

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUCIANA FERREIRA DA SILVA

**EDUCAIDADE:**  
**PARA ALÉM DA OBJETIVAÇÃO DO EDUCANDO**

Porto Alegre  
2007

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

S586e Silva, Luciana Ferreira da  
Educaidade: para além da objetivação do  
educando. / Luciana Ferreira da Silva. – Porto Alegre,  
2007.  
229 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de  
Educação, PUCRS.  
Orientação: Prof. Dra. Maria Emília Amaral Engers.

1. Educação. 2. Formação de Professores.  
3. Ética. 4. Construtivismo. I. Engers, Maria Emília  
Amaral. II. Título.

**CDD 371.332**

**Ficha elaborada pela bibliotecária Cíntia Borges Greff CRB 10/1437**



## **EDUCAIDADE: PARA ALÉM DA OBJETIVAÇÃO DO EDUCANDO**

Tese de doutorado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Dra. Maria Emília Amaral Engers  
Co-orientador: Dr. Pergentino Pivatto

Porto Alegre  
2007

---

<sup>1</sup> As fotografias de pessoas utilizadas para ilustrar este trabalho foram retiradas da Internet, mas observando as características dos registros originais. A justificativa da substituição foi garantir o anonimato e preservar a identidade dos participantes da pesquisa. Para utilização das fotografias originais foram aplicadas técnicas de distorção de imagem com o objetivo de integrá-las ao trabalho com a segurança da não-identificação, remetendo a um *ir para além* da representação que a própria fotografia estabelece. Assim, a medida em que este trabalho evolui no sentido da possibilidade de não objetivação do sujeito, as técnicas aplicadas às fotografias acompanham esta idéia, migrando da estruturação representacional da própria fotografia para uma não-estruturação com o intuito **de passar** a idéia da possibilidade do ir para além da representação.

LUCIANA FERREIRA DA SILVA

## **EDUCAIDADE: PARA ALÉM DA OBJETIVAÇÃO DO EDUCANDO**

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutor, pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 13 de junho de 2007.

PRESIDENTE (Orientadora)

---

Profa. Dra. Maria Emília Amaral Engers - PUCRS

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Vanise dos Santos Gomes - FURG

---

Profa. Dra. Magali Mendes de Menezes - Feevale

---

Prof. Dr. Juan José Moriño Mosquera - PUCRS

*Aos que são vítimas da indiferença.*

*Àqueles Rostos que me abrem a heteroautonomia:  
Victoria e Erico.*

*Ao Dênis alteridade e respeito por outrem.*

*Em passividade à possibilidade de Educaidade em  
um mundo que clama por paz!*

*Agradeço a-todos e a cada-um...*

*que aceitaram viver junto comigo este desafio.*

*Às escolas, em especial às crianças e às ensinantes.*

*As razões do meu ex-sistir: VICTORIA e ERICO,*

*Rostos que me chamam à Responsabilidade.*

*A ti DÊNIS, por comigo partilhares a maternidade de nossos filhos e acolher-me como Infinito.*

*À minha amada MÃE, obrigada...*

*Aos Outros do percurso:*

*MARIA EMÍLIA Amaral Engers, ensinante-acolhedora, por seu Olhar não-objetivador e afetivo que me permitiu o ir além do ensinar e do aprender. Absoluta gratidão;*

*Pergentino PIAVTTTO*

*pela acolhida em Responsabilidade e paz;*

*e MAGALI Mendes de Menezes pelo testemunho como feminino.*

*Aos que são Próximo:*

*IR. ELVO Clemente por me acolher em des-cobertas etimológicas;*

*SIMONE Sarmiento por me acolher como Estrangeira;*

*PATRÍCIA Wollfenbüttel por me acolher em fraternidade;*

*LECI Barbieri por me acolher em linguagem;*

*e, Juan MOSQUERA por me acolher neste per-curso.*

*E por fim, mas com o carinho do início...*

*Agradeço aos que como dádiva responderam-me “eis-me aqui” marca constante da presença do ABSOLUTO.*

*Luciana Ferreira*



*O Rosto fala: não me matarás, não me  
deixes morrer de fome...*

*Emmanuel Levinas*

## RESUMO

O trabalho *Educaidade: para além da objetivação do educando* investiga relação-redução num ambiente escolar construtivista, visionando a possibilidade da prática docente ir para além das representações que o educador possa fazer do educando e propondo um movimento de não-objetivação deste. Sustenta que para haver uma educação construtivista humanitária, o que neste estudo é chamado de *Educaidade*, é preciso pensar a *inversão*, ou seja, substituir a moral que está fundamento da educação conforme concebida pelas principais referências epistemológicas que sustentam as propostas construtivistas tradicionais pela ética da alteridade. A justificativa da propositura de tal inversão é o não reconhecimento da suficiência das tendências pedagógicas e filosóficas de tradição ocidental para a humanização de educadores e educandos. Pois, considera-se que ao nascer o homem não tem como garantia a sua humanidade. Ele pode tornar-se humano pela linguagem e ser capaz de educar e educar-se pelo testemunho de uma relação-educação ética. Para fazer a construção teórica desta tese, parte-se de legados de autores como Piaget (sujeito sócio-moral), Vygotsky (sujeito sócio-histórico) entre outros, base das tendências construtivistas atuais, aproximando-os de algumas idéias da filosofia levinasiana, tais como: alteridade, Eu, Mesmo, Outro, Rosto, Terceiro, Infinito, responsabilidade, fraternidade, entre outras. Deixa-se claro que não se teve por intenção sugerir ou estabelecer códigos de conduta moral. Tampouco se pretendeu invalidar ou desconstruir as referências filosóficas das propostas construtivistas tradicionais, *mas ir além*, pensando alternativas que possam dar conta das transformações exigidas pela atualidade. Para tanto, foi desenvolvido um estudo de caso naturalístico de cunho etnográfico em duas escolas de Porto Alegre (RS-Brasil) com realidades socioculturais distintas. Participaram desta investigação uma turma de cada escola com crianças entre cinco e sete anos de idade e seus educadores. Este estudo demonstrou que as educadoras observadas foram capazes de “*rasgos*” de Educaidade, pois, em alguns momentos, mostraram-se ensinantes-acolhedoras conseguindo transcender em suas práticas pedagógicas. Foi verificado, também, que estes momentos acontecem de modo ingênuo, assistemático e intuitivo, assim, coube a esta tese não apenas comprovar a possibilidade do educador de ir além da objetivação do educando, mas sustentar a importância e a necessidade de refletir sobre este movimento. E, ainda, chamar atenção de que o educador por sua prática docente pode permanecer o Mesmo em um ensinar e aprender não-transcendente ou transcender em Educaidade.

**Palavras-chave:** formação de professores, construtivismo, ética, alteridade e representação.

## ABSTRACT

The study *Educaidade: beyond learners' objectification* investigates the education-relation in a constructivist school environment, aiming at enabling teaching practice to go beyond depictions educators may have of learners and proposing a non-objectification of the latter. The study sustains that to have a humanitarian constructivist education, hereafter called *Educaidade*, it is necessary to think *inversion*, that is, replace the moral, which is on the basis of education as thought of by the main epistemological references which support traditional constructivist proposals by alterity ethics. The justification of such an inversion is the non-recognition of the appropriateness of western philosophical and pedagogical trends for humanizing both educators and learners. It is believed that belonging to mankind does not presuppose humanity. Individuals can be humanized through language and educate or be educated by the practice of ethical relation-education. The theoretical basis of this thesis stemmed from the legacy of authors such as Piaget (social-moral subject), Vygotsky (social-historic subject) among others, who are the basis of current constructivist approaches, moving towards some Levinasian philosophical ideas such as: alterity, I, Same, Other, Face, Third Party, Infinite, responsibility, fraternity, among others. It is important to point out that we do not aim to suggest or establish any moral behavior codes. Neither do we want to invalidate or deconstruct traditional constructivist philosophical proposals, *but to go beyond*, thinking of alternatives that can account for transformations as required by the present times. To do so, a naturalistic case study with an ethnographic approach was developed in two schools in Porto Alegre (RS-Brazil), with different socio-cultural realities. One class from each school with children aged between five and eight years old as well as their teachers participated in the study. It was observed that the two educators were able to perform "flashes" of *Educaidade*, as in some moments they seemed welcoming educators managing to transcend their pedagogical practices. These moments happen in an intuitive and unsystematic manner, but, they happen. Thus, it is possible for the educator to go beyond the learners' objectification. The results reaffirm the importance and need to reflect upon these issues. Additionally, it is important to point out that the educator can remain the Same, in a non-transcendent teaching and learning process, or, transcend in *Educaidade*.

**Keywords:** teacher development, ethics, constructivism and depiction.

## RÉSUMÉ

Le travail *Educaidade: au delà de l'objectivation de l'apprenant* analyse la relation-éducation dans un milieu scolaire constructiviste. L'objectif est de voir si la pratique enseignante peut dépasser les représentations que l'éducateur a de l'apprenant et de proposer un mouvement de non-objectivation de ce dernier. L'étude part du fait qu'une éducation constructiviste humanitaire – dénommée ici *Educaidade* – est possible si l'on pense l'inversion. En d'autres termes, il s'agit de remplacer la morale qui est à la base, au fondement de l'éducation telle que conçue par les principales références épistémologiques soutenant les propositions constructivistes traditionnelles, par l'éthique de altérité. Cette proposition d'inversion se justifie par la non-reconnaissance de la suffisance des tendances pédagogiques et philosophiques de tradition occidentale pour l'humanisation des éducateurs et des apprenants. De fait, on considère qu'au moment de sa naissance l'homme ne possède pas la garantie de son humanité. Il peut devenir humain à travers le langage et être capable d'éduquer et de s'éduquer par le témoignage d'une relation-éducation éthique. La construction théorique de cette thèse se fonde notamment sur des travaux d'auteurs comme Piaget (sujet socio-moral) et Vygotsky (sujet socio-historique) – base des tendances constructivistes actuelles –, tout en les rapprochant de certaines idées de la philosophie lévinassienne : altérité, Moi, Même, Autre, Visage, Tiers, Infini, responsabilité, fraternité, entre autres. Il va de soi que le but de ce travail n'est pas de suggérer ou d'établir des codes de conduite morale. Il n'est pas davantage question d'invalider ou de déconstruire la base philosophique des propositions constructivistes traditionnelles ; au contraire, il s'agit d'*aller au delà*, en réfléchissant à des alternatives qui puissent rendre compte des transformations exigées par l'actualité. Pour ce faire, une étude de cas naturalistique à caractère ethnographique a été menée dans deux écoles aux réalités socioculturelles distinctes de Porto Alegre (RS-Brésil). Une classe de chaque école, composée d'enfants de cinq à sept ans et des enseignantes, a participé à la recherche. L'étude a montré que les enseignantes observées ont été capables de "*rasgos*" (petit moment) d'*Educaidade*, car à certains moments elles apparaissaient comme des enseignantes-accueillantes capables de dépasser leurs pratiques pédagogiques. Ces moments surviennent de manière intuitive et asystématique, mais leur existence montrent que l'enseignant est capable d'*aller au delà* de l'objectivation de l'apprenant. Il est par conséquent nécessaire de réfléchir à ces éléments et de souligner que l'enseignant peut, de par sa pratique enseignante, rester le Même en délivrant un enseignement et un apprentissage non-transcendant ou en transcendant dans l'*Educaidade*.

**Mots-clés:** formation d'enseignants, éthique, altérité, constructivisme et représentation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1 -</b>	Estrutura da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	48
<b>Figura 2 -</b>	Bairro da escola privada	133
<b>Figura 3 -</b>	Entrada da escola privada	134
<b>Figura 4 -</b>	Um dos espaços recreativos da escola privada	135
<b>Figura 5 -</b>	Vista da comunidade (bairro da escola pública)	137
<b>Figura 6 -</b>	Acesso aos setores da escola pública	138
<b>Figura 7 -</b>	Quadra poliesportiva da escola pública	138
<b>Figura 8 -</b>	Lateral da quadra poliesportiva da escola pública	139
<b>Figura 9 -</b>	Pracinha recreativa da escola pública	139
<b>Figura 10 -</b>	Relação-educação por uma proposta construtivista tradicional	182
<b>Figura 11 -</b>	Relação-educação por uma proposta construtivista humanitária (Educaidade)	185

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Proposta idade escolar/ciclo referente ao município de Porto Alegre.	227
<b>Tabela 2</b> - Relação ciclo/ano/equivalência 9º ano	229

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b>	<b>7</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>8</b>
<b>RÉSUMÉ</b>	<b>9</b>
<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES</b>	<b>10</b>
<b>LISTA DE TABELAS</b>	<b>11</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
<b>2 A INSUFICIÊNCIA DA EDUCAÇÃO PARA HUMANIZAÇÃO DO EDUCANDO: JUSTIFICATIVA DA TEMÁTICA</b>	<b>24</b>
2.1 O SUJEITO SÓCIO-MORAL	31
2.2 O SUJEITO SÓCIO-HISTÓRICO	39
<b>3 A TESE</b>	<b>43</b>
<b>4 METODOLOGIA</b>	<b>52</b>
4.1 PERCURSO DA AÇÃO: O VESTÍGIO DO CAMINHAR ESTÁ NOS PÉS DE QUEM CAMINHA	55
<b>4.1.1 Estudo de Caso Naturalístico</b>	<b>55</b>
4.2 PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO: A PRESENÇA DO MÉTODO COMO CONSTÂNCIA	59
<b>5 REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>63</b>
5.1 O ENCONTRO COM EMMANUEL LEVINAS: POSSIBILIDADE DE IR ALÉM DA OBJETIVAÇÃO DO SUJEITO	64
5.2 O PENSAMENTO LEVINASIANO: ALGUNS CONCEITOS FILOSÓFICOS	70
<b>5.2.1 Infinito-Rosto</b>	<b>74</b>
5.3 INTERFACES, EDUCAÇÃO E FILOSOFIA	83
<b>5.3.1 O lugar da alteridade na Educação</b>	<b>87</b>
5.4 SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	90
<b>5.4.1 Os saberes docentes</b>	<b>90</b>
<b>5.4.2 A formação pedagógica</b>	<b>93</b>
<b>5.4.3 A Prática profissional</b>	<b>105</b>
5.5 TESSITURAS DE SENTIDO: POR UMA ALTERIDADE ANTERIOR A OBJETIVAÇÃO DO EDUCANDO NA ALFABETIZAÇÃO	108
5.6 EDUCAÇÃO COMO HOSPITALIDADE	111
5.7 NA LINGUAGEM, A POSSIBILIDADE	117
5.8 PARA ALÉM DO SIGNIFICADO COMO OBJETIVAÇÃO DO OUTRO À SIGNIFICÂNCIA DO “EIS-ME-AQUI”	125
5.9 O ROSTO FALA: “TU NÃO ME MATARÁS”[COMO APRENDENTE]	130

<b>6</b>	<b>ESTRANGEIRO</b>	<b>132</b>
	6.1 AMBIENTE DA INVESTIGAÇÃO	133
	<b>6.1.1 Da Escola de Educação Infantil (privada)</b>	<b>133</b>
	- Caracterização da turma de Educação Infantil	<b>136</b>
	<b>6.1.2 Da Escola de Ensino Fundamental (pública/municipal)</b>	<b>137</b>
	- Caracterização da turma de Ensino Fundamental	<b>140</b>
	6.2 O PESQUISADOR COMO ESTRANGEIRO	142
	6.3 O EDUCANDO COMO ESTRANGEIRO	143
<b>7</b>	<b>O LOBO MAU TINHA FOME... E DERAM-LHE MINGAU!</b>	<b>149</b>
	7.1 ERA UMA VEZ...	150
<b>8</b>	<b>DA DOCTRINAÇÃO À EDUCAÇÃO</b>	<b>156</b>
<b>9</b>	<b>PARA ALÉM DA OBJETIVAÇÃO DO EDUCANDO</b>	<b>165</b>
	9.1 O ENSEINANTE-ACOLHEDOR PARA ALÉM DE TODA AÇÃO DO ATO DE ENSINAR	166
	9.2 O APRENDENTE-ROSTO	176
	9.3 RESPONSABILIDADE IRREFUTÁVEL	187
	9.4 EDUCAIDADE COMO CELEBRAÇÃO DO INFINITO	189
<b>10</b>	<b>EDUCAIDADE COMO CONSTRUÇÃO VIÁVEL DE PAZ: CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>192</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>199</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>211</b>
	<b>ANEXO 1 – ETIMOLOGIA DO TERMO EDUCAIDADE</b>	<b>212</b>
	<b>ANEXO 2 – 9º ANO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – ENSINO FUNDAMENTAL</b>	<b>213</b>
	<b>ANEXO 3 – NORMATIZAÇÃO DO 9º ANO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – ENSINO FUNDAMENTAL, LEI 11.114/2005</b>	<b>222</b>
	<b>ANEXO 4 - HISTÓRIA OS TRÊS PORQUINHOS E INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO COM BASE EM PIAGET (1932/1992)</b>	<b>224</b>
	<b>ANEXO 5 – O QUE SÃO OS CICLOS?</b>	<b>227</b>

# 1 INTRODUÇÃO



*O homem, em sua referência ao ser pelo conhecimento, não está seguro de ter rompido o encantamento, de não ter ficado encerrado em sua consciência subjetiva, não está seguro de seu impulso de Transcendência de não ter restado encajado, deixando o eu cativo de si mesmo.*

*Emmanuel Levinas*

## 1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O homem conseguiu dominar a natureza com o progresso e, mesmo assim, mostra-se impotente perante seus feitos. Mas quem é esse homem que é capaz de criar e de destruir com tanta intensidade? E que sentido tem esse “progresso” que, para uns, permite viver em abundância e, para outros, relega fome e miséria? E o homem que educa, o educador, é capaz de estabelecer uma relação-educação em humanidade?

Segundo Levinas (1996/1980/1988, 1972, 1984, 1991, 1993, 1994 e 1995), ao nascer, o homem não tem como garantia sua humanização. O homem não nasce humano, mas com possibilidades de tornar-se humano, de constituir-se em humanidade. Pois, “ser humano significa: viver como se não fosse um ser entre os seres” (LEVINAS, 1991, p.92). Considera-se, neste estudo, que o homem tem a possibilidade de humanizar-se pela linguagem e, assim, educar-se e educar por uma relação-educação sustentada na “ética da alteridade” (LEVINAS, 1961). Defende-se, aqui, que esta relação-educação possibilitaria um Construtivismo Humanitário, o que neste estudo traduz-se no termo *Educaidade*<sup>2</sup>.

Mas como educar em humanidade se o homem-educador na atualidade ainda se encontra afastado do humano? Nos últimos tempos, o povo brasileiro assiste, estupefato e com muita indignação noticiários, reportagens e documentários que demonstram a fragilidade do humano. Tal comentário pode ser exemplificado com a repercussão causada nos meios de comunicação em rede nacional pelo documentário intitulado “*Falcão: filhos do tráfico*”, exibido por várias redes de TV em 2005 e, posteriormente, transformado em obra literária. O referido documentário causou às comunidades local, nacional e internacional indignação, desconforto e preocupação, pois mostra crianças muito pequenas “brincando” de “bandidos e traficantes”, ou seja, representando em seus jogos simbólicos a cruel realidade que diariamente vivem. Este é apenas um de tantos exemplos que podem ser extraídos das vivências do povo brasileiro. E, perante estes fatos, como as pessoas, educadores e educandos, têm reagido (se é que reagem!)? Será que essas condutas levam a crer na precariedade do humano como marca dos tempos atuais? Caso assim seja, que discursos e que “ética” são

---

<sup>2</sup> A criação de um termo próprio se fez necessária, pois a palavra educação segundo sua etimologia, remete apenas a uma ação de ensinar, não compreendendo o “*ir além*”, a acolhida do educando como Rostó. Quanto ao movimento etimológico feito para a criação do termo, vide anexo 1.

assumidos em sala de aula (e fora dela)? Quais interlocuções têm sido feitas com sujeitos que brutalmente vivenciam referenciais cruéis de violência e falta de valores?

A atualidade, ou “modernidade tardia”, como prefere Stuart Hall (1999, p.16), caracteriza-se por uma concepção sociológica por ser uma estrutura cujo centro de poder é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por “uma pluralidade de centros de poder”. A sociedade, de acordo com esta perspectiva, é também marcada pela multiculturalidade e diferença, gerando uma pluralidade de “posições de sujeito”. Por outro lado, o autor afirma que os “fluxos culturais” entre as nações e o consumismo global interferem negativamente na identidade do sujeito, criando “identidades partilhadas”, como: “consumidores” para os mesmos bens, “clientes” para os mesmos serviços, “públicos” para as mesmas mensagens e imagens, “corpos” para os mesmos perfis estéticos de beleza, “alunos” para os mesmos ensinamentos. Este pensamento vem a contribuir com o que afirma Giddens (1991): a modernidade apenas se radicalizou e se universalizou, mas ainda não foi ultrapassada.

