

**TEMA EM DESTAQUE****EDUCAÇÃO E ALTERIDADE EM  
CONTEXTO DE SOCIEDADE  
MULTICULTURAL**HANS-GEORG FLICKINGER<sup>1</sup>**RESUMO**

*A Educação vê-se desafiada pela heterogeneidade crescente da sociedade contemporânea. Preparar os jovens para o convívio de tradições culturais diferentes torna-se sua tarefa cada vez mais importante. À base da comparação com os conceitos do exótico e da estranheza, o artigo destaca a relação de alteridade como diretriz que aponta a necessária postura pedagógica para cumprir essa tarefa: reconhecer o direito do outro de ser diferente e responsabilizar-se pela sua integração sociocultural. Assim, a relação de alteridade reafirma a conotação eminentemente ética da tarefa educacional e o campo educativo como campo da experiência social. É entre os extremos do profissionalismo objetivo e a afetividade subjetiva que a relação de alteridade contribui para a construção de um espaço social produtivo.*

**EDUCAÇÃO MULTICULTURAL • ALTERIDADE • PROFISSIONALISMO  
PEDAGÓGICO • REFLEXIVIDADE**

**EDUCATION AND ALTERITY IN A  
MULTICULTURAL SOCIETY CONTEXT****ABSTRACT**

*Today, education is challenged by the increasing heterogeneity of contemporary society. Therefore, preparing young people for the experience of sharing different cultural traditions becomes a more and more important task. Based on the comparison of the concepts of the exotic and the strange, the author emphasizes the concept of alterity as an indication that points out the necessary pedagogical posture to fulfill this task: to recognize the right of the other to be different and to be responsible for their sociocultural integration. Thus, the relation of alterity reaffirms the eminently ethic connotation of the educational purpose and the field of education as a field of social experience. It is between the extremes of objective professionalism and subjective affection that the relation of alterity contributes to the construction of a socially productive space.*

**MULTICULTURAL EDUCATION • ALTERITY • PEDAGOGICAL PROFESSIONALISM •  
REFLEXIVITY**

<sup>1</sup> Universität Kassel,  
Alemanha;  
zarameurs12@gmail.com

## ÉDUCATION ET ALTÉRITÉ DANS LE CADRE DE LA SOCIÉTÉ MULTICULTURELLE

### RÉSUMÉ

*L'hétérogénéité croissante de la société contemporaine représente un vrai défi pour l'éducation dont une tâche d'importance grandissante est de préparer les jeunes à la coexistence de traditions culturelles différentes. La comparaison avec les concepts d'exotisme et d'étrangeté, permet de mettre en relief le rapport à l'altérité comme ligne directrice de la posture pédagogique nécessaire pour remplir cette tâche: reconnaître à l'autre son droit à la différence et se responsabiliser pour son intégration socio-culturelle. Le rapport à l'altérité réaffirme donc la connotation éminemment éthique du travail éducatif et confirme le champ de l'éducation en tant que champ d'expérience sociale. C'est entre les extrêmes du professionnalisme objectif et de l'affectivité subjective que le rapport à l'altérité contribue à la construction d'un espace social productif.*

**ÉDUCATION MULTICULTURELLE • ALTÉRITÉ • PROFESSIONNALISME  
PÉDAGOGIQUE • RÉFLEXIVITÉ**

## EDUCACIÓN Y ALTERIDAD EN CONTEXTO DE SOCIEDAD MULTICULTURAL

### RESUMEN

*La Educación se ve desafiada por la heterogeneidad creciente de la sociedad contemporánea. Preparar a los jóvenes para la convivencia de tradiciones culturales diferentes se convierte en su tarea cada vez más importante. Con base en la comparación con los conceptos de lo exótico y de la extrañeza, el artículo destaca la relación de alteridad como directriz que señala la necesaria postura pedagógica para cumplir esa tarea: reconocer el derecho del otro de ser diferente y responsabilizarse por su integración sociocultural. Así, la relación de alteridad reafirma la connotación eminentemente ética de la tarea educativa y el campo educativo como campo de la experiencia social. Es entre los extremos del profesionalismo objetivo y la afectividad subjetiva donde la relación de alteridad contribuye a la construcción de un espacio social productivo.*

