto de nossas crianças, jovens, bem como do professor. A hermenêutica reconstrutiva tem como norte a questão do outro, portanto, contribuirá de maneira exitosa para o desenvolvimento de nossa pesquisa, conforme dito:

Essa perspectiva permite repensar o conhecimento a partir do processo de busca do entendimento mútuo, no qual pretensões de validades são reconhecidas intersubjetivamente, sendo o mundo objetivo entendido

como suposição, à qual os sujeitos linguísticos se referem ao se comunicar e ao estabelecer relações práticas com algo no próprio mundo. O mundo objetivo é visto aqui como referência para tudo que nele poderia ser encontrado (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 155).

Afinal, o contexto atual das relações pedagógicas carece justamente de uma abertura ao diálogo, a fim de se buscar o mútuo entendimento entre as partes, possibilitando a edificação do conhecimento de forma mais leve e inclusiva. Dar voz aos professores e alunos é também uma forma de respeito à alteridade de cada um.

Com este deste diagnóstico inicial, buscaremos atender ao objetivo geral da presente dissertação que consiste em apresentar a Violência do rosto e a Ética da responsabilidade em Levinas, visando contribuir efetivamente com o processo da formação de professores. Buscamos ainda aprofundar, refletir e apresentar como sua teoria pode colaborar de forma exitosa para uma formação de professores e para uma educação mais humana e sensível.

Para tanto, procuraremos no primeiro capítulo “Levinas, Fenomenologia e Educação” refletir sobre a trajetória de vida do autor e alguns conceitos-chaves por ele pensados, bem como seu método e as contribuições da fenomenologia para a Educação.

Posteriormente, no segundo capítulo “Rosto, Responsabilidade e Educação”, desenvolveremos temáticas acerca da Ética da responsabilidade, do Rosto e da Alteridade, visando abrir uma reflexão sobre os estudos levinasianos e apontar suas possíveis contribuições para a formação docente atual, que perpassa por um momento de vulnerabilidade frente ao cenário de violência observado dentro e fora do ambiente escolar.

No terceiro capítulo intitulado “Filosofia da Educação em colaboração com a Formação de professores”, buscaremos escrever sobre a importância desta temática para a formação docente e para o campo educacional, mostrando assim a estreita relação entre educação, filosofia e ética.

Por fim, no quarto capítulo “Saberes docentes na atualidade: a tensão que perpassa pelos Discursos Formativos”, abordaremos as questões da formação e dos

saberes docentes, enquanto objetos da presente pesquisa. Buscaremos adequar as contribuições apresentadas, a partir da teoria de Levinas, às necessidades atuais para auxiliar a formação de professores no combate às violências existentes. Assim, lançamos nossa proposição de estudo e reflexão acerca da temática proposta na presente pesquisa.

Capítulo I

LEVINAS, FENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO

Neste primeiro capítulo, abordaremos inicialmente um pouco acerca da trajetória de vida do autor e pensador Emmanuel Levinas, bem como algumas de suas reflexões a respeito de questões que contribuíram para o desenvolvimento de sua teoria. Esse estudo inicial é necessário, frente a complexidade dos temas por ele desenvolvidos, portanto, para que nos apropriemos do todo, devemos desmembrar alguns conceitos a fim de facilitar o processo de compreensão. Levinas é um pensador complexo, difícil, pois dedicou praticamente sua vida para revisar a relação entre a filosofia e o judaísmo, duas vertentes que constituíram o seu pensamento. Não falaremos nessa pesquisa de todo o percurso realizado pelo autor, uma vez que não é nosso objetivo. No entanto, faremos uma breve descrição da relação de Levinas com a fenomenologia, método que o pensador utilizou e desenvolveu largamente em suas obras, ainda que de maneira diferenciada. Desta forma, compreenderemos mais amplamente o pensamento levinasiano, sobretudo, a temática da ética e da violência do rosto.

Frente ao cenário atual de extrema vulnerabilidade em que nos encontramos, construir estratégias, a partir da reflexão da teoria levinasiana, certamente auxiliará no combate à latente e presente violência que por tantos anos vem nos assombrando no contexto intra e extraescolar. A provável sensibilização a partir da compreensão de seus escritos, nos abrirá possibilidades para vários campos de atuação e em especial, para o campo Educacional.

A partir desse olhar sensível o professor é capaz de intervir nas possíveis situações de conflito que possam ser originadas dentro e fora da sala de aula, bem como em muitas ocasiões prevenir situações de violência, uma vez que estará atento aos sinais dados através do rosto(os) de seus alunos.

Da mesma forma, a teoria levinasiana também nos permite estar atentos aos sinais dados através do rosto do corpo docente, que atualmente sofre com uma série de acontecimentos que contem violências implícitas e explícitas em relação à sua imagem e atuação profissional.

1.1 Breve histórico sobre Emmanuel Levinas

Emmanuel Levinas nasceu no dia 12 de janeiro de 1906, em Kovno (Lituânia). Conforme Costa Santos (2016, p. 09), o pensador tanto viveu quanto testemunhou na carne acontecimentos decisivos do século XX. Ainda sob impacto da Primeira Guerra mundial, partiu com sua família para a Ucrânia. Em 1930, já como docente de Filosofia estabelecido em Paris e naturalizado francês, foi recrutado como oficial do exército quando se desencadeou a Segunda Guerra Mundial. A escolha cívica-literária terminou por salvar-lhe a vida, pois, capturado pelos nazistas, esteve retido por mais de quatro anos em campo de refugiados, sob proteção da jurisdição militar, ao passo que - como saberá depois de finda Guerra – quase todos seus familiares foram mortos nos campos de concentração juntamente com milhões de judeus. Assim, conheceram a “derrelição” extrema, “condição inferior à das coisas”, experiência de passividade total, experiência de Paixão.” (LEVINAS, 1980, p. 25) Ao sair do aprisionamento retornou a Paris, onde reassumiu o posto de professor, desenvolvendo então seu pensamento/teoria.

Sua filosofia audaciosa reivindicou um corte radical com o pensamento Ocidental, porém sem nada abdicar das exigências rigorosas de um discurso filosófico. De acordo com seus escritos, o essencial situa-se na relação ética e esta ética consiste, no fundo, em uma experiência que deixa de corresponder ao sentido exato desse termo, da ética como filosofia da ação, porque, na vivência sou privado de qualquer iniciativa.

Para o autor, a ética consiste em uma relação com Outrem. Essa estranha “experiência” de outrem é designada por Levinas como “relação ética”, ou “amor”, “caridade” ou até mesmo “perseguição”.

Foi em um cenário de ruínas atravessado por dentro, cobrando-lhe especial vigilância, que Levinas desenvolveu seus escritos. Esses acontecimentos extremos fizeram sua obra convergir com uma crise de sentido, abrangendo dimensões econômica, jurídica, política, cultural, filosófica, pondo em cheque sua expansão sob o paradigma da modernidade. Momento esse de extrema atenção e necessidade de reposição do sentido humano, uma tarefa árdua de se realizar frente ao caos e à violência instaurada.

Assim, a ideia levinasiana é também uma filosofia da fruição, do sujeito sobre si e da habitação do mundo. Não é unicamente uma filosofia da violência advinda do traumatismo, do sujeito (si mesmo) interpelado. A relação com Outrem declina-se, entre outras modalidades, como relação ética, relação com o infinito, de ensino, um chamamento à responsabilidade, um encontro face a face que exige extrema sensibilidade.

1.2 Levinas e a fenomenologia

Através das leituras levinasianas podemos perceber que o seu instrumental por excelência é o método fenomenológico, um pensador de uma “fenomenologia-ética”, o que não ocorre de forma gratuita, pois ela retoma e aprofunda a questão da subjetividade humana, da autorreflexão, da dinâmica da consciência, permitindo assim operar com horizontes de sentidos que podem indicar um trabalho e superação infinito, para além da relação de auto(reflexão)e relação sujeito – objeto (PELIZZOLI, 2002, p. 35).

Observamos que o retorno a Husserl é constante, soa como uma reivindicação de uma lealdade que pode ser observada em referência à questão da intersubjetividade, ficando a oposição à Heidegger evidente em grande parte, vejamos:

Mas a epifania de Outrem comporta uma significância independente desta significação recebida do mundo... esta significação mundana se encontra desconcertada e abalada por uma outra presença: o fenômeno que é aparição de Outrem é também *rostos*. [...] a epifania do rosto é *visitação*. [...] Sua presença consiste em *desnudar-se* da forma que todavia o manifesta [...] O rosto fala. (LEVINAS, 1999, p.195).

A fenomenologia surge como uma nova dimensão de inteligibilidade que necessita de uma concepção centrada na subjetividade, enquanto dinâmica da consciência, uma forma de existir em que o homem realiza sua destinação.

Alves e Ghiggi (2013), no artigo “Levinas e a Fenomenologia”, afirmam que o pensador construiu seu pensamento de forma estritamente ligada à fenomenologia, entretanto, pensou a intencionalidade de forma diferenciada, pois acredita que seu conceito vai além da objetivação, ou seja, da identificação e da representação, abrindo a possibilidade de se pensar algo que está para além do horizonte teórico. Por este motivo, segundo Vasey (1980), mesmo se mantendo numa postura ‘crítica’ a Husserl, Levinas se recusa a taxar a fenomenologia de mero intelectualismo, pois a noção de intencionalidade esconde um segredo, qual seja a chave da abertura que permite ir além da inteligibilidade teórica.

Desta forma, a fenomenologia possui o grande mérito de dar ao pensamento um sentido, ainda que este encontre-se indeterminado. Nesse raciocínio, Bensussan (2009) adverte que a fenomenologia permite pensar um tipo de experiência que esconde um sentido original, que não se reduz à objetivação.

Em Levinas, apesar da fenomenologia ser um método filosófico, não “constitui o acontecimento último do próprio ser. A relação entre o Mesmo e o Outro nem sempre se reduz ao acontecimento do Outro pelo Mesmo, nem sequer à revelação do Outro ao Mesmo” (1980, p. 13). Assim, todo o saber enquanto intencionalidade supõe já a ideia do infinito, a *inadequação* por excelência, ou seja, a intencionalidade não é somente abertura ao objeto, nem a presença dele na consciência, pois ela ultrapassa a tradicional dicotomia sujeito-objeto, em que o sujeito se relaciona com algo fora dele, procurando percebê-lo. A intencionalidade designa uma relação com o objeto, porém uma relação que contém em si um sentido implícito.

Levinas anuncia uma nova concepção de intencionalidade, que segundo Sebbah (2009) possibilita um questionamento à filosofia tradicional do ser, que prima pelo Mesmo em detrimento do Outro e em contrapartida à intencionalidade como atividade constituinte, descreve a relação Mesmo-Outro como transcendência. Em suas palavras,

A relação com *Outro* que não o próprio é unicamente possível como uma penetração nesse outro, como uma transitividade. O eu não fica em si mesmo para absorver o *Outro* na representação. Ele transcende-se verdadeiramente. Aqui, a intencionalidade tem o sentido forte e talvez original do termo, um ato, uma transitividade, ato e transitividade que, por excelência, tornam possível qualquer ato. Aqui, a intencionalidade é a união da alma e do corpo. Não uma percepção dessa união em que a alma e o corpo, como dois objetos, se *pensam* reunidos, mas como uma encarnação. A heterogeneidade dos termos que se unem sublinha precisamente a verdade dessa transcendência, dessa intencionalidade transitiva. (LEVINAS, 1980, p. 171).

Assim, podemos chegar a um sentido de intencionalidade que se caracteriza como transitividade, heteronomia, relação não alérgica ao Outro. Levinas pretendeu estabelecer a primazia da ética sobre a ontologia, e o fez, mas de uma forma que vai muito além do horizonte da fenomenologia husserliana, o que para Sebbah (2009), pode ser nomeada uma “filosofia a caminho”, isto é, pode ser refletida como um momento de ultrapassagem da fenomenologia, uma metafenomenologia.

Essa metafenomenologia traz à tona e interpõe sentido a uma “dúvida subversiva”, que perpassa de forma questionadora e crítica pela totalidade das descrições da fenomenologia e da ontologia hermenêutica. É esta dúvida e inquirição que almejam fazer passar da intencionalidade à ética, do fenômeno à recepção do *enigma* humano, em vista do sentido da subjetividade como ética”. (...) “A metafenomenologia, como que um “transcendental ético”, deve contar com uma linguagem essencialmente crítica, baseada na noção de discurso, e que faz uma filosofia dos limites e liames em vista de uma sabedoria ética. (PELIZZOLI, 2002, p. 40).

1.3 A ideia do Infinito e sua relação com Deus e Outrem

Nesse ponto, acreditamos ser pertinente devido à complexidade do assunto, estudarmos ainda que de forma breve, a ideia do infinito em Levinas. Abordaremos inicialmente o que ele é e porque desde sempre quebra a totalidade.

Para Levinas,

A intencionalidade que anima a ideia de infinito não se compara a nenhuma outra; ela visa aquilo que não pode abarcar e nesse sentido, precisamente, o Infinito” [...] “A alteridade do infinito não se anula, não amortece no pensamento que o pensa” [...] “Ao pensar o infinito – o eu imediatamente *pensa mais do que pensa*. O infinito não entra na ideia do infinito, não é apreendido; essa ideia não é um conceito. O infinito é o radicalmente, o absolutamente outro. A transcendência do infinito relativamente ao eu que está separado dele e que o pensa constitui a primeira marca de sua infinitude (1980, p. 209).

O conceito de Infinito em Levinas chega de forma impactosa, pois marca um visível avanço em seu pensamento dando forma mais exasperada às suas ideias, reflexões e intuições críticas sobre às questões acerca da ética. Essas críticas sinalizam uma ruptura no processo do Mesmo, na totalização pelo saber e poder; visam elevar a singularidade acima da egologia, e elevar a alteridade acima do plano ontológico unificante – intenções que acarretam a precedência da Ética em relação à Ontologia (PELIZZOLI, 2002, p. 58).

O conceito de infinito se opõe ao de Totalidade, pois difere do modo como o conceito é abordado na história da filosofia com ênfase imanente ao Ser e ao conhecimento definidor. Inicialmente seu sinônimo pode ser alteridade, pois requer um rompimento da imanência. Esse infinito pode ser compreendido como um “infinito ético” que remete às realidades éticas, às experiências concretas e fundamentais com o Outro. Assim, segundo Pelizzoli,

O infinito, portanto, leva de imediato aos seguintes termos: *exterioridade*; *alteridade*; *Rosto*; *Sinnggebung* (*doação de sentido*), e em especial ao *Desejo*, *afecção* e *amor/bondade* em que podemos ver a concretude das experiências éticas propaladas (2002, p. 61).