O autor refere-se a uma exterioridade e intencionalidade no mundo moderno caracterizado pelo dinamismo das amplas mudanças, sejam nos sistemas políticos, tecnológicos, científicos ou mesmo nos espaços urbanos, o que se chama por “desenvolvimento”.

A obra *Modernidade e identidade pessoal*, de Giddens (1994), aproxima a discussão da influência da modernidade na construção da identidade. O autor chama atenção para a fragilidade que se encontram os hábitos e costumes tradicionais perante o impacto global provocado pelas instituições. Percebe-se que, ao se referir a instituições, também está incluída a escola, para onde se precisa voltar um olhar atento, pois, as dinâmicas transformações sociais repercutem impacto sobre o social e o institucional, assim como sobre o pessoal, o individual e o coletivo.

Contribui, o autor, com a reflexão que o espaço-tempo das sociedades atuais não equivale mais aos das sociedades pré-modernas. Seria este espaço-tempo “diacrônico” como sugere Levinas (1961)?

As sociedades tradicionais pré-modernas sustentavam-se nas crenças, nas certezas, nas limitações das opções duais. Ou seja, afirmavam-se em paradigmas fechados que remetiam a escolhas binária como: certo/errado, verdadeiro/falso, belo/feio, bom/ruim, dentre outros. O mundo moderno convive com o instável *equilíbrio entre segurança e risco*, abalando as crenças, as certezas e as limitações das opções duais. O lugar do “destino” assegurado pelo

pré-determinismo dos imperativos morais que anteriormente eram garantidos pelas referências de moral (dever-ser, dever-fazer) agora está estabelecido num espaço que se irrompe entre o risco e a confiança. Uma confiança impessoal, sem endereçamento, sem rosto, que se estabelece na fragilidade dos sistemas abstratos.

Giddens (1991) embasa sua argumentação nas noções de destino, risco e segurança das sociedades pré-modernas, opondo-se ao *destino* e ao *fado* não-modernos e afirmando que estes apontam para os eventos futuros da modernidade. O autor, sustentado em Machiavelli (1979), salienta que ao fado seguiu-se uma visão de *fortuna*, bem-aventurança, boa sorte. Isto quer dizer, do fatalismo pré-moderno segue-se para a fatalidade moderna, e, por isto, as pessoas trabalham com uma margem de risco como o acidente, o assalto, a violência e a morte, incorporados na lógica da vida. Ou seja, nota-se que, ao incorporarem estas “fatalidades”, as pessoas tendem a com-viverem com elas, tornando-se indiferente.

Abordando a densidade da problemática, Giddens (1994, p.26) sugere que a modernidade trouxe consigo a desqualificação do cotidiano, gerando a alienação e a fragmentação da identidade e afirma que “ninguém pode desengajar-se completamente dos sistemas abstratos da modernidade [mas] os estilos de vida [...] podem ser adaptados [...] entre diferentes possibilidades”.

Isto posto, abrem-se as reflexões: como acompanhar as transformações na atualidade se o homem ainda se apega a mesmidade de um sistema totalitário, massificador (pré-moderno) e que pouco abre espaço ao reconhecimento do “outro enquanto Outro” (LEVINAS, 1961)? Como educar e ser educado pela não-indiferença? Como o educador pode perceber o outro enquanto Outro se ainda está apegado a um pensamento clássico do só se relacionar pelo representar? Como levar o educador a pensar a relação-educação sob uma nova dimensão que não seja a de objetivar o educando pela representação?

Pesquisas sobre a formação de professores (ENGERS, 1987, 1994, 1998, 2000; ENGERS, PEREIRA, SILVA 2005; GOMES, 2001; PEREIRA, 2002; SILVA, 1999, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b; SILVA, HEIDRICH, 2006; SILVA, MARTINEZ, ENGERS, 2005) têm mostrado que o educador, ao estabelecer a relação-educação com o educando, costuma objetivá-lo em representação. É comum escutar nos corredores escolares, mesmo considerando o ambiente como construtivista, falas de professores tais como: “*ele não é capaz*”, “*não aprende porque a mãe é analfabeta*”; “*este aqui é tihoso, bate em todos os colegas, não respeita ninguém... também é largado*”, “*já dá prá ver tudo... o pai dele é ladrão, o que vai ser dele!*”; “*aquele lá é um diabo!*”; “*para quê vão aprender se vão acabar*

*como os pais... vivendo de 'bico'”*<sup>3</sup>; entre outras tantas. Estas falas, estes Ditos, fecham o sujeito às suas possibilidades. Furtam dos educandos seus Infinitos, atrela-os, rechaça-os em um futuro-presente pré-determinado que, muitas vezes, pré-determinam suas histórias de vida. Estas falas comprovam que, independente da clareza das práticas pedagógicas construtivistas, é comum o educador tomar o educando, o outro, à sua medida, capturando-o em representação e tomamdo-o para si. Pois, a representação

consiste na possibilidade de dar conta do objeto, como se ele fosse construído por um pensamento, como se fosse noema<sup>4</sup>. E isso reduz o mundo ao instante incondicionado do pensamento. O processo da constituição, que tem lugar em todo lado em que há representação, derruba-se no “viver de...”. Aquilo de que vivo não está em minha vida como o representado, que é interior à representação na eternidade do Mesmo ou no presente incondicionado da cognição (LEVINAS, 1980, p.113).

O educador, ao representar, reduz ao intelecto o educando, “de maneira que a exterioridade do objeto representado se apresenta à reflexão como o sentido que o sujeito representante empresta a um objeto, ele próprio redutível a uma obra de pensamento” (LEVINAS, 1980, p. 110). Preso a este movimento de representação, o reconhecimento da pluralidade do outro não acontece.

Ao reduzir a seu intelecto, o educador furta-lhe a subjetividade. Rouba-lhe todo e qualquer possibilidade de inscrição para além do que ali está posto. Transforma-o em objeto. Fecha-o no Dito, no instituído e no categórico. Por sua vez, o educando objetivado pelo educador pode assimilar, corresponder a este Dito, percebendo-se também em objetivação, professando discursos muito semelhantes aos de seus educadores: “*não consigo*” [referindo-se a fazer determinada tarefa]; “*não sei nada... tenho cabeça fraca porque sempre esqueço das coisas*”; “*não presto pra nada mesmo*”; “*eu bato nos colegas e se a ‘sôra’ fala alguma coisa eu até grito com ela. Eu sou uma peste mesmo!*” Chamou atenção, neste estudo, uma fala pronunciada por uma criança de sete anos de idade no início da coleta de dados da investigação:

---

<sup>3</sup> As referidas falas foram extraídas do material de pesquisa do Mestrado - SILVA, L. F. da. Alegria: concretude viável de realidade. Porto Alegre: PUCRS, 1999 – e de conversas informais com os professores no ambiente da atual pesquisa.

<sup>4</sup> Noema: na fenomenologia, o aspecto objetivo da vivência. O objeto considerado pela reflexão sob seus diferentes modos de ser dado: o percebido, o pensado, o imaginado. Cf. FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

*“Por que tu queres nos observar? Eu só faço coisa errada! Eu não sei ler, não sei fazer trabalho e até pinto feio... e só as vezes eu faço o que a ‘sôra’ pede. [...] Ah, já sei! É que tu observas as coisas erradas. Então vai encher de copiar no teu caderno. Porque aqui a gente só ‘fazemos’ coisas erradas: de ser mau criado, de dizer palavrão, de bater no colega, de não fazer o tema. Deve ser isso que tu copia aí [referindo-se aos apontamentos feitos no caderno de campo]. Então olha também aquele ali [...] que é o mais ruim de nós tudo. Ele enche todo mundo de ‘porrada’. É que ele é revoltado. [...] Depois que tu anotar tudo, o que tu vai fazer com quem faz coisa errada?”.*

Esta fala não apenas denuncia o pego do educando à representação que lhe foi atribuída como também mostra que ele reprisa este movimento de objetivação ao referir-se a seu colega. Nota-se, também, que o educando vincula as ações “erradas”, transgressoras à conduta escolar, a sanções, aos códigos de regras, à tabela de valores instituída pela moral. Mas, o ato ético, o ato de educar, vai para além destas questões instituídas pela moralidade. Mesmo que algumas condutas escolares (ou não escolares, mas que se estabelecem no ambiente escolar) sejam motivadas por um argumento moral, não aconteceram por causa deste argumento, mas porque nele há algo ético que o justifica. Dito de outro modo, propor a inversão, colocar a ética como argumento primeiro, faz com que se estabeleça uma relação capaz de ir além das representações, pois pelo argumento moral o sujeito tende a representar o outro à sua medida, tomando-o para si, furtando-lhe a subjetividade. Propor a inversão não significa destituir a moral e nem tampouco desconsiderá-la. E sim estabelecer uma relação-educação capaz de transcendência a objetivação sugerida pela representação. E, por isto, se faz necessário chamar a atenção dos educadores para a existência de uma ética que já existe antes da própria existência, *a ética como filosofia primeira*.

As questões que permeiam a formação docente pouco perpassam por esta reflexão. Por isto, é comum encontrar educadores conscientes de seus fazeres pedagógicos construtivista, mas que ainda têm como base, primeira, preceitos morais, o que os leva à objetivação do outro. Como o educador pode ir além de um educar pela moralidade, de representações duais, categóricas, fechadas: bons/maus, capazes/não-capazes, alfabetizados/analfabetos,...? O conceito de alteridade, conforme referência da educação construtivista, mostra-se suficiente para ir além da representação, para a não-objetivação do educando? Como educadores e educandos podem estabelecer uma relação-educação na ética da alteridade?

O conceito de alteridade, conforme compreendido pela educação construtivista, atualmente pode ser explicado por La Taille (2005, p.114–115). Estudioso da teoria piagetiana, o autor diz que esta relação se faz possível pela “simpatia”, que “não é um sentimento”, mas corresponde a uma dimensão afetiva, pois é compreendida como a

faculdade de tornar-se sensível, permeável, afetado pelas idéias e pelos sentimentos de outrem. La Taille (ibidem, p.116) contrapõe o conceito de compaixão construído por Schopenhauer (1840/1995) por considerá-lo mais amplo definindo-o como, “a afinidade com todas as paixões e não apenas com o sofrimento alheio”. O defende, ainda, que simpatia não denota de uma decisão consciente, mas prevê intencionalidade.

Visto a intencionalidade que este conceito de alteridade sustenta esta idéia, não faria com que o educador corresse o risco, mais facilmente, de objetivar o educando? Ou seja, não seria o conceito de alteridade concebido a partir da reciprocidade e do princípio de simpatia frágil de mais para atender um apelo à responsabilidade-ética pelo outro?

A ética da alteridade, conforme a filosofia levinasiana, pressupõe a responsabilidade incondicional, acolhida do outro enquanto Outro. Aproximando-se da filosofia levinasiana torna-se possível pensar a possibilidade do educador (Eu) estabelecer uma relação com o educando (Outro) em transcendência, não objetivando-o.

Para Levinas (1961), o Eu tem duas possibilidades: uma é permanecer egoisticamente no mundo, gozando em fruição, satisfeito de suas necessidades e não transcender ao apelo da representação; ou, de transcender na busca por uma relação-ética, relação estabelecida na ética da alteridade, num acolhimento ao Rosto em não-indiferença.

Para o autor, o Outro revela seu infinito no Rosto. O Rosto convoca, interpela, convida o Eu à transcendência. Cada Rosto é anúncio em infinitude, anuncia sua diferença e por esta anúncio se faz sentir no face a face, no olho no olho (alteridade), na possibilidade do eu ver-se no outro. O Rosto interpela, estabelece uma relação não mais superficial, pois fala: “não matarás, não me deixarás morrer de fome” (LEVINAS, ibidem).

Defende-se, assim, que a relação de alteridade conforme proposta pelos estudiosos construtivistas, ou seja, a partir da reciprocidade e do princípio de simpatia, acabam por reforçar a não-indiferença ao outro. Isto quer dizer que se atribui a este argumento o motivo pelo qual se considera que a relação-educação pensada a partir da moralidade tem se mostrado insuficiente na atualidade.

Para buscar uma alternativa à não-objetivação, ou seja, *para além da representação do educando*, para além dos pressupostos construtivistas tradicionais, propõe-se pensar a relação-educação pela *inversão*, *colocar a ética como primeira, anterior a toda e qualquer argumentação moral do fazer pedagógico*. Para que se possa construir tal alternativa, recorre-se ao conceito levinasiano de alteridade. E, para que se compreenda adequadamente este

conceito, trabalhar-se-á, diretamente, com algumas idéias do autor, como: Eu, Mesmo, Outro, Rosto, Terceiro, Infinito, responsabilidade, desejo, Dizer, Dito, fraternidade, dentre outros.

A alternativa do “*ir além*” está em considerar o outro como Rosto. Partindo deste argumento, o foco deste estudo consiste em perceber os momentos que os educadores se tornam capazes de acolherem os educandos como Rosto. Conforme salienta Pivatto (2001, p.221)

O outro como rosto não constitui objetivado. É à guisa do infinito que desconcerta o eu de suas certezas. Trata-se da inquietude que o outro desperta no mesmo. Inquietude não é um estado psicológico, não é constitutiva da subjetividade, atravessa o eu de ponta a ponta, “inspera” e faz transir o eu a tal ponto que vai despertando e se abre à guisa de resposta, de responsabilidade para com aquele que o inquieta e, assim, o chama a ser para, isto é, surge como relação.

A relação proposta por este pensar não é mais a relação que o eu<sup>5</sup> diz para o outro, mas a que o Outro impõe ao Eu. A ética da alteridade é compreendida nesta relação, que é capaz de estabelecer sua essência até mesmo no silêncio, pois também no silêncio o Rosto de Outrem anuncia e denuncia, escapa a totalização. Mas quem é o Outro com quem o eu entra em relação? De acordo com Pivatto (ibidem, p.221)

[...] o outro com quem o eu está em relação, em contato, é “Rosto”. Com este termo, Lévinas quer significar o enigma que constitui todo ser humano, para além de todas as idéias e objetivações que dele as ciências elaboram. Note-se que a relação é linguagem, antes da fala e do texto. Qual é a linguagem do rosto? Qual é a provocação da inquietude? É o imperativo: “não matarás”; é a súplica: “não me deixes morrer de fome”. O rosto é ao mesmo tempo interdito e súplica, majestade e indignação. Para a nossa sociedade, para o nosso contexto cultural que se habituou à objetivação sumária e, sobretudo, à indiferença, Lévinas é paradoxal.

Ciente da profundidade da filosofia de Levinas (1996/1980/1988, 1972, 1984, 1991, 1993, 1994 e 1995), das reações – estranheza, perplexidade, encantamento – causadas por ela e, ainda, do reconhecimento que o autor não escreveu textos de cunho educacional comum<sup>6</sup>, pretende-se, com este estudo, vislumbrar a possibilidade do reconhecimento do educando como Rosto no ambiente escolar construtivista. Isto quer dizer, *ir além do já posto*

<sup>5</sup> Os termos “eu” e “outro” estão em letra maiúscula porque indicam a não-transcendência. Ou seja, uma relação ainda não capaz de inversão, no sentido-objetivador do eu para o outro.

<sup>6</sup> Tem-se o conhecimento de textos levinasianos sobre educação os quais estão na obra LEVINAS, E. **Difficile Liberte** – essais sur le judaïsme. Paris: Vrin, 1930.

*nos ambientes escolares construtivistas a respeito da construção do sujeito sócio-moral, pelo apego da educação ao reforço de regras de conduta, de tradições, de princípios e de valores, e das relações de mediação do sujeito sócio-histórico o que são as principais referências das propostas construtivistas atuais.*

Para iniciar a reflexão, este trabalho apresenta, sob o título *A insuficiência da Educação para humanização*, a justificativa da propositura da temática, partindo de um breve histórico sobre as tendências educacionais no mundo e no Brasil. Após, apresenta-se a *Proposta de tese*, fazendo-se, também, algumas considerações sobre a legislação vigente no que diz respeito ao nono ano do Ensino Fundamental. Julgou-se necessário abordar tal temática devido à novidade legislativa no que se refere ao ensino básico, principalmente, à alfabetização o que inclui, de certo modo, a faixa etária dos educandos participantes da pesquisa. No capítulo seguinte, *Metodologia*, apresentam-se os objetivos, geral e específicos do estudo, juntamente com os procedimentos adotados para o desenvolvimento da investigação. No *Referencial teórico*, abordam-se as idéias levinasianas que serão utilizadas para dar sustentação à tese, aproximando-as de uma interface polifônica entre educação, psicopedagogia e sociologia. A aproximação destas áreas do conhecimento se deu por se compreender que a proposta construtivista tal como hoje está concebida faz e permite tais interlocuções. Assim, como é pressuposto fundamental deste estudo o ambiente escolar construtivista, precisa-se abrir discussões a tais aproximações, mas salvaguardando o específico de cada área de conhecimento. Sob o título *Estrangeiro*, apresenta-se o ambiente da pesquisa, permitindo aproximar a ação da investigadora de leituras levinasianas. A seguir, apresenta-se o capítulo *O lobo mau tinha fome... e deram-lhe mingau!*, o qual trata da coleta de dados (1ª etapa) e tem como objetivo principal perceber se os educandos participantes da investigação possuem conservação moral (normalizações, códigos de regras e valores) e como as educadoras lidam com tais conhecimentos. Em seguida - *Da doutrinação à Educação* – vislumbra-se a possibilidade do *ir além* da objetivação do educando. Partindo do texto *Denegação*, apresenta-se e analisa-se a prática de uma educadora que consegue transcender os argumentos morais tão norteadores da instituição escola. No momento seguinte, sob o título *Para além da representações*, apresenta-se as categorias emergentes da análise dos dados da investigação, que são: *o ensinante-acolhedor para além do ato de ensino; o aprendente como Rosto; responsabilidade irrefutável; e, Educaidade como celebração do Infinito*. E, por fim, não com o objetivo de concluir, mas de instigar mais reflexões, traz-se o título *Educaidade como construção viável de paz*. Neste momento do

trabalho, propõem-se algumas sugestões como alternativas para que o educador possa atingir a Educaidade em sua prática docente. Estas proposituras são delineadas no âmbito da formação de professores, pois se defende, com este estudo, que o processo lento é, gradual e progressivo, mas possível. Ao assumir uma responsabilidade incondicional pelo educando, pelo Outro, pela Educação, o educador é capaz de trans-formar-se, descobrindo-se, a si mesmo e ao Outro, numa relação-educação embasada na ética da alteridade.

## 2 A INSUFICIÊNCIA DA EDUCAÇÃO PARA HUMANIZAÇÃO DO EDUCANDO: JUSTIFICATIVA DA TEMÁTICA



*Só existe uma expressão para a verdade: o pensamento que nega a injustiça.*

*Theodor Adorno*

Numa perspectiva histórica, por trás do trabalho do educador, em qualquer circunstância de ensino, institucional ou não, encontram-se séculos de complexas reflexões. Isto porque em sucessivos tempos educadores passaram conhecimentos, garantindo sua sobrevivência. Nas sociedades primitivas, a educação era tarefa coletiva. Cabia aos adultos apresentar às crianças e aos jovens os códigos de valores do grupo, levá-los a assumirem certas condutas e até assumir representações pré-determinadas na estrutura social.

À medida que as sociedades foram ficando mais complexas, a tarefa do educar foi sendo institucionalizada e confiada a algumas pessoas que se destacavam na sociedade, tornando-se uma função. O pensamento pedagógico surgiu desta institucionalização e do seio das sociedades organizadas, fazendo emergir, também, a figura do professor. A organização educacional coincide com o pensamento filosófico ocidental, tendo por lastro o pensamento dos filósofos Sócrates (469-99 a.C.), Platão (427-347 a.C.) e Aristóteles (384-332 a.C.).