**EDUCACIÓN MULTICULTURAL • ALTERIDAD • PROFESIONALISMO  
PEDAGÓGICO • REFLEXIVIDAD**

**A**S SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS SÃO MARCADAS PELA PERDA DE UM DE SEUS IDEAIS mais tradicionais, isto é, a composição homogênea de suas populações. Além dos efeitos intrínsecos à modernização (neo)liberal dos países – concentração da riqueza, exclusão social de minorias, desigualdade de chances, surgimento de várias subculturas, etc. – que aumentam sua complexidade social, outros fatores considerados externos reforçam essa dinâmica. Entre eles destaca-se, sem dúvida, o fenômeno atual da migração global. Não há como negar que este evento acelera a transformação das sociedades em conglomerados multiculturais, num processo que é visto pela maioria das populações atingidas como ameaça à sua identidade político-cultural e da paz social. Enquanto o convívio das culturas heterogêneas não fizer respeitar os princípios da tolerância mútua e do reconhecimento dos diversos costumes, ideais e convicções, o medo se expressará nos atritos e conflitos abertos, desafiando a sociedade civil e a política pública a procurar soluções.<sup>1</sup>

Um dos setores mais envolvidos no manejo desses problemas é o sistema educacional. Diante das dificuldades surgidas no intento de integrar no novo contexto as crianças e adolescentes de culturas heterogêneas, espaço algum nesse sistema escapa à nova realidade, com suas demandas ainda desconhecidas e pouco previsíveis. De repente, política e práxis pedagógicas se veem obrigadas a lidar com questões outrora tidas como periféricas. Quais os motivos do mal-estar nas populações? Como preparar os jovens para um convívio pacífico entre culturas

<sup>1</sup> Remetendo à filosofia de J. Habermas, Nadja Herrmann (2014) aborda essa temática no ensaio A educação e a questão multicultural: aproximações na perspectiva de Habermas.

estranhas entre si? Que atitude se faz necessária para reagir aos novos desafios? Há chances de fazer do convívio multicultural uma experiência produtiva? Quais diretrizes pedagógicas estarão aptas a responder adequadamente a essas questões? Eis apenas alguns dos problemas que, nesse contexto, nos preocupam, sendo que seu fio condutor comum é o modo de lidar com o alheio e a nós estranho. Por essa razão, para discutirmos a questão da alteridade no campo educacional, as experiências feitas com a sociedade multicultural podem servir-nos muito bem enquanto exemplo análogo. É oportuno, por isso, iniciar nossos raciocínios com uma caracterização do conceito de *alteridade*.

## **SOBRE O CONCEITO DE ALTERIDADE**

Falar sobre alteridade é sempre abordar uma experiência social, porque no encontro com o outro estabelece-se uma relação interpessoal. Ainda que essa constatação pareça óbvia, existem vários tipos de relacionamento, para os quais nem sempre faz sentido usar o termo alteridade. Já a referência à origem do termo, alteridade, dá a entender características que restringem o seu uso possível. A saber, podemos diferenciar, inicialmente, entre relações pessoais desinteressadas, intencionais ou abertas. A postura desinteressada ou indiferente não estabelece, na verdade, qualquer vínculo social. Quem não se interessa pelo outro não entra em relação com ele. É óbvio que aí não cabe o uso do termo alteridade. A experiência não é muito diferente quando se trata de uma relação intencional, isto é, quando mediante ela perseguem-se objetivos específicos. Nesse caso, o interessado visa a realizar um determinado objetivo e a relação com a outra pessoa torna-se apenas o meio de alcançá-lo. Um caso típico para ilustrar essa constelação é o contrato civil, que resulta de uma negociação de interesses, independentemente da individualidade dos negociantes, os quais nem precisam conhecer-se de perto. O interesse aí está na troca, não nas pessoas em jogo. Trata-se, pois, de uma atitude meramente instrumental na relação das partes que, agindo de modo interesseiro, não permitem, no caso, a aplicação do conceito de alteridade.

A situação muda, no entanto, quando se trata de uma relação interpessoal aberta, ou seja, uma relação que se qualifica pelo envolvimento existencial das pessoas. A percepção do outro como *alter* de mim mesmo – eis o sentido originário do termo latino – aborda pelo menos três aspectos: tenho aí o *outro* na medida em que ele vem ao meu encontro como *outro de mim mesmo*; esse seu *vir ao meu encontro* obriga-me a *tomar posição* frente a ele; e esta reação me leva a *responder* suas perguntas, a aceitar, portanto, uma determinada *responsabilidade* em relação a ele. Esta, aliás, é a relação propriamente dita de *alteridade*.

Vemos, assim, bastante bem que o termo alteridade não se aplica a qualquer situação social, já que se caracteriza por emergir de um

impulso autorreflexivo com conotação ética. É como o tematiza Levinas (2005);<sup>2</sup> mas não precisamos partilhar essa sua posição bastante radical, que vê revelar-se nesse vir ao encontro do outro a conotação ética da alteridade, fazendo dela, simultaneamente, a origem de qualquer reflexão. Para nossos fins, basta reconhecer que o vir do outro ao nosso encontro mexe conosco e nos obriga a entregar-nos à nova situação. Temos de expor-nos às irritações que essa experiência social acarreta à nossa autoimagem e autoestima.