É importante destacar que este infinito indica a ruptura, os limites da totalização e síntese ontológica. A alteridade é a característica própria do Outro de ser realmente Outro, o que está fora da razão do mesmo, da Totalidade-sistema, ou do Outro eu, do todo Outro. E o rosto é o conceito-chave na filosofia de Levinas, não se referindo em primeiro lugar à figura da face, à sua imagem, mas ao fato mesmo de que outrem apresente-se sempre com um sentido humano que ultrapassa qualquer imagem ou conceito, surge como revelação do estranho e abertura do sentido ético por excelência.

Segundo Sebbah (2009, p. 63), ao interromper o esforço originário de todo o ser para ser, ele mesmo (o infinito) não é nada (não é existência, nem essência, nem substância). Ele não está em parte alguma, salvo na sua força de interpelação do que é, no vestígio de uma reviravolta que, porventura, tenha ocorrido na paisagem serena das coisas que existem: o que precisamente se chama um rosto. Algo paradoxal, no

entanto pode-se perguntar se é possível resolver, com a mesma facilidade, o problema relativo ao ser do Infinito.

O infinito não se dá diretamente – por estar despido de qualquer presença total e identificável -, mas dá-se indiretamente ao vir desestabilizar e, até mesmo descontinuar o circuito no qual o ser flui por se dar a si mesmo.

Conforme Totalidade e Infinito:

A relação social, a ideia do infinito, a presença de um conteúdo em um continente ultrapassando a capacidade do continente - foi, ao contrário, descrita neste livro como a trama lógica do ser. (...) Elas (as relações sociais), são o desdobramento original da Relação que não se oferece mais ao olhar que abarca os termos, mas *se realiza* de Mim ao Outro no face-a-face (LEVINAS, 1980, p. 265).

O sujeito, em contato com a ideia de infinito, vê-se confrontado em sua subjetividade própria, confronta-se com seu pensamento, pois a experiência do infinito se dá mediante à relação com Outrem.

Dando seguimento, podemos perceber que quando Levinas diz “Deus” para se referir ao infinito, no sentido estrito do termo, não pode ser identificado enquanto ente, ainda que fosse mais perfeito do que todos, absoluto. Assim, o Deus em questão escapa a qualquer teologia, ou seja, a qualquer tentativa de identificá-lo com sua existência ou viesse a apoiar-se nela a título de positividade dada. Deste modo Deus não é um Ser, é uma ‘palavra’ que só significa em contexto ético. Uma palavra para significar que, na prova ética, o Outro é o que escapa sem findar; desborda de qualquer totalização ou tematização, de qualquer ideia que alguém pretenda fazer. Em última instância, poderíamos dizer que, em Levinas, é “Deus”, de preferência, quem adquire sentido a partir de Outrem, e não o contrário: Deus é o nome que designa o desbordamento de Outrem em relação a qualquer forma de si mesmo e, pelo mesmo movimento (SEBBAH, 2009, p. 65).

Assim, Deus está em Outrem, e a relação com o Infinito se constitui no encontro com o Outro, que o interpela e o convida à responsabilidade, mediante o encontro face a face. É pelo rosto do Outro, que é possível transcender. E deste encontro com o Infinito (Outro), ocorre a quebra da totalidade, a chamada à responsabilidade ética

e desinteressada. Uma responsabilidade primeira que antecede o próprio ato da consciência e da liberdade, ela é constitutiva da subjetividade e constitui a singularidade, a própria identidade do sujeito, uma identidade que não deriva de uma determinação material, nem da consciência que diz eu sou eu, nem de um Outro que me reconhece como eu, mas da responsabilidade que me faz ser único.

1.4 Contribuições da Fenomenologia para a Educação

A Educação por ser uma área do conhecimento entrelaça diversas questões, tais como culturais, políticas, estéticas, epistemológicas, dentre outras. Por este motivo e complexidade, o desenvolvimento de uma pesquisa dentro da esfera educacional exige também a relação com o contexto epistemológico, histórico e cultural do tema analisado, ou seja, deve-se respeitar a sua historicidade.

Levinas utilizou o método fenomenológico, ainda que de forma diferenciada, para desenvolver seu pensamento. Acreditamos por este motivo, ser importante trazer nesse item, algumas das possíveis contribuições desta abordagem de pesquisa para o campo educacional, ainda que tenhamos adotado uma outra base metodológica para o presente estudo.

A etimologia da palavra Fenomenologia revela que ela é composta por *fenômeno* + *logos*.

Fenômeno diz do que se mostra na intuição ou percepção e *logos* diz do articulado nos atos da consciência em cujo processo organizador a linguagem está presente, tanto como estrutura, quanto como possibilidade de comunicação e, em consequência, de retenção em produtos culturais postos à disposição no mundo-vida (BICUDO e PAULO, 2011, p. 29-30).

Desse modo, a Fenomenologia pode ser entendida como a forma como o indivíduo vê o mundo. No âmbito de pesquisa, indica uma postura metodológica, um modo de proceder, um caminho aberto à possibilidade de conhecimento do que é investigado.

Foi por volta da segunda metade do século XX que a fenomenologia se inseriu no campo da Ciência enquanto metodologia, a partir das investigações de Franz Brentano (grande inspirador de Husserl) sobre a intencionalidade da consciência humana. E, ao contrário do Empirismo, considera o fenômeno percebido pelo sujeito, tornando-se uma alternativa para a investigação do homem em sua plenitude, em sua totalidade.

Descobre-se a infinitude, primeiro em forma de idealização da grandeza, da massa, dos números, das figuras, das retas, dos pólos, das superfícies, etc. A natureza, o espaço, o tempo tornam-se idealmente prolongáveis e idealmente divisíveis ao infinito. Da agrimensura nasce a geometria, da arte dos números a aritmética, da mecânica cotidiana e mecânica matemática, etc. Agora a natureza e o mundo intuitivos se transformaram, sem que isso se faça uma hipótese explícita, num mundo matemático, o mundo das ciências matemáticas da natureza. Assim, pode afirmar-se, de maneira geral: é um absurdo considerar a natureza do mundo circundante por si só alheio ao espírito e então querer fundamentar, em consequência, a ciência do espírito sobre a ciência da natureza e fazê-la, assim, pretensamente exata (HUSSERL, 1996, p. 78).

Husserl demonstra o método fenomenológico de investigação nas Ciências Humanas como uma possibilidade de *voltar-se às coisas mesmas*, assim, toda a construção de conhecimento deveria estar embasada nas *percepções* primeiras ou no primeiro sentido da experiência vivida.

A percepção, através da compreensão da fenomenologia,

Não é uma ciência do mundo; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não 'habita' apenas o 'homem interior', ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, e é no mundo que ele se conhece (MERLEAU- PONTY, 2006, p. 06).

Esse *voltar às coisas mesmas*, trata-se do retorno ao vivido, ao que é próprio do ser humano, considerando-o em sua subjetividade, em sua alteridade.

A fenomenologia é considerada, desse modo, na história da educação como o primeiro grito de independência da dominação do sujeito sobre o objeto, conforme proposto pelo positivismo. É uma forma de ver o processo educativo para além das suas variáveis quantitativas, salientando o modo próprio como cada um de nós

percebe seu entorno. Dessa forma entra em questão o mundo interno dos sujeitos, o modo como cada um sente ou reage frente à realidade que não é, em absoluto, igual de um sujeito a outro.

Isso faz com que o professor perceba que não existe objetividade sem sujeitos que acolhem e interpretam a realidade de acordo com os seus valores e histórias de vida. Sendo assim, a fenomenologia abriu caminho para diversas abordagens que salientam na educação a inegável participação do sujeito no objeto investigado, como as histórias de vida, as narrativas autobiográficas, a pesquisa participante, estudos de caso, entre outros.

Portanto, a fenomenologia contribuiu (e ainda contribui) com a Educação no sentido de refletir o processo educacional em toda sua complexidade, considerando os modos como cada um age, sente e vivencia o mundo. O professor ao adotar uma postura fenomenológica, compreende o educar como um processo de construção que se dá no mundo e observa seu aluno enquanto um *“ser de possibilidades”*.

Capítulo II

ROSTO, RESPONSABILIDADE E EDUCAÇÃO

Inicialmente, devemos ter em mente que o pensamento levinasiano iniciou-se com a ética a partir da alteridade e se deparou com a apatia de uma época marcada por desilusões, em que a esperança passava por um período de incredibilidade devido aos horrores vividos na era pós- holocausto. Um momento de extrema fragilidade para àqueles que viveram e milagrosamente sobreviveram.

Levinas é um filósofo que se preocupou profundamente com nosso dizer e agir. Com o modo com que muitas vezes silenciemos a voz do Outro, antes mesmo que este se expresse ou se manifeste. Para ele a ética é a filosofia primeira, anterior a qualquer possibilidade de escolha, pois estamos sujeitos à interpelação do Outro.

Nesta linha de pensamento, podemos dizer que o termo responsabilidade labora como uma espinha dorsal no pensamento levinasiano. Somos eticamente responsáveis pelo que acontece com o Outro. Uma responsabilidade como consequência, como uma perseguição a qual estamos sujeitos sem a garantia de qualquer feito meu. (Butler, 2015). Apenas somos eleitos. Trata-se de uma responsabilidade pré-ontológica, que não posso fugir, ela me elege, me interpela e me escapa.

A Ética da Reponsabilidade, surgiu em um contexto marcado por extrema violência e descaso para com a alteridade. Nela, somos infinitamente responsáveis pelo Outro, que através de seu rosto, me interpela eticamente e clama por justiça. Não se trata de um conjunto de regras de condutas pré-estabelecidas, trata-se de uma exigência ética.

Segundo Butler (2015), estamos acostumados a pensar que só podemos nos responsabilizar por aquilo que fizemos. Levinas, rejeita explicitamente essa visão, afirmando que associar a responsabilidade à liberdade é um erro. Minha passividade

é anterior a qualquer possibilidade de ação ou escolha. Portanto, sem que escolhamos, somos chamados à responsabilidade.

Partindo desta ideia, podemos começar algumas reflexões sobre como, enquanto docentes, somos responsáveis eticamente por nossos alunos, que a todo instante nos olham e nos chamam à responsabilidade. Sendo assim, como estarmos preparados desde nossa formação para lidar com os sinais dados pelo rosto de nossos alunos?

2.1 O Rosto e sua passividade à violência

O pensamento levinasiano é centrado no rosto e apresenta-se como um pensamento do Infinito. O infinito encontra-se no Outro que me chama à responsabilidade, à ética da alteridade, por isso é através da face que inauguro minha relação com o infinito. Nela, é manifestado um vestígio de uma realidade que está para além. Assim, através do semblante de cada um de seus alunos, o professor é capaz de se reconhecer e de se afirmar enquanto profissional, que possui uma responsabilidade ética e desinteressada para com seus discentes.

Para Sebbah (2009), em Levinas o rosto é um “emblema filosófico”, o aspecto mais genuíno, que dá sentido e extensão à todo seu pensamento. Partindo disso, nota-se que a relação do eu com o Outro ocorre através da face que me olha e clama por responsabilidade. A percepção da interpelação feita através do rosto nos remete a uma responsabilidade desinteressada e ética.

Trata-se de um apelo que surge como uma exigência ética, pois o infinito está no Outro e o encontro com sua face destrói a totalidade, desarma o guerreiro, ou seja, eu. O acolhimento permite-me ser eu próprio e justifica minha liberdade. O rosto é expressão, presença viva que fala. A palavra, expressão que é o primeiro discurso, faz-se carne, ganha sentido na relação ética. É uma alocação imperativa sobre o mundo. A transcendência não é uma óptica, mas o primeiro gesto ético. O rosto do Outro em sua nudez se apresenta como uma interpelação a mim, e assim, abre-me para a exterioridade, para a transcendência não metafísica, mas ética. Para Levinas, a face do Outro clama por responsabilidade ética. E é na relação face a face, no

encontro com outrem que se manifesta o transcendente, o infinito. A epifania do rosto, fala, interpela, chama aquele que está a sua frente para a responsabilidade.

A epifania do rosto é ética. [...] O infinito apresenta-se como um rosto na resistência ética que paralisa os meus poderes e se levanta dura e absoluta do fundo dos olhos, sem defesa na nudez e na miséria. A compreensão dessa miséria e dessa fome instaura a proximidade do Outro (LEVINAS, 1980, p. 194).

A face pode ser compreendida como o primeiro gesto, a primeira palavra, o dizer. É a imagem que informa, não fixando sentido, pois é sentido que liberta, produz libertação no e desde o seu fruir.

A presença desta fisionomia demonstra o infinito do Outro em sua totalidade. Nos chama à humanidade, como se essa humanidade nos olhasse, pois em sua nudez esta face interpela. É através dela que o Outro se manifesta, se revela. A nudez do rosto é um convite para entrar no âmbito da ética e transcender.

Assim, “Para compreender a filosofia de Levinas, devemos ter a noção do Outro, ou melhor, da feição do Outro, ‘visage’, pois partindo de uma relação ética, face a face com o Outro, Levinas rompe com todo o esquema da representação ontológica” (GRZIBOWSKI, 2010, p. 77). O rosto é elemento que nos provoca à responsabilidade para com a alteridade. É o que não se pode transformar num conteúdo ou o que nosso pensamento abarcaria, o que nos leva além.

Nesse sentido, pode-se perceber que Levinas defende que é na manifestação do rosto que está o primeiro discurso. “Falar é, antes de tudo, este modo de chegar por detrás de sua aparência, por detrás de sua forma, uma abertura na abertura” (LEVINAS, 1980 p. 51). A relação ética convoca o Outro a dar uma resposta. Para Levinas, “a visitação do rosto não é, portanto, o desvelamento de um mundo. No concreto do mundo, o rosto é abstrato ou nu. Ele é despido de sua própria imagem. É somente pela nudez do rosto que a nudez em si chega a ser possível no mundo” (LEVINAS, 1980, p. 54).

O rosto é tudo o que não pode se manifestar apenas no eu, mas é algo exterior. Ele é traído pelo que revela, pois ultrapassa ao dado perceptivo, conhecido. E isso não é uma abstração, mas será positivamente e concretamente Outro. E por este

Outro sou responsável. Não posso fugir da responsabilidade diante do rosto do Outro, devo manifestar-lhe resposta. Mesmo que seja na tentativa de fechar os ouvidos ao clamor que brota desse Outro, essa negação já é uma resposta. No encontro com o próximo não é possível ser neutro.

É relevante ressaltar que Levinas não pretendeu propor uma nova ética, mas buscou demonstrar que a perspectiva ética deve ser o marco inicial de toda a filosofia. A ideia de infinito como exterioridade da relação e inadequação do pensamento, causou a ruptura da totalidade, possibilitando a “pedagogia da hospitalidade” (SÍVERES e MELO, 2012).

Ainda nesta linha de pensamento colocaremos a diferença entre o *Olhar* e o *Rosto*, uma importante categoria apresentada por Levinas. “O primeiro (o olhar) é englobante, dominador e apreensivo. O rosto, ao contrário, é exterior, aberto e compreensivo, mas, ao mesmo tempo, é visitação e transcendência”. (LEVINAS, 1980, 2009). Assim, a relação entre o Eu e o Outro, passa a ser vista a partir do pensamento da alteridade, compreendida como rosto e não mais na perspectiva da filosofia do Eu, da ontologia.