Atualmente, os fundamentos gregos ainda se encontram presentes na base da educação, acrescidas de matizes do cristianismo, legado da Idade Média. Os filósofos dos primeiros séculos depois de Cristo identificaram no pensamento platônico ideais de perfeição, transcendência e conhecimento da verdade, preceitos estes relacionados com Deus. Este foi o alicerce da doutrina escolástica representada por Santo Tomás de Aquino (1224-1274). O tomismo sustenta que a fé pode ser respaldada no raciocínio – “eu creio porque entendo o mundo”. Assim, por meio da razão atinge-se o conhecimento, a felicidade e a virtude.

No século XIV, na Europa, o feudalismo cede lugar aos Estados Nacionais e o saber, embora ainda fiel à teologia, abre-se ao conhecimento científico. Inicia o humanismo, que se caracteriza por considerar o ser humano a medida do conhecimento. A educação é destinada para poucos privilegiados como nobre e burgueses, ou seja, ricos e masculinos. Com o filósofo inglês Bacon (1561-1626), a ciência distancia-se da crença, seguindo métodos rigorosos. Nesta visão, o conhecimento e a natureza estão à disposição do ser humano, sendo comprovados empiricamente.

A Igreja Católica reagiu a essa tendência, com o movimento da Contra-Reforma liderado pelo jesuíta espanhol Inácio de Loyola (1491-1556). Além do cunho religioso, esta concepção de ensino baseava-se em rígida disciplina intelectual e corporal, hierarquia autoritária, desestímulo à iniciativa individual e concorrência entre os alunos e professores com formação erudita. Devido à grande influência colonizadora dos jesuítas no Brasil, assim como no Mundo, ainda hoje encontram-se esses traços na ação pedagógica. No final desse

século surge o pensamento de John Locke (1632-1704) que sustenta que o conhecimento nasce da experiência do ser humano no meio em que vive, opondo-se ao inatismo platônico.

A Idade Moderna anuncia-se com particular importância para a Educação, pois coloca o ser humano como ente individual. A Revolução Francesa (1789) trouxe consigo a discussão dos Direitos Civis: liberdade, igualdade e fraternidade. Defendia-se que a “luz da razão” viria se acender em todos e a educação assumia a tarefa de auxiliar o indivíduo nesta busca. Cabia ao professor representar os interesses de todos, sem dar atenção a alguém em específico, buscando uma homogeneidade entre seus alunos. Destaca-se o pensamento sociológico de Durkheim (1859-1917) em torno do conceito de sociedade como materializadora de uma consciência coletiva. Atualmente, encontram-se vestígios deste pensamento nas reformas educacionais européias e brasileiras, as quais defendem a educação gratuita, obrigatória e laica como construtora da nacionalidade e da cidadania.

Uma das características dos tempos modernos foi a preocupação com as crianças. Até o início dos tempos modernos, a criança não era vista como diferente do adulto. Restava à criança “assistir calada” ao mundo como se dele não fosse protagonista. Essa concepção de “sonora-apatia” está associada ao próprio termo *infância*, que etnologicamente significa

Da partícula negativa in, “não”, usado como prefixo, e do latim *fans, fantis*, particípio presente de *fari*, “falar, ter faculdade de fala”, forma-se o adjetivo latino *infans, infantis*, “que não fala, que tem pouca idade, que é ainda criança”. O adjetivo *infantis*, “que diz respeito à criança, infantil”, e o substantivo *infantia*, “incapacidade de falar, dificuldade de se exprimir, meninice, infância”, são derivados latinos de *infans, infantis*.<sup>7</sup>

Tal concepção de infância era relacionada à criança até os sete anos de idade. Conforme Ariès (1981), após essa idade a criança passava a usar roupas iguais a dos adultos e a ser tratada como tal. O próprio dicionário Latino-Português traz uma observação dizendo que aos sete anos de idade é que se considerava terminado o período em que a criança era incapaz de expressar-se, ou melhor, falar.

Rousseau (1712-1778), grande filósofo e pedagogo, iniciou a ruptura da concepção de “*infância*” ao considerar a criança como um ser diferenciado do adulto e que precisa de cuidados desde cedo. A criança passa a ser vista como um potencial (mas ainda sem muita voz!) a ser desenvolvido pelos professores. Neste período houve, quase que por completo, a

---

<sup>7</sup> Segundo o Dicionário Latino-Português, 1956.

ruptura do empirismo inglês que sustentava que a criança era uma “*tabula rasa*” a ser inscrita de fora para dentro pelas experiências adquiridas no meio. O dinamismo da criança e sua curiosidade passaram a ser considerados e estimulados pelo professor no ensinar-aprender. Essa concepção deu origem aos movimentos educacionais conhecido como Educação Progressiva, representado por Dewey (1859-1952) e Escola Nova, representado por Montessori (1870-1952) e Decroly (1871-1932), que têm por base práticas didático-pedagógicas ativas.

A industrialização trouxe consigo a quebra de paradigmas anteriormente existentes. Foi preciso que a sociedade assimilasse novas concepções, sendo a mais significativa delas a exploração do trabalho, muito contestada pelos partidos socialistas da época. A relação entre trabalho e educação é praticamente inevitável ao pensar-se a pedagogia do século XIX. Marx (1818-1883) critica a idéia de uma sociedade estratificada pelas classes sociais e cria a idéia de uma sociedade que se produz e reproduz sendo capaz de perpetuar-se pelo seu próprio sistema de produção. Uma outra idéia vincula-se a Piaget (1896-1980), que derruba a idéia platônica de conhecimentos inatos ao homem (apriorismo), como a idéia empirista de conceber que o meio exterior é o único responsável pelas inscrições dos conhecimentos, como se o homem fosse uma “*tabula rasa*” ao nascer, sendo necessário serem escritos conhecimentos ao longo de sua vida. Com esta crítica, criou, o autor, a idéia de conhecimento-construção, expressando que o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo acabado, terminado, mas como um processo que deve ser construído considerando a dotação prévia de cada indivíduo (bagagem hereditária, biológica) e a experimentação, ação deste indivíduo no meio físico e social. Para Piaget (1928, 1930, 1932/1992, 1941/1977, 1954, 1972/1988, 1989), o sujeito se desenvolve a partir das ações internalizadas para então, aprender. Dentro desta tendência, destaca-se também o educador Vygotsky (1896-1934), que defendeu a tese da gênese social do psiquismo, estudada por meio de um sistema de signos. Para Vygotsky (1984, 1993/1998) o ensinar-aprender ocorre através da mediação e com forte influência do meio sociocultural.

Antes de aprofundar a teoria construtivista, faz-se necessário destacar que a educação, como reflexo da sociedade, esteve durante anos vinculada à uma ação ideológica-polarizada. Por um lado, pensamentos “carregados” de valores liberais tentavam manter a ideologia das classes sociais e a dominação. Por outro, pensamentos “esquerdistas” pretendiam “salvar”, pela educação, os trabalhadores oprimidos. Para esses o futuro da sociedade só seria promissor após o advento de uma sociedade socialista.

As Grandes Guerras, a queda do Muro de Berlim, a burocracia anacrônica da ex-União Soviética e o desmanche das ditaduras européias e latino-americanas trouxeram à atualidade mais que reflexões educacionais e filosóficas, quebras de referências. O homem depara-se com o Mundo diferente. Mas, até que ponto estaria este “diferente” transformado? O homem rompeu com o totalitarismo ou apenas o deslocou para outras referências, permanecendo o mesmo? Teriam sido estes importantes acontecimentos socio-mundiais suficientes para a humanização do homem; ou seja, estes acontecimentos foram capazes de garantir ao homem uma relação estabelecida na ética da alteridade? E quanto aos paradigmas educacionais, quais as transformações, mudanças e modelos são hoje encontrados? E, ainda, estariam estas “novas” referências pedagógicas transformadas a ponto de possibilitar ao homem uma educação para a humanização?

A dicotomia entre tensões - apriorismo e empirismo, sistemas totalitários e democráticos, pré-modernidade e modernidade, professor e aluno – modificou-se, dando espaço ao que, atualmente, é reconhecido como *tendência, abordagem ou proposta construtivista*; proposta esta que, também, evoluiu criticamente, assumindo forma própria, mas ainda tendo como origem referencial a vanguarda dos pressupostos piagetianos e vygotskyanos.

A proposta construtivista trata de teorias que consideram o aprender como construção do conhecimento. Bertrand (2001) salienta duas tendências na corrente construtivista: as teorias que têm por objeto as concepções preliminares do sujeito e que são qualificadas como didáticas construtivistas e, as teorias que tratam dos perfis pedagógicos dos estudantes.

Neste contexto, também, Bachelard (1940, p.68) salienta-se por tecer as primeiras discussões sobre as culturas preliminares dos sujeitos, destacando os obstáculos epistemológicos para aprendizagem. O autor, na obra *La Philosophie du non*, estudo da filosofia do conhecimento científico, considera que a ignorância também é uma forma de conhecimento, pois afirma que

O sábio não vê [...] que a ignorância é um tecido de erros positivos, tenazes, solitários. Não se dá conta de que as trevas espirituais têm uma estrutura e que, nestas condições, qualquer experiência objetiva correta deve determinar sempre a correção de um erro subjetivo. No entanto, não se destrói os erros um a um assim com facilidade. Estão coordenados. O espírito científico só pode construir-se destruindo o espírito não científico. Com demasia frequência, o sábio confia numa pedagogia fracionada, ao passo que o espírito científico deveria visar uma reforma subjetiva total. Qualquer progresso real no pensamento científico necessita de uma conversão.

Conforme Bachelard (ibidem), a ignorância é fundamentalmente dialética e construtivista. A pessoa constrói o seu conhecimento pela sua ação crítica sobre seus conhecimentos atuais e por suas experiências, considerando que a pessoa, em geral, evolui seu conhecimento passando do realismo ingênuo ao racionalismo discursivo.

A proposta construtivista considera de suma importância as concepções preliminares, pois sustenta que a pessoa vai elaborar seu conhecimento em busca de respostas instigadas pelas incógnitas em interação com as concepções preliminares. Como afirma Bertrand (2001, p.70), “as concepções preliminares não são nem o ponto de partida, nem o resultado da construção do conhecimento. São os próprios instrumentos dessa atividade”.

Outra forma de processar a construção do conhecimento, num paradigma construtivista, segundo Bertrand (ibidem), é o chamado “perfis pedagógicos”. Antoine de la Garanderie (1974, 1980, 1982, 1994) sustenta esta linha de pensamento, pois afirma que as pessoas têm hábitos e condutas mentais, perfis, que podem se tornar obstáculos às mudanças mentais que o ato do ensinar-aprender pretende impor-lhes. O autor atribui a esses “obstáculos às mudanças” a herança racionalista articulada à imagem mental das pessoas.

Há autores da área da Educação que revelam as dificuldades das teorias construtivistas em proporcionar efetivas mudanças nas práticas e posturas dos educadores, o que provavelmente, justifica que estas teorias não são “tão” transformadoras conforme afirmam. Mas, visto que a concepção construtivista permite um fazer e uma postura do educador de modo reflexivo e aberto visiona-se a possibilidade de instigar a discussão em direção ao foco do sustentado por esta tese. Para tanto, torna-se imprescindível pensar a respeito da compreensão do humano e na possibilidade de uma relação-educação a partir desta compreensão. Ou seja, pensar uma relação-educação entre educadores e educandos estabelecida a partir da ética da alteridade.

Conforme o citado na obra de Piaget (1932/1992) *Le jugement moral chez l'enfant*, a constituição do sujeito moral e a afetividade estão intimamente vinculadas à construção do conhecimento. Na mesma direção segue a psicopedagogia que investe na busca da construção da autoria do sujeito a partir da construção da autonomia. Para autores vinculados a esta área de conhecimento, para aprender é preciso autorizar-se, ou seja, constituir-se como sujeito capaz de autoria. E, para que haja o aprender é necessário que o sujeito constitua-se como

sujeito aprendente-ensinante<sup>8</sup> ou seja, des-cubra-se na inter-relação entre o sujeito cognoscente e o sujeito desejanste. Pois, conforme Paín (1996, p.15),

o sujeito não é sujeito até que conheça. É sujeito porque conhece, e é sujeito a esse conhecimento. Um indivíduo recém-nascido, deixa por sua conta, não se torna um ser humano. Por meio do conhecimento ele se constitui como ser humano e vai poder se definir como sujeito, como aquele lugar não repetível que cada um considera seu destino. (grifo meu)

Observa-se, na afirmação da autora, que o nascimento não dá ao homem a garantia de se tornar humano. Observa-se, também, a referência da citação aos preceitos piagetianos: é por “*meio do conhecimento ele [homem] se constitui como ser humano*”. Estariam, os autores que trabalham com temáticas educacionais, atentos apenas para a construção do sujeito sócio-moral? Estaria, a proposta construtivista, ainda “aprisionada” a conceitos clássicos educacionais e filosóficos? Há possibilidade de se “tornar humano” sem ser via razão, conhecimento?

É fato que o homem sofre influência da genética (argumentos piagetianos), da psicologia, da sociedade e da história (argumentos vygotskyanos). Segundo Pivatto (2004, p.256)

Cada ser humano surge como ser, ou como um eu em devir, mais ou menos marcado pela genética parental e modulado pelo contexto simbólico. Neste sentido pode falar de um “eu pré-fabricado” que não depende do poder-vontade pessoal; e de um “eu robô” ou “eu social”, que vai sendo influenciado, mesmo moldado e até dirigido, pelos pais, pelos educadores em geral, e pelo contexto mais amplo da comunidade e da sociedade [...].

Mas, será que as contribuições dos educadores estão sendo suficientes para a possibilidade de relações que humanizem o homem? Quanto aos aspectos sociais de fome, guerras, miséria política e social, que tipos de “eu” está sendo “pré-fabricando”? Se não é a possibilidade de humanização que se apresenta ao homem, que possibilidades estão se apresentando a ele na atualidade?

---

<sup>8</sup> Cf. Fernandez (2001, p.53) “os termos *ensinante* e *aprendente* não são equivalentes a *aluno* e *professor*. Estes últimos fazem parte a lugares objetivos em um dispositivo pedagógico, enquanto aqueles indicam um modo subjetivo de situar-se”.

Em anos de história, estudiosos pensam e (re)pensam posturas epistemológicas assumidas por educadores e educandos. O que se observa é que a prática docente ainda encontra-se alicerçada por relações-duais-objetivadoras clássicas – bons/maus, inclusivos/não-inclusivos, capazes/incapazes, brancos/negros, aprendentes/não-aprendentes, ricos/miseráveis, alfabetizados/analfabetos .... O humano é maior do que essas representações. Qual a medida do humano? A proposta educacional construtivista está sendo capaz de considerar o homem em todas as suas possibilidades, inclusive a de humanização? Como pensar a Educação a partir destas considerações? Como propor uma educação capaz de fazer do “*infante*” do paradigma científico sujeito responsável, “*sujeito com voz*”?

Com a intenção de fundamentar as reflexões sugeridas, aprofundam-se os pressupostos de Jean Piaget (1928, 1930, 1932/1992, 1933/1977, 1954, 1972/1988, 1989) no que se refere à gênese do pensamento sócio-moral da criança e de Lev Vygotsky (1984, 1993/1998) a respeito do sujeito sócio-histórico, por reconhecer-se que estes dois autores de vanguarda são referência da proposta construtivista.

## 2.1 SUJEITO SÓCIO-MORAL

Antes de iniciar o aprofundamento teórico sobre o sujeito sócio-moral, faz-se necessária uma breve explanação sobre dois conceitos que, por sua proximidade, muitas vezes são confundidos e até mesmo empregados como sinônimos: ética e moral<sup>9</sup>. Este último fato pode ser verificado em alguns autores, como no caso de Canto-Sperber (2002, 2004). Tal sinonímia é compreendida quando considerado que estes autores apresentam como referência que os dois vocábulos advém de duas culturas antigas diferentes, sendo empregados para se referir a um conjunto de regras de conduta obrigatórias. Assim, os seguidores deste

---

<sup>9</sup> Moral: (substantivo) 1. o mesmo que Ética. 2. O objeto da Ética, a conduta enquanto dirigida ou disciplinada por normas, o conjunto dos *mores*. Neste significado a palavra é usada nas seguintes expressões: “*a moral dos primitivos*”, “*a moral contemporânea*” etc. ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

pensamento afirmam que o vocábulo moral é herdado do latim e a palavra ética é proveniente do grego.

No entanto, pode-se observar, na literatura, que a maioria dos autores (LA TAILLE 2002, 2005, 2006; LEVINAS 1930, 1972, 1974/1982, 1961/1980/1982, 1984, 1991, 1993, 1994, 1995, 2003; PIAGET 1928, 1930, 1932/1992, 1933/1977, 1941/1977, 1954, 1972/1988, 1989; PIVATTO 1999, 2001, 2004; entre outros) fazem distinção entre os dois termos. *Chama-se atenção que esta distinção também será feita neste trabalho por compreender que Levinas (1996/1980/1988, 1972, 1984, 1991, 1993, 1994 e 1995), autor que dá sustentação filosófica a este estudo, assim como os outros teóricos de base deste texto, não coadunam com a sinonímia entre ética e moral.* Respalhando-se na linha de pensamento aqui sugerida, sustenta-se que o termo moral seja utilizado para exprimir idéias referentes aos fenômenos sociais e códigos de regras de conduta humana. O termo ética trata de reflexões filosóficas e científicas sobre estes fenômenos e condutas e de busca do fundamento da moral.

O esclarecimento da proximidade conceitual entre termos ética e moral foi abordado de modo breve por não ser foco principal do estudo em questão. Inicia-se a seguir a reflexão sobre a construção do sujeito moral.

A moral, reconhecida como código de regras, condutas e preceitos sociais, é uma construção do conhecimento do homem, da sociedade. A criança constrói sua moralidade por meio de regras embasadas em princípios e valores que inicialmente não são percebidos por ela. Ou seja, a criança pequena percebe, inicialmente, a dimensão normativa da regra e não questiona o que a sustenta. Os princípios que sustentam os códigos morais são provenientes da sociedade, da cultura<sup>10</sup> e da ética. Já os valores são oriundos de construções afetivas, “eles são o resultado de um investimento afetivo. Portanto, pertencem ao plano ético, uma vez que é nele que se encontra a energética da vida em geral, e, em particular, da vida moral” (LA TAILLE, 2006, p.74– 75). Os princípios assim como os valores precisam ser assimilados pelo sujeito. Logo, conforme elucida La Taille (ibidem, p.75)

a dimensão intelectual da ação moral não depende apenas do conhecimento de regras e de princípios, mas também da consciência de quais valores são os nossos, de qual

---

<sup>10</sup> Ao considerar cultura como pluralismo cultural, destacado neste texto como marca da modernidade tardia, deve-se atentar para não se aproximar da idéia de *relativismo moral axiológico*, que consiste em considerar como igualmente válido todo o sistema de deveres, e da idéia segundo a qual basta conhecer o outro para respeitá-lo. Destaca-se que conhecer culturas diferentes certamente fornece uma chance de aceitar e respeitar as diferenças, mas não garante tais aceitações a respeito.

projeto de vida temos ou procuramos ter, [...] de que rumo tomar a expansão de nosso eu.

Logo, tendo como referência esta concepção, faz-se mister reafirmar que o conhecimento sobre as regras, princípios e valores são condições fundamentais para o agir moral.

A teoria piagetiana sustenta que as características psicológicas do adulto são fruto de uma gênese, de um desenvolvimento, e este passa por diversas fases<sup>11</sup>, sendo cada uma delas a superação da anterior. Observa-se que as estruturas lógicas e o conhecimento físico começam a ser elaborados desde o nascimento e o que faz a diferença entre o pensamento de uma criança e de um adulto não é a presença ou ausência de certas capacidades, mas sim o nível de sofisticação de cada uma deles. O referido desenvolvimento, segundo La Tailler (ibidem), é fruto de maturação biológica, das várias experiências de vida e do ensino formal.

À harmonização entre esses três fatores – maturação biológica, experiências de vida e conhecimento formal – Piaget (1954) nomeia *equilíbrio*. Entende-se por equilíbrio a capacidade inerente a todo indivíduo de *auto-regulação*, ou seja, auto-organização. Reconhece-se, nestes pressupostos piagetianos, fundamentos construtivistas, pois o conhecimento é fruto de construção interna, individual, experimentação, de uma busca psíquica constante de auto-organização e não de mera cópia de modelos externos. Este processo de auto-organização dá-se em relação ao meio, refere-se à ação do sujeito sobre o meio, pois, se houver pouca interação, haverá pouca construção e se houver pouco espaço às atividades estruturantes do sujeito – pegar, mexer, experimentar, rastejar, agir,... – poderá ocorrer não só construções empobrecidas como até mesmo construções parciais ou seqüeladas.