Assim restrito o uso do conceito de alteridade ao social, passa-se, a seguir, a localizá-lo nas experiências interculturais, buscando identificar, por via analógica, a sua função na educação.

## ETAPAS DA EXPERIÊNCIA INTERCULTURAL: O EXÓTICO, O ESTRANHO E A ALTERIDADE

### O EXÓTICO

Em um primeiro momento, o lidar com outras culturas implica reagir a sua qualificação como exóticas ou estranhas. Uma cultura é vista como exótica quando não há ponte alguma que nos permita acesso a ela, nenhum ponto de referência para sua compreensão. Nossos meios tradicionais de comunicação – tais como a linguagem, as imagens, os rituais – não funcionam nesse caso. Resta-nos tratar o exótico como objeto cuja estrutura é difícil de decifrar. Falamos do exótico à base de certo autoesquecimento, pois o exótico é o *outro* pura e simplesmente e, sendo assim, não nos pode afetar. O que se abre entre nossa cultura e aquela dita exótica é um abismo – sua experiência não nos pode, portanto, irritar. Passa-se aí o mesmo que se dá quando assistimos um filme que não mexe conosco. A cultura exótica passa também por nós sem deixar rastros, não nos provoca ou leva a tomar posição em relação a ela.

A linguagem cotidiana dá conta desse fato de uma maneira sutil porque, diante de uma experiência do exótico, não nos expressamos nunca de modo reflexivo: é só enquanto predicado que atribuímos o exótico a pessoas, costumes, imagens, etc. Em outras palavras, não posso dizer que algo “*me é exótico*”. O exótico fica, assim, fora do horizonte do entendimento de quem o experimenta. Uma pessoa que não entenda a língua e outros símbolos de comunicação usados, por exemplo, por uma tribo indígena enfrenta o abismo indicado acima sem qualquer chance de vencê-lo. É o caso de refugiados que não conheçam nada da língua e da cultura do país que os adote. Podemos também apontar o exemplo de crianças, quando se aproveitam dessa mesma função hermética na língua ao criar para si uma linguagem privada, que exclui os adultos de seu universo social eleito.

Os dois exemplos indicam que a experiência do exótico refere-se a um mundo fechado em si mesmo. Um mundo que não oferece porta

<sup>2</sup> Uma abordagem ampla do tema encontra-se nessa coletânea de esboços de Levinas (2005).

de entrada e não provoca nenhum eco em nossa sensibilidade, já que não temos qualquer referencial na própria experiência para decifrá-lo.

## O ESTRANHO

Em contrapartida à experiência do exótico, o estranho nos afeta; ele, de fato, *quer* ser compreendido. Não por acaso, a linguagem do dia a dia serve-se de expressões reflexivas ao falarmos sobre a experiência do estranho. “Algo *me é estranho*”, “*nesse ambiente ele se sente estranho*”, “*isso me causa estranheza*” – são várias as formulações, com as quais podemos indicar estar vivendo uma situação de estranheza. A referência verbal ao próprio ponto de vista da pessoa que a faz é o que leva uma experiência a ser reconhecida como experiência do estranho. Somos nós que nos interessamos pelo estranho, porque fazemos parte dele, melhor dizer, ele *nos* toma. O que o caracteriza é o ser diferente, *outro* daquilo que nos é próprio; de modo que, experimentando-o, somos levados a refletir sobre nossas próprias orientações e convicções, as quais contrastam com ele na sua *outridade*. Assim sendo, o encontro entre culturas diferentes é um caso sintomático, que nos leva a entender e pôr em xeque nossos próprios preconceitos em relação ao que não nos é habitual, a penetrar, enfim, o espírito inerente ao estranho nessa experiência não excludente do outro.

Quem já viveu um período mais longo em outra cultura sabe. Sente-se primeiro aquela distância natural diante do outro, que causa certa curiosidade; essa curiosidade, entretanto, desloca-se aos poucos do desconhecido no outro, voltando-se cada vez mais para o próprio comportamento e a cultura materna que o determina. É óbvio que a convivência com outra cultura faz-nos aprender e entender muito sobre ela até conseguirmos movimentar-nos nela. Simultaneamente, a distância experimentada entre o que lhe é próprio e o diferente leva a pessoa a contrastar o próprio com o novo, isto é, a cultura materna com a alheia. Em suma, o acesso à cultura alheia leva-a a lançar um novo olhar sobre a cultura de sua origem. Dá para dizer que, nesse confronto, ela aprende muito mais sobre a cultura materna e, assim, sobre si mesma, do que sobre a alheia ou o que não lhe é próprio.