É a partir desse horizonte que encontra-se a relação ética em Levinas, em que o rosto “é precisamente a excepcional apresentação de si por si, sem paralelo com a apresentação de realidades simplesmente dadas”. (LEVINAS, 1980, p. 181). Segundo Nodari (2010), isso revela a superação do *Eu* egoísta, em que o fundamento da relação ética está no encontro com um rosto.

Na relação do Eu com o Outro, este último sempre escapa ao domínio daquele, transcendendo às formas de apreensão estabelecidas. Ou seja, o *Outro* escapa ao domínio do *Mesmo*, não por sua astúcia ou por sua percepção, mas porque nele se produz a ideia de infinito. O *Outro* então não é apreendido, mas compreendido. Não é coisificado nem massificado. Essa relação transcende a qualquer sentimento de posse, pois é aberto o espaço para o acolhimento e hospitalidade.

Sendo assim, podemos observar que é através do rosto de outrem, do encontro face-a-face que sou chamado à responsabilidade ética, ao acolhimento do Outro enquanto diferente de mim, mas por quem sou responsável eticamente. Desta forma,

qualquer tentativa de negação desta responsabilidade é o primeiro ato de violência, ao que em nosso ver gera a violência do rosto. A partir da compreensão dessa relação que ocorre através do rosto é que buscaremos trabalhar a questão da sensibilização docente para com os sinais de seus alunos, que interpelam seus professores com seus rostos, clamando por esta responsabilidade, por este acolhimento.

É possível, neste momento, surgirem questionamentos acerca da relevância para a educação e em especial para a formação docente, da compreensão desta relação dada através do rosto e de uma possível violência para com ele. É importante que se entenda esta relação (com o rosto) para que possamos adiante, compor caminhos para que seja trabalhado na formação docente uma maior atenção e sensibilização para os possíveis sinais dados por seus discentes. Esses sinais, este clamor, esta fala que ocorre através do rosto, chamam o professor à responsabilidade ética, a acolher a inesgotável alteridade de seus alunos a fim de se construir um processo de ensino e aprendizagem. Um trabalho que tenha por base, conforme Alves e Ghiggi (2012, p. 578) “o acolhimento da alteridade como uma condição ética”, através da qual ocorrerá a edificação do conhecimento.

2.2 O enigma do rosto, um clamor por responsabilidade ética

Após um contato inicial com a temática do rosto, em Levinas, trataremos a questão do enigma nele contido, para melhor compreendermos como o preparo docente em relação à sensibilização aos sinais do rosto pode contribuir de forma exitosa para a prevenção da violência nas práticas pedagógicas.

O rosto é a parte mais pura e despida do ser humano. Em sua nudez, ainda que contenha um enigma, é possível notarmos o clamor nele contido.

O professor, estando desde a sua formação, sensivelmente preparado para lidar com os sinais dados pelo rosto de seus alunos, certamente será capaz de compreender a responsabilidade para qual está sendo formado e eleito. Na relação do ensino e aprendizagem, no cotidiano pedagógico há, portanto, no semblante de cada aluno um enigma a ser compreendido, desvelado.

O que mais conta nesse caso é a significação que dele emana, e um ser violentado, ou com dor, certamente pode ser notado, pois não é passível de disfarce, envia uma mensagem que nos ultrapassa, nos faz transcender, é proximidade, significação, vestígio. Este vestígio apresentado como enigma requer sempre uma atenção especial, não é um simples sinal, pois nos reenvia a uma realidade a ser notada. No encontro com o rosto, é possível que tentemos mudar a constante prática de “cada um ser para si”, pois ao notarmos seus sinais, nos responsabilizamos eticamente por ele.

Levinas, insiste na vulnerabilidade do rosto por ser a parte do corpo humano mais nua e, portanto, mais exposta e que manifesta as violências. Analisa também, como esta falta de proteção, se impõe a quem o observa lançando a questão de como compreender este enigma apresentado como vestígio? Certamente, aqueles que buscam somente reconhecimento nas relações humanas, não serão capazes de perceber um rosto indefeso que clama por responsabilidade.

Segundo Chalier,

Aquele que o observa recebe subitamente a revelação de uma verdade que o conhecimento conceitual não sabe transmitir: na sua vulnerabilidade, esse rosto, separado de mim pela distância invisível da alteridade, solicita-me imperativamente (1993, p. 113).

Assim, o ato de ignorar o rosto de outrem, seu clamor ou sua chamada para a responsabilidade, além de ser uma resistência ética, em nosso entendimento é também um ato de violência do rosto. E, sabemos que Levinas viveu em um período marcado por uma intolerância radical à alteridade que tomou a forma de uma monstruosa barbárie, privando milhões de homens, de mulheres e de crianças, dos seus rostos.

Para Ruiz (2008, p.145), é através do rosto que o sentido da alteridade humana e o ser são concretizados, assim, a expressão histórica no rosto do Outro é dimensão metafísica da alteridade. Abrir-se para a dimensão expressiva do rosto é o modo de ser e de existir da alteridade humana inesgotável e única. O rosto do Outro sempre me interpela, é um apelo que permanece para reconsiderar meu modo de ser e de viver. Especialmente, o rosto do Outro que sofre, me interpela, desconstruindo

qualquer universalismo ou abstração da ética, pois me impacta imediatamente, me chamando à responsabilidade com sua situação.

A responsabilidade é o que, de forma exclusiva, me incumbe e que, humanamente não posso rejeitar. Essa carga é uma suprema dignidade do único. Eu não posso me trocar, eu sou na medida que sou responsável (LEVINAS, 1980, p. 95).

O Outro, especialmente o que que sofre, ao entrar em minha existência, me interpela, suas circunstâncias me desafiam, me responsabilizam e assim não é mais estranho, tornando-se meu próximo. A resposta ao que sofre e me interpela é forma de responsabilidade para com ele. Sou livre para responder ao clamor do Outro, mas não posso evitar sua interpelação. Esta liberdade é a forma como respondo à interpelação da alteridade.

O rosto nos insere na esfera do absolutamente diferente, introduzindo-nos em seu sofrimento, com misericórdia, ou seja, nos insere em um universo de valores. Não de valores triunfantes, autojustificáveis, mas valores que fazem brotar a realidade do *Outro* a partir de meu acolhimento e hospitalidade.

Como epifania, esse dado revela e expressa a alteridade de Outrem, pois o rosto não é simplesmente o que aparece na forma de 'luz', sensível ou inteligível. A partir de sua exterioridade, "o rosto do Outro se exprime como revelação, que na sua nudez, é penúria, enigma". (MELO, 2001, p. 22).

Essa epifania refletida por Levinas, vem carregada de obrigações, ou seja, diante de outrem o Eu não pode ficar inerte, ser neutro, sem atitude, pois está sendo indagado a dar uma resposta. A melhor forma de dar esta resposta é aceitar seu apelo, acolhê-lo, para assim participar de sua vida e convívio, revelando assim, uma atitude de hospitalidade.

Assim, o que Levinas propõe é que a partir do rosto, o Eu não se feche em si mesmo, se abrindo a um humanismo, acolhendo com hospitalidade a novidade sempre constante trazida pelo rosto. A essência do ser é "expansão em lugar, em mundo em hospitalidade" (LEVINAS, 2009, p. 96).

Seguindo essas hipóteses, Boff (2005) sugere essa experiência a partir da hospitalidade, pois unicamente na relação de acolhimento do *Outro* será possível abrigar a ideia de infinito, bem como compreendê-lo como caminho alternativo para uma convivência em que reine a tolerância, o respeito e a comensalidade. A hospitalidade é incondicional e se estende a todos esses *Outros*, que, na maioria das vezes se encontram fora do círculo do Eu fechado, revelando a importância da ética da alteridade no exercício da hospitalidade.

2.3 Alteridade, acolhimento e hospitalidade para a Educação e formação de professores

Quando estudamos um pensador e buscamos reconhecer seu mérito, não devemos apenas reproduzir suas ideias, mas também contrastá-las com os acontecimentos atuais, a fim de buscar através da apropriação das principais categorias de seu pensamento, decifrar e iluminar as inquietações do momento em que vivemos, ou seja, devemos buscar atualizar sua teoria. Esse é o grande desafio de um pensamento, ser uma ferramenta instigadora que auxilie na construção de novas reflexões, ainda que isso possa gerar críticas ou discordâncias em algumas questões.

Pretendemos no presente estudo, demonstrar como o pensamento levinasiano pode contribuir para com a educação de forma geral e especialmente para com a formação docente, que como já escrito, vive um momento de vulnerabilidade diante das diversas formas de violência existentes. Assim sendo, não poderíamos deixar de compreender e aprofundar alguns dos principais conceitos trabalhados por ele: a questão da Alteridade.

Levinas não foi o único autor a trabalhar a Alteridade, entretanto, a pensou de forma ímpar, a ponto de torná-la a filosofia primeira que traz sentido a sua obra. Nos propõe pensar a partir da ética voltada ao Outro, revisando todo o pensamento Ocidental.

Assim, podemos perceber que a reflexão sobre uma possível crítica ao pensamento egológico, é de certa forma uma possibilidade de ressignificar o sentido

da alteridade humana, propondo um novo jeito de ser pessoa, cultura e até mesmo sociedade, uma forma de pensar justiça e liberdade, respeitando cada indivíduo em sua singularidade.

Em Levinas o sentido do eu moderno é invertido, pois o eu só existe a partir do Outro, a subjetividade se constitui a partir do Outro. O sujeito histórico constitui sua subjetividade na relação com o Outro, com a alteridade. Esse Outro é condição de possibilidade de existência da subjetividade, pois sem este ela perderia as condições necessárias para ser. Desta forma, a alteridade é condição “*sine qua non*” do ser e da existência da subjetividade.

O Outro é anterioridade que possibilita a existência do eu, é uma exterioridade que interfere ao extremo na constituição da subjetividade. “O Outro não é um eu situado na outra beirada, senão que se apresenta sempre em nível diferente” (LEVINAS, 1999, p. 37). A relação com o Outro apesar de interferir na constituição da subjetividade, não os faz serem confundidos em uma totalidade, não os torna um conceito diluído, comum.

O conceito de alteridade para Levinas é anterior a toda a iniciativa, a todo o imperialismo do Mesmo. É a dimensão que totaliza o ser do sujeito, existe como uma abertura histórica que acontece na relação com o Outro e se impõe como condição do ser, é uma dimensão metafísica da existência humana e pode ser vista como uma abertura para o Outro. E portanto, relação ética, relação que exige acolhimento, hospitalidade, se importar com o Outro, querer bem, responsabilizar-se.

Dessa forma,

A alteridade é vista como uma ressignificação da relação do Eu com o Outro. O que é proposto por Levinas é a superação de uma relação de posse. Ao invés do aprisionamento realizado pelo olhar, é preciso permitir que o Outro seja revelado livremente, espontaneamente e sem pré-conceitos. O rosto, ao contrário do olhar, não aprisiona, mas transfigura a realidade do Outro e, precisamente nesse sentido, compreende-se a ideia de alteridade e hospitalidade levinasiana (SÍVERES e MELO, 2012).

Podemos dizer que as teorias e discussões sobre as temáticas do acolhimento e hospitalidade, se comparando a outras temáticas relativas ao ser humano, são ainda

recentes. Esse acolhimento de certa forma está relacionado com a sobrevivência humana, com sua essência. Deste modo, compreendermos as dimensões subjetivas dessa ação que ocorre 'naturalmente' e muitas vezes até intuitivamente nas interações humanas e em especial, na relação professor-aluno. Isso nos permitirá enxergar um novo horizonte para uma prática pedagógica que se inicia na alteridade de cada um, desembocando neste acolhimento do Outro, na responsabilidade ética como filosofia primeira. "Na perspectiva levinasiana, o acolhimento é algo que está constituído na 'curvatura' do espaço intersubjetivo em que se efetua a exterioridade como superioridade". (LEVINAS, 2000, p. 287).

Segundo Derrida (2008), acolhimento determina o "receber", a receptividade do receber como relação ética. "Abordar o Outro no discurso é *acolher* sua expressão em que ele ultrapassa a todo instante a ideia que se poderia ter dele. É então receber do Outro para além da capacidade do eu..." (DERRIDA, 2008, p. 43).

No encontro com o Outro, na relação face-a-face ocorre o convite à uma hospitalidade incondicional, ao acolhimento do rosto, um *acolher-o-outro* que não para de acontecer, o dizer infinito que Levinas chama de responsabilidade.

O rosto tem o poder de caracterizar o ser humano e, mais além, o diferencia dos demais. Para Levinas, é a revelação de cada pessoa enquanto é outrem que se relaciona a partir desse mesmo rosto. Essa experiência cria a possibilidade de se abrir à transcendência e instaurar uma noção de sentido que transborda a racionalidade ontológica.

Não podemos duvidar que Levinas abre caminhos para uma atitude ética de acolhimento e hospitalidade perante o Outro. Não devemos reduzir essa expressão a um simples fenômeno físico, ele nos convida à uma relação para além do face a face, uma relação de acolhimento, de hospitalidade que parte da alteridade desse Outro.

Para Síveres e Melo (2012), "esse sentido ilumina uma sociedade que se preocupa tanto com a exterioridade, efetivando uma relação de alteridade que é capaz de acolher o rosto para além das aparências".

Assim, o acolhimento do professor para com seus alunos é uma ação humana, de hospitalidade. Um gesto sensível em resposta à chamada para a responsabilidade.

Esse acolhimento enquanto hospitalidade constitui-se de um imperativo ético, pois envolve compromisso, responsabilidade para com o Outro. O acolher é uma forma de ser e de relacionar-se com o Outro, com sua alteridade e também com nós mesmos.

Quando falamos em acolhimento para a educação e formação de professores, devemos ter em mente que parte das dificuldades no processo de ensino e aprendizado estão relacionadas a generalização de uma educação muitas vezes desumana, que não considera a alteridade de cada um e por consequência não se responsabiliza eticamente por seus alunos. É partindo desta perspectiva que defendemos ao longo deste escrito um possível trabalho de sensibilização desde a formação docente, para que assim, professores desde a sua formação possam estar atentos aos sinais dados pelo rosto de seus alunos, acolhendo-os e respondendo eticamente às suas interpelações, sempre respeitando-os em sua alteridade.

Conforme escrevem Alves e Ghiggi,

Vale dizer, Levinas sustenta uma concepção originária de educação, entendida como relação em que o ser que conhece (professor) se manifesta ao ser conhecido (aluno), respeitando sua alteridade e não infligindo a ele a marca cognitiva da inteligibilidade como uma determinação em seu ser (2012, p.587).

Ou seja, não se trata de uma relação de imposição do saber, ao contrário, parte da alteridade de cada aluno. A construção do conhecimento ocorre a partir do acolhimento do professor para com seu corpo discente, uma atitude ética e sensível.