Ao que se refere ao desenvolvimento sócio-moral, o autor afirma que o sujeito, ao nascer, passa por uma fase de anomia (falta de moral), estágio pré-moral e, se suas interações com o meio forem favoráveis, ele progredirá para a heteronomia, podendo chegar a constituir-se como sujeito autônomo até a adolescência. A heteronomia e autonomia são as duas etapas do desenvolvimento moral. Chama-se atenção que o proposto pelo autor é um desenvolvimento moral gradativo que vai da fase pré-moral podendo chegar à fase moral mais desenvolvida que é a autonomia.

---

<sup>11</sup> Os estágios de desenvolvimento segundo a teoria piagetiana são: sensório-motor (0-2 anos de idade), pré-operatório (3-6 anos de idade) e operatório, que se divide em operatório concreto (7-10 anos de idade) e operatório formal (11 anos de idade em diante).

Piaget (1932/1992) chamou de anomia a um primeiro momento do desenvolvimento moral da criança no qual a regra confunde-se com o hábito: há regularidades, mas a criança não as sente como obrigatórias, ou seja, não há normas propriamente ditas. Não há consciência de obrigação nesse período, porque é somente por volta de um ano e meio a dois anos de idade que ocorre a primeira diferenciação eu-outrem, condição necessária para as trocas inter-individuais, isto é, as interações sociais propriamente ditas, progredindo para a heteronomia.

Heteronomia, segundo Piaget (1941/1977, p.127), em linhas gerais, tem relação como o respeito da criança pela autoridade, pelo grupo ou pela sociedade. O respeito é "[...] a expressão do valor atribuído aos indivíduos, por oposição às coisas ou aos serviços", sendo valor "uma troca afetiva com o exterior, objeto ou pessoa" (PIAGET, 1954, p.355).

O respeito unilateral é a primeira forma de respeito que aparece no desenvolvimento do ser humano. Esse sentimento constitui-se nas relações de coação social, cujo protótipo é a relação estabelecida entre a criança e seus cuidadores ou outros adultos significativos para ela, assim como com os educadores. A obediência tem origem nesse tipo de relação. A criança atribui um valor absoluto às normas, opiniões e valores desses adultos e a partir deste reconhecimento, ela os imita e adota esta escala de valores como referência. Piaget (1932/1992), constatou que a obediência conduz a uma atitude paradoxal: ao mesmo tempo que o sujeito considera a regra como sagrada e imutável, não consegue pô-la em prática. A este tipo de conduta heterônoma, o autor denominou de "realismo moral", ou seja, a tendência da criança de considerar os deveres como exteriores a ela, de seguir as normas sem questioná-las ou compreendê-las e, ainda, de julgar a gravidade de uma falta em função do resultado do ato ou do caráter material deste e não em função da intenção do agente. Pode-se concluir que o realismo moral é produzido pela conjunção do egocentrismo com a coação social.

Salienta-se, portanto, que, para o desenvolvimento moral do sujeito, a obediência unilateral é absolutamente saudável e, por isto, necessária, mas não suficiente. Necessária porque cabe aos adultos oferecer às crianças parâmetros de conduta e valores, mas não suficiente porque os valores iniciais assimilados pela criança devem servir de base, de apoio, para sua própria construção de valores e códigos morais para que ela progrida para a autonomia.

É pela relação de cooperação que Piaget (1932/1992) vê a possibilidade do sujeito evoluir de heteronomia para autonomia, pois na cooperação surgem normas de reciprocidade. As normas de reciprocidade são capazes de levar a criança à reflexão de que a regra não é

sagrada e imutável e sim é construção coletiva. A criança compreende a diferença entre a regra e a lei e percebe que nem sempre há um princípio de justiça na regra. Ela percebe que a modificação e/ou adaptação à regra não significa, necessariamente, uma transgressão. Ou seja, o sujeito pela cooperação dá-se conta de que é capaz de construir normas, que é o primeiro passo rumo a construção do pensamento autônomo.

A reciprocidade não é de simples construção para a criança; ciente disto Piaget (1941/1977) estabelece a diferença entre reciprocidade espontânea e reciprocidade normativa. A reciprocidade espontânea é compreendida como típica das relações de amizade, através do princípio da simpatia, pois "quanto à simpatia, não reveste, aos olhos da consciência, nada de moral por si mesma: não basta ser sensível para ser bom" (PIAGET, 1932/1992, p.315). Já a reciprocidade normativa, estabelece-se via substituição dos pontos de vista, tornando-se uma obrigação.

Piaget (1954, p.535) considera, para a sustentação de sua tese, a reciprocidade obrigatória porque "o respeito mútuo implica a necessidade da não-contradição moral: não se pode, ao mesmo tempo, valorizar o seu parceiro e agir de modo a ser desvalorizado por ele". Por este fundamento pode-se perceber o que o próprio Piaget (1941/1977, p.199) admite

[...] a verdade essencial da tese kantiana: uma norma moral adotada por um indivíduo em relação a um outro não pode ser contraditória em relação àquelas que ele aplica a um terceiro, etc, nem em relação àquelas que ele gostaria que se observasse em relação a ele próprio. Tal é mesmo a significação essencial do universal moral: não é necessariamente a regra "geral" [sabe-se, aliás, que em lógica o universal e o geral, de modo algum, coincidem], mas a coerência interna das condutas, a reciprocidade.

Assim, o autor afirma que aquele que não compreende o princípio de não-contradição não é, portanto, capaz de ter um comportamento ético, visto que ele não tem as condições *a priori* para tê-lo. Porém, diferentemente de Kant (1986, 1787/1989), Piaget (1954) reconhece que a questão da motivação das ações humanas, entre as quais estão as morais, não pode ser tratada sem uma teoria da afetividade. Por isso, o autor afirma que há um paralelo entre o desenvolvimento intelectual e afetivo, ambos objetos de reorganização ao longo da evolução psicológica do sujeito. Esse princípio é construído graças às trocas que o sujeito estabelece com o meio e, do ponto de vista psicogenético, ele aparece ao mesmo tempo no pensamento e na ação: no pensamento torna-se lógico e na ação moral. Isso tudo ocorre por volta da adolescência. Sobre o afirmado, La Taille (2006, p.17) contribui dizendo

[...] Piaget convence ao dizer que, sem operações lógicas, o ideal moral de reciprocidade (típico da autonomia) não seria possível, uma vez que a criança pequena, por falta de pensamento reversível, ainda não concebe operatoricamente a reciprocidade (que permanece parcial e fugaz). Piaget convence também ao lembrar que a moral pressupõe conservação de valores e não apenas investimentos afetivos passageiros (...), ou seja, que a própria afetividade modifica-se na medida em que se modificam as estruturas de pensamento.

Respeitar o outro, assim, consiste, conforme Piaget (1941/1977), em agregar sua escala de valores um valor próximo ao do outro, mas isso não significa, em absoluto, aderir ao valor do outro. Esta conduta define-se como substituição recíproca, condição que define a reciprocidade e que reafirma a autonomia. Neste caso, não importa o conteúdo de valor agregado, mas o fato do sujeito ser capaz de construir seu próprio valor. Por este pensar, presume-se que a própria pessoa se reveste de valor moral.

A superação dos desejos imediatos se dá, na teoria piagetiana, graças à constituição da vontade que oscila entre o prazer e o dever. Quando o dever, momentaneamente, esmorece frente ao prazer, a vontade restabelece a ordem dos valores. Nota-se o forte cunho de racionalidade desta concepção, pois sustenta Piaget (1954, 1964/1989) que é possível a tendência mais fraca tornar-se a mais forte. Para dar força a sua argumentação, o autor comparou a vontade às operações lógicas, sendo que a vontade pertenceria ao plano afetivo e a lógica, assim, ao cognitivo.

A capacidade que o sujeito tem de se tornar normativo, a constituição da vontade e a construção de valores possibilitam a formação completa da personalidade. No sentido piagetiano, considera-se que o sujeito possui sua personalidade elaborada a partir do momento em que é capaz de elaborar seu próprio projeto de vida, buscando um ideal. Assim, o eu torna-se personalidade quando é capaz de renunciar a si mesmo, inserindo o seu ponto de vista entre os outros e submetendo-se às normas de reciprocidade. A personalidade autônoma, segundo Piaget (1933/1977, p.245) “é o produto mais refinado da socialização”. Pois, é através da personalidade autônoma que é possível, segundo a proposta piagetiana, construir o princípio de justiça. Mas chama atenção, o autor, que nem todo o sujeito chega a construir uma personalidade autônoma, do mesmo modo que nem todos atingem o pensamento formal. Neste sentido, reforça La Taille (2006, p.99):

Se as relações sociais forem essencialmente assimétricas, nas quais mandam uns e outros obedecem, a moral heterônoma prevalece. Em compensação, se as relações forem simétricas, baseadas na reciprocidade e na cooperação, a moral autônoma pode nascer e desabrochar. É por esta razão que Piaget sempre deu muita importância às relações sociais entre as crianças: o fato de elas serem iguais entre si favorece a construção da moral autônoma, enquanto a relação adulto/criança, assimétrica por natureza, faz nascer e fortalecer a moral heterônoma.

La Taille (ibidem) chama atenção a duas limitações na teoria piagetiana. Em primeiro lugar, parece que o autor aproxima o conceito de moral simplesmente ao de conjunto de regras e princípios de juízo. Assim, fica em aberto qual valor máximo que estabelece ligação, propriedade, fundamento entre as regras de conduta moral. A virtude da justiça, colocada pelo autor como a mais racional das noções morais, seria o resultado das relações autônomas de cooperação, não podendo ser a base, o fundamento de sua teorização. Assim, “Piaget não parece pensar que a justiça é um valor moral por excelência” (LA TAILLE, 2006, p.100). A segunda limitação seria dada à real possibilidade de conquista da autonomia, isso quer dizer que “a busca da autonomia é uma tarefa demasiadamente árdua para que se possa ter a certeza de sua conquista pelo adolescente” (LA TAILLE, ibidem, p.100).

Para dar conta das lacunas da teoria piagetiana é preciso recorrer ao seu seguidor Kohlberg (1987), que coloca a virtude da justiça como base de seu pensamento, afirmando que o desenvolvimento do juízo moral é o desenvolvimento da noção de justiça. O autor, ainda, rompe com a dualidade heteronomia-autonomia, propondo os estágios: pré-convencional, convencional e pós-convencional divididos, cada um deles, em dois subestágios.

O estágio *pré-convencional* é dividido nos subestágios: *orientação para a punição e a obediência* e *orientação instrumental-relativista*. No subestágio *orientação para a punição e a obediência* a criança reconhece as regras culturais, de convivência e os rótulos como: certo e errado, bom e ruim, bonito e feio... Obedece por perceber as conseqüências de sua ação, através de punição, recompensa, favores e trocas, ou por represarias físicas, determinando o caráter da ação sem considerar o sentido ou valor humano dessa conseqüência. Assim, evitar a punição e respeitar incondicionalmente o poder são atos valorizados pelo sujeito. Já o segundo subestágio, *orientação instrumental-relativa*, caracteriza-se por ações que satisfazem instrumentalmente as necessidades próprias e, ocasionalmente, as necessidades dos outros. Este subestágio visa à reciprocidade direta, como muito bem exemplifica La Taille (ibidem, p. 101), como num acordo do tipo “você coça minhas costas e eu coço as suas”.

Já o estágio *convencional* prevê relações do sujeito com a família e grupo mais amadurecidas, pois não prevê a reciprocidade direta e nem tampouco conseqüências óbvias. Assim, há um processo de identificação com as pessoas ou grupos, o que mantém a ordem, a lealdade e a manutenção da ordem familiar e social. Este estágio, divide-se em dois substágios. São eles: *a concordância interpessoal ou orientação para o “bom menino – boa menina”*. Surge, aqui, a noção de esteriótipos e o julgamento pela intenção. Agora, o sujeito avalia não mais o comportamento, mas a intencionalidade do outro sujeito, por exemplo, se “ele tem boa intenção”. Neste subestágio são reafirmados os padrões de conduta moral, surgindo, assim, a conduta da maioria como sinônimo de conduta padrão ou “normal”. O outro subestágio chama-se, *orientação para a manutenção da sociedade*. Neste subestágio há uma preocupação com a manutenção de regras e com valor social. Assim, o comportamento correto consiste em fazer as suas obrigações, reconhecendo e respeitando a autoridade, em prol da manutenção da ordem social (manutenção da ordem pela ordem).

O terceiro e último estágio previsto por Kohlberg (1987) é o *pós-convencional* ou “*moralidade autônoma*”, como também é reconhecido pelo autor. Este estágio caracteriza-se pela busca da construção de valores e princípios morais que tenham sua validade e aplicação independentemente da autoridade dos grupos e pessoas que os adotam. Seus subestágios são: *orientação para o contrato social* e *orientação para o princípio ético universal*. O primeiro caracteriza-se pela consciência que o sujeito tem do relativismo de valores e opiniões pessoais, dando ênfase na construção de consensos. As ações corretas são definidas em termos de direito individual, porém com padrões que tenham passado por exame crítico e concordância de toda a sociedade. Assim, “o certo é uma questão de valores e opiniões pessoais” (LA TAILLE, 2006, p.102). O segundo subestágio, *orientação para o princípio ético universal*, prevê a construção de uma consciência amparada nos princípios éticos escolhidos pelo sujeito. Kohlberg (ibidem, p.17–18) afirma que “esses princípios não são regras morais concretas, como os Dez Mandamentos. Mas são princípios universais de justiça, de reciprocidade e de igualdade de direitos humanos, e de respeito da dignidade do ser humano enquanto indivíduo”.

Após explanar, brevemente, a construção do sujeito sócio-moral tendo como base duas teorias clássicas, ainda questiona-se: é possível considerar a ética da alteridade a partir destas construções teóricas que têm como fundamento a virtude da justiça? Como o educador pode ir *para além do ensino da moralidade* uma vez que o argumento da proposta construtivista está calcado na autonomia conforme os pressupostos piagetianos? A autonomia, conforme

concebida no ambiente escolar construtivista, pode ser um limitador para a transcendência e para a ética da alteridade?

## 2.2 SUJEITO SÓCIO-HISTÓRICO

Para as tendências construtivistas sustentadas nos princípios de Lev Vygotsky (1993/1998), a evolução do homem se dá em função das relações estabelecidas entre eles, o modo conforme se organizam. Portanto, refletir sobre essas relações e sobre os participantes dessa história é pertinente pelo fato de que os valores que as pessoas têm são gerados, também, nessas interações. Nesse sentido, as imagens e os discursos que as sociedades constroem vêm das articulações dessas relações. O homem traz consigo sua cultura, pois ele é constituído dentro de um contexto sociocultural, mas esta cultura internalizada não é garantia de humanização. Ao contrário, o homem, pela cultura, pode afirmar-se em regimes totalitários de desagregação ou até permanecer reafirmando-se nestes, aceitando situações de discriminação, fome e miséria.

Numa visão psicopedagógica, Sara Paín (1987, p.22) afirma que “[...] a cultura recria o mundo e nós, em nossa fantasia, fazemos o mesmo”. Segue a explicação da autora:

O homem é um ser histórico; move-se na ordem de uma perpetuação. Essa perpetuação não termina com a reprodução do indivíduo, mas prossegue pela transmissão de formas de ser, de formas de crer. Portanto o simbólico se transmite ao mesmo tempo que o conhecimento dito ‘científico’.

A construção de sujeito que aqui se refere é o homem em suas possibilidades de se humanizar, afirmado e reafirmado em suas crenças, valores e “verdades”; é o homem sócio-histórico determinado para além de seu biológico, homem constituinte e constituído por significados e significações. Nesse sentido, contribui Molon (2003, p.117) com algumas reflexões sobre a teoria vygotskyana, afirmando que as relações sociais são constitutivas do sujeito. Não está apontando, porém, para um determinismo sociocultural, como também não

está anulando o psicológico. O autor diz, ainda, que sujeito e subjetividade “só existem como objetos psicológicos quando apanhados na sua natureza social”.

Para Vygotsky (1993/1998), a construção sócio-histórica dos processos psicológicos não distancia o sujeito da sua subjetividade, pois os fenômenos psicológicos são relações sociais constituintes da subjetividade do sujeito e convertidas em conhecimento pela mediação semiótica. Pode-se perceber, assim, que, segundo o autor, os fenômenos psicológicos são mediados e constituídos pelas relações sociais e não, somente, produtos dela. Molon (ibidem, p.120), afirma que:

Este sujeito adquire singularidade em relação com o outro, sendo o outro uma complexidade que se apresenta e se representa de diferentes modos, quais sejam, o outro corporificado, o outro imaginário, o outro difuso, o outro simbólico, outro anônimo, o outro generalizado, o outro oculto, o outro e o outro eu.

O reconhecimento do outro, na visão vygotskyana, é que constitui o eu como sujeito. Isso ocorre, na medida em que o outro, reconhece o sujeito como diferente. O eu, por sua vez, se identifica com o outro reconhecendo-se em diferença e, constitui-se, também, a partir do outro. Assim, a subjetividade significa uma constituição permanente na relação de reconhecimento do outro e do eu.

Isto posto, o conceito de subjetividade está intimamente vinculado à dimensão social, uma vez que se origina das configurações subjetivas que emergem dos contextos sociais. Para Rey (2003), que segue a tendência vygotskyana, as configurações subjetivas expressam o significado subjetivo dos diferentes eventos e processos da realidade social em que o sujeito está inserido. O autor afirma que é o próprio sujeito quem dá sentido as configurações e isso acontece através de suas ações sociais, que produzem novos focos de subjetivação, gerando tensões e rupturas que interagem com as próprias configurações da subjetividade social.

Já em uma visão psicopedagógica, o conceito de subjetividade é tratado por Paín (1996) como uma rede de reflexões, ou seja, para a autora é a dimensão subjetiva que promove a irregularidade, o diferente, o desejante, o espaço-de-falta, que não existe na realidade, no mundo concreto. Assim, o que nos define como pessoas singulares, únicas e diferentes, é o que se inscreve na ordem do desejo: o imaginário. Quanto à objetividade, estabelece-se na ordem do real, do concreto, do externo, do objetivo. Por ser externa ao sujeito, a objetividade está na dependência de normas, leis, preceitos que ele próprio não pode

modificar, mas é preciso que sejam internalizados a partir de sua subjetividade. A este respeito, Paín (1996, p.23), afirma que:

Não sabemos como estão organizadas nossas próprias informações. Consideramos a criação do conhecimento, o pensamento voltado para a realidade, tão inconsciente quanto o pensamento voltado para o desejo, os dois, em sua produção são inconscientes.

O sujeito a construir o conhecimento não acessa diretamente o seu pensamento e tampouco sabe como o produz, pois essas funções são inconscientes. Chama-se atenção, porém, para o fato de que não há uma fratura entre o externo e o interno, o objetivo e o subjetivo, entre o consciente e o inconsciente. Assim, segundo Paín (1999, p.12) há uma *ignorância*, ou seja, um “espaço-articulado” que junta-e-separa as duas dimensões: interno e externo. Esse espaço entre as duas estruturas tem por função permitir que “o desconhecimento entre o pensamento lógico e o pensamento significativo se instale sem conflito. Isso é exigido pela própria conservação do objeto e do sujeito como duas entidades diferentes”. Quanto ao objeto, a função da ignorância, destaca a autora, “não é constituir nenhuma falha de saber, nem uma ausência de conhecimento, mas a única forma de nomear os enigmas por meio de uma representação fértil em contradições”. Quanto ao sujeito, a função da ignorância é permitir-lhe a ilusão de ser, oferecer-lhe alternativas para que ele seja capaz de “suportar a própria insignificância”.

Percebe-se, assim, a limitação do sujeito que conhece a partir da representação. Qual a medida do objeto? Talvez essa questão se possa responder com mais segurança pelo objeto estar externo ao sujeito, objetivo. Mas, uma vez estando o sujeito em relação com esse objeto, o subjetivo em relação com o objetivo, o interno com o externo... a resposta, talvez, não seja dada com tanta segurança. E ao se falar do sujeito, da relação entre pessoas, relação inter-humana, a mesma questão, provavelmente, conduziria a uma reflexão muito mais complexa.

Pozo (2002, p.40) lança um novo olhar para a ciência e o conhecimento, pois enuncia uma nova cultura da aprendizagem criticando as maneiras tradicionais de educar. Para o autor,

A cultura da aprendizagem direcionada para reproduzir saberes previamente estabelecidos deve dar passagem a uma cultura da compreensão, da análise crítica, da reflexão sobre o que fazemos e acreditamos e não só pelo consumo, mediado e acelerado pela tecnologia, de crenças e modos de fazer fabricados fora de nós.