A experiência intercultural faz dos envolvidos não somente pe-ritos na cultura alheia, senão e antes de tudo no seu próprio mundo. Trata-se de uma perspectiva dupla, que leva a pessoa a descobrir o quanto de próprio há no estranho e de estranho no próprio. Assim, a interdependência mútua entre o estranho e o próprio desafia-nos a questionar nossas supostas certezas, à base das quais o dia a dia da cultura materna é construído. Daí a sensação de incerteza e até de desamparo que, não raro, alimenta nossas resistências ao novo.

Nesse sentido, a vida cotidiana apresenta várias situações, das quais serão relatadas apenas duas. A primeira refere-se a experiências

com a língua estrangeira. No ensino da língua estrangeira observa-se um fenômeno interessante: ao tentar explicar ao aluno uma determinada palavra, o próprio professor descobre um sentido perdido no uso cotidiano da mesma; ele detecta na palavra um sentido do qual nunca se dera conta antes. Tomemos, por exemplo, o conceito de *Bildung*. Ele não é só difícil de explicar, mas também impossível de traduzir. Tanto que, para não perder a referência à sua raiz (*Bild*, que significa imagem), deixa-se por vezes de traduzi-lo, adotando-o como tal, *Bildung*. Considerando sua raiz, *Bildung* seria um processo pelo qual o aluno deveria formar a *imagem* que lhe caberia melhor na realização de seu potencial. A explicação dá uma pista importante para a Educação: o processo educacional deveria ajudar o aluno a alcançar esse objetivo.

Algo semelhante encontra-se na palavra portuguesa *indiferença*. Seu sentido cotidiano aponta, por exemplo, o desinteresse de uma pessoa com relação a um assunto qualquer em uma discussão ou conversa. De outro modo, porém, descobre-se que essa palavra pode também remeter ao fato de uma pessoa ter uma atitude de indiferença não especificamente a um assunto ou tema, senão mais radical ou existencial, de modo que nenhuma diferença real mudaria sua posição. Tal sentido não é entretanto de uso cotidiano, mas sim oculto e só percebido se a palavra for analisada mais a fundo. Outro termo que merece ser mencionado é *diálogo*. O sentido cotidiano de *diálogo* é o de uma conversa entre duas pessoas. Querendo explicar essa palavra voltamos para sua origem etimológica que, de fato, remete a dois *logoi*, isto é, ao encontro de duas concepções racionais defendidas pelos interlocutores. A palavra indica, portanto, mais do que uma conversa meramente; no diálogo verdadeiro são duas concepções racionais diferentes que concorrem entre si, tentando com força, cada uma delas, levar a outra a concordar com ela.

A segunda situação que dá prova da estrutura reflexiva inerente à experiência do estranho é aquela que se encontra, por exemplo, na avaliação de burocracias públicas em países diferentes. Um estrangeiro, habituado em seu país a respeitar a burocracia pública como instituição útil, capaz de preservar a ordem civil e garantir tratamento impessoal ao cidadão, irrita-se, num primeiro momento, ao encontrar na outra cultura uma burocracia cujas decisões parecem fundar-se muito mais no livre arbítrio dos funcionários do que no respeito às regras legais do jogo. Quando forçado a lidar com essa *outra* burocracia, o estrangeiro terá a sensação de se estar entregando a um poder pouco calculável e transparente. Por outro lado, porém, quando as regras burocráticas dificultarem a solução adequada de um determinado problema, ele por certo ficará feliz de encontrar algum funcionário disposto a driblar a camisa de força das regras legais – tipo “jeitinho brasileiro” – para ajudá-lo. Pois bem, será justamente essa saída, obviamente não prevista na burocracia de seu país de origem, que lhe dará a entender o grau desumano de

despersonalização, característico do procedimento praticado pela racionalidade burocrática vigente em sua própria cultura. E inversamente, da perspectiva oposta, acontecerá de um brasileiro, ao experimentar em um outro país essa burocracia pública impessoal, ver-se levado a reavaliá-la criticamente a prática do “jeitinho brasileiro”, recriminando-lhe o desprezo manifesto pelos efeitos racionais daquelas normas burocráticas que dão tratamento igual e calculável à sua clientela.

Nos exemplos referidos, o que se percebe é ser-lhes comum o caráter reflexivo: em todos eles, a experiência do estranho leva as pessoas a repensarem seu autoentendimento e as próprias diretrizes de atuação, das quais cada uma extraíra as certezas tidas antes. Não é nada fácil suportar a daí oriunda perda das velhas certezas; ensinar os jovens tornando-os capazes de manejar esse processo de perda e refazimento de experiências é uma das demandas educativas mais importantes.