Nas palavras de Levinas,

O saber ou a teoria (pedagogia) significa, em primeiro lugar, uma relação tal com o ser que o ser cognoscente deixa o ser conhecido manifestar-se, respeitando a sua alteridade e sem o marcar, seja no que for, pela relação de conhecimento (2000, p. 29).

Desta forma, podemos perceber o quanto os escritos levinasianos podem contribuir de forma positiva para a educação e formação docente, nos abrindo um novo horizonte de percepções a serem refletidas e aplicadas no cotidiano pedagógico, a fim de se obter uma relação (entre professores e alunos) aberta ao

diálogo no processo de construção do conhecimento. Uma “pedagogia do acolhimento e hospitalidade”, embasada na alteridade de cada aluno.

Isso consiste em fazer da atuação docente um lugar para a criação de condições de possibilidade para despertar a sensibilidade ética que seja capaz de realizar este movimento de transcendência em relação ao Outro (aluno), superando toda e qualquer intenção de poder, através de um agir ético.

A sala de aula deve ser um lugar do encontro do Eu com o Outro, um espaço para que ocorra a relação ética de acolhimento e de hospitalidade. Como afirma Nodari (2010) “É urgente e necessário, romper com a concepção ocidental hegemônica de que o saber equivale a ser neutro e a poder dominar o Outro de tal forma que se torne objeto” (p. 171).

A acolhida do Outro, na concepção de Levinas, não pode ser englobante e totalizante, pois se torna opressora e esmagadora.

Portanto, este gesto sensível de acolhida, propõe que a hospitalidade do Outro seja a aceitação de seu “convite” para participar de sua vida, o que significa para Boff (2005), elaborar um novo horizonte de esperança que alimentará a caminhada da humanidade na direção do futuro. É evidente a retomada do conceito de alteridade, pois é necessário inseri-la em uma *práxis* compreensiva de uma educação aberta e libertadora.

A hospitalidade enquanto atitude se inicia com o acolhimento a partir da alteridade do Outro e possibilita a existência de uma ética da reponsabilidade, da amabilidade, não devendo, portanto, ficar apenas no mundo ideal. Deve ser colocada em prática, nas relações entre os sujeitos.

Ela (a hospitalidade), pode também ser compreendida como uma forma privilegiada da realização do encontro interpessoal destacado pelo acolhimento do Eu em relação ao Outro. Dessa forma, para transformar a sociedade em que vivemos atualmente (marcada por uma série de atrocidades), em uma sociedade mais humana, devemos torná-la um lugar de hospitalidade, em que acolhemos o Outro (nosso próximo) e colocamos à sua disposição o melhor que somos e possuímos.

Pelos diagnósticos trazidos até aqui, é possível perceber o quanto a reflexão acerca da alteridade se faz necessária para a Educação e Formação de Professores, uma vez que também são atingidas por esta onda de violências ocorridas nos últimos tempos. Devemos, no entanto, ter certo cuidado para não cairmos em um discurso da inclusão que falseie a realidade reflexiva do contexto de cada caso, totalizando todo o sistema. Caso isso aconteça, o encontro com o rosto do Outro não ocorrerá, ao contrário haverá um falso encontro com o Outro, impedindo a possibilidade de uma inclusão, de uma ética do acolhimento.

Para Dufourmantelle (2003), se por um lado a experiência do Eu com o Outro pode causar estranheza, o encontro, por Outro lado, inaugura o movimento de familiaridade. Ante a irreduzível alteridade do Outro, o Mesmo visa permanentemente transformar o estranho e desconhecido em familiar e conhecido, para sair do estado de desconforto provocado pela inquietante presença do Outro.

Esse sentimento de egoísmo por parte do Eu deve ser superado, pois somente assim estará verdadeiramente livre para transcender e participar da vida de seu semelhante. É necessário mudar a linguagem e a consciência desse Eu egoísta.

Para Levinas, a linguagem é antes de ser diálogo, expressão do rosto, “o rosto fala”, ela expressa o significado ético do rosto. Isso significa que, anteriormente à pergunta, a linguagem expressa uma resposta à interpelação ética do rosto. “A essência da linguagem é a relação com o Outro, não se juntando ao monólogo do Eu” (LEVINAS, 1980, p. 185).

Dessa forma, acreditamos ser importante e oportuno pensar a Educação e a Formação Docente como um diálogo de acolhimento e hospitalidade, que não possui verdades absolutas a priori, pois a cada aula o professor vislumbra juntamente com seus alunos um novo horizonte. Não se pode antever um resultado imutável para a relação do ensino e do aprendizado.

A complexidade e a exterioridade do ato de ensinar, nos mostra que o aprender não é apenas uma rememoração de algo. O professor ao responder a seu aluno, o acolhe com reponsabilidade e hospitalidade, não como uma assimilação do Mesmo, mas sim, como revelação. Assim é preciso crer que o Outro não está vazio, que ele

possui o direito de manifestar seu rosto. Justamente por isso, acreditamos que o professor deva estar desde a sua formação, sensivelmente preparado para lidar com os sinais dados por seus alunos, dessa forma a relação de responsabilidade e acolhimento torna-se possível.

O acolhimento nos proporciona crescer enquanto sujeitos, pois através da ética da alteridade, é possível auxiliar a sociedade na superação do predomínio de uma racionalidade técnica e instrumental, que muitas vezes, acaba por restringir as possibilidades de se pensar a experiência educativa a partir da alteridade do Outro.

O professor não pode ser meramente reduzido a um sujeito tecnicamente competente e metodologicamente eficiente, pois isso o afastará de forma brutal da ética da responsabilidade e acolhimento, impossibilitando a verdadeira relação do Eu com o Outro, na perspectiva levinasiana.

Capítulo III

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO EM COLABORAÇÃO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Até o presente momento, trabalhamos com os principais conceitos pensados por Levinas, buscando refleti-los de forma abrangente. A partir deste momento, buscaremos escrever sobre a importância da Filosofia da Educação para a formação de professores e assim associá-la às reflexões levinasianas, a fim de demonstrarmos suas possíveis contribuições para o campo educacional.

Embora muitas vezes não percebamos, podemos afirmar que há uma relação de grande proximidade entre a Educação e a Filosofia. Afinal, fazer filosofia é investigar de uma forma reflexiva, crítica, profunda e abrangente sobre questões e situações ocorridas em nosso cotidiano.

Justamente por esse motivo, acreditamos ser importante abordar neste terceiro capítulo a importância da filosofia da educação para a formação profissional, em especial, para a formação docente, afinal pensar as práticas e as relações pedagógicas de forma aprofundada e crítica certamente contribuirá positivamente para com o campo educacional e formação de professores.

Segundo Saviani, a Filosofia da Educação é o processo de reflexão rigorosa, radical e de conjunto sobre as questões que a realidade educacional apresenta.

A Filosofia da Educação é, portanto, a área da Filosofia que investiga sobre o que é a educação, suas finalidades e seus aspectos básicos do educar (qual ser humano ajudar a formar, quais caminhos a seguir em sua formação).

Antônio Joaquim Severino (1990), em seu texto “A contribuição da Filosofia para a Educação” aponta três ‘caminhos’ de como a filosofia pode contribuir para com a Educação. O primeiro, afirma que cabe à Filosofia da Educação a construção de uma imagem de ser humano no mundo. O segundo, demonstra a contribuição da

Filosofia para uma reflexão voltada aos fins e valores que norteiam a ação educativa. E por fim, o terceiro aponta a tarefa epistemológica da Filosofia da Educação, pois cabe-lhe instaurar uma discussão sobre questões envolvidas pelo processo de produção e transmissão do conhecimento presentes no processo específico da educação (1990, p. 22).

Dessa forma, podemos afirmar que o papel da Filosofia da Educação para a formação do professor é de vital importância. Afinal, o docente enquanto profissional, pretende operar nas diversas atividades próprias da ação educativa, portanto, uma sólida formação filosófica (além das demais) o auxiliará nesta tarefa a traçar caminhos, direções e reflexões para o desenvolvimento da prática pedagógica e construção do conhecimento.

Portanto, o conjunto dos conhecimentos e experiências adquiridos, somado ao estudo e reflexão de obras clássicas da tradição do pensamento filosófico, podem contribuir positivamente com o processo de ensino e aprendizagem.

Mencionaremos como exemplo nesse momento, a apropriação e a reflexão acerca da teoria de Levinas, sobre a Ética da Responsabilidade e a questão da Violência do Rosto (utilizadas como pano de fundo para o desenvolvimento da presente pesquisa), a fim de contribuir com a edificação de estratégias para a prevenção e combate das violências ocorridas nas relações pedagógicas atuais. Pois o professor, estando atento aos sinais vindos de seus alunos, certamente poderá estabelecer uma construção de conhecimento mais ética e sensível.

3.1 Caminhos para a formação docente a partir da Filosofia da Educação

A profissão docente, assim como as demais áreas de atuação profissional, exige o percurso de alguns caminhos para que se possa atingir uma exitosa construção de conhecimento.

Essas direções do “educar” exigem alguns trajetos, ou seja, no processo de formação docente, passamos por determinados itinerários. Buscaremos citá-los, ainda que de forma breve. O primeiro transcorre pela questão da humanização

(caminho do ser); o segundo, pelo pensar e conhecer (caminho do conhecimento); posteriormente, pelo do valorar moral (ética); depois, o do valorar estético (caminhos estéticos); o do ser em sociedade (caminhos da política); e, finalmente, o do próprio significado da ação educativa (caminhos da Filosofia da Educação). Esse fluxo possibilitará ao futuro docente a construção de um embasamento filosófico mas, sobretudo, a obtenção de um amplo leque de informações e colaborações a ser utilizado durante a ação educativa. Afinal, o professor é aquele que tem, em primeiro lugar, a intencionalidade em relação aos caminhos a serem percorridos para a realização exitosa de sua tarefa profissional.

Podemos assim perceber que a Filosofia da Educação é necessária para a compreensão e para a significação do processo educativo, sendo portanto, também imprescindível para uma formação docente mais reflexiva e crítica. Para Severino (1990), a formação: “É o processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa.” (SEVERINO, 1990, p. 23)

Ele destaca ainda, que somente a formação para uma determinada profissão não é o suficiente, é necessário que o ser em formação “desenvolva ao máximo sua sensibilidade ética e estética, com vistas ao delineamento do telos (finalidade) da vida e da própria educação, o que somente pode ser feito graças a uma profunda percepção da condição humana” (Id. Ibid. p. 25). Em outros textos o mesmo autor se refere também ao desenvolvimento de uma ‘sensibilidade epistêmica’, ou seja desenvolver-se com o auxílio de uma formação filosófica suas sensibilidades, a exemplo citamos aqui o problema da presente pesquisa: a sensibilização docente, frente aos sinais de violência dados através do rosto de seus alunos, e através dessa sensibilidade, compreender que tem por seus discentes uma responsabilidade ética.

É importante que os futuros professores sejam provocados a desenvolver capacidades sensíveis às influências sociais, políticas, estéticas, antropológicas, epistemológicas e éticas, possuindo uma formação que os faça pensar, sob pena do que diz Hannah Arendt, se tornarem ‘sonâmbulos’ - “pessoas às quais faltam estas sensibilidades, dentre elas a sensibilidade epistêmica que é a condição para as demais. Homens que não pensam são como sonâmbulos” (1995 p. 143).

Já Adorno (2003), nos alerta para àqueles que ao pensar tendem à supervalorização da técnica, ou seja, ao esvaziamento dos pressupostos humanizadores da ação humana, acabando por caírem na denominada racionalidade instrumental. Cita como exemplo, os engenheiros técnicos a serviço do nazismo, que ao projetarem um sistema ferroviário para conduzir vítimas a Auschwitz, com maior rapidez e fluência, acabavam por esquecer o que aconteceria com àqueles que lá chegariam.

Assim, podemos perceber que conhecimentos para resolver apenas empasses momentâneos acabam por serem insuficientes, sobretudo para a ação docente, afinal, professores precisam além, de capacidade técnica e científica, também de sensibilidade para lidar com seres humanos, afinal a ação educacional se dá entre pessoas, dotadas de emoções.

3.2 Uma Filosofia pelo horizonte educacional

Pretenderemos nesse item, desenvolver uma proposição acerca da importância da existência de uma filosofia que perpassa pelo viés da educação, assim, refletiremos inicialmente o que vem a ser a educação e como a mesma pode ser trabalhada dentro da formação docente.

Ao escolhermos a profissão docente, além de uma profissão, assumimos o compromisso de oferecer um caminho de formação para nossos futuros alunos. Quando mencionamos a palavra formação, podemos perceber uma profunda ligação com a palavra educação, pois afinal educação tem a ver com o processo de formação humana, ou melhor, é o ato ou o processo pelo qual se ajude a relacionar a parte com o todo e vice-versa.

Partindo deste pressuposto, será possível afirmar que o processo educativo relaciona o ideal com o real? Parece-nos que a resposta é positiva. Desta forma, se trata de um processo de constituição da humanidade *dos* humanos ou *nos* humanos.

Assim sendo, estamos afirmando que o processo de constituição dos seres humanos é construído dentro da própria prática humana do existir. Entretanto,

estaremos afirmando ao mesmo tempo que existe uma “humanidade” a ser desenvolvida, a cada ser humano que vier a nascer. De forma resumida, podemos dizer que na primeira questão os seres humanos se formam e na segunda, são formados.

Para Marx e Engels (1979) é através da transmissão (que prescreve direções) “de uma soma de forças de produção” e de uma “relação historicamente criada com a natureza e entre os indivíduos”, podemos perceber que “as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias” (p.56). Podemos perceber que os autores não deixam de lado a autonomia ativa dos seres humanos, porém as restringem aos limites da natureza e das relações sociais. Assim nos, formamos, mas também somos formados.

Colocamos estas questões para serem refletidas, pois além de professores, somos seres humanos formadores e ao mesmo tempo aprendentes. E segundo Kant (1999, p.15), “só nos tornaremos verdadeiros homens (e mulheres), senão pela educação. Somos o que nossa educação nos faz”.

Ao retomar, neste momento, parte do item 3.1 do presente capítulo, voltaremos a falar da importância de agregar o desenvolvimento daquelas sensibilidades para a formação humana, em especial para a formação do professor. Pois, conforme vimos, apenas os conhecimentos técnicos não bastam por si próprios. Segundo Severino (2002, p.37), “sozinhos não podemos expressar uma razão para nossas escolhas existenciais, para formarmos nossa escala valorativa, para nos sensibilizar à dignidade da vida humana”.

Sendo assim, acreditamos ter exposto a importância da existência de uma filosofia que perpassa pelo horizonte da educação. Afinal é através da reflexão e do aprofundamento dos conhecimentos e desenvolvimento de nossas sensibilidades que poderemos, de maneira articulada com um projeto educacional, adquirir uma educação mais humana e exitosa. Por consequência, buscamos uma formação docente mais inclusiva e preparada para lidar com possíveis situações de conflito que poderão surgir das relações do cotidiano pedagógico.