Nesta perspectiva sócio-histórica, o ser humano é entendido como um ser histórico e cultural que se constrói através de relações com o mundo. Portanto, a maneira de agir do homem é determinada pelo grupo social ao qual ele está inserido. Em suas relações inter e intrapessoais, o sujeito constitui-se em identidade, percebendo-se em diferença.

As diferentes culturas, modos de ver o mundo, valores e referências do sujeito fazem com que se reafirme a necessidade de estudar as relações entre educadores e educandos, principalmente as que se reafirmam no ambiente escolar construtivista, para que se possa perceber a possibilidade de se estabelecer novos paradigmas que considerem a ética da alteridade como premissa primeira.

### 3 A TESE



*O pé da criança ainda não sabe que é pé,  
e quer ser borboleta ou maçã.*

*Mas depois os vidros e as pedras,  
as ruas, as escadas,  
e os caminhos da terra dura  
vão ensinando ao pé que não pode voar,  
que não pode ser fruta redonda num ramo.  
Então o pé da criança  
foi derrotado, caiu  
na batalha  
foi prisioneiro,  
condenado a viver num sapato.*

*Pouco a pouco sem luz  
foi conhecendo o mundo a sua maneira,  
sem conhecer o outro pé, encerrado,  
explorando a vida como um cego.*

*Pablo Neruda*

Como visto anteriormente, a escola desenvolveu suas práticas ao longo da história sem se quer fazer menção à criança pequena como sujeito aprendente e, quando o fazia, referia-se a ela como um “*adulto em miniatura*”. As práticas escolares, por muito tempo, não percebiam o indivíduo como sujeito de valores culturais e em desenvolvimento. Apresentado este breve panorama das tendências educacionais no mundo ocidental, restringe-se o foco, agora, à evolução histórica da educação no contexto brasileiro, e lembrando-se sempre que as principais influências sofridas na educação brasileira são de cunho europeu-ocidental.

Analisando o breve relato histórico exposto no capítulo anterior, percebe-se que houve um movimento em busca de transformações educacionais e, sobretudo, da conquista de lugares próprios para discussões sobre educação no que se refere a crianças pequenas. Pesquisadores (ENGERS 1987, 1998, 1994, 2000; ENGERS, PEREIRA e SILVA 2005; SILVA, 1999, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b; SILVA, MARTINES e ENGERS 2005; GOMES 2001; FACCHINI 2001; PEREIRA 2002) que abordam, principalmente, temáticas dirigidas à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental têm buscado (re)significar este espaço de discussão, propondo temas que vão além das reflexões sobre o cuidado de crianças pequenas, enfocando, também, a sua formação afetiva, psíquica e cognitiva, bem como a relevância desses conhecimentos para pensar sobre a própria formação-ação de professores.

Atualmente, a infância é salvaguardada por uma legislação específica. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8069 de 13 de julho de 1990, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. A lei em vigência considera e respeita a “voz” dos “*infantes*” por muito silenciada. Mas será que essas garantias legais são suficientes?

A infância não está apenas sucumbida a uma situação legislativa, mesmo reconhecendo-se a importância e as transformações significativas trazidas pela Lei. Mas, é preciso que seja considerada também a condição do ser criança e, por isso, faz-se necessário que seja reconhecido e atendido seu universo de representações. Escutar o *infante* significa não só ouvi-lo, mas permitir que se apresente em possibilidade do vir-a-ser no mundo, dando a ele condições de escrever sua própria história, compor-se em autoria. Voltando mais uma vez o olhar para os fatos históricos, percebe-se que a história da infância foi produzida somente por adultos sendo, assim, uma história, “*não da*”, mas “*sobre a*” criança. KRAMER (1996, p.18) faz referência a este tipo de abordagem:

[...] buscando a sociologia, a história e a antropologia para compreender a infância, eu me afastava de referências eminentemente psicológicas – e de uma psicologia do

indivíduo, dos dons e das aptidões – que estiveram presentes nas formações acadêmicas que recebíamos, e que insistiam em caracterizar a criança quer como imatura e dependente, carente e incompleta, quer como esponja absorvente, semente a desabrochar, quer ainda como perverso poliformo ou sujeito epistêmico.

A história da infância, assim como seu conceito, está intimamente ligada à história da família, que está arraigada em costumes e valores culturais, sociais e econômicos, dando mais margem aos cuidados do que ao educar propriamente dito.

No Brasil, a política de atendimento à criança de zero a seis anos inaugurou-se na década de 30, mais especificamente em 37, em plena vigência do Estado Novo. É neste período que a preocupação com a criança pequena, filhos de trabalhadores, começa a ter visibilidade, principalmente na conotação da formação do “homem de amanhã”. Nessa época, a formação do sujeito estava intimamente ligada a ensinamentos “morais e cívicos”, fruto do próprio regime de governo brasileiro.

No contexto sócio e político da época, as primeiras iniciativas de creches e pré-escolas foram propostas por católicos e liberais, mas com o objetivo centrado no cuidado e não na educação, pois pretendiam evitar, ou minimizar, os maus tratos e o abandono. A higienização e o assistencialismo são os tópicos constitutivos desta lógica de proteção à criança pequena, sendo dispensada pouca atenção à educação.

O movimento higienista marca sua presença ao inaugurar o Instituto de Proteção à Infância que inicia uma linha de atendimento onde o que conta é a higiene, a limpeza e a prevenção dos “males” derivados da pobreza.

Já o assistencialismo foi fundamentado pelo pensamento humanista cristão e, principalmente, pelo pensamento católico que se apoiou numa idealização do sentimento de família.

Neste cenário, surgiram as creches como um “mal necessário” ao saneamento da pobreza e substituição e amparo à criança filha de trabalhadoras. O surgimento destes espaços de cuidado-educação tem forte cunho político-social, pois trazem consigo a marca da reivindicação das mulheres que entraram no mercado de produção laboral e intelectual.

Em 1940 é criado o Departamento Nacional da Criança (DNCR), subordinado ao Ministério da Educação e Saúde Pública, que pretendia unificar todos os serviços relativos ao atendimento à mãe e à criança pequena. De orientações liberais higienistas, o DNCR inaugura o princípio da subsidiariedade, o que fomentou muitas das iniciativas que passaram a ser a

matriz sobre a qual se estabelecerá as parcerias entre o Estado e a iniciativa privada, mas ainda atribuindo à Educação Infantil uma conotação de assistência.

Na década de 70, através da implantação do sistema de creches conveniadas entre a iniciativa pública e privada, as crianças passam a ser concebidas como portadoras de carências. Assim, o fator renda passa a ser determinante para a garantia de uma vaga escolar, pois a ênfase da assistência passa a ser a diminuição dos efeitos da situação social menos favorecida. Neste contexto surgem organismos como a UNICEF como mais uma alternativa do Estado para expandir o atendimento à criança pequena.

Em meio a este ambiente de exclusão e assistencialismo, surgem os primeiros debates sobre a necessidade de construir um sentido pedagógico para a Educação Infantil. A partir deste momento, as creches transcenderam os objetivos iniciais assistencial/higienista rumo a discursos e propostas pedagógicas discretas.

Com a exclusão gerada pelo próprio poder público, surgiram alternativas como as “creches domiciliares,”<sup>12</sup> ou seja, modalidades, encontradas pelas famílias, de cuidado de crianças em instituições não formais.

A “rede informal” de Educação Infantil manifesta outro grave problema: o da carência ou nenhuma formação do educador que atenda às necessidades das crianças de zero a seis anos de idade.

Esse fenômeno trouxe a desprofissionalização dos recreadores e educadores, retrocedendo à questão primeira, originária da Educação Infantil, de assistência/higienização.

Somente mais tarde surgiu o Programa de Atendimento Pré-Escolar, que visava à profissionalização da assistência social. Esse projeto constituía-se pela necessidade de acelerar as respostas face ao agravamento da pobreza e ao crescimento do número de crianças em estado de abandono social. Assim, o programa de atendimento à criança pequena sugeria que esta precisava ser acompanhada por um rigoroso programa educativo junto à família e, deste modo, surgiu aqui a figura do assistente social.

Os anos 90 trazem derradeiros avanços na discussão e nos projetos político-pedagógicos. O atendimento à criança de zero a seis anos de idade ganha espaço próprio e

---

<sup>12</sup> Creche domiciliar, mãe crecheira, creche familiar, lar vincial – refere-se a um mesmo modo de guarda da criança pequena: uma mulher toma conta em sua própria casa e mediante pagamento, de filhos de outras famílias enquanto os pais trabalham fora (ROSEMBERG, 1986, p.217).

exige profissionais qualificados, contexto no qual se abre espaço para a municipalização da Educação Infantil.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) atribui espaço para a educação de crianças pequenas e estabeleceu maior atenção à Educação Infantil. A LDB surgiu a fim de atender a Constituição Federal (CF) de 1988, que foi o primeiro documento legal a legitimar o direito da criança à Educação Infantil. O mesmo texto atribui aos municípios a responsabilidade primeira da educação e do atendimento à criança de zero a seis anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reforça essa demanda e determina que as creches e pré-escolas existentes ou que vierem a ser criadas devem vincular-se ao sistema de ensino. A Lei define que

a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade (Título V, Seção II, Art. 29).

O entendimento da criança no seu desenvolvimento integral indica a preocupação em considerá-la em suas dimensões físicas e sociais, ou seja, educá-la, cuidá-la, mas, principalmente, *escutá-la*. Somente há muito pouco tempo os *infantes* “*ganharam voz*”, tendo espaço para expressar suas angústias e necessidades, seus sentimentos e sonhos, significando as creches e pré-escolas como *locus* de cuidados e múltiplos saberes.

Para melhor atender às concepções transformadas, que migraram do “somente cuidar” para o “também educar”, legisladores mais uma vez propuseram adaptações, acréscimos, à Lei, pois a mesma já previa a educação básica a partir dos 6 anos de idade, mas não como obrigatoriedade. O Plano Nacional de Educação, Lei Federal 10.172/2001, Capítulo “Ensino Fundamental”, item 2.3 – “Objetivos e Metas”; Meta nº 2, prevê: “*ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos*”. Em 3 de agosto de 2005, o Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), define, pela Resolução nº 3, as normas nacionais para ampliação do Ensino Fundamental quanto à idade cronológica das crianças. O documento versa que os estudantes que ingressam em tal nível de ensino “*tenham seis anos completos ou que venham a completar seis anos no início do ano letivo*”. Por tal documento, fica clara a obrigatoriedade da antecipação da idade mínima para matrícula de sete para seis anos de idade no Ensino Fundamental. O mesmo

documento também estabelece a nomenclatura “*Ensino Fundamental*” e “*Educação Infantil*”, definindo conforme a figura 1:

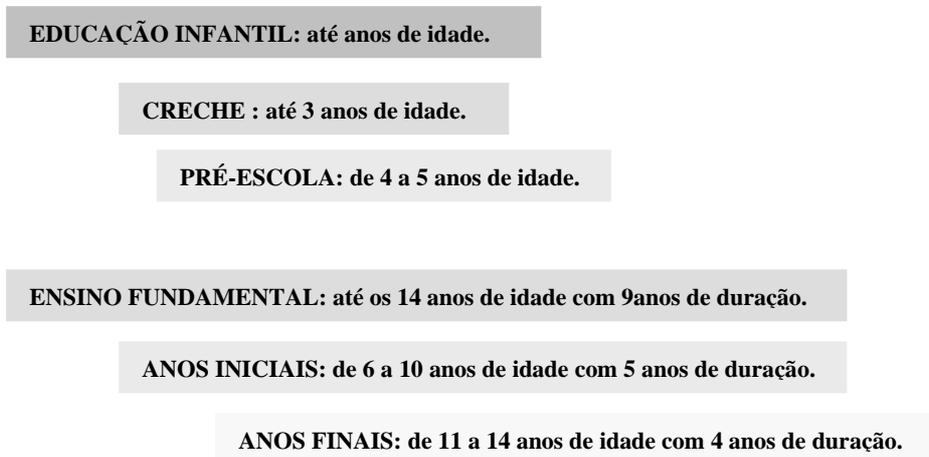


Figura 1 – estrutura da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Vide anexos 2 e 3).

O Parecer nº 6 do CNE/CEB, de 8 de junho de 2005, informa que o Ensino Fundamental de 9 anos, já teria sido adotado pelos estados de Minas Gerais (2003) e Goiás (2004). Com base nestes dados, o documento reafirma a política educacional por considerar que esta sistemática promove “*melhoria da qualidade de educação e oferta de condições educacionais para equidade*”.

O Parecer nº 18, do CNE/CEB, de 15 de setembro de 2005, aborda a orientação sobre a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental, atendendo o proposto pela Lei Federal ° 11.114 de 16 de maio de 2005. Tal parecer afirma que

[...] os sistemas de ensino devem ampliar a duração do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, administrando a convivência dos planos curriculares do Ensino Fundamental de 8 (oito) anos, para as crianças de 7 (sete) anos que ingressarem em 2006 e as turmas ingressantes nos anos anteriores, e de 9 (nove) anos para as turmas de crianças de 6 (seis) anos de idade que ingressarem a partir do ano letivo de 2006.

O mesmo documento prevê que o ano de 2006 será considerado “*ano de transição*” e que os estados poderão adaptar os critérios de matrícula, relativos à idade cronológica de

admissão no Ensino Fundamental, considerando as faixas etárias adotadas na Educação Infantil até 2005.

Após esta longa discussão, surgiu a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que prevê a obrigatoriedade para todas as crianças de 6 anos de idade, do ingresso no Ensino Fundamental, tanto na rede pública como na rede privada de ensino, a partir de 2010.

De acordo com o último senso<sup>13</sup> promovido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Ensino Fundamental de 9 anos foi implementado em 12 estados e 1.129 municípios. Quanto ao município de Porto Alegre, há uma movimentação da rede pública estadual e das escolas privadas neste sentido. Chama-se atenção que a rede municipal, um dos campos de coleta de dados deste estudo, já implementou esta “novidade” há algum tempo, pois, uma vez estruturadas em Ciclos de Aprendizagem, as escolas Municipais estendem seu primeiro ciclo a crianças entre seis e oito anos de idade. Esta proposta será detalhada num outro momento neste estudo.

A ampliação da Educação Fundamental tem por objetivo a equidade social, ou seja, a inclusão social principalmente de crianças menos favorecidas sócio-econômico-culturalmente. Observa-se, assim, que as políticas governamentais destes últimos anos tendem a unir assistência e filantropia a um sério compromisso educacional. É importante salientar que a modificação ampliando esses compromissos políticos a nível nacional têm incentivado também a expansão das redes conveniadas com o objetivo de transpor da rede pública municipal não a responsabilidade, mas o peso do ônus em oferecer um ensino de boa qualidade à criança pequena. Pois, conforme garante a legislação, o ensino de crianças pequenas é da responsabilidade dos municípios.

Dada esta reflexão, percebe-se que a idéia de instituição que assiste às crianças ainda permanece, a quem das transformações esperadas. As discussões advindas de campos de conhecimento como a pedagogia, sociologia, filosofia, psicopedagogia e psicologia trouxeram novas questões a serem contempladas pela educação dos pequenos. Mas é preciso pensar criticamente sobre esses “avanços” e nos “rumos” que está tomando a Educação.

A educação das crianças pequenas ainda é limítrofe entre a escola e a família, principalmente porque cada vez mais se faz necessário o trabalho das mães de família que precisam recorrer à escola como alternativa de substituição de seus cuidados. A escola, por sua vez, assume cada vez mais o papel da educação, não apenas no que diz respeito a

---

<sup>13</sup> Senso de abril 2005.

sistemáticas de desenvolvimento lingüístico e cognitivo, mas também de interlocuções quanto ao desenvolvimento integral do sujeito, psicomotor, sócio-afetivo e moral.

A percepção da idéia de um sujeito “integral” (O’SULLIVAN, 2004), que precisa se desenvolver como um todo, não dialoga com a idéia de *totalização* ou *totalidade* do pensamento clássico filosófico. Segundo O’Sullivan (2004, p.305) a “discussão a respeito da educação pretende incluir um conceito de desenvolvimento, é necessário articulá-lo de forma que transcenda as limitações das idéias ocidentais”. Segue, o autor, expressando que o “desenvolvimento integral deve ser compreendido como uma totalidade dinâmica que abrange o universo inteiro e a consciência vital existente dentro de nós e, ao mesmo tempo, em tudo o que nos cerca”. Percebe-se que se pode aproximar a idéia de “desenvolvimento integral” do autor com o conceito de *Infinito* de Emmanuel Levinas (1961), salvaguardadas as dimensões. A conceituação de infinito será trabalhada mais adiante.

Os textos educacionais apontam para uma tendência de movimento que busca refletir para além da objetivação do sujeito, num “*ir além*” das relações duais, o que vem ao encontro da proposição de O’Sullivan (2004) traduzida pela idéia de “desenvolvimento integral”. Observa-se, porém, o fato do movimento proposto pelo autor não considerar a idéia de “infinito” junto à idéia de “desenvolvimento integral”, porque apesar de não coadunar com a idéia de totalização e totalidade dos clássicos da tradição filosófica e educacional ocidental, ainda está preso a ela quando diz: “todas as estruturas dissipativas podem muito bem ser descritas como um sistema integral de *totalidade em processo*” (O’SULLIVAN, *ibidem*, p.305).

Talvez este movimento à “integralidade” do sujeito seja o resultado da “*escuta*” da “*voz do infante*”, escuta que fez educadores e educadoras, assim como a própria legislação vigente, dar-se conta de que a criança está para além do conceito que dela se pode ter.

Perceber que cada criança é um ser único, maior que seu próprio conceito, maior que sua própria representação, é dar possibilidade à alteridade, à escuta ao chamado do Rosto, à não-objetivação desse sujeito. Pela Educação Humanizadora, o que aqui será chamado de *Educaidade*, o Rosto se mostra, anunciando-se em diferença constituindo-se a partir de uma relação ética de alteridade, em originalidade e responsabilidade. A Educaidade, assim, é uma proposta de educação na qual o *educador vai para além do ato, da ação de educar, acolhendo o educando como Rosto*. Em outras palavras, o educador transcende o ato de ensinar e o Outro (educando) é educado a partir de si mesmo.

\* \* \*

Considerando que desde muito cedo se percebe uma “sofisticação moral” na criança e que esta sofisticação pode ser desenvolvida rumo à ética da alteridade, defende-se a *tese* de que *a relação-educação que tenha a ética da alteridade como primeira contribui para a formação do sujeito moral e possibilita o ir além da objetivação do educando, pois esta pode limitar o ambiente construtivista de atingir a Educaidade (Educação Construtivista Humanizadora)*. Sustentando-se esta *tese*, formula-se o problema de pesquisa: *Como o educador pode ir além da objetivação do educando para que atinja a Educaidade?*

## 4 METODOLOGIA



*Você me ama?  
Qual a “continha” que você faz para saber isso?*

***Victoria Ferreira (aos 5 anos de idade)***  
*Ao interromper uma conversa de adultos sobre metodologia científica, rebatendo uma pessoa que reconhecia veracidade apenas no paradigma quantitativo. Esta foi a melhor argumentação sobre o paradigma qualitativo que, como pesquisadora, já escutei!*

A investigação **Educaidade: para além da objetivação do educando** propõe continuar a reflexão iniciada por SILVA (1999) intitulada **Alegria: concretude viável de realidade**. Tinha-se como base discutir as relações afetivas e alegria na convivência das crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. Já o estudo que se propõe aqui visa estender esta discussão, ampliando-a a fim de analisar as relações interpessoais e a construção do conhecimento na proposta construtivista, percebendo a possibilidade da relação ética da alteridade. O estudo proposto envolve crianças entre cinco e oito anos de idade que freqüentam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de uma escola privada e outra pública de Porto Alegre, RS.

O diferencial deste estudo em relação ao anteriormente mencionado, além da faixa etária proposta, é a entrada em diálogo das interfaces da ética e a relação educador-educando, o que pode abrir novos diálogos na formação docente, iluminando o ser-fazer educador. Alguns trabalhos científicos (BLANCK, 2003; FERNANDEZ 1991, 2001; LA TAILLE, 2006; PAÍN, 1999; PIAGET 1928, 1930, 1932/1992, 1933/1977, 1941/1977, 1954, 1972/1988, 1989; POZO, 2002, 2005; SAVATER, 2000; VYGOTSKY, 1984, 1993), referenciados neste texto, vinculam-se à temática, contudo, não propõem este diálogo e, quando o fazem (LA TAILLE, 2005) ainda utilizam autores da tradição filosófica ocidental.