## A ALTERIDADE

Como se viu, a relação social qualificada como estranheza leva o indivíduo a preocupar-se não só com o outro, mas também consigo mesmo. Já a noção de alteridade vai para além desse impulso, pois ela é o outro que, surgido de repente e sem aviso prévio, deseja ser tomado a sério em sua presença. Esse seu *vir-nos ao encontro* surpreende e cria uma situação incômoda, porque de antemão não dominável. Essa presença do outro é uma *provocação* que exige reação.

Dá para dizer que a noção de alteridade traz à tona pelo menos quatro características distintas da relação definida como estranheza. Primeiro, a pessoa não tem poder sobre a situação que resulta da presença do outro. Segundo, ela tem de se render a um acontecimento existencial, do qual não pode esquivar-se. A presença do outro – eis a terceira característica – é um sinal que exige ser ouvido; o *ouvir e o dialogar*, que daí resultam, são como que o *pneuma* dessa relação. E – quarto – a relação da alteridade traz à tona uma certa irritação e insegurança, por dar ao outro a primeira palavra e o direito de ser ouvido. O que subjaz, portanto, a essa lógica da alteridade é uma *atitude hermenêutica* (FLICKINGER, 2014).

Para marcar o limiar entre estranheza e alteridade, é possível citar o exemplo dos trabalhadores imigrantes e a reação que sua presença solicita dentro da cultura majoritária da sociedade alheia em que se alojam.

No mundo inteiro, a migração de trabalhadores foi sempre acompanhada da incerteza de como tratar essas coortes sociais. Na verdade, elas são provocadas pela economia dos países aos quais se deslocam, para ajudar no desenvolvimento da mesma; por outro lado, essas migrações trazem consigo tradições culturais diferentes, às vezes incompatíveis com os princípios e costumes do país e da sociedade que as



acolhe. A tensão daí nascida é imensa. Discute-se ainda hoje um leque de possíveis reações a esses imigrantes, as quais vão desde seu tratamento como habitantes úteis temporariamente até sua plena aceitação enquanto cidadãos locais. A partir de certo momento, desencadeou-se uma discussão acirrada sobre o grau aceitável de sua integração social, política e cultural, a qual gira, antes de tudo, em torno de três opções: a do mero uso desses trabalhadores *como força de trabalho*, a de sua *assimilação* e a de sua *integração*. Se deixarmos de lado as sutilezas teóricas desse debate,<sup>3</sup> poderemos marcar a dificuldade principal que atravessa essas três opções na seguinte constatação: “Nós chamamos pessoas como força de trabalho, e chegaram seres humanos, com sua cultura própria, seus hábitos e convicções”. Revela-se nesse dito toda a tensão com a qual as sociedades desencadeadoras dessas migrações têm de lidar.

A qualificação dos trabalhadores imigrantes como mera força de trabalho *instrumentalizada em favor da economia nacional* faz com que os mesmos vivam à margem da sociedade, preferencialmente em guetos e por tempo restrito. Enquanto respeitarem as regras da ordem pública eles podem praticar sua cultura materna entre si; de modo que seu mundo é encarado como mais ou menos exótico. Assim incompatibilizadas, as duas culturas vivem uma ao lado da outra, sem que se gere choque aparente entre elas, mas também sem que se dê um encontro real entre ambas. Seria só a partir do momento em que a população majoritária se deixasse perceber, confrontar com e tomar a sério a cultura e o modo de vida peculiares aos estrangeiros, que esses, por sua vez, teriam a chance de pensar e avaliar, no intercâmbio e para o seu próprio desenvolvimento, os critérios orientadores de sua tradição e modo de ser originários. Só quando da abertura e do encontro reais com a cultura dos trabalhadores imigrantes, a sociedade que os solicitou e agasalhou haverá de encontrar e implementar uma alternativa de vida sociocultural conjunta, sem se ater, por inércia ou covardia, à impermeabilidade que a experiência da mera estranheza acaba por gerar.

Embora por razões opostas, o mesmo desrespeito vale igualmente para a política de *assimilação*. Exigir a assimilação de indivíduos de determinada cultura a uma outra vigente significa exigir sua subordinação a uma dada ordem cultural majoritária, de modo que toda diferença seja suprimida. Dá-se, nesse caso, uma repressão de tudo que é outro da cultura à qual alguém se assimila. O que leva a isso é o recuo à suposta ameaça que representa o mundo outro; no caso em questão, o mundo estranho dos trabalhadores imigrantes para o domínio da cultura majoritária. Com essa postura repressiva, e na verdade sem se dar conta disso, a sociedade que os solicitou e acolheu está reconhecendo a força da cultura a ela estranha e temendo ver abalados ou postos em xeque, no confronto, os seus próprios princípios socioculturais. Ao contrário disso, a política de *integração* espera poder levar todos os envolvidos não só a