As atividades docentes são em geral uma série de construções sociais exigentes que implicam escolhas, métodos, mas sobretudo, por estarem diretamente relacionadas com pessoas, necessitam de profunda atenção, reflexão, sensibilização e sobretudo, de ética. Justamente aí surge com grande relevância o papel da Filosofia da Educação: uma valiosa ferramenta para pensarmos as questões pedagógicas de forma crítica, nos auxiliando na composição de caminhos para uma formação docente mais ética e aberta ao diálogo.

3.3 Ética, educação e diálogo

A palavra “ética” é frequentemente utilizada para demonstrar um conjunto de princípios, normas, preceitos e valores que regem a vida das pessoas. Ela procede do grego “ethos” que significava originariamente “morada” e posteriormente passou a significar “caráter”, “modo de ser” adquirido no decorrer da vida. Muitas vezes podemos observar que o termo “ética” é também confundido com o termo “moral”, dadas as coincidências etimológicas entre elas, entretanto, nos deteremos neste instante, a tratar inicialmente sobre a ética da alteridade, conforme propõe Levinas.

Para Farias,

A alteridade no sentido levinasiano possui uma ‘infinidade ética’, pois a condição de ser outro é a de uma estranheza que se produz e se reproduz de maneira constante, a condição de frustrar a expectativa racionalista, de maneira tal que a sua compreensão, em estruturas intelectuais, exige um processo permanente de ruptura; é *outro* tudo o que escapa da síntese conceitual, tudo o que não pode ser resolvido numa equação dialética. Uma racionalidade estritamente intelectual, ou teórica, que pretendesse resolver a questão da alteridade seria pura violência. Por isso, a questão assume, em Levinas, a dimensão de uma radicalidade ética. Se a alteridade como condição da ética desafia constantemente nossas estruturas formais de entendimento, se a produção de sua diferença, ou de sua negatividade, antecede e extrapola suas categorias conceituais, a ética só pode ser pensada como condição mesma do pensamento, ou assumindo mais ainda sua radicalidade, a *incondição* do pensamento (2018, p.387-388).

Essa radicalidade ética na óptica levinasiana ganha sentido uma vez que, qualquer tentativa de resolução para a questão da alteridade do Outro é considerada

pura violência. A questão do outrem não pode ser resolvida por uma equação dialética, não pode ser reduzida a um cálculo exato.

No texto *Três teses sobre a violência: Violência e Alteridade no contexto contemporâneo*, Timm afirma:

A ética assume um relevo cada vez maior em todos os níveis da vida contemporânea, pois os problemas decisivos e centrais de nossa situação de transmutação civilizatórias são problemas fundamental e eminentemente éticos: das grandes questões sócio ecológicas, à manipulação genética, da distribuição da riqueza à renovação das formas do exercício da cidadania, em todas essas questões como em muitas outras que envolvem desde a nova compreensão do ser humano enquanto indivíduo e membro de uma comunidade até as bases epistemológicas mais profundas e decisivas da investigação científica e das aplicações técnicas, emerge de forma absolutamente incisiva a questão da ética, sob a forma, poderíamos dizer, do questionamento profundo da eticidade das questões em foco (2001, p. 08).

A ética protagoniza atualmente um papel fundamental no contexto social, uma vez que as relações inter-humanas carecem cada vez mais de sensibilidade, acolhimento, enfim, de humanidade. A sociedade passa por um período de ‘barbáries camufladas’, em que o desrespeito pela condição humana emerge de maneira assustadora.

Ainda sobre o ensaio ao qual nos referimos acima, Timm (2001, p.10) diz que a eticidade assume um sentido simples, porém fundamental: “é o conjunto de condições que permitem que um futuro humanamente viável seja concebível e exequível”. Isso que nos leva, portanto, a refletir sobre a ética (eticidade) dentro e fora do contexto educacional. Sendo assim, como trazer através da perspectiva levinasiana a ética para a Educação?

Na esteira do pensamento de Levinas, a ética não é um objetivo a se alcançar através da ação educativa, pois ela é elemento constitutivo das práticas educacionais, é o que torna a educação um processo de demonstração de possibilidades para a construção do conhecimento e não uma forma de doutrinação. Para Levinas “a ética é uma resposta sensível e acolhedora de Outrem”. (ALVES E GHIGGI, 2011, p. 252).

Desta maneira, podemos entender que uma educação embasada na ética se inicia com uma relação inter-humana, no instante em que o professor acolhe o sinal de seu aluno (Outro), respondendo à sua interpelação. Na relação educativa ética, o mestre (professor) é responsável por seu discípulo (aluno). A relação entre professor e aluno (ação educativa) aparece quando o docente tem consciência de sua responsabilidade e a assume eticamente, respeitando a alteridade de cada um de seus discentes, construindo assim, através da abertura ao diálogo, uma educação mais humana e participativa.

Um dos grandes defensores do diálogo na ação educativa foi o pensador Paulo Freire, que criticou veementemente a concepção bancária de Educação, em que estudantes são tidos como objetos da ação do educador (FREIRE, 2005, p. 65).

Podemos perceber através da leitura de seus escritos que a relação de poder a favor do educador, lhe causa grande desconforto, pois este desconsidera as ações de seus discentes, produzindo portanto, uma relação de opressão, de violência. Afirma que nesta situação o educador acredita ser o único portador de conhecimento válido, não permitindo que seus alunos ajam por suas próprias consciências.

O Diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão porque não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (FREIRE, 2005, p. 91).

Portanto, podemos dizer que uma educação mais colaborativa e inclusiva, é aquela que se abre ao diálogo, ou seja, que permite que as partes participem ativamente da construção do conhecimento enquanto protagonistas do processo de ensino-aprendizado, em que professores respondam à alteridade de seus alunos, se responsabilizando eticamente por eles.

Sobre este sistema educacional dominador e tirânico, referido por Freire, podemos fazer ainda uma interligação com o pensamento de Levinas, que segundo Alves e Ghiggi (2012), “busca descrever um ordenamento ético-pedagógico situado para além do jogo astucioso da razão, que se caracteriza precisamente como luta e

violência”. (p.255) A proposta pensada por Levinas nos remete a uma educação humanista, que rompa com o império de violência do poder e do saber, uma pedagogia ética, que advém de uma relação respeitosa para com o Outro, valorizando-o enquanto tal, ou seja, enquanto ser diferente de mim.

Sustenta uma ideia de educação através da relação entre o ser conhecedor (professor) e o ser conhecido (aluno), respeitando sua alteridade não impondo-lhe “a marca cognitiva da inteligibilidade como uma determinação em seu ser” (ALVES E GHIGGI, 2012, p. 582).

Assim, o saber construído através do Ensino, como respeito (ética) pela exterioridade, desenha a estrutura crítica da educação, pois possibilita a participação ativa de professores e alunos na construção das relações pedagógicas, fazendo-os refletir, cada vez mais, de forma aprofundada.

Capítulo IV

SABERES DOCENTES NA ATUALIDADE: A TENSÃO QUE PERPASSA PELOS DISCURSOS FORMATIVOS

Até o presente momento, pudemos por meio das análises reflexivas construídas neste trabalho, conhecer e observar algumas das contribuições do pensamento/teoria de Emmanuel Levinas para a Educação e em especial, para a formação docente atual.

Percebemos ser necessário um maior aprofundamento e compreensão acerca dos saberes docentes, visando ir além do que está previsto hoje, nos atuais discursos que tangem a formação de professores e a prática docente. Não buscamos descartar a importância do sentido prático dentro do ofício de professor (conhecimento técnico), entretanto, acreditamos que somente ele, reduz de forma significativa o potencial cultural e histórico da experiência docente em toda sua amplitude. Isso nos dá embasamento para refletirmos sobre outros saberes docentes, como a sensibilização por parte do professor, citada no presente estudo bem como outras abordagens que percebam a experiência profissional docente de outro modo, voltado à compreensão da docência na ética da alteridade.

Para tanto, buscaremos neste capítulo, o aprimoramento acerca das questões da formação e saberes docentes, visando construir um 'diálogo' entre a teoria de Levinas (e suas contribuições para a formação docente) com a de autores tidos como referências na área da formação de professores (a exemplo, Maurice Tardif, Antônio Nóvoa), a fim de buscar a criação de uma pluralidade de estratégias para o enfrentamento das situações de crise, conflitos e violências que perpassam e impactam de forma notória o contexto pedagógico atual.

4.1 A Formação Docente no contexto atual

A questão da formação docente é um assunto de extrema relevância para nós que buscamos edificar estratégias para a prevenção e possível combate aos vários modelos de violência que estão sendo observados dentro e fora do contexto escolar. Notamos como já exposto anteriormente, que a atual conjuntura social, política e educacional (entre outras) sofrem de forma alarmante com os grandes absurdos ocorridos nos últimos tempos. Isso gera um enorme desgaste para todos que direta ou indiretamente estão envolvidos nestes cenários. Observamos um descaso com a dor do outro e uma despreocupação sobre como agir efetivamente em prol de uma melhora significativa destas situações.

Em relação à formação docente, é fundamental termos em mente que antes de tudo trata-se de um processo de formação *para seres humanos* que lidarão também *com humanos*. Essa formação pode desempenhar um papel de suma importância na configuração de uma “nova” profissão docente, que estimule a ascensão de uma cultura profissional para o professorado bem como para as escolas em que esses profissionais atuarão.

Estar em formação, segundo Nóvoa (em seu texto Formação de professores e profissão docente),

Implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os próprios projetos, com vista à construção de uma identidade, que também é uma identidade profissional. (...) Há, portanto, a necessidade de (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (1992, p. 29).

Essa formação deve acontecer através de um trabalho que estimule a reflexão crítica sobre as questões que constituem a identidade profissional de cada um e não por um acúmulo de técnicas. É importante que se estabeleça um diálogo entre os professores para que assim atuem reciprocamente na troca de saberes dentro dos espaços formativos, desempenhando concomitantemente as funções de *formador* e *formando*.

É importante provocar o desenvolvimento de uma autonomia profissional por parte do docente, valorizando paradigmas de formação que estimulem professores críticos e reflexivos, que assumam a responsabilidade de sua trajetória profissional e busquem assim, implementar práticas que contribuam para a melhora efetiva do sistema educacional, bem como das políticas educativas atuais. É necessário haver uma interação entre saberes pedagógicos, científicos, entre outros e, sobretudo, compreender que a formação docente é um processo inesgotável, que ocorrerá durante toda a atuação profissional de cada professor, ou seja, dentro da profissão docente.

É uma área extremamente sensível, pois é através dela que as mudanças no sistema educacional tornam-se possíveis. Mas, segundo Nóvoa:

No decorrer de sua história, a formação de professores tem oscilado entre *modelos acadêmicos*, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e *modelos práticos*, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. No entanto, “é preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando *modelos profissionais*, baseados em soluções entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância (NÓVOA, 1999, p. 26).

Dessa forma, é necessário que se instaurem novos mecanismos, que regulem e tutelem a formação docente, voltados para a diversidade de interesses e para o contexto atual de cada instituição.

Na mesma esteira de pensamento Lawn escreve,

Eu quero professores que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflitam) na educação das crianças numa nova sociedade; professores que fazem parte de um sistema que os valoriza e lhes fornece os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos, mas também criadores (1991, p. 39).

Professores que, em nosso entendimento, respondam ao chamamento à responsabilidade que lhes é feito e que estejam preparados ética e sensivelmente para atuarem nas diversas situações que se originarão através das relações pedagógicas quotidianas.

Para que ocorra essa mudança, é necessário, segundo Elliot (1991),

(..) que os modelos profissionais de formação de professores integrem conceptualizações aos seguintes níveis: (1) contexto ocupacional; (2) natureza do papel profissional; (3) competência profissional; (4) saber profissional; (5) natureza da aprendizagem profissional; (6) currículo e pedagogia. (p. 310).

Infelizmente, às vezes fica evidente que as respostas à estas questões não são dadas, ao menos não de forma clara ou completa.

Para que se formem professores capazes de analisar as diversas situações de ensino, as diferentes reações e sinais dados por seus alunos e assim, intervir em casos de possíveis conflitos, é necessário que este docente possua um olhar crítico, de inovação e reflexivo. Essa formação é contínua, pois ocorrerá durante toda a carreira profissional docente, devendo ser inovada a cada novo contexto apresentado. Ou seja, o professor hoje atua de uma forma, isso não significa que daqui há dez anos (por exemplo) agirá de maneira igual, pois as aulas são um fenômeno vivo, passíveis de alterações e constantes mudanças.

Dessa forma, podemos perceber claramente o quão importante e fundamental é a questão da formação docente na carreira dos professores. É através dela que o diálogo acerca dos diversos tipos de conhecimentos torna-se possível. É por ela que a mudança *nas* práticas profissionais podem ocorrer de maneira efetiva, corroborando com um sistema educacional mais completo e por consequência exitoso.

4.2 A crise nos Discursos da Formação Docente

Muitos são os discursos acerca da formação docente atual, o que de certa forma pode ser visto como algo positivo, uma vez que se busca melhorar as condições sociais e educacionais vividas atualmente. No entanto, não podemos ignorar a crise que perpassa e se acentua no cenário formativo docente, sobretudo, quando as reformas visam apenas transformá-lo de forma epistêmica.

Os modelos educativos produzidos no decorrer da história, na perspectiva de criar uma base sólida e crítica, muitas vezes acabam por gerar novos postulados, rígidos e inflexíveis, agravando ainda mais a situação no cenário formativo do professor, uma vez que se busca modificar a educação apenas de acordo com os valores da sociedade, gerando assim também uma crise de formação cultural.

As tensões que perpassam a educação refletem de forma específica nos discursos que tangem à formação docente. Muitos desses discursos sintetizam conceitos que constituem os ideais de formação no presente, se destacando por criticar a atualidade não lançando um olhar real para o contexto sociedade-escola. Assim, as alternativas partem dos referenciais chamados de críticos-progressistas que buscam uma formação para a superação de desigualdades, impostas pelo neoliberalismo, as chamadas “narrativas redentoras” (FISCHMAN e SALES, 2010).

Essas “narrativas redentoras” despertam o desejo de mudança do mundo,

As narrativas redentoras funcionam quando um professor individual supera todos os fracassos sistêmicos através da força tênue de sua consciência e de seus feitos heroicos e “orgânicos”. Quando outros seguem o super professor, a sala de aula ou a escola, como um sistema mais amplo, são resgatadas. Esse processo segue a tradição dos relatos bíblicos, com a conhecida sequência de pecado-crise-fracasso-trauma e finaliza com os mitos arquetípicos de redenção-absolvição- sucesso-recuperação. Se reconhecida e aceita, a visão redentora irá, após a derrota do inimigo, criar a escola ideal, na qual o professor perfeito e o aluno modelo irão aprender em harmonia, separados do caos do sistema educacional e social circundante (Id Ibid. p. 11).