É exatamente, na busca por este diálogo, que se pretende desenvolver este estudo, tendo-se como *objetivo geral: analisar as relações entre educadores e educandos a partir da ética da alteridade percebendo como esta relação interfere na constituição do sujeito moral e possibilita o ir além das representações*. Ou seja, partir de reflexões piagetianas sobre construção da moralidade em crianças pequenas, fundamento da maioria das propostas construtivistas, considerando, também, a visão sócio-interacionista ou sócio-cultural (BLANCK, 2003; LURIA, 1995; VYGOTSKY, 1984, 1993/1998), somando-se alguns conceitos levinasianos para compreender a educação pensada a partir da ética da alteridade.

Chama-se atenção para o fato de que, com este estudo, não se intenciona estabelecer, construir, propor códigos de conduta moral, mas perceber a relação entre educadores e educandos a partir ética da alteridade e a possibilidade do educador ir para além da ação-educação, acolhendo o educando em sua alteridade.

O campo a ser observado está sendo delimitado em crianças de faixa etária entre cinco e oito anos de idade. Segundo La Taille (2005, p.108), a partir dos cinco anos de idade a criança já é capaz de “fazer diferença entre as coisas ‘que se fazem’ e aquelas que ‘devem ser feitas’” E, além disso, para o autor, após os cinco anos de idade as crianças já percebem e

distinguem normas de moral, hábitos locais e rotinas da comunidade. Ainda referindo-se ao sujeito heterônomo piagetiano, La Taille (2005, p.108) afirma que a criança estabelece obediência em virtude do vínculo afetivo “pelo medo do castigo e pelo medo da perda do amor e proteção”.

De uma abordagem piagetiana para uma sócio-histórica, justifica-se a escolha desta faixa etária por considerar que criança, após os cinco anos de idade, já faz uso devido de sua linguagem, conseguindo melhor se expressar através de suas fala, brincadeira e desenho. Nesta idade, a criança é capaz não só de representações simbólicas, mas de falar sobre elas, o que justifica a utilização de entrevista como instrumento utilizado nesta investigação.

Para fins didáticos, os procedimentos deste trabalho foram divididos em duas partes: a primeira, mais simples, consistiu em observar se as crianças “despertaram para o senso moral”, o que remete a refletir sobre o início da gênese da moralidade; e, a segunda, mais complexa, diz respeito justamente à possibilidade de se pensar a relação entre educadores e educandos a partir da ética da alteridade no ambiente escolar construtivista.

Em decorrência do objetivo geral anteriormente mencionado e às duas etapas que foram exploradas, estabeleceu-se os seguintes *objetivos específicos*:

- *identificar o “despertar para o senso moral” de crianças dos últimos anos da Educação Infantil e dos primeiros do Ensino Fundamental no ambiente escolar construtivista;*

- *compreender as questões culturais, filosóficas e sociais do ambiente escolar construtivista que servem como facilitadoras do “despertar do senso moral” das crianças;*

- *perceber e interpretar os momentos que possibilitam a ética da alteridade nas relações interpessoais (educador-educando e educando-educando);*

- *analisar os momentos que o educador acolhe o educando em alteridade, ou seja, vai para além do ato de ensinar acolhendo o educando como Rosto (Educaidade).*

#### 4.1 PERCURSO DA AÇÃO: O VESTÍGIO DO CAMINHAR ESTÁ NOS PÉS DE QUEM CAMINHA

Pretendeu-se investigar a temática **Educaidade: para além da objetivação do educando** por meio de um Estudo de Caso naturalístico qualitativo, perpassando por um olhar etnográfico.

##### 4.1.1 Estudo de Caso Naturalístico

Inicialmente, o estudo de caso era utilizado por várias áreas do conhecimento, como a medicina, psicologia, antropologia, administração de empresas, e sustentava-se no paradigma positivista. Nesta época, as críticas a tal abordagem de estudo foram inúmeras, pelo seu olhar unívoco, centrado em um só caso a ser analisado, o que impedia a generalização e a credibilidade das pesquisas desenvolvidas por este paradigma. Mesmo assim, por sua origem e seu caráter unívoco, o estudo de caso agregava credibilidade e adeptos quando se tratava de situações muito específicas, como, por exemplo, o estudo de uma doença pela medicina.

Já a utilização do estudo de caso numa abordagem naturalística<sup>14</sup> é recente. André (1984) salienta que para que o estudo de caso fosse aceito nas discussões educacionais foram necessárias várias discussões na comunidade científica a respeito dos pressupostos epistemológicos e metodológicos.

Lüdke e André (1986, p.17) esclarecem que “o estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico ou complexo e abstrato”. Eis que o mesmo permite estudar algo singular, mas com valor em si próprio, pois, para as referidas autoras, o estudo de caso constitui uma unidade que pode ser um sistema, uma escola, uma sala de aula. O estudo se desenvolve numa situação natural em que os dados são descritivos, tentando focalizar a realidade de forma contextualizada.

---

<sup>14</sup> CASTRO (1983) relata que Egon Guba prefere utilizar a expressão “construtivista” como sinônimo de “naturalístico”.

Ao trabalhar com dados da realidade, na visão de Soares (1992), o pesquisador pode ser tanto objetivo, neutro e ausente, como assumir sua subjetividade, afirmando sua posição de sujeito e participando, conjuntamente com os pesquisados, na produção de conhecimento. Assim, também é compreendido aquele que revela os dados, ou seja, este pode participar passivamente, como simples destinatário da observação, ou receber ativamente os resultados da pesquisa. No que se refere ao gênero, define a estrutura e a apresentação da pesquisa, podendo ser estruturada de modo convencional ou tradicional, caracterizando-se pela rigidez de busca da comprovação de hipóteses pré-estabelecidas; ou não-convencional ou construtivista, que prevê um caráter mais flexível, instituindo hipóteses de trabalho ou questões norteadoras para a propositura do trabalho. Além destes aspectos, um outro muito considerado na distinção dos dois paradigmas é a generalização que permite ser considerada no paradigma construtivista.

Um estudo de caso constituído sob o paradigma tradicional é aquele onde, segundo Stake (1983, p.23), o investigador

[...] esforça-se para manter o contexto sob observação. O pesquisador quantitativo pode manter algumas poucas variáveis contextuais sob consideração, mas, também, tenta eliminar o fenômeno do contexto, a fim de estabelecer compreensões gerais, ou seja, aquelas que têm a mais ampla possibilidade de aplicação.

Considerando esta postura, os dados científicos são medidos, mensurados, isoladamente do contexto, buscando, exaustivamente, a neutralidade. Os dados são obtidos através de aproximações estatísticas, produzindo escalas, percentagens, probabilidades. Por esta tendência, os resultados são expressos como categoria-fechada que não dão margem a outro posicionamento que não seja o dual de aceitação-negação e assemelhados.

No paradigma construtivista ou naturalístico, segundo André (1984, p.52), o estudo de caso não é um “pacote metodológico padronizado”, mas uma forma de perceber o mundo a ser estudado sob vários enfoques e múltiplos olhares. Assim, segundo a autora, o estudo de caso qualitativo

[...] não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo. As técnicas de coleta de dados utilizadas no estudo de caso se identificam com as técnicas do trabalho de campo da sociologia e antropologia. Porém, a metodologia do estudo de caso é eclética, incluindo, via de regra, observações, entrevistas, fotografias, gravações, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo.

O estudo de caso que foi realizado nesta pesquisa, além de observar o caráter qualitativo, desenvolveu-se numa situação natural, pois se pretendeu riqueza de dados descritivos, um plano aberto e flexível, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada sem a preocupação com a generalização. Logo, a presente investigação é classificada como um estudo de caso amparado no paradigma qualitativo e construtivista ou naturalístico.

Para que se desenvolva um bom trabalho é preciso que o caso seja bem delimitado, devendo ser claramente definido no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio singular. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situação.

O estudo de caso começa como um plano muito incipiente, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo se desenvolve, não partindo de uma visão predeterminada da realidade, mas buscando os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação. Uma vez identificados os elementos-chave do problema, o pesquisador inicia a coleta sistemática de informações, utilizando instrumentos mais ou menos estruturados de acordo com as características do caso em estudo. Após esta fase se inicia o registro das informações, registros de observações e análise das entrevistas. Evidentemente, essas fases não se completam numa seqüência linear, mas se cruzam em vários momentos, característica peculiar deste paradigma, o que o afasta do tradicional. A não linearidade traduz-se pelo esforço do pesquisador qualitativo em perceber o contexto em observação. Mas, sob este aspecto, lembra Stake (1983, p.23) que “o pesquisador qualitativo pode manter algumas poucas variáveis contextuais sob consideração, mas também, tentar eliminar o fenômeno do contexto, a fim de estabelecer compreensões gerais, ou seja, aquelas que têm a mais ampla possibilidade de aplicação”. O referido “controle” não remete à rigidez imposta pelo paradigma quantitativo, apenas ressalta o caráter científico do processo.

O estudo de caso como pesquisa qualitativa naturalística visa sempre à descoberta do fenômeno, mesmo que a investigação parta de alguns pressupostos teóricos já existentes, pois procurará novos elementos que poderão ser acrescentados na medida em que o estudo avance.

No desenvolvimento deste estudo, em específico, pretendeu-se considerar para além dos educadores e educandos observados, percebendo-se também as instituições, tanto do

ponto de vista geográfico (*o aqui e o agora*), como do ponto de vista histórico (*análise de seus documentos*). Pois, “para compreender a aprendizagem seja como mestres, seja como alunos devemos compreender o contexto social em que são geradas” (POZO, 2002, p.24).

Nota-se, então, que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e se refaz constantemente. Assim considerado, o investigador, no estudo de caso naturalístico, está sempre aberto e estimulado a buscar novas indagações no desenvolvimento de seu trabalho. Percebe-se que este paradigma exige que o investigador esteja em constante contato com os informantes para que, juntos, decidam quais são os dados relevantes, a pertinência de seu conteúdo e o que deve ser tornado público. De acordo com Engers (1994) este processo é definido por “negociação”.

Segundo Bogdan e Biklen (1982), a metodologia do estudo de caso pode atender vários tipos de procedimentos. Os autores denominam de estudo de *caso histórico-organizacional* aquele que o interesse do pesquisador centra-se sobre a vida de uma instituição. No *estudo de caso observacional*, desloca-se o foco da organização na totalidade para a parcialidade, ou seja, permite-se um recorte na estrutura organizacional para melhor compreensão do objeto a ser investigado. O *estudo de caso* denominado *história de vida* objetiva aprofundar-se na história de um sujeito num caráter social ou popular. Já o *estudo de caso comunidade* tem como visão integral o seu foco de análise. Os autores denominam de *análise situacional* o *estudo de caso* no qual o pesquisador procura compreender o ponto de vista e as circunstâncias que são peculiares de um determinado evento e situação. Por fim, o que neste trabalho pretende-se abordar, o *estudo de caso etnográfico*, que focaliza aspectos muito específicos de uma realidade maior.

Yin (1984) considera a metodologia sugerida por Bogdan e Biklen (1982) sob dois enfoques: o holístico, que leva em conta as características globais de um enfoque ou fenômeno; e, o parcial, que examina os aspectos particulares de um dado fenômeno.

Por considerar que o estudo de caso naturalístico oferece condições ao pesquisador para compreender as complexas problemáticas educacionais e por pretender estudar contextos muito específicos, assim foi definida a escolha da abordagem. Neste sentido, busca-se, a seguir, ampliar a discussão a respeito do estudo de caso etnográfico sob o enfoque do presente estudo.

## 4.2 PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO: A PRESENÇA DO MÉTODO COMO CONSTÂNCIA

A escolha por um paradigma revela algo não somente sobre os pesquisados mas, como afirma Borges (1994, p.45), “a metodologia da pesquisa que adotamos revela algo sobre nós mesmos. Revela, no mínimo, qual é nosso paradigma em pesquisa educacional”. Neste sentido, a interação da escolha do paradigma qualitativo para desenvolvimento desta investigação deu-se justamente por este considerar que conhecimento e conhecedor são inseparáveis. Segundo Lüdke e André (1986, p.12), com base em Bogdan e Biklen, a abordagem qualitativa permite com que o pesquisador trabalhe em contato direto com o ambiente de campo e com os participantes, enfatizando “mais o processo do que o produto”, buscando descrever a situação na “perspectiva dos participantes”.

Para melhor compreensão, Engers (1994, p.66) elucida que:

A perspectiva desse paradigma é penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, buscando a compreensão, o significado particular da ação das pessoas e utiliza como critério a evidência do acordo intersubjetivo no contexto educacional. Pretende, ainda, desenvolver conhecimento ideológico assumindo que a descrição pode mostrar uma realidade dinâmica, múltipla e holística.

Uma vez delimitado o paradigma, optou-se pelo estudo de caso etnográfico por esta pesquisa estar dirigida a um grupo específico de sujeitos – alunos e professores do último nível da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental. Pretende-se, assim, centrar o estudo nas relações interpessoais. Para tanto, desenvolveu-se um longo período de observações<sup>15</sup> para que se pudesse perceber não apenas os sujeitos como foco da investigação, mas todo o entorno sociocultural e as dimensões destas relações.

A escolha pelo olhar etnográfico justifica-se por esta abordagem de investigação, segundo Woods (1989, p.19),

---

<sup>15</sup> O período de observações foi de um ano letivo numa frequência de duas a três vezes por semana.

[...] interessar-se pelo que o sujeito faz, como se comporta, como interage. Propõe descobrir suas crenças, valores, perspectivas, manifestações e o modo com que tudo isso se desenvolve ou muda com o tipo ou de uma situação a outro. Trata de fazer tudo isso a partir, de dentro do grupo e das perspectivas dos membros do grupo. O que conta são os seus significados e interpretações.

A etnografia foi escolhida devido ao contexto sociocultural local que se pretendeu analisar. O olhar etnográfico permite que o pesquisador adentre no espaço-tempo da escola a ser investigada, observando-a de seu interior histórico, geográfico e regional. Assim, pretende-se perceber e representar a realidade social estudada “com todas suas diversas camadas de significado social em sua plena riqueza” (WOODS, *ibidem*, p.19).

O desenvolvimento desta pesquisa ocorreu em três fases, o que Lüdke e André (1986), apoiados em Nisbert e Watt (1978), salientam como característica do estudo de caso. A primeira fase, exploratória, a qual já se cumpriu, teve por função mapear as regiões que se desejava estudar, destacando as possíveis escolas a participarem da pesquisa. As regiões foram escolhidas por serem identificadas, inicialmente, como antagônicas: uma situada em um bairro privilegiado da cidade e outra em de baixo poder aquisitivo e alto de risco social. Uma vez definidas as regiões estudadas, foram visitadas cinco escolas a fim de delimitar o campo de pesquisa.

O presente estudo teve por premissa o ambiente escolar construtivista e, por isso, foi preciso adentrar em algumas escolas da localidade delimitada com a finalidade de se perceber a clareza de sua tendência epistemológica. Foram visitadas cinco escolas, três de Educação Infantil e duas de Ensino Fundamental. Após a realização das visitas, foram desconsideradas algumas escolas por se perceber a falta de clareza na proposta construtivista, mantendo-se, assim, uma escola particular de Educação Infantil e outra, de maior porte, de Ensino Fundamental completo, pertencente à rede municipal de Porto Alegre. A turma participante da escola privada é de Jardim B (crianças com 5 anos de idade e que cursaram o Jardim A na mesma escola) e a da escola municipal é de primeiro ciclo, primeira etapa (crianças entre 6 e 7 anos de idade e que têm sua primeira experiência escolar). A participação das escolas e das turmas observadas ocorreu, também, por adesão à pesquisa.

A escolha de duas realidades antagônicas, particular e pública, privilegiada e carente, não tem por objetivo compará-las e sim perceber a construção do sujeito sócio-moral frente à influência de distintas realidades culturais e representações sociais diferenciadas.

Uma vez escolhidas as escolas, iniciou-se à segunda fase, denominada por Lüdke e André (1986) de coleta de dados. Esta fase consiste em entrevistar professores e observar suas práticas com o objetivo de identificar, descrever, analisar e compreender os significados e a possibilidade do acontecimento da ética da alteridade do educador em relação aos alunos na construção do conhecimento.

Para fins didáticos e melhor organização da coleta de dados a pesquisa foi subdividida em outras duas partes, conforme comentado anteriormente (Metodologia), que, a seguir, estão abordadas de modo descritivo e detalhado:

- 1ª etapa: consistiu em observar se as crianças “despertaram para o senso moral”. Nesta fase, foram consideradas as relações entre educadores e educandos em termos genéricos, isto é, observou-se também a relação dos alunos com professores especializados e destes em momentos de lazer (relações deles com alunos não pertencentes à turma). Para tanto, foram realizadas observações duas vezes por semana, em cada uma das escolas, num período de três meses e meio<sup>16</sup>. O objetivo desta etapa é perceber as construções de valores, as representações e os significados que os educandos e que seus educadores possuem e quais relações estabelecem (educador-educando, educando-educando).

Para esta etapa, além das observações, também foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os educadores e educandos. Para desenvolver as entrevistas com as crianças, por se tratar de crianças pequenas, realizou-se anteriormente a Hora do Conto com a história *Os Três Porquinhos*<sup>17</sup>, dramatizando “passagens clássicas”<sup>18</sup> piagetianas sobre conduta moral. Em seguida, individualmente, foram entrevistados todos os alunos considerando a história como referência da entrevista semi-estruturada.

- 2ª etapa: consiste em ir além da moralidade, da representação causada pela própria moralidade e “apurar” o olhar à percepção de acontecimentos que

---

<sup>16</sup> Período de abril, maio, junho e julho até as férias escolares de inverno.

<sup>17</sup> SILVA, I. B., NAHUM, E. P. **Os três porquinhos**. São Paulo: Sipione, 1987. Versão transcrita no anexo 4.

<sup>18</sup> As referidas passagens foram extraídas da obra clássica de Piaget *Le Jugement Moral chez l'Enfant* (1932/1992) e inseridas em contos de fadas conhecidos como *Os Três Porquinhos* (Vide anexo 4).

partam da ética da alteridade na relação entre educadores e educandos e educandos e educandos. Como esta fase prevê um olhar mais atento e aprofundamento nas análises, foi dedicado todo o segundo semestre letivo para o desenvolvimento das observações que ocorreram duas vezes por semana em cada escola.

Após a coleta de dados, realizou-se a análise e a interpretação sistemática dos resultados, terceira fase. Os resultados foram obtidos por meio da análise de conteúdo, com base em Engers (1987), em uma análise horizontal e vertical para obter a síntese e eleger as categorias a serem trabalhadas. Utilizou-se a técnica da triangulação entre os resultados obtidos nas entrevistas, observações, documentação e dados coletados junto às instituições. Esta análise possibilitou maior entendimento e contextualização dos resultados.

## 5 REFERENCIAL TEÓRICO



*Em face de uma criança morta, a náusea não equilibra os pratos da balança. O que significa a literatura num mundo que passa fome?*

*Paul Sartre*

## 5.1 O ENCONTRO COM EMMANUEL LEVINAS: POSSIBILIDADE DE IR ALÉM DA OBJETIVAÇÃO DO SUJEITO

O início das leituras dos escritos de Emmanuel Levinas<sup>19</sup> deu-se ainda no Mestrado (1999), quando trabalhada a temática “**Alegria**”. O autor não escreve diretamente sobre este tema, nem sobre pressupostos educacionais convencionais, mas seu pensamento é marcado pela busca do sentido do humano, pela atribuição de sentido dado ao outro enquanto Outro, pelo profundo respeito às diferenças e pela proposição da relação-ética como fundamento das relações inter-humanas, donde a ênfase conferida à acolhida de todo outro, de todo diferente, propondo a superação da indiferença pela não-indiferença.

Ao introduzir-me nos conceitos levinasianos, pude primeiro intuir, e aos poucos compreender, uma forte vivência-emoção que tive durante as observações realizadas para a dissertação. Uma das escolas participantes de minha pesquisa caracterizava-se por ser pertencente a uma comunidade extremamente carente, de grande risco social e de extrema marginalização, o que, para mim, trouxe absoluta surpresa, pois pesquisava o “sucesso”, “práticas de alegria”, professores “bem-sucedidos”. Pré-conceitos, estereótipos<sup>20</sup>, estavam recalcados no âmago de minhas representações. Mas por que me incomodava tanto aquela escola? O que me afetava naqueles alunos e professores? O que eu tinha (e tenho) deles em mim?