3

Os dois termos estão sendo discutidos sobretudo no contexto da migração global. Ver os debates documentados na internet.

perceberem as diferenças culturais existentes, mas também a reconhecê-las e torná-las produtivas, pois aceitar diferenças implica o respeito à autonomia dos outros e seu reconhecimento como parceiros ativos na construção do bem-estar sociocultural (FLICKINGER, 2011). O que pesa nessa opção é, antes de tudo, o reconhecimento do direito de cidadania para o estrangeiro, para o outro; cidadania esta cujo exercício contribui para dinamizar a vida social em comum. Seria a sociedade no seu todo que assumiria a responsabilidade de garantir esse direito, vendo nos trabalhadores imigrantes cidadãos plenos, com direitos e deveres iguais aos demais; somente assim o vir ao encontro de culturas diferentes poderia tornar-se uma relação de responsabilidade mútua ou uma verdadeira relação de *alteridade*.

De modo exemplar é a política feita em relação aos trabalhadores imigrantes que aponta o drama social, o qual, como vemos, irá encontrar no reconhecimento da relação de alteridade o seu ideal. Não seria difícil trazer ainda outros exemplos contundentes, tais como o tratamento atual dos grandes deslocamentos de refugiados, a postura diante de subculturas, a integração de minorias étnicas, etc. Não o faremos, contudo, porque o exemplo dado acima é suficiente para o que importa saber no contexto da educação que aqui nos interessa; a saber, se a relação de alteridade aí verificada serviria para avaliar também a práxis pedagógica.

## CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO

No percurso por meio do tripé *exótico – estranheza – alteridade* à base de experiências interculturais, destacamos a relação social de alteridade como sendo a mais elaborada e eticamente fundada. Assim, passa-se aqui a utilizar esse percurso como modelo do caminho que o processo educativo deveria percorrer, por parecer o tipo ideal (WEBER, 1922),<sup>4</sup> quando se trata de diagnosticar possíveis falhas da prática pedagógica. O objetivo, agora, será examinar a experiência da relação de alteridade no processo pedagógico, a fim de fundamentar a recuperação do caráter essencialmente ético-comunicativo do trabalho de ensino.

### A REFLEXIVIDADE DA COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA

Como se viu, a experiência do exótico deve-se, antes de tudo, à falta de condições comunicativas, ou seja, de acesso à língua alheia – no sentido amplo dessa palavra. Enquanto “a casa na qual habitamos” (HEIDEGGER, 2000), a língua é o meio por excelência para se ingressar em uma sociedade, construir as relações sociais mais rudimentares e orientar no novo ambiente. A partir dessa perspectiva, é uma prática certa da política educativa o adscrever, na formação escolar e profissional, grande importância ao ensino da língua.<sup>5</sup>

4

O conceito *tipo ideal* foi assim aplicado por Max Weber (1922), no capítulo intitulado *Soziologische grundbegriffe* (conceitos básicos da Sociologia).

5

Eis a razão do peso dado ao conhecimento da língua e da redação de textos – independentemente da área de formação visada –, por exemplo, no vestibular, isto é, na seleção de candidatos a uma vaga na universidade brasileira.

Não deveria surpreender, portanto, que as modificações radicais recentemente ocorridas no mundo da comunicação social tivessem causado problemas antes desconhecidos para a Educação. A tecnologia da informática vem penetrando a vida sociocultural no seu todo, prometendo facilitar o acesso a conhecimentos novos, acelerar o intercâmbio de informações e estreitar os laços sociais graças à imposição de novas diretrizes ao nosso agir. No seu avesso, contudo, essas promessas vêm acompanhadas do risco de um enfraquecimento ou mesmo da supressão do espaço da racionalidade reflexiva da comunicação verdadeira, pois, no processo apontado (tecnologia da informática), o diálogo vivo, compreendido como esfera de ponderação e compreensão críticas entre os interlocutores, perde sua função em favor do condicionamento tecnológico da prática comunicativa. É notável, há já algum tempo, a dificuldade dos jovens em ponderar argumentos; a *prevalência do olhar em relação ao ouvido* como fonte do saber; a aplicação excessiva do modelo *multiple choice* para avaliar o conhecimento; a pressão real, que exige reação imediata, muitas vezes precipitada, à mensagem dos parceiros no espaço virtual da internet – eis apenas alguns exemplos dessa perda da *atitude reflexionante*. Diante disso, se a Educação quiser dar conta não só da necessidade de lidar com a nova tecnologia comunicativa, mas também da modelagem reflexiva da aprendizagem, precisará situar sua atuação profissional entre a racionalidade técnica da informática e a função essencialmente social da linguagem. Ela não deverá, por certo, ignorar a dinâmica da tecnologia da informática e tampouco renunciar ao *potencial hermenêutico da linguagem*, presente apenas no *diálogo vivo*. Compete, pois, aos educadores, mergulhar com seriedade no mundo dos jovens e adolescentes para conseguir, *junto deles*, quebrar o fascínio irrefletido que a tecnologia de informática exerce sobre eles, resgatando-os assim para a cultura do diálogo vivo. Só deste modo lhes será possível enfraquecer a já apontada resistência dos jovens à reflexão, abrindo-os a uma real comunicação social que é, sem dúvida, o cerne do processo educativo. Eis o que deveria ser, hoje, a preocupação primordial do educador, passando pela familiarização dos alunos com a dupla face das mais avançadas tecnologias de comunicação social.