Tais narrativas buscam a integração de diferentes classes sociais, grupos étnicos, movimentos sociais, minorias, por meio da prometida democracia e justiça social, buscando acabar com as diferenças. No entanto, o discurso contido nessas narrativas redentoras acaba sendo desconstituído nas escolas do mundo real, pois a alteridade é algo que não se pode cessar, uma vez que somos diferentes uns dos outros e portanto, devemos apostar em um sistema educacional que reconheça essas diferenças como algo característico de nossas vidas e apesar disso inclua todos no processo de ensino e aprendizado. Assim, as diferenças não devem ser negadas, apenas aceitas e respeitadas.

Em Levinas, nas palavras de Fabri,

Outrem é a condição do ensino e da razão, isto é, da formação de um mundo conceitual comum, é aquele que me traz a possibilidade de organizar o mundo pelo saber, revelando-me o sentido da objetividade e preparando as bases de toda a universalização. Mas, curiosamente, outrem é o diferente capaz de revelar-me que a busca de um plano comum entre nós tem como contrapartida o encontro com uma diferença intransponível, uma impossibilidade de nos colocarmos no mesmo plano (2005, p. 68).

De forma alguma, queremos com as afirmações acima, indicar um fim da proposta crítica, mas problematizar horizontes através da reflexão, uma dinâmica de contraposição, em que se deve reconhecer inicialmente a crise que enfrentamos no cenário da formação docente para assim buscarmos superá-la de forma exitosa.

Para Felman,

Ensinar, em si mesmo, enquanto tal, ocorre apenas através de uma crise: se o ensinar não se depara com uma espécie de crise, se ele não encontra nem a vulnerabilidade nem a explosividade de uma dimensão crítica e imprevisível (explícita ou implícita), ele provavelmente não ensinou verdadeiramente: ele talvez tenha transmitido alguns fatos, transmitido algumas informações e alguns documentos, com os quais os estudantes ou o público- os receptores- possam por exemplo, fazer exatamente o que as pessoas fizeram com a informação durante o Holocausto, que deixavam fluir, mas que ninguém podia reconhecer, e que ninguém podia, portanto, verdadeiramente, aprender ou pôr em prática (2000, p. 67).

Assim, podemos concluir que o processo posterior a crise é positivo, pois reconstrói e rediscute o que ora estava em colapso. Sabemos que cada aula ministrada pelo professor é um fenômeno vivo, pois não se pode prever um resultado final de forma fixa, ou seja, não se trata de uma operação exata e previsível. Justamente por ser um processo dinâmico, pode originar crises e conflitos, e por isso é importante que o professor esteja preparado para criar uma pluralidade de estratégias para que seja possível resolver essas questões de forma exitosa e não prejudicial ao processo de ensino e aprendizado.

Segundo Fabri,

O ato de ensinar é uma espécie de manifestação do humano, e não uma prática exclusiva de instituições escolares". "O ensino, que sempre é a

ocasião de respostas ou geração de conhecimentos, é por outro lado a situação humana em que os interlocutores chegam juntos a um questionamento que os desafia talvez para sempre, pois a assimetria de sua relação vai além da sincronia e da resposta que puderam de algum modo realizar. Aí encontra-se o desafio: compreender e preservar a diferença que choca o discurso coerente, entendendo que a existência dessas diferenças não é a causa da crise nos discursos formativos atuais (2005 p. 67).

É justamente nessa manifestação do humano que é dada a possibilidade tanto ao docente através de sua fala, quanto ao aluno, de expressarem suas compreensões, impressões e ideias, para que se construa um conhecimento embasado no diálogo como possibilidade de um agir ético e sensível. A alteridade é a condição ética-crítica para o saber e é partindo dela que se torna possível um processo educacional verdadeiramente mais inclusivo e responsável.

4.3 A edificação dos Saberes Docentes

Uma das grandes contribuições oriundas do movimento de profissionalização do ensino, foi a questão do reconhecimento da existência de saberes específicos que caracterizam a profissão docente. Esses saberes são desenvolvidos tanto no processo de formação dos professores quanto no desenvolvimento de suas atividades docentes. Assim, diversos estudos passaram a ser desenvolvidos tendo os saberes docentes como objeto de pesquisa.

A figura docente, nesses estudos ganha centralidade, pois há a necessidade de se compreender a prática pedagógica a partir de toda a complexidade que a envolve, tanto no que diz respeito à própria atividade de ensinar quanto ao fato de que os agentes dessa atividade são pessoas, com histórias, memórias, trajetórias, expectativas e experiências singulares. (NUNES, 1999, 2001).

Busca-se a todo tempo a construção de teorias que auxiliem na melhora do sistema educacional vigente bem como à atividade docente de forma geral, a fim de encontrarem mecanismos que combatam as possíveis “turbulências” oriundas das práticas pedagógicas.

No entanto, a crise e a tentativa de resolução dos conflitos educacionais têm sido o grande desafio imposto às práticas pedagógicas nas últimas décadas, no Brasil. A busca de equacionar o processo de ensino e aprendizado ou de criar uma fórmula para defini-lo, acaba consolidando o colapso dos discursos sobre formação docente. A ideia de harmonizar polos como professor- aluno; escola- sociedade; ensino-aprendizado; teoria- prática; entre outros, está legitimada em vários documentos (a exemplo: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica- 2002) que orientam a formação de professores e as pesquisas sobre saberes docentes, com o escopo de que através da construção desses discursos se edifique de forma mais consistente a qualidade da formação docente.

Dessa forma, o estudo que gera a reprodução e a expansão dos saberes docentes acaba se corporificando na prática, criando uma problemática a ser analisada pelas indagações voltadas para a natureza constitutiva desses saberes profissionais. As inúmeras possibilidades geradas por estas análises ensejam possibilidades hermenêutico-reconstrutivas da compreensão. Assim, as narrativas construídas em determinados contextos podem ser explicitadas também como “uma forma reflexiva do agir comunicativo, o que Habermas chama de Discurso, com o objetivo de resolver pela argumentação, a validade da pretensão levantada” (BANNELL, 2006, p. 56). Em outras palavras, os discursos criados são resultados de um conjunto de argumentações que acabam sendo normatizadas, descrevendo assim, concepções acerca dos saberes docentes.

Buscaremos neste momento, uma análise reconstrutivo-hermenêutica do texto *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências para a formação docente* (TARDIF, 2014), a fim de compreendermos de maneira mais abrangente a questão dos saberes docentes.

De forma geral, entendemos a partir da leitura do estudo acima referido que os saberes docentes se constituem sobretudo partindo da delicada e vulnerável relação entre teoria e prática, o que nos faz refletir mais profundamente essas duas dimensões. Esses saberes estão presentes nos âmbitos que dizem respeito à formação geral do licenciando, como um núcleo comum, englobando: contextos (realidade da educação, políticas públicas e gestão escolar) e conteúdos

(conhecimentos específicos de cada licenciatura), os fundamentos da educação, as metodologias de ensino e suas didáticas, bem como a própria atuação profissional (através do estágio curricular) – que passa a ser o objeto da reflexão. O enfoque é portanto, a imersão do professor na prática pedagógica e como os saberes oriundos dela são constituídos. Segundo Pimenta (2005, p. 26), “os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora”. Ou seja, a identidade profissional docente é gerada com a prática diária do professor, ela é única para cada um(a). Nas pesquisas brasileiras que tangem sobre saberes docentes, a compreensão de que estes iniciam-se a partir da atuação profissional, é predominante.

Buscando melhorar a Educação, nos anos 90, foram apresentadas algumas normativas (como a já citada Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica- 2002) que enfatizavam a relação mais direta entre a formação geral e a atuação profissional, colocando o professor como protagonista deste processo de transformação. Essas reformas trazem consigo a inspiração nos modelos formativos bem sucedidos em outros países e implantados no Brasil, numa tentativa de desenvolver de forma exitosa esses saberes constituídos num outro contexto. O principal objetivo desse novo modelo era a reconfiguração acerca do exagerado saber teórico contidos nos currículos de profissionalização docente, chamado de modelo 3+1, para um padrão em que as práticas insurgissem desde o início do currículo, redimensionando o *saber-teórico* para o *saber-fazer*, visando assim alcançar o interior das dinâmicas sociais presentes no processo do ensino.

Assim, as pesquisas sobre os saberes docentes, surgidas após à reforma, partilham do desenvolvimento da prática e de sua reflexão desde o início do processo formativo. Tardif (2014), no entanto, passou a atribuir certa proeminência ao saber prático, oriundo da experiência, o que concretamente nas ações educativas resultou em certa desvalorização da teoria. Acreditamos porém, que os espaços de formação proporcionam aos docentes a oportunidade de articular as teorias aprendidas com o exercício da atividade do ensino, conforme Nóvoa (1999), ao compreender os professores como profissionais que produzem o saber e o saber-fazer.

A valorização do fazer torna-se sinônimo de experiência profissional, o que para Tardif (2014, p. 254), se justifica por promover “a transformação epistemológica na

formação docente”. Dessa forma, com a modificação pragmática que a epistemologia sofre na transição entre o positivismo e a virada linguística, novos objetos do saber tornam-se possíveis, “especialmente o estudo dos saberes quotidianos, do senso comum, dos jogos de linguagem e dos sistemas de ação [...] (Id. Ibid. p. 255).

A movimentação gera um certo colapso no campo da “profissionalização” docente, segundo Tardif (2014). Essa profissionalização é mais rígida acerca dos conhecimentos técnicos e práticos que o professor deve adquirir, os quais se resumem em “renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador” (Id. Ibid. p. 250). Portanto, a crise das profissões, no que se refere à docência, coloca em questão ‘o ser professor na atualidade’, seu papel, suas funções, seu conhecimento e as técnicas próprias de trabalho que o diferenciam de qualquer outro profissional. Sobre isso, Tardif defende sua posição epistemológico-prática:

[...] em educação essa conjuntura paradoxal deveria pelo menos tirar-nos do “sono dogmático da razão profissional”, mantendo-nos acordados e sobretudo alertas diante dos riscos e perigos que ela comporta para a educação e para a formação. É, portanto, nesse contexto duplamente coercitivo que a questão de uma epistemologia da prática profissional acha sua verdadeira pertinência (Id. Ibid. p. 254).

Assim, podemos afirmar que a epistemologia da prática profissional tornou-se um referencial nas pesquisas em educação, defendendo a experiência e a atuação prático-pedagógica, pois segundo Tardif (2014):

Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Damos aqui a noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer, e saber-ser (Id. Ibid. p. 255).

Com a análise do texto de Tardif (2014), foi possível ilustrar, de maneira mais ampla, a problemática que envolve os saberes docentes, em que o sentido de experiência pode ir além do exercício de reflexão sobre a prática. Esses aspectos corroboram com o seguinte questionamento: “a serviço de quem está a pedagogia?”; “ela é capaz de dar conta da formação daqueles que irão trabalhar profissionalmente na formação de outrem?” (BATISTA, 2000, p. 183). Percebemos esta questão como

algo fundamental, sobretudo nos dias atuais, em que a humanidade ainda sofre com tantas barbáries decorrentes do egoísmo humano. Destacamos também, a necessidade dos saberes docentes se conectarem com a vida humana, sua historicidade e desafios.

4.4 A multiplicidade do Saber Docente a partir de Maurice Tardif

Na obra denominada *Saberes Docentes e Formação Profissional* Maurice Tardif escreve a respeito dos saberes docentes, sua relação com a formação profissional dos professores e com o exercício da docência.

A partir de pesquisas realizadas, com o intuito de compreender o que pensam os professores sobre seus saberes, destaca ser o saber docente um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2014, p. 54). Seguindo esse horizonte de pluralidade, discute que a classificação coerente dos saberes docentes só é possível se estiver associada à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e as relações que os professores estabelecem *entre e com* os seus saberes.

De forma sistematizada, o autor destaca a existência de quatro diferentes tipos de saberes implicados na atividade docente, sendo: *os saberes da formação profissional* (vindos das ciências da educação e da ideologia pedagógica); *os saberes disciplinares* (pertencentes aos diferentes campos de conhecimento e seu acesso deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais); *os saberes curriculares* (conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos produzidos, devendo ser transmitidos aos estudantes); e, por fim, *os saberes experienciais* (saberes resultantes do próprio exercício da atividade profissional dos professores).

Podemos perceber que Tardif reconhece e desenvolve sua argumentação no sentido de que existem diversos saberes relacionados ao fazer dos professores, no entanto, chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores, justificando-a

principalmente pela relação de exterioridade que os professores mantêm com os demais saberes, pois não controlam sua produção e circulação.

Essa relação de exterioridade acerca dos saberes curriculares, disciplinares e da formação pedagógica, faz com que os professores valorizem ainda mais seus saberes experienciais, uma vez que é a partir deles que os docentes mantêm o controle de sua produção e legitimação. É no exercício cotidiano do ofício de professor que surgem situações concretas a partir das quais a capacidade de intervenção, compreensão, habilidade, entre outras, tornam-se necessárias. Cada situação apresentada é diferente, porém é possível perceber semelhança com outras, permitindo ao docente transformar algumas de suas estratégias exitosas em alternativas prévias para solução de alguns ocorridos semelhantes, no sentido de desenvolver um *habitus* específico à sua profissão.

Ainda que o autor especifique que os saberes docentes podem ser provenientes do conhecimento a respeito das ciências da educação e de métodos e técnicas pedagógicas (saberes da formação profissional), do domínio do conhecimento específico a ser ensinado (saberes disciplinares), da apropriação de uma forma “escolar” de tratar os conhecimentos que serão objeto de ensino (saberes curriculares) ou da própria vivência diária da tarefa de ensinar (saberes experienciais), reconhece também que existe um saber específico que surge como resultado da junção desses acima descritos e que se fundamenta e legitima no fazer cotidiano da profissão.

Assim, na interpretação de Tardif, o saber profissional dos professores é um conjunto de diversos saberes, vindos de variadas fontes, construídos e relacionados pelos professores de acordo com as exigências apresentadas na atividade profissional. É necessário, em seu ver, ponderar esses critérios em conjunto e problematizar principalmente as relações existentes entre eles, para dessa forma, produzir um modelo válido de compreensão e análise para os saberes docentes.

Em relação ao local de aquisição desses saberes profissionais dos professores, o autor se preocupa em destacar que o processo de constituição do profissional docente não se restringe somente ao presente. Isso significa aceitar que as fontes de aquisição dos saberes dos professores fazem referência às experiências do presente

e passado e, que conhecimentos construídos no contexto de sua vida pessoal, familiar e em sua trajetória escolar, também influenciam na construção de sua identidade profissional, que será única.