Para que se possa compreender a dimensão do vivenciado, pede-se licença para relatar, a seguir, um fragmento do texto “*O Passeio*”, que escrevi ao retornar um certo dia da coleta de dados.

*O passeio estava combinado. As crianças chegaram cedo à escola. Como de costume, cheguei no início da aula e fui, afetuosamente, recebida por todos. O dia ajudava. Fazia sol.*

---

<sup>19</sup> Levinas nasceu em Kaunas (Kovno), República da Lituânia, em 1906, filho de um casal judeu e, portanto, educado nas culturas judia e russa como o costume da época. Em 1914, aos oito, anos vive a experiência da Primeira Guerra Mundial, quando Kovno é atingida pela revolução. A família emigra para Cracóvia, na Ucrânia como refugiados. Em 1917, começa a Revolução Russa. Nos horrores da Segunda Guerra Mundial, por volta de 1939, Levinas, mesmo tendo se naturalizado francês após emigrar para a França, foi tolhido pelo nacional-socialismo e passou cinco anos preso nos cativeiros nazistas na Alemanha. Suas obras filosóficas são o reflexo desta experiência do autoritarismo e da desumanidade em que se insere o homem contemporâneo.

<sup>20</sup> Segundo Silva (2005, p.195), “estereo-tipo (do grego *stéreo*, rígido, sólido... o tipo que não muda, que é compacto) vem o pré-conceito, preconceitos que são recalcados no sujeito inscrevendo-o numa imobilidade”.

*Os alunos estavam agitados e a professora encontrava-se visivelmente insegura com a idéia do passeio. Aí ficava claro que ela tinha aceitado a proposta feita pelos alunos por causa da minha presença como observadora em sua sala de aula e por ter acabado de concluir o projeto das horas, projeto que ela própria designou como “desastroso”. Os alunos dominavam a situação, pois não tinham dito a nenhuma de nós duas onde iriam nos levar, pois “era surpresa”. O máximo que a profa tinha conseguido “arrancar” deles é que não seria perigoso e que era “logo ali atrás da escola”. Pela primeira vez (estávamos em outubro) tinha lhes dado um voto de confiança. Eles conduziam a atividade, pois seriam nossos guias. O entorno, o bairro e a Vila, era pouco conhecido por mim e por Angel. Tínhamos a noção de miséria ao visualizarmos, diariamente, a carência aos arredores da escola. Apesar de estar ao lado de tudo o que víamos, as coisas pareciam externas... externas à escola, externas à cultura dominante que pairava nas salas de aula, externos aos conhecimentos acadêmicos, externas à minha própria sensibilidade e sensibilização como professora, externas aos meus sentidos e sentimentos.*

*Saímos com o grupo, dobramos ruelas e seguimos uma trilha que logo se findou em um grande e mau cheiroso vazio. Neste momento senti-me invasora de um mundo que não me pertencia. Senti-me pequena e imprópria àquele lugar. Senti minhas crenças, quase que religiosas, desabarem. E ouvi o silvo de aves de rapina. Senti medo. Penso que, talvez, o mesmo medo que muitos alunos sentiam ao se apropriarem de “meu mundo”. Senti uma mão... uma pequena mão que tocava a minha convidando a aproximar-me do Lixão. Era ali que estávamos! Estávamos aos pés de uma imensa montanha de lixo. Aos pés daquela montanha que ignorávamos ao enxergar, pela janela, da sala de aula, como se ignorá-la apagasse-a da realidade. Vi lixo, muito lixo... cães, aves e pessoas. Vi pessoas! Pessoas de todas idades soterravam-se naquele lixo, e os alunos estavam ali, felizes! Brincavam na imensa montanha que parecia abrigar aquelas crianças com a contingência do abraço de uma generosa mãe. Foi aí que percebi que a montanha de Lixo era sim provedora, pois era ela que oferecia o sustento, os brinquedos, o papelão para ser vendido, a comida e muito mais. Uma aluna deleitava-se ao brincar com algo que um dia teria sido uma boneca. Outra, enroscava-se em algo que eu não pude identificar e “desfilava” para lá e para cá como “top model”. Dois alunos corriam aos saltos atrás dos cachorros... Eles riam! E eu... chocada! Um aluno apontou para um casebre e me disse todo orgulhoso: “profi, eu moro ali!”. Uma lágrima! Não sei se de des-espero, impotência, imobilidade,... Sorri! Falei nada! Sentia e escutava... De repente, um aluno me ofereceu flores... Recebi uma flor suja de plástico que ele havia catado de algum lugar por ali. E só aí que percebi que a professora estava tão chocada quanto eu estava. Aos prantos, abraçava os alunos e os beijava (demonstração de afeto que não era habitual. Ela costumava abaixar-se para os alunos que queriam beijá-la no início e no fim da aula, mas como um gesto muito mais burocrático do que afetivo). Ela também recebeu uma flor de plástico. E, com um sorriso sincero, disse: “foi a flor mais bonita que já recebi”. O aluno perguntou: “mais bonita até que as do teu marido?”. “Sim! Muito mais bonita, mais cheirosa... porque mais especial”.*

*O significado daquele lugar, para as crianças, era muito diferente do que para nós. Assim como o significado da escola, para mim e para profa, era diferente do que para os alunos. Agora eu entendida que ali “sessenta minutos não cabem em uma hora!”, que o tempo, o espaço, os valores, as cores, os sons, os cheiros,... tinham um significado para além de suas representações de miséria e austeridade, para além do senso comum, para além do que a escola podia conter e se apropriar. Angel também percebia... pois senti perfume em sua imunda flor de plástico.*

Depois do “*O Passeio*” eu não era mais a mesma. Naquele momento dei-me conta de que a incógnita que me incomodava era justamente a tentativa da compreensão do humano, os acontecimentos e movimentos de acolhida, a possibilidade de uma relação-educação objetivadora sustentada na ética da alteridade o que neste estudo denomino como a possibilidade de Educaidade.

Essas inquietudes e questionamentos emergiram, inicialmente, nos relatos da coleta de dados do Mestrado e tomaram proporção e forma no contexto psicopedagógico clínico no qual atuo há 15 anos, no exercício da docência na Graduação e no Pós-Graduação e em duas instituições com contextos sócio-culturais muito distintos e, mais recentemente, num trabalho acadêmico-terapêutico do Projeto de Pesquisa interdisciplinar do qual participo acompanhando os processos de inclusão e alfabetização de crianças com paralisia cerebral. Pessoas diferentes, realidades distintas e, ainda, posicionamentos muito semelhantes no que se referia às relações interpessoais. E, refletindo a partir destas vivências e com-textos que se deu início a propositura da Educaidade, num buscar em possibilidade do educar para além da relação-educação que objetiva o educando.

Como alternativa para ir além das representações propõe-se o diálogo dos preceitos educacionais da proposta construtivistas, principalmente no que tange à construção da moralidade, com alguns argumentos da filosofia de Levinas (1930, 1972, 1974/1982, 1961/1980/1982, 1984, 1991, 1993, 1994, 1995, 2003), pois se sustenta que esta aproximação poderá oferecer aos educadores uma possibilidade de ruptura de posturas tradicionais que ainda se encontram calcadas no âmago de seus fazeres docentes.

A necessidade deste estudo também pode ser justificada pelo fato de que os educadores tendem a recorrerem a modelos filosóficos clássicos, mesmo tendo clareza da proposta construtivista, o que faz pensar que este apelo é devido ao desconhecimento de fundamentos que lhes dêem sustentação teórica para reflexões transformadoras.

Outro fato que cabe, aqui, destacar, e que foi percebido no desenvolvimento deste estudo, é que a proposta construtivista não parece ter clareza ou referência filosófica própria (“filosofia da educação construtivista” ou “filosofia da proposta construtivista”), pois a mesma teve, em sua origem, a biologia (fundamentos piagetianos, filosofia analítica) e após, sendo considerada a partir de uma leitura mais humanista, aproximou-se de referenciais psicológicos, sociológicos e históricos (fundamentos vygotskyanos, filosofia analítica). Isto quer dizer que encontra-se, na base da proposta construtivista, o mesmo argumento científico do empirismo. Contudo, estas aproximações fazem com que a proposta construtivista tenha

como ponto de partida a relação-objetivadora de si mesmo e dos sujeitos com os quais trabalha, *estabelecendo uma tensão*, pois a proposta chama a atenção dos educadores para as *capacidades e potencialidades individuais dos sujeitos*, afirmando não o individualismo, mas o sujeito como único, diferente. E, por outro prisma, a proposta *pouco oferece aos educadores argumentos teórico-filosóficos que lhes possibilitem pensar* (a si mesmo e aos outros) *para além das representações*, para além do paradigma científico (fechado), para além dos autores tidos até então como clássicos para o pensamento educacional, como Sócrates, Platão, Aristóteles, Agostinho, Rousseau, Descartes entre outros.

As origens da proposta construtivista – biologia, psicologia e sociologia – apontam para uma filosofia analítica, ou seja, para “uma filosofia” ativa, reflexiva, realizada pela análise-crítica do indivíduo, no exame e nos fundamentos de conceitos, crenças, convicções e pressupostos base mantidos por ele próprio e/ou por outros. Isto quer dizer que o objeto de estudo das ciências naturais (biologia, dos piagetianos) é, em linhas gerais, a natureza, os organismos vivos, assim como o objeto de estudo do psicológico, sociólogo e historiador (no caso dos vygotskyanos) é a própria cultura. Segundo Chaves (2005) as reflexões desta ordem partem de algumas pressuposições (ex: que a maioria das crianças em determinada idade apresentam determinado comportamento) e resultam em crenças e convicções categóricas. Assim, a filosofia analítica reflete não sobre o objeto de estudo do cientista ou historiador, mas sobre as reflexões destes cientistas e historiadores, buscando pressuposições básicas e argumentações para compreender a inferência de conceitos e processos de estudo. Conforme o autor, a filosofia analítica é “discurso sobre discurso”, pois o filósofo não reflete sobre o objeto em si, mas acerca do que dizem dele.

A filosofia analítica da educação, elucida Chaves (2005), analisa e classifica o conceito de “educação”. Assim, propondo analogia ao sustentado pelo filósofo, se isto é possível, uma “filosofia da proposta construtivista” consistiria em analisar, argumentar e construir o conceito de “proposta construtivista”. Nas leituras realizadas para este estudo, observou-se que os autores que deram origem a essa proposta não demonstraram intenção de desenvolver seus trabalhos em direção à construção de um argumento filosófico que a respaldasse. Evoca-se, aqui, o esclarecimento de que, por falta deste alicerce, fica difícil tecer uma crítica mais consistente. Também, deixa-se claro que *não é intenção primeira deste estudo tecer tal lastro filosófico, pois o presente tem como foco a Educação*.

Com o exposto, instiga-se à reflexão: Qual a relação que existe entre a proposta construtivista e a educação? É possível haver educação sem que haja ensino? E, pode haver

ensino sem que haja educação? A proposta construtivista pressupõe o ensino e a educação? Como? Ensino e educação pressupõe construção de conhecimento? A principal indagação pode ser expressa do seguinte modo: há outra alternativa para a educação que não seja pela representação?

As literaturas da área da Educação consideradas neste estudo pareceram não dar conta de tais indagações. Sugere-se duas hipóteses: a primeira, que a proposta construtivista não tem clareza filosófica, apontando a necessidade de mais estudos específicos nesta seara, e a segunda, que a Educação, e como contrapartida a proposta construtivista, mostra fragilidade na base argumentativa filosófica. A primeira hipótese foi confirmada durante as observações realizadas nas escolas, o que revelou a frágil clareza teórica e conceitual filosófica dos docentes. As observações e entrevistas mostraram que eles estão muito bem apropriados dos “saberes educacionais”, conhecem teorias e conseguem transpô-las para suas práticas. Quanto às “referências filosóficas” eles ainda estão num pouco-conhecimento, não demonstrando clareza e nem percebendo a importância destas para a educação, como evidenciado nesta fala:

*“Dos filósofos que conheço, conheço não, mas ouvi falar... são aqueles que nem Platão, Aristóteles e Sócrates. Sei que tem outros, mas acho que esses é que estão na base de tudo e até mesmo da Educação. [...] É claro que se tratando de construtivismo temos outras referências como Emília Ferreiro. E aquele outro filósofo, Morin, que traz o conceito de sistema, pois tudo é assim, está ligado e interligado. E assim é que é a Educação, tudo tem relação, uma coisa tem relação com a outra. [...] Outro que eu gosto bastante é Paulo Freire e Pedro Demo. Mas, esse são filósofos ou educadores? Bem, acho que são os dois! Não tem como pensar a Educação e o construtivismo sem fazer filosofia!”*

Partindo desta constatação, torna-se possível compreender o que leva os educadores observados a “agarrarem-se” a argumentos filosóficos clássicos mesmo com suas práticas voltadas para uma proposta educacional mais transformadora. Mais uma vez, elucida-se que as educadoras observadas têm clareza da proposta construtivista e mostram isto em seus fazeres pedagógicos, o que é satisfatório, visto que *não são filósofas*. Apenas se tece a crítica para sugerir que se ampliem os estudos filosóficos voltados para a proposta construtivista para que se dêem argumentos suficientes para os educadores embasarem suas ações docentes.

As práticas ingênuas ou pouco reflexivas correm o risco de reprisarem as vivências pessoais e profissionais dos educadores, remetendo-os a um “fazer-reeditar” pouco transformado. Estas práticas, em maioria, tendem a ser fechadas, numa lógica binária e dual que leva educador à classificação, categorização e exclusão dos educandos, reeditando as

referências dos paradigmas tradicionais. Observa-se, aí, uma tensão: por um lado clareza conceitual-teórica de um fazer educacional sustentado na proposta construtivista e, por outro, pouco aprofundamento e/ou confusão de um referenciais filosóficos capaz de nutrir, (des)acomodar e estimular um fazer-crítico mais (trans)formador.

Também se faz necessário chamar a atenção que *a proposta construtivista não coaduna com as mencionadas práticas de classificação, de abandono e de exclusão do sujeito*. A pesquisa não só confirmou a tensão citada anteriormente como também revelou que a proposta construtivista não está dando conta de oferecer aos educadores alternativas reflexivas educacionais-filosóficas que os levem para além de tais práticas. Quando estes o fazem é por intuição e sensibilidade-ingênua de acolhida ao chamado do Rosto do Outro.

Pode-se comprovar a possibilidade, mesmo que intuitiva, do educador de “*ir além*” da representação que faz dos educandos (a possibilidade de escuta ao chamado ao Rosto do Outro, escuta que não cabe na representação e que transcende tudo o que a razão dele pode dizer) na experiência-emoção retratada no “*O Passeio*”. Este “retrato”, que como toda fotografia é pura representação, traz aos olhos a possibilidade de um pensar-filosófico-educacional diferente, um pensar-filosófico que busque argumentação para um pensar-educação e um pensar-proposta construtivista em possibilidade de educar e educar-se para além da representação, da objetivação do sujeito. Um pensar-educação, um pensar-proposta construtivista aberto, que considere o múltiplo contido na subjetividade o que não cabe, extravasa, a representação objetivadora de cada-um, de todos-nós. Para tanto, sugere-se a aproximação de alguns conceitos levinasianos com a Educação a fim de se compreender a alternativa de ir para além das representações. Isto quer dizer propor a possibilidade de se pensar Educação a partir da ética da alteridade para atingir um Construtivismo Humanitário, ou seja, aquele que vai além das representações dos sujeitos e que tem por referência primeira as relações inter-humanas estabelecidas a partir da ética da alteridade (Educaidade).

Destaca-se que a proposta construtivista, como atualmente compreendida, encontra-se em diálogo com autores da sociologia e da psicopedagogia e esta polifonia que está sendo considerada neste texto, salvaguardando as concordâncias e divergências paradigmáticas.

## 5.2 O PENSAMENTO LEVINASIANO: ALGUNS CONCEITOS FILOSÓFICOS

Levinas (1961/1980/1988, 1972, 1984, 1991, 1993, 1994 e 1995), em seus textos, trata do ser humano na sua vida, nas suas relações. Na primeira grande obra, *Totalité et Infini* (1961), defende a ética como filosofia primeira, ou seja, pensa-a sob luz de um fundamento para *além da totalidade*, ou desde o momento que a filosofia busca cumprir a “tarefa de pensar o Todo”, conforme a crítica de Rosenzweig (1997). No prefácio da referida obra, Levinas (1961) declara ter sofrido forte influência deste autor.

Para defender sua tese ética, Levinas (1961) critica o conceito de ontologia e de totalidade e posiciona-se frente à filosofia do “Espírito Absoluto de Hegel”. Para mostrar sua tese, Levinas (ibidem) toma de Descartes (1992) o conceito de infinito e o desenvolve, reinterpretando-o a favor da sua tese. Esta idéia é tomada da *Terceira Meditação* e, por meio dela, ele propõe a construção da relação intrasubjetiva, conferindo-lhe sentido ético.

A idéia de infinito pensada por Descartes (1999, p.117) é onto-teológica, com base na existência de Deus. Conforme o texto:

Pelo nome de Deus eu entendo uma substância infinia, eterna, imutável, independente, onisciente, e pela qual eu-mesmo, e todas as outras coisas que são [...] foram criadas e produzidas. Ou essas vantagens são tão grandes e tão eminentes que quanto mais atentamente eu e as considere, menos eu me convenço de que a idéia que eu tenho delas possa tirar sua origem de mim mesmo. E por consequência, é preciso necessariamente concluir de tudo o que eu disse antes, que Deus existe; pois, ainda que a idéia da substância esteja em mim, [...], eu não teria, no entanto, a idéia de uma substância infinia, eu que sou um ser finito, se ela não tivesse sido colocada em mim por alguma substância que fosse verdadeiramente infinia.

A compreensão cartesiana de infinito aponta para a substância de um Ser Perfeito (Deus), infinito, cuja idéia aparece em um sujeito finito. Deus não está aí para ser conhecido como objeto, mas para ser percebido como idéia de infinito (*cogito*). E é justamente na tensão da originalidade da idéia de infinito e do próprio infinito que Levinas (1961) propõe a ruptura ao cartesianismo.

A *Terceira Meditação* propõe que a idéia de infinito é a mais original de todas idéias, pois não parte de nenhuma experiência dos sentidos, como as idéias derivadas das coisas sensíveis. A idéia do infinito, conclui Descartes (1999), chegaria ao *cogito* porque nele já está

desde que foi criado. Há uma passividade original no *cogito*, levando a supor que o pensamento (*cogito*) não é só algo pensante, ou seja, há uma idéia para além do pensamento, que é imemorial. O infinito existe no pensamento desde que ele foi criado. Descartes (ibidem), assim, na *Terceira Meditação*, constrói o argumento da transcendência de Deus, parecendo considerar que a filosofia pode estar além do saber. Dito de outro modo, *o pensamento pode ir além do pensar*.

Levinas (1961) oferece uma alternativa para a compreensão deste movimento argumentativo cartesiano, alternativa esta que não é ontológica e nem teológica, mas *ética* e esta como *filosofia primeira*, anterior a qualquer pensamento, anterior a qualquer argumento. Mas, a *anterioridade* da ética não significa ter relação com o tempo<sup>21</sup> cronológico, que se refere à origem, à criação do mundo. Não! A anterioridade a que o autor se refere está *antes da origem*, num passado absolutamente distante, passado que não se pode lembrar e por isto é *imemorial*. Pensada desta forma, a lógica tradicional se inverte, pois é a *ética que garante a história*. É uma “garantia” que não se estrutura numa relação de causa e efeito, pois não é pelo julgamento moral do mundo que a ética atesta sua anterioridade racional, sua legitimidade e seu domínio filosófico próprio e primeiro. A ética é precedente, é base do domínio racional. Isto pode ser evidenciado porque há um extravasamento, há uma dimensão da própria História que não pode ser contada, que não pode ser representada, que está para além da sua objetivação em fatos, que está para além do Dito, que é Dizer.