Ainda assim, habilitar os jovens a se integrar na comunicação social viva é uma primeira etapa apenas, que os levará a vencer sua estupefação diante de um mundo de conhecimento experimentado até aí como inacessível. O que se percebeu anteriormente, no exemplo dos trabalhadores imigrantes, em relação à experiência intercultural, vale, portanto, também para a prática profissional do educador: é preciso levar os alunos, até aí fechados no universo virtual, a entrarem no mundo a eles estranho das ciências, da argumentação racional e do convívio social com pessoas por eles não escolhidas. Cabe às instituições educativas e, em parte, aos espaços de aprendizagem informais ou subculturais

(SOUZA NETO et al., 2009)<sup>6</sup> providenciar oportunidades neste sentido, que motivem os alunos a vencer o abismo entre seu mundo da vida conectado ao meio Internet e o mundo do saber teórico e prático. Vencer esse abismo exige a reflexão sobre o que é o outro e o próprio; ou, mais precisamente, o que é *o próprio no outro e o outro no próprio*. Essa estrutura reflexiva é o que cunha o processo de aprendizagem. Se o processo educativo conseguir familiarizar o aluno com esse papel revelador da reflexão, o primeiro passo importante do caminho educativo estará dado.

#### ENTRE DISTÂNCIA PROFISSIONAL E AFETIVIDADE: A RELAÇÃO DE ALTERIDADE

Sabe-se, desde os gregos, que o *eros pedagógico* é um dos fatores decisivos para o sucesso da formação humana, o qual põe em relevo a importância da relação afetiva entre o educador e o educando. Uma relação que, se mal-entendida, traz riscos muito sérios. Por um lado, cada pedagogo experiente conhece o perigo da identificação afetiva com o aluno, que o levaria a colocar questões de comportamento e do processo de aprendizagem em segundo plano. Outra armadilha está na postura apodítica do profissional: quem já não ouviu o filho defendendo sua posição diante dos pais com a afirmação “mas o professor disse!” Em ambos os exemplos se constata uma carência de autorreflexão no educador. No primeiro, este se mostra irrefletido ao se deixar levar por um excesso de empatia dificultando o aprendizado; no segundo, percebe-se sua imaturidade ao gerar no aluno a ilusão de sua (do professor) autoridade inquestionável. Nos dois casos percebe-se a tensão existente no interior e entre essas duas alternativas extremas na relação pedagógica: empatia pessoal e autoridade profissional. Elas são, entretanto, enquanto relação de alteridade, dois lados essenciais da mesma relação educativa e podem ser exercidas em graus incontáveis na escala de suas interações possíveis, das piores às melhores. Compete, em todo caso, ao educador trabalhar em si mesmo o fundo comum de respeito mútuo que deve reger necessariamente a relação educacional. É um trabalho que nunca acaba, repetindo-se sempre de novo a cada novo encontro entre ele e seus educandos. E compete obviamente ao educador fazer o aluno perceber e cultivar em si mesmo esse respeito e essa responsabilidade, esse fundo comum que permite o autêntico aprendizado.

Por mais importante que seja a estrutura reflexiva da relação pedagógica para a construção do processo de aprendizagem, ela não é a condição suficiente para superar o ocasionalismo da relação pedagógica como relação social. Em termos sociológicos, a relação social nas instituições educativas pode ser qualificada como de uma *comunidade encenada*, pois as relações aí estabelecidas não se baseiam numa livre e espontânea vontade dos envolvidos; muito pelo contrário, elas são construídas em larga medida em decorrência de determinações e regras administrativo-legais. O ensino obrigatório, a qualificação dos profissionais, a

6

É esse o campo da Pedagogia Social que reconhece a importância das áreas não formais para o processo educacional.

orientação ideológica da escola, a centralização burocrática das decisões pedagógicas – poderíamos prolongar a lista dos aspectos que influenciam o convívio dentro de uma instituição. Assim, o aleatório *vir ao encontro* entre pessoas nem sempre dispostas a se relacionar umas às outras caracteriza o início da relação escolar, pois nem o aluno pode escolher o professor, nem este o aluno. Nada mais importante, portanto, do que vencer esse estágio inicial de estranheza. Para alcançar esse objetivo precisa-se, em primeiro lugar, promover a confiança mútua dos envolvidos. É fácil reivindicar isto; difícil, no entanto, é sua realização. Pois bem, parece que justamente aí o modelo social da relação de alteridade nos ajudará a identificar as condições de sua realização.