É importante destacar que, em grande parte das vezes, o modo de integração dos saberes à prática profissional docente ocorre através de processos de socialização. Seja por experiências de socialização pré-profissional (que ocorrem antes do ingresso do professor na carreira) ou de socialização profissional que tratam da trajetória profissional do professor), os saberes docentes não são caracterizados por uma construção individual. As relações estabelecidas pelo docente ao longo de sua vida, em sua família, na escola e em outros espaços de convivência social, somados à interação do professor com seus alunos, nas instituições de formação e com seus colegas de profissão, interferem em sua maneira de agir no decorrer de toda sua trajetória profissional. Justamente por esses motivos que, na visão de Tardif, os saberes profissionais devem ser compreendidos a partir da consideração de todos esses aspectos.

Porém, existe uma grande questão sobre estes saberes adquiridos na atuação docente, que acabam ficando guardados como uma espécie de segredo a ser dividido somente entre os que partilham da mesma atividade, gerando um problema para a profissionalização do ensino. Sendo assim, é necessário que o saber dos professores adquirido e ressignificado durante a prática docente, seja estudado, divulgado e validado pelos pesquisadores das ciências da educação e também pelos próprios professores.

Sem que isso ocorra, ou seja, esse tipo de saber seja mais explicitado, não poderá haver a profissionalização do ensino. Segundo Gauthier et al:

Na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum (2006, p. 34).

Em suma, é possível afirmar que o processo de construção da identidade e trajetória profissional do professor é complexo, marcado por diferentes períodos,

vivências e experiências. É nele que ocorre a aquisição e a construção dos saberes necessários à prática profissional docente. Essa prática é resultado da relação existente entre os seus diferentes saberes, que não são adquiridos somente durante sua preparação profissional, cursada em instituições destinadas à formação de professores. Assim, os professores são produzidos pelo seu trabalho, mas também o produzem, dando sentido às experiências advindas do exercício de sua profissão e à convivência com os outros que fazem parte do dia a dia de seu trabalho. Devemos dessa forma e com base no exposto até aqui, perceber que o saber docente é também um saber social.

Acreditamos que essa compreensão a respeito da profissão docente é de extrema importância, para que seja possível a criação de novas diretrizes para as pesquisas sobre os professores.

Enfim, para ser coerente, é preciso não desconsiderar as perspectivas teóricas que abordam o ensino “por alto”, mas complementá-las com perspectivas que analisem a escola, os professores e seu trabalho “por baixo”, ou seja, a partir da aproximação entre o pesquisador e a escola, o pesquisador e os professores, que são de fato, os atores dos processos de ensino que atuam diariamente nas salas de aula de todo o mundo (TARDIF e LESSARD, 2011).

4.5 Do Saber Social à Fala Docente

Até o presente momento pudemos refletir sobre os saberes docentes enquanto uma característica adquirida pelo professor a partir de sua atividade profissional, agregada à seus conhecimentos teóricos obtidos nos espaços próprios para formação, ou seja, estes saberes não são constituídos a partir de uma única fonte, são construídos em diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional de cada docente.

Acreditamos no entanto, ser importante destacar também o saber docente como um saber social. Tardif (2014, p. 12), nos mostra vários motivos pelos quais devemos compreender esses saberes dessa forma, vejamos:

[...] Esse saber é social porque é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum (embora mais ou menos variáveis conforme os níveis, ciclos ou graus de ensino), trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho quotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento, etc.

[...] Esse saber é social porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização: universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais, grupos científicos, instância de atestação e de aprovação das competências, Ministério da Educação, etc.

[...] Esse saber também é social porque seus próprios *objetos* são objetos sociais, isto é, práticas sociais. Contrariamente ao operário de uma indústria, o professor não trabalha apenas com um “objeto”, ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los. Ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou professor, etc.

[...] Esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma *socialização profissional*, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho.

Partindo das afirmações acima citadas podemos entender o saber docente como saber social uma vez que suas representações ou práticas, por mais inovadoras que sejam, apenas ganham sentido quando colocadas em destaque para uma coletividade. Da mesma forma, sabemos que um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional, uma vez que este saber é produzido socialmente. O saber profissional não é uma substância ou conteúdo fechado em si mesmo, pois ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Esse conjunto de fatores nos demonstra que o saber dos professores não é uma junção de conteúdos cognitivos, mas um processo a ser construído ao longo de toda uma carreira profissional, adquirido a partir de sua atividade enquanto docente.

Seguindo essa linha de reflexão, os saberes docentes fazem parte do processo do ensino e da aprendizagem ocorrido entre o professor e seus alunos, afinal o ensino segundo Fabri:

É paradoxal, pois no momento mesmo em que se reconhece a necessidade de demonstração de saberes ou a elevação dos interlocutores ao plano comum do conceito como a condição de toda

aprendizagem, descobre-se igualmente que, no próprio ato de ensinar, a tarefa crítica do saber tem início (2005, p. 67).

Assim, o ato de ensinar ganha “voz” através da figura do “mestre”, que traz sentido ao demonstrar e ao conceituar, ocasionando a realização da situação concreta do ensino. Sendo assim, como podemos compreender a fala docente? Na perspectiva de Levinas, trata-se de uma expressão que remete à presença concreta de outrem diante de mim, ao encontro com uma exterioridade humana que me faz face e, assim sendo, me permite descobrir a condição de *separado* em que me encontro. O ensino é a condição base para que se busque alcançar o aprendizado, pois é ele que articula o aparecer das coisas com a linguagem. A presença daquele que ensina é fundamental para que não haja imersão na indiferença e na confusão. A fala docente é o começo de uma nova etapa do saber.

Para Fabri (2005, p. 69), o outrem é aquele que me traz a possibilidade de organizar o mundo pelo saber, é a condição do ensino e da razão, da formação de um mundo conceitual comum. Porém, outrem é o *diferente* capaz de revelar-me que a busca de um plano coletivamente comum entre os seres humanos, tem como contraposição o encontro com uma diferença intransponível. Em suma, o outrem marca a origem de uma dissimetria que torna praticamente inviável evitar o recomeço da crítica do conhecimento. O início desta crítica é o pôr-em-questão o primado da universalidade e do sistema sobre os interlocutores.

A comunicação de ideias, a reciprocidade do diálogo, já escondem a profunda essência da linguagem. Esta reside na irreversibilidade da relação entre Mim e o Outro, na docência do Mestre coincidindo com sua posição de Outro e de exterior. A linguagem só se pode falar, com efeito, se o interlocutor for o começo de seu discurso, se ele permanecer, por conseguinte, para além do sistema, se ele não estiver *no mesmo plano que eu* (LEVINAS, 1980, p. 75. Grifo do autor).

Dessa forma, o ensino possibilita a crítica ao conhecimento. Para Levinas, a objetividade “se põe num discurso, numa com-versa (*entre-tien*) que propõe o mundo. Esta proposição se mantém entre dois pontos que não constituem sistema, cosmos, totalidade” (Id. Ibid, p. 68). A proposição, nesse sentido, denota a presença concreta de uma alteridade, sem a qual não haveria saber objetivo, e é precisamente esta

palavra vinda de outrem que pode ser caracterizada como fala docente. É por ela que o mundo pode ser tematizado e interpretado de modo permanente; através dela, os interlocutores permanecem separados, resistindo à totalização. (Fabri, 2005, p. 69).

O professor representa a oportunidade de um ensinamento, pois em cada aula ministrada anuncia uma tarefa de esclarecimento, um esforço para instruir, uma busca incessante para atualizar o presente de acordo com as demandas apresentadas.

Percebemos com isso que a fala docente pode ocorrer inclusive a partir de um olhar sensível, por parte do profissional do ensino, que possui responsabilidade pela articulação entre presentificação e abertura ao futuro de seus discentes. Uma vez assumida, reúne competência profissional e atitude ética, incorpora o sentido do ensinar às práticas da educação.

A atividade docente é, assim, uma espécie de condenação. Responder pelo saber acumulado pela humanidade, defender nossos próprios pontos de vista sobre este saber e por outras interpretações deste mesmo saber e, ainda assim, ser capaz de dizer não a todo e qualquer tipo de determinismo, tudo isso é sinônimo de uma prática docente autêntica e responsável (FABRI, 2005, p. 74).

O ato de ensinar propicia ao professor e ao aluno uma integração única, uma possibilidade de construir de forma 'inovadora' o conhecimento acerca de determinado assunto.

Tanto o educador quanto o educando não podem prever de forma estática qual será o rumo que o processo do ensino e aprendizagem tomará, uma vez que cada aula é um fenômeno vivo, um momento de gerar conhecimentos em que os interlocutores (professores e alunos) chegam a um questionamento que os desafia talvez para sempre. Afinal, ser docente é descobrir-se responsável por seus alunos, uma responsabilidade ética e sensível, que se renova a cada aula.

É por este motivo que entendemos ser necessária a constituição de uma formação de professores que trabalhe a questão da sensibilidade docente como um saber a ser construído, adquirido e trabalhado durante toda a carreira profissional do professor. Desta forma, o docente estará sensivelmente atento aos sinais dados por seus alunos e preparado assim, para atuar e intervir em situações de conflitos que

possam ocasionar violências ou outros tipos de danos para seu corpo discente bem como para as instituições de ensino e para todo o sistema educacional.

A docência é uma atividade profissional que deve estar embasada na sensibilidade e na eticidade, uma vez que o ofício de professor está voltado diretamente para a formação de seres humanos. A prática profissional que seja embasada e aberta ao diálogo certamente corroborará com uma construção do conhecimento mais exitosa e que beneficie a todos os envolvidos direta e indiretamente no processo do ensino e aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada buscou expor algumas influências e contribuições do campo da Filosofia da Educação para com a formação docente no Brasil, objetivando uma reflexão ética e sensível sobre os saberes docentes, bem como seu campo de formação em sentido amplo.

Através das análises reflexivas construídas neste trabalho, pudemos conhecer e observar de maneira mais aprofundada algumas das contribuições do pensamento/teoria de Emmanuel Levinas para a Educação e em especial, para a formação docente atual.

Da mesma forma, buscamos um aprimoramento das questões acerca da Formação Docente no contexto contemporâneo bem como dos saberes oriundos e constituídos dentro e fora do ofício de professor. Sabemos que é de extrema relevância que tenhamos ciência da atual situação que abarca o sistema educacional e suas instituições, uma vez que pretendemos nesta pesquisa edificar estratégias para auxiliar no combate ao cenário de extrema vulnerabilidade em que vivemos dentro e fora da ceara educacional.

Como citamos em diversos momentos do nosso estudo, a humanidade passa por um período marcado por intensas crises e, como nunca, a violência pode ser vislumbrada cada dia com mais naturalidade. O crescimento desmedido das intolerâncias em suas várias esferas (racial, de gênero, religiosa, política, entre outras), acaba resultando em um verdadeiro colapso entre alguns '*seres humanos*' que atualmente estão encontrando sérias dificuldades em '*serem humanos*'. Como já dizia Bernstein, "vivemos em uma época que poderia muito bem ser chamada de *era da violência*" (2015, p. 28).

Passamos um século longamente marcado pelo ódio para com o diferente, em que o desprezo demasiadamente cotidiano para com ele acaba por gerar um certo anti-humanismo. Infelizmente, pudemos observar as barbáries oriundas das duas

guerras mundiais, genocídios totalitários, a substituição do homem por máquinas a fim de satisfazer as demandas de um sistema capitalista no qual a objetificação dos seres humanos se evidencia cada vez mais. Dessa forma, os fundamentos éticos acabaram entrando em colapso, necessitando de uma profunda e rigorosa revisão para que o verdadeiro sentido do humano seja retomado de maneira sensível e ética.

Como pesquisadores do campo educacional consideramos ser importante abrir nossos olhos para este quadro assustador que está sendo constituído e agravado a cada dia, é importante buscar mecanismos que possam efetivamente contribuir para a diminuição dessa onda de violências e atrocidades que ocorrem de forma constante.

Justamente por esse motivo, buscamos em nosso trabalho trazer a teoria/pensamento de Emmanuel Levinas, um filósofo contemporâneo que buscou em sua trajetória profissional e de vida pensar o Outro de uma forma diferente, respeitando-o em sua alteridade e se responsabilizando eticamente por ele. Uma responsabilidade que antecede qualquer escolha nossa, que ocorre no encontro face a face com o rosto deste Outro que me interpela e me convida ao acolhimento. Um acolhimento gratuito e sem esperar nada em troca. Uma hospitalidade baseada na confiança naquele que apesar de diferente de mim, não me causa insegurança e muito menos intolerância.

Sabemos que em um primeiro momento esta proposta pode ser utópica, mas no desenrolar de nossa pesquisa, acreditamos ter conseguido compreender que este agir ético levinasiano é possível, uma vez que na relação professor e aluno assumimos um compromisso de responsabilidade ética, de acolhimento e hospitalidade.

Concomitantemente à questão da chamada para a responsabilidade, tratamos a temática do rosto em Levinas, a fim de melhor compreendermos o desenvolvimento de seu pensamento. Pudemos observar que, no sentido levinasiano, é através dele que ocorre a relação do Eu com o Outro, é pelo rosto que a alteridade desse Outro se revela. A experiência do rosto cria a possibilidade do Mesmo (Eu) se abrir à transcendência e instaurar uma noção de sentido que transborda a racionalidade ontológica. Portanto, é a partir dessa revelação e experiência que somos chamados, convidados à uma atitude sensível e ética, embasada no acolhimento da alteridade do Outro, que me interpela e me convida à hospitalidade, a participar de seu convívio.

Assim, Levinas propõe um redimensionamento do instrumental filosófico tradicional, retirando da ontologia o lugar de excelência, para afirmar a ética como filosofia primeira: “nossa relação com o Outro, consiste certamente em querer compreendê-lo, mas esta relação excede a compreensão” (LEVINAS, 2005, p.28). A teoria levinasiana persevera na certeza de que a tarefa de pensar é essencial e “dedicada ao Infinito e à Alteridade irreduzível do outro homem, demonstra que o pensamento humano não detém o conhecimento do seu enigma, e que se ofusca frequentemente ao ponto de sucumbir à ideologia que silencia todo o questionamento” (CHALIER, 1993, p.10).

Seguindo essa linha de pensamento, buscamos lançar a proposição do desenvolvimento de uma sensibilização docente, a ser trabalhada desde a formação do professor, para que assim estes possam estar atentos aos sinais dados pelo rosto(os) de seus alunos, prevenindo assim, a manifestação reiterada da violência. Em nosso entendimento, ela ocorre quando a interpelação dada através do rosto do outro é negada ou ignorada, ou seja, quando buscamos reduzi-lo ao mesmo, desconsiderando-o em sua alteridade, não o respeitamos, a ponto de querer adequá-lo ao nosso mundo e às nossas convicções. Por isso, é necessário o desenvolvimento de novos saberes docentes que visualizem essa leitura ética e sensível. No entanto, conforme mostramos inicialmente neste estudo, a violência do rosto pode ocorrer tanto por parte do docente quanto por parte do aluno, pois consiste na negação da alteridade, no não acolhimento à chamada para a responsabilidade, na não abertura à hospitalidade.