De acordo com a exposição levinasianas, o Infinito não “cabe” na idéia (*cogito*) que o contém, não se manifesta como passagem e nem se materializa como idéia. O Infinito é *vestígio*. O homem está em relação com o Infinito, tem idéia do Infinito, mas não consegue objetivá-lo, pois o objeto representado é sempre finito. *O Infinito supera sempre o finito, escapando à representação*. Esta é uma das teses básicas da filosofia levinasiana. Seguindo o pensamento, o Infinito é concreto e histórico no *Rosto*. Para construir o conceito de Rosto, o autor, aplica o mesmo processo argumentativo visto em relação ao Infinito. Deste modo, a saída, a alternativa, proposta está no conceito de Rosto, pois não é possível ver o Infinito, mas é possível *testemunhar o seu vestígio no Olhar*<sup>22</sup> de outrem.

A radicalidade do pensamento levinasiano é reconhecida justamente na argumentação da idéia de *Infinito*, a qual é demonstrada sob sua própria *infinição*. Para compreensão do pensamento levinasiano, a idéia de infinito precisa ser pensada fora de qualquer estrutura de

<sup>21</sup> O tempo proposto é diacrônico, o que será abordado ao longo do texto.

<sup>22</sup> Por este reflexão que alguns autores traduzem, na filosofia levinasiana, Rosto por Olhar (*Visage*).

totalização, sob risco de ela não ser compreendida, pois, “Totalidade” é aquilo que não pode comportar o “Infinito”. E, para sustentar seu argumento, o autor vai além da recusa da idéia de que toda referência de sentido precise ser pensada pela “fórmula” da “equação do ser”, da objetivação, para que se alcance alguma inteligibilidade. Cumprir a “equação do ser”, no presente do indicativo, equivale à tarefa de pensar o Todo. Trata-se de pensar para além deste cumprimento, para além do equacionamento ontológico, o que a tradição afirmava como necessário para legitimar o pensamento filosófico.

A partir da crítica da totalidade e da pesquisa fenomenológica, Levinas (1961) concebe a ética como *filosofia primeira*, desvinculando-a da ontologia. Na proposta do autor, percebe-se que a filosofia da tradição torna-se insuficiente e reducionista, por exemplo, por esta pretender a diluição das diferenças, das culturas, na identidade do ser.

Mas, como o autor propõe a *ética como filosofia primeira*? Para sustentar e compreender a filosofia levinasiana, pensar sob conceitos se faz fundamental, dentre elas destaca-se a palavra *alteridade*.

*O ser considerado pela Ontologia reduz a alteridade enquanto alteridade.* Isso porque o homem reduz, pelo processo de conhecimento, o outro a objeto, retendo apenas o que pode ser objetivado e, assim, o eu permanece isolado em seu conhecimento e dispensa o outro. Por este pensar, o homem não se modifica, pois se fecha em si, não transcende, permanecendo o *Mesmo*, embora enriquecido com a objetivação realizada.

Já para Levinas (1961, 1974), o Eu não se mantém sempre o igual, ele é capaz de alterações. Ao se relacionar com o mundo, o Eu modifica-se, mas o que diferencia do pensamento anterior é que mesmo em suas modificações o Eu se reconhece *idêntico*, o *Mesmo*, em suas alterações. Pode-se chamar esse processo de *identificação*, pois “o eu descobre assim a famosa ingenuidade de seu pensamento que pensa ‘perante si mesmo’, como se caminha ‘diante de si’” (LEVINAS, 1980, p.24).

O Eu encontra sua identidade em “sua casa”, em algo que lhe pertence, em algum lugar que é seu, pois na casa tudo está ao alcance de suas mãos e não lhe causa estranhamento; encontra-se suprido e *não há necessidade de transcendência*. E a *identidade* por assim vivida é a obra original de toda identificação. Salienta, o autor, que “a identificação do Mesmo não é o vazio de uma tautologia, nem uma posição dialética ao Outro, mas o

concreto do egoísmo<sup>23</sup>” (LEVINAS, 1980, p.26). Ao identificar-se com o outro, o Mesmo não opera transcendência, nem relação metafísica, permanecendo o mesmo.

É na relação de alteridade, *na não-indiferença para com o Outro*, que se percebe a possibilidade da transcendência da relação metafísica. Para Levinas (ibidem, p.23), alteridade é a

[...] transcendência pela qual o metafísico o designa tem isto de notável: a distância que exprime – diferentemente de toda a distância – entra na maneira de existir do ser exterior. A sua característica formal – ser outro – constitui o seu conteúdo, de modo que o metafísico e o Outro não se totalizam; o metafísico está absolutamente separado.

Para que isto ocorra é preciso que o Eu vá para além de toda representação que possa construir como sistema de referência. Isto quer dizer que neste movimento, nesta relação, o eu entra por inteiro não apenas com intencionalidade cognoscitiva. *O Eu inteiro acolhe o Outro como ele é e não apenas com a idéia que dele pode fazer*, pois o pensamento é um movimento que se dirige para a alteridade, agora de um modo diverso, sem levar a intenção de fazê-lo à moda de objetivação e, por isto, de forma não intencional. O conceito de alteridade indica sempre o conteúdo inobjetivável do Rosto. Indica, igualmente, uma relação para além da objetivação em que é possível acolhimento e justiça.

Retomando: *Rosto* ou *Outro* significa sempre exterioridade, fora ou além de qualquer horizonte de um pensamento objetivante ou representacional que o Eu, na relação, poderia alcançar. É no olhar do Outro, Rosto, que surge ao pensamento a idéia de Infinito. A relação com o Outro, Rosto, é pensada por Levinas (1961) à guisa da idéia do Infinito. *Infinito* é aquilo que, por sua própria natureza, não cabe ou não se adequa a qualquer que seja a idéia. *Infinito é o esvaziamento do conteúdo que não se pode ter como objeto e por isso não se é capaz de representação*. O Infinito é aquilo que está para além do que o pensamento pode alcançar, o que transforma a intencionalidade em pura passividade, pois o *Infinito é pré-original*, é anterior à origem de todo e qualquer sentido e foge à idéia de inteligibilidade.

Estaria, assim, a alteridade para além da razão, vista a sua não-objetivação? Caso a alteridade não se estabeleça pela razão, por quais vias se estabelece?

---

<sup>23</sup> Chama-se atenção que o “mundo da vida” o “viver de” é fundamental para a constituição enquanto sujeito. O ponto de crítica levinasiano está na relação com o Outro, que pode ser não-transcendente, egoísta e de reciprocidade no Eu ou, ainda, transcendente e acolhedora no face a face.

### 5.2.1 Infinito-Rosto

Para dar uma idéia do Infinito, Levinas (1961) recorre ao termo *imemorial, anárquica e pré-original*. Tal idéia é abordada na concepção de *tempo diacrônico* e este pode ser flagrado no fenômeno concreto do olhar do Outro. *Neste ponto do desenvolvimento filosófico levinasiano, abre-se um espaço onde a ética atesta sua independência do saber*. Assim, a filosofia da consciência, da liberdade, da representação, a ontologia e metafísica da presença como filosofia primeira são contestadas, denunciadas, como saberes arbitrários, insuficientes em si mesmos.

É possível testemunhar o vestígio do Infinito no Rosto de outrem. Conforme afirma Levinas (1988, p.43):

A maneira pela qual se apresenta o Outro, ultrapassa a *idéia do Outro em mim*, nós a chamamos, em efeito, olhar. Este *modo* não consiste em figurar como tema sob minha atenção, a expor como um conjunto de qualidades formando uma imagem. O olhar de Outrem destrói a todo o momento e transborda a imagem plástica que ele me deixa, a idéia à minha medida e à medida de seu *ideatum* – a idéia adequada.

Há uma impossibilidade de cumprir a exigência do esquema fenomenológico da consciência intencional, da razão, no Rosto de alguém, e é exatamente neste ponto que o autor encontra a *diacronia*. É impossível adequar o fenômeno do Rosto a uma representação. O Rosto escapa de cada instante que se tente abordar, porque o Rosto escapa ao próprio *tema*, podendo, apenas, ser abordado como *testemunho*. O Rosto é epifania, apresenta-se como auto-expressão e como infinito, fugindo a idéia que dele se faz. Assim,

[...] a relação entre Outrem e eu que brilha na sua expressão não desemboca nem em número nem no conceito. Outrem permanece infinitamente transcendente, infinitamente estranho, mas o seu rosto, onde se dá a sua epifania e que apela para mim, rompe com o mundo que nos pode ser comum e cujas virtualidades se inscrevem na nossa natureza e que desenvolvemos também nossa existência (LEVINAS, 1980, p.173).

A relação entre Eu e Rosto é *linguagem*. Linguagem que é o discurso que fala a ética como filosofia primeira. Linguagem que não é só fala, linguagem que não é só voz,

linguagem que é o próprio chamado, apelo, que vem do Outro, aquele que está fora de mim, aquele que “não faz número comigo” (LEVINAS, 1980, p.27).

A linguagem em *Totalité et Infini* (1961) já está colocada como *discurso*, ou seja, o modo pelo qual o Outro se apresenta, desfazendo a representação de tudo aquilo que se pode identificar como pertencente àquele que se apresenta: função social que ocupa, roupa que veste, língua que fala, assuntos sobre os quais se manifesta. O discurso, assim, é tudo o que se relaciona ao mundo, que faz parte de um contexto, de algo plenamente identificável e inteligível. O desfazimento da noção do tempo objetivo se dá porque é no discurso que o presente se produz e se mantém, “como que a presença daquele que fala invertesse o movimento inevitável que conduz a palavra proferida ao passado da palavra escrita” (LEVINAS, 1982, p.65). Como se a palavra fosse o próprio movimento do presente, pois, nada no discurso é passível de ser representado, uma vez que o instante que o compõe não entra na história que o forneceria o material da representação. O discurso só admite o momento que ele é vivido e ele só é vivido para aquele que dele participa, seja pela fala, seja pelo silêncio.

Já a linguagem pode ser compreendida, também, não como possibilidade de transcendência, mas pela relação que estabelece com o mundo. Começa-se a falar e dar nome às coisas e traz-se para si, de modo objetivado, o que antes estava no mundo. A linguagem, assim, transforma a alteridade do mundo, o Outro, em tema. Por outro lado, no discurso do Rosto, revela-se à resistência à tematização, à objetivação. Assim, pode-se perceber que Levinas (1961) estabelece uma espécie de unidade estrutural da linguagem, que é a de tematização e comunicação.

Não há como separar essas duas funções da linguagem, pois, quando se fala, faz-se para alguém, mesmo se tratando da linguagem que se dirige a si próprio<sup>24</sup>. Há algo de objetivo e de subjetivo na linguagem: algo objetivador, representacional, e algo em possibilidade não-objetivadora para quem se fala. A linguagem, assim, guarda em si uma característica fundamental, a de possibilidade possibilidade de apresentar-se ao outro e instigar-lhe à transcendência.

A linguagem, como discurso entre o Eu e o Rosto transcendente, é assimétrica e sustenta a relação de assimetria entre o Eu e o Outro. A *assimetria* é o que garante o

---

<sup>24</sup> Para Piaget (1932/1992, 1954, 1964/1989), este movimento de falar para si próprio em pensamento ou em voz alta é denominado de fala egocêntrica.

distanciamento, a *separação*<sup>25</sup>, a não-captura, a não-objetivação. *Há, assim, na linguagem, uma relação de acolhida, o Eu acolhe o Outro como este se apresenta.* Deste modo, a relação que se estabelece pela linguagem “é capaz de manter a distância entre o mim e Outrem” (LEVINAS, 1980, p.27). A linguagem, porém, é possibilidade e não garantia de ruptura da mesmidade. Isto porque na relação do Eu com o Outro, com o mundo, não se esgota no nível da representação.

A representação não permite a separação que constitui o evento da interioridade. A separação indica a possibilidade de uma pessoa buscar seu próprio destino. Conforme Levinas (1980, p.48) ela pode buscar o destino de

[...] nascer ou morrer sem que o lugar desse nascimento e dessa morte contabilize a sua realidade no tempo da história universal. [...] A interioridade instaura uma ordem diferente do tempo histórico onde a totalidade se constitui, uma ordem onde tudo é *durante*, onde se mantém sempre possível aquilo que, historicamente, não é mais possível. O nascimento de um ser separado que deve provir do nada, do começo absoluto, é um acontecimento historicamente absurdo.

Esta ordem que se instaura e delinea-se a cada durante do acontecimento da vida se apresenta-se como Rosto. O Rosto, o chamado do Outro pela linguagem, promove o movimento de abertura do Mesmo em relação ao *Outro* e com ao *Terceiro*, pois é capaz de *acolher a cada um em suas alturas e profundidades*. A “linguagem de fato [é] uma relação de tal maneira que os termos não são limítrofes nessa relação, que o Outro, apesar da relação com o Mesmo, permanece transcendente ao Mesmo” (LEVINAS, *ibidem*, p.27).

Levinas (1961) chama atenção para o fato do Rosto, pela linguagem, manter relação com o Eu e não o inscrever no Mesmo, pois “a relação ética que está na base do discurso não é, de fato, uma variedade de consciência cuja emanção parte do Eu” (LEVINAS, 1980, p.174). O Outro como Rosto já é discurso, já é palavra. Há uma imetiatez expressa pelo *já*, uma impossibilidade desta relação ser absorvida na sincronia do tempo (plano teórico). A

---

<sup>25</sup> A noção de separação descrita por Levinas em *Totalit et Infini* (1960) retoma a noção de hipostase desenvolvida em *De l’existence à l’existant*, (2004). Ela designa ao ato de que o Eu se coloca no anonimato e em passividade rompendo com a participação ao processo de identificação. A separação é ateísmo, uma condição à transcendência. O ser é essencialmente a-teu. Isso não significa nenhuma relação a crenças religiosas, ou negação de Deus. O ateísmo é a impossibilidade de totalização do pensamento, a não-participação originária do sujeito a qualquer que seja a dimensão transcendente, sua autonomia enquanto psiquismo e pensamento. Conforme Levinas (1980, p. 52), “podemos chamar de ateísmo esta separação tão completa que o ser separado se mantém sozinho na existência sem participar do Ser de que ele está separado. [...] Vivemos fora de Deus, em si, somos eu [...] Por ateísmo compreendemos assim uma posição anterior à negação ou à afirmação do divino, a ruptura da participação a partir da qual o eu se põe como mesmo e como eu”.

relação pensada a partir da idéia de infinito, de transbordamento do pensamento finito pelo seu conteúdo, “ultrapassa sua capacidade, com o que a todo o momento ele [o pensamento] apreende sem se chocar. Eis a situação que denominamos acolhimento do rosto” (LEVINAS, 1980, p.176), pois o rosto recusa-se à posse e à captura da representação. Mas, há uma lentidão, algo que encontra um nível de estabilidade suficiente para que a representação possa nascer.

Para melhor compreensão entre tema e discurso, segue um exemplo construído sobre o texto “*O Passeio*”. No exato momento do passeio foram feitos alguns registros fotográficos, mesmo com toda precisão de captura e fidedignidade das fotografias elas são uma representação teórica, ou seja, um tema. Pois, há sempre um espaço, um *hiato*, entre a foto, que o fotógrafo habilmente consegue tirar, e o objeto diante dele. Pois o tempo real, o *durante*, do passeio sempre será dele (cada Rosto que apelava à responsabilidade) e não de quem o fotografa. Assim como o próprio texto “*O Passeio*”, houve uma captura, uma objetivação, uma “escrita-fotográfica” que por mais detalhada, mais argumentativa, mais emocional, não terá suficiência em expressão, pois o passeio sempre transcenderá “*O Passeio*”, o seu texto, a sua representação. Já pensado sob a perspectiva do discurso, alguém que fala está dando sua duração, seu Infinito.

O Rosto marca um tempo, sempre diferente do tempo que uma representação deseja marcar. Não há como incluir esse tempo na linha homogênea do tempo histórico, que já é tempo de representação, assim como não há como compatibilizar infinito e totalidade. “Compreender” o Olhar como vestígio do infinito é “compreendê-lo” na imediatidade do discurso. Já a tematização só é possível porque o tema não fala mais, pois o tempo que passa na foto é tempo ausente de duração interior. Levinas (1988, p.60) afirma:

O olhar é uma presença viva, ele é expressão. A vida da expressão consiste em desfazer a forma pela qual o ente, expondo-se como tema, se dissimula nele. O olhar fala. A manifestação do olhar é já discurso. [...] Este modo de desfazer a forma adequada ao Mesmo para se apresentar como Outro é significar ou ter um sentido. Apresenta-se significado é falar. [...] A significação não é uma essência ideal ou uma relação oferecida a intuição intelectual [...]. Ela é por excelência, a presença da exterioridade. Discurso não é simplesmente a modificação da intuição, mas uma relação original com o ser exterior.

Assim como o tempo, que para Levinas (1961) não significa uma ordenação cronológica, a *proximidade* e *distância* não estão dentro da ordem de medidas de espaço

físico. Próximo, para o autor, é aquele que está diante de mim ou do Mesmo, mas não somente em um “diante”, “em frente” (primeiro nível de compreensão), mas em uma relação que permite o face a face (segundo nível de compreensão) numa *relação ética*.

A *proximidade* do Eu e do Outro a que se refere Levinas (1961) não é um distanciamento geográfico. Ao considerar que próximo é aquele que está diante de mim, como afirma o autor, parece que a relação de proximidade está apegada à intencionalidade (o que não faria desta relação uma relação ética), pois ainda se está apegado à figura concreta do outro, humano. Mas, em um segundo momento de mais complexidade, o Rosto responde à exigência ali imbricada e *inverte* o sinal positivo da intencionalidade. Assim, neste contexto de substituição, próximo é aquele que já está diante de mim, paradoxalmente antes de mim em responsabilidade original, antes mesmo de que se possa pensar em relação.

Pensado sob essa inversão, o Infinito não é um objeto, pois “pensar o infinito, o transcendente, o Estrangeiro, não é, pois, pensar o objeto” (LEVINAS, 1980, p.36), mas pensar como Desejo metafísico, incompletude, “o infinito no finito, o mais no menos”, Desejo traduzido em bondade, gratuidade.

A metafísica descreve um movimento para além do ser, o que na filosofia levinasiana é colocado como *transcendência*. Pelo Infinito, o pensamento é levado a pesar mais do que ele pensa, ou seja, *pelo Infinito o pensamento se faz desejo de não só ser pensamento*, aproximando-se da idéia da fome e do desejo que ela suscita. Mas, chama-se atenção que desejo não é necessidade. Conforme Levinas (1980, p.21), desejo é a persistência de uma fome que o alimento, a habitação, a paisagem não conseguem saciar, pois,

[...] o Outro metafisicamente desejado não é “outro” como o pão que eu como, como o país que eu habito, como a paisagem que eu contemplo, como, às vezes, eu para mim mesmo, este “eu”, este “outro”. Dessas realidades eu posso “me nutrir” e, numa grande medida, me satisfazer, como se elas me tivessem simplesmente faltado.

A necessidade implica numa incompletude, como, por exemplo a fome de algo que está acessível ao poder. Já o Desejo é uma fome de outra natureza, o espaço-de-falta, pois não remete a nada que se tinha antes, a nenhum objeto representado e cognoscível. A fome a que o desejo remete é uma inquietação que instiga o vazio da própria incompletude do ser. E, este vazio diz respeito ao argumento pelo qual a metafísica não se reduz a uma crítica ontológica.

O Desejo responde ao apelo do Rosto, o qual não corresponde à figura da face, não tem forma, nem lembrança representacional, mas clamor e apelo. É o modo com que o Outro se apresenta e se exprime. O Rosto é presença, pois “Rosto de Outrem destrói a cada instante e ultrapassa a imagem plástica que ele deixa, a cada idéia à minha medida de seu *ideatum* – a idéia adequada” (LEVINAS, 1980, p.37-38).

O qual o conteúdo da expressão desse Rosto que clama? Segundo Levinas (ibidem, p.38), o conteúdo da expressão é “essa mesma expressão” e deve ser acolhido como discurso. Na linguagem, o Eu ultrapassa a idéia do subjetivo e coloca em risco sua liberdade espontânea. A idéia de contato não é suficiente, segundo Levinas (ibidem, p.38-39), “a idéia do contato não representa o modo original do imediato. O contato é já tematização e referência a um horizonte”. Só no *face a face* (imediato) garante-se o distanciamento da não-objetivação, garante-se a história pela ruptura da história, garante-se que um Eu não tematize com o Outro, mas que seja capaz de falar com ele.

O rosto está presente em sua recusa de ser conteúdo. Nesse sentido não poderá ser compreendido, isto é, englobado. Nem visto, nem tocado – porque na sensação visual ou tátil, a identidade do eu implica a alteridade do objeto que precisamente se torna conteúdo (LEVINAS, ibidem, p.173).

O Rosto-presença é significação, é o Infinito apresentado como Rosto