Os atores do processo educacional não podem fugir do *vir ao encontro* do outro, estando de fato existencialmente interconectados. Trata-se, pois, de uma estrutura da alteridade que traz consigo mais outras reivindicações necessárias à realização do objetivo pedagógico. São elas: tomar o outro a sério; dar atenção às suas perguntas; reconhecer seu direito de receber respostas; e, enfim, compreender sua postura. O entregar-se à presença desafiadora do outro exige, portanto, uma determinada atitude social-ética.

A relação entre educador e educando exige, sabidamente, sua mútua disposição de trabalhar expectativas e atitudes diferentes. Como tratar isso? Há várias concepções a respeito, com amplo leque de reações pedagógicas diferentes. Elas vão desde a repressão (que recorre à autoridade institucional do educador) até a postura do *laissez-faire* (não raro fomentada pela falta de distância profissional do educador). Esses são modos meramente técnicos de manejar as diferenças naturais entre professor e aluno quanto ao conhecimento, à posição institucional e à experiência de vida de ambos, já que se acredita que esses desníveis iniciais seriam os alimentadores do processo educativo. A verdade é que, via de regra, as tensões no dia a dia das instituições pedagógicas giram em torno da decisão sobre o modo técnico de manejá-las, deixando sua verdadeira origem – na alteridade social – fora do horizonte de consideração imediato. Origem esta que só poderá ser recuperada se lembrarmos o seu *aspecto complementar, ético*, apontado na relação de alteridade, pois trata-se nele de um *apelo* que define ultimamente essa relação.

O que se pretende aqui significar com isso? A disposição de dialogar como reação à presença do outro remete à origem do termo *responsabilidade*. Esse termo não indica apenas a confiança do outro em ser tomado a sério e em poder contar com uma *resposta*; ele carrega em si ademais um *apelo ético* muito forte. Tal como se dá na busca de integração para refugiados e outras minorias culturais, que só terá êxito quando a sociedade que os acolhe assumir a responsabilidade pelos seus destinos sociais e pela reconquista de sua cidadania, a atuação pedagógica deveria basear-se numa postura compreensiva cujo núcleo é o diálogo vivo

(FLICKINGER, 2014). Diálogo no qual os interlocutores se respeitarão como parceiros na construção do processo de aprendizagem, nele reconhecendo também a importância de entregar-se ao risco de perder suas certezas. Aliás, o fundo ideal da prática pedagógica decide-se justamente na reação de seus participantes à perda de tais certezas – e o seu melhor registro seria aquele que apostasse em uma ética do reconhecimento.

Mas nós chegamos, com isso, à função modelar da relação de alteridade no processo pedagógico. Aqui, é a *responsabilidade* que se torna o critério de avaliação crítica desse processo, servindo como diretriz ética, na qual o *profissionalismo* e a *afetividade* se interpenetram de tal modo que nenhuma das duas atitudes sobrepõe-se à outra. Muito pelo contrário, no caso ideal cada uma delas se orienta e autodelimita a partir da outra – gerando as condições que julgamos imprescindíveis a toda práxis pedagógica bem-sucedida.

## REFERÊNCIAS

FLICKINGER, Hans-Georg. Autonomia e reconhecimento – dois conceitos chave na formação. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 7-12, jan./abr. 2011.

FLICKINGER, Hans-Georg. *Gadamer & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HEIDEGGER, Martin. *Über den Humanismus*. 10. ed. Frankfurt/M.: V. Klostermann, 2000.

HERMANN, Nadja. A educação e a questão multicultural: aproximações na perspectiva de Habermas. In: MÜHL, Eldon H.; GOMES, Luiz R.; ZUIN, Antonio A. Soares (Org.). *Teoria crítica, filosofia e educação: homenagem a Pedro L. Goergen*. Passo Fundo: EDUPF, 2014. p. 225-240.

LEVINAS, Emmanuel. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 2005.

SOUZA NETO, João Clemente de et al. (Org.). *Pedagogia social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

WEBER, Max. *Wirtschaft und gesellschaft*. Tübingen: Mohr-Verlag, 1922.

Recebido em: 02 MAIO 2017 | Aprovado para publicação em: 14 SETEMBRO 2017



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.