Para que essas situações de violência do rosto e outras formas de violências possam ser prevenidas, devemos pensar na edificação de estratégias para uma educação voltada ao acolhimento como uma condição ética para a construção do conhecimento e ampliação de saberes. Desta forma, o desenvolvimento da sensibilidade como um saber cognitivo do professor, poderá auxiliá-lo a intervir em situações de conflitos que ocorram dentro e também fora do contexto escolar. O professor que tenha esta sensibilidade, estará mais atento aos sinais dados através do(os) rosto(os) de seus alunos e, portanto, estará agindo de maneira a prevenir que violências (em especial a do rosto) ocorram.

Nesse sentido, Adorno (1995) nos alerta para uma importante discussão sobre como a educação no mundo deve ser orientada para evitar outros genocídios e barbáries da proporção dos acontecidos em Auschwitz. Para ele, a educação teria um papel essencial na construção de uma sociedade solidificada na paz e no respeito mútuo, impedindo que Auschwitz - as condições que levaram a tal, - se repita. (ADORNO, 1995, p. 104). Tanto os educadores como os meios de comunicação, especialmente os de massa, tais como rádio, televisão e nos dias atuais a internet, teriam um papel fundamental no que diz respeito à formação do indivíduo de forma emancipada e crítica. A educação, em seu ver, deve ser o primeiro item a ser pensado na construção de uma humanidade mais pacífica e avessa às barbáries cometidas pelas guerras.

Observamos assim, que Adorno advoga o uso da educação voltada para fins nobres: a formação integral do sujeito e o controle de seu impulso destrutivo. Isso seria possível com a existência de uma educação que se amolde ao indivíduo, a partir da própria percepção deste indivíduo frente ao mundo, pois assim ele reconhecerá em si impulsos causadores de autoritarismo e violência, sendo capaz de dominá-los através da autocrítica.

Apesar de Levinas e Adorno se diferenciarem, uma vez que este último vai mais em direção à estética do que a ética, podemos estabelecer um diálogo entre ambas as teorias, no sentido de servirem de inspiração e embasamento para a construção de uma educação mais humana e emancipatória, que preza a autocrítica do indivíduo em relação às suas atitudes frente ao mundo e às pessoas, se preocupando verdadeiramente com a questão do outro.

Em nossa pesquisa, buscamos edificar estratégias para o combate à tentativa de coisificação do humano, através da proposta da sensibilização docente frente aos sinais de seus alunos e da reponsabilidade ética e de acolhimento que abarca a relação do ensino e do aprendizado. Também ressaltamos a importância da não coisificação do professor frente ao seu ofício, não o considerando mero detentor do conhecimento a ser repassado de forma técnica e instrumental.

Defendemos a partir da teoria levinasiana a construção de uma educação e formação docente que recupere a sensibilidade como chave paradigmática para uma

responsabilidade ética. Uma reponsabilidade do um-para-o-Outro, em que os professores em torno dessa categoria de sensibilidade possam aprofundar suas implicações éticas bem como as de seus alunos, construindo a partir dessa relação um caminho para o alcance do conhecimento.

Em Levinas a visão de sensibilidade adquire uma nova e decisiva inflexão: é sensibilidade ética. Refletida como vulnerabilidade, a sensibilidade permite a passagem à diferença de outrem na não-indiferença da responsabilidade, do acolhimento, e assim, constitui a subjetividade do um-para-o-Outro. Somente um ser sensível pode ser afetado e deslocado, em seu núcleo, por outrem, a ponto de se situar além da alternativa de ser e não-ser, respondendo por outrem antes que por si mesmo. (SANTOS, 2009, p. 25).

Lembramos que essa sensibilidade ética que aponta um-para-o-Outro como medida do humano não tem nada a ver com um moralismo que ignore a fraqueza, falhas e os impulsos humanos, apenas nos provoca a refletir como podemos agir em sua contramão, evitando que situações extremas, como já ocorridas durante a história, possam ter reincidência.

Se pensarmos na relação professor e aluno, observamos o quanto essa questão é válida, pois afinal, entendemos que no processo do ensino e aprendizado é isso o que poderia acontecer: o professor, 'tomado' pela sensibilidade, acolhe seu aluno em sua alteridade inesgotável, de maneira a responsabilizar-se eticamente por ele, uma reponsabilidade de acolhimento e hospitalidade.

Pudemos também, ao longo de nosso estudo compreender de maneira mais abrangente a importância do desenvolvimento e da existência dos saberes docentes, uma vez que fazem parte do processo do ensino e da aprendizagem. Este é extremamente complexo e marcado por diferentes períodos, vivências e experiências. Não basta apenas que o professor possua o conhecimento acerca do conteúdo a ser transmitido, pois não se trata de uma ação exata na qual o detentor do conhecimento específico o repassa de maneira automática. Conforme mencionamos anteriormente, a aula é um fenômeno vivo, que não pode ser equacionado de maneira lógica.

A prática profissional dos professores resulta da relação existente entre os seus diferentes tipos de saberes, adquiridos e construídos não apenas em sua formação profissional, realizada em instituições destinadas à formação de docentes. Os saberes dos professores são o conjunto de aprendizados edificados no decorrer da trajetória de vida pessoal e de formação de cada docente. As memórias de vida, agregadas à capacitação e práticas educativas, dão 'vida' e forma à construção do percurso profissional dos professores.

Sabemos que diante da complexidade do tema abordado nesta dissertação, não esgotamos todas as possibilidades de desenvolvimento de estudos acerca da presente matéria, o que nos permite futuramente lançar mão de novas proposições a serem desenvolvidas em outras oportunidades de pesquisa, por exemplo: como elaborar materiais teóricos e didáticos (a partir da teoria levinasiana) que possam ser introduzidos e utilizados na formação docente para a não-violência? Ou, com o avanço das novas tecnologias e cursos à distância, como não deixar que o rosto do outro caia no esquecimento, uma vez que em algumas situações o encontro face a face não mais ocorre? Entre outras questões.

Desta forma, lançamos o convite para a reflexão acerca do exposto no decorrer deste estudo e esperamos contribuir de forma exitosa para a construção de um processo educacional mais consciente, sensível e humano.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Ed. Paz e Terra. 2003.

_____. **Educação após Auschwitz. In: Palavras e Sinais. Modelos críticos 2**. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.

ALVES, M.A.; GHIGGI, G. **Levinas e a educação: da pedagogia do Mesmo à pedagogia da Alteridade**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Brasília, 2011, nº15, p. 95-111.

_____. **Educação como encontro inter-humano: da ética do diálogo à resposta ética pela alteridade**. Revista Sul- Americana de Filosofia e Educação, Brasília, DF, nº17, p. 59-77, 2012.

_____. **Pedagogia da Alteridade: o ensino como condição ético-crítica do saber em Levinas**. Educ. Soc., Campinas, v.33 nº119, p. 577-591, abr.-jun. 2012.

ARENDT, Hannah. **A Vida do Espírito: o Pensar, o Querer, o Julgar**. Rio: Relume Dumará, 1995.

BANNELL, Ralph Ings. **Habermas & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. **Teoria Crítica e teorias educacionais: uma análise do discurso sobre educação**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, dezembro, 2000.

BENSUSSAN, Gérard. **Ética e Experiência: a política em Levinas**. Passo Fundo: IFBE, 2009.

BERNSTEIN, Richard J. **Violencia. Pensar sin barandillas**. Editorial Gedisa. Barcelona, 2015.

BOFF, Leonardo. ***Virtudes para um outro mundo possível: hospitalidade: direito e dever de todos.*** Petrópolis: Vozes, 2005. V. 1.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. ***Intelectuais do século XX e a educação no século XXI: o que podemos aprender com eles?*** Marília: Poësis Editora, 2009, p. 99-119.

BUTLER, Judith. ***Relatar a si mesmo. Crítica da violência ética.*** Tradução Rogerio Bettoni. Ed. Autentica, 2015.

CHARLIER, Catarine. ***Levinas e a utopia do humano.*** Tradução: António Hall. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

COSTA, Márcio Luis. ***Levinas – uma introdução.*** Petrópolis: Vozes, 2000.

DERRIDA, Jacques. ***Adeus a Emmanuel Levinas.*** São Paul: Perspectiva, 2008.

DEVECHI, Catia Piccolo; TREVISAN, Amarildo. ***Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em Educação: positividade ou simples decadência?*** Revista Brasileira de Educação, abr. 2010, vol. 15, nº 43, p. 148-161.

DUFOURMANTELLE, Ane. ***Convite.*** Trad. De Antônio Romane. São Paulo: Escuta 2003.

ELLIOTT, John (1991). ***“A Model of Professionalism and its Implications for Theacher Education”.*** British Educational Research Journal, 17 (4), pp. 309-318.

FABRI, Marcelo. ***Desencantando a ontologia.*** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

_____. ***A Fala Docente e o Paradoxo do Ensino.*** Filosofia e Educação: Confluências. 1ª ed. FACOS-UFSM, 2005.

FARIAS, André Brayner de. ***Sobre tolerar e acolher.*** Conjectura: Filos. Educ., v. 23, n. especial, dossiê Ética e democracia, 2018.

FELMAN, S. ***Educação e crise ou as vicissitudes do ensinar.*** In: NESTROVSKI, A.; SELIGMANN-SILVA, M. (Orgs.). Catástrofe e representação: ensaios. São Paulo: Escuta, 2000.

FISCHMAN, Gustavo E; SALES, Sandra Regina. **Formação de Professores e Pedagogias Críticas: É possível ir além das narrativas redentoras?** Revista Brasileira de Educação, vol. 15, n. 43, p. 7 – 20, jan./abr. de 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADAMER, Hans- Georg. **Verdade e Método I – Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Verdade e Método II – Complementos e índice.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GAUTHIER, Clermont et all. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GRZIBOWSKI, Silvestre. **Transcendência e ética – um estudo a partir de Emmanuel Levinas.** São Leopoldo: Oikos, 2010.

HABERMAS, Jurgen. **Verdade e Justificação.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HUSSERL, Edmund. **Meditaciones Cartesianas.** Tradução de José Gaos e Miguel García-Baro. México: Fondo de Cultura Econômica, 2004.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia.** 2ª ed. Piracicaba. Unimep, 1999.

KIRCHNER, Renato. ; CIPOLINI, Marly Otani. **A educação contra a barbárie: um confronto entre os ideais adornianos e jonasianos.** Horizontes, v. 31 nº 1, pg. 101-109, jan/jun. 2013.

LAWN, Martin. (1991). **“Debate Section- The Education and Training of a Profession”.** Education Review, 5 (2), pp. 34-41.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito.** Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. **A Ontologia é Fundamental?” In: Entre nós: Ensaio sobre a alteridade.** Petrópolis, Vozes, 2005.

_____. **Violência do Rosto**. Loyola, São Paulo- Brasil, 2014.

_____. **Descobrimo a Existência com Husserl e Heidegger**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

_____. **Humanismo do outro homem**. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Autrement qu' être ou au-delà de l' essence**. Martinus Nijhoff, 1974.

_____. **De Deus que vem à Ideia**. Trad. Pergentino S. Pivatto (coord.). Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Ética e Infinito**. Lisboa: Ed. 70, 1988.

MALKA, Salomon. **Emmanuel Lévinas. La vida y la huella**. Editorial Trotta, 2006. Madrid.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

MATTÉI, Jean François. **A barbárie interior. Ensaio sobre o i-mundo moderno**. Trad. Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Ed. UNESP, 2002, p. 183- 229.

MEDEIROS, Cristina Carta C. de; MARCHI JÚNIOR, Wanderley. **Para uma sociologia da educação: considerações a partir da obra de Pierre Bordieu**.

MELO. Edvaldo Antônio de. **O rosto como fonte originária do sentido ético em Levinas**. 2001. 40f. Monografia (TCC em Filosofia) – PUC/Minas, Belo Horizonte, 2001.

MERLEAU- PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto de Ribeiro Moura. São Paulo: São Paulo: Martins Fontes, 2006.

NODARI, Paulo César. **Sobre a ética: Aristóteles, Kant e Levinas**. Caxias do Sul: Edues, 2010.

NÓVOA, Antonio. **“Os professores e a sua formação”**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. P. 13-33.

_____. **“Profissão Professor”**. Org. Antonio Nóvoa. 2ª Ed. Porto Editora, 1999.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **O professor e os Saberes Docentes: algumas possibilidades de análise das pesquisas**. In: XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Livro 4. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

_____. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação e Sociedade – Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, p. 27-42, 2001.

PEREIRA COSTA, Yuri Michael. **Crash e o novo paradigma da violência**. Outros tempos. Vol. 1 esp., 2007, p. 32-45.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ª Edição. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-34.

ROLIM, Marcos. **A Formação de jovens violentos. Estudo sobre a etiologia da violência extrema**. Editora Appris. 2016. 1ª Edição.

SANTOS, Luciano. **O sujeito encarnado: A Sensibilidade como paradigma Ético em Emmanuel Levinas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. (Coleção filosofia; 30).

SAVATER, Fernando. **O valor da educação**. São Paulo. Ed. Martins Fontes, 1998.

SEBBAH, François- David. **Levinas**. Tradução: Guilherme João de Freitas. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da Educação: construindo a cidadania**. Ed. FTD, 1994.

_____. **A contribuição da Filosofia para a Educação.**
Revista em aberto. Brasília, ano 09 nº 45 jan/mar 1990.

_____. **Educação, sujeito e história.** Ed. OLHO d'água.
2002.

SÍVERES, Luiz; MELO, Giovanni Rodrigues de. **A pedagogia da hospitalidade a partir da filosofia da alteridade em Levinas.** Conjectura, Caxias do Sul, v. 17, n.3, p. 34-48, set/dez. 2012.

SOUZA, Sueli Ribeiro M., SANTOS, Luciano, orgs. **Entre- linhas: educação, fenomenologia e alteridade.** Salvador. EDUFBA, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TIMM, de Souza Ricardo; BRAYNER de Farias; FABRI, Marcelo. org. **Alteridade e ética.** Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

_____. **Sentido e Alteridade Dez ensaios sobre o pensamento de Emmanuel Levinas.** Porto Alegre: EdiPUCRS, 2000.

_____. **Sujeito, ética e história.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

_____. **Três teses sobre a violência: Violência e Alteridade no Contexto Contemporâneo.** Civitas – Revista de Ciências Sociais. Ano 1, nº 2, dez. 2001.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Filosofia da Educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática.** Educar Revista. (Impresso), v.42, 2011.

_____. **Filosofia da Educação: mimesis e razão comunicativa.** Ijuí: Ed. da UNIJUÍ, 2000.

_____. ***Epistemologia da violência na educação no contexto da biopolítica contemporânea.*** Roteiro Joaçaba- SC. v. 43, maio/ago 2018 p. 561-582.

_____. ***Formação ou reificação? A educação entre o mesmo e o outro.*** Educação e Sociedade, 2011.

VASEY, Craig R. ***Le problème de l'intentionnalité dans la philosophie de E. Levinas.*** Revue de métaphysique et de morale, 85 année n. 2, p. 224-239, avril-juin. 1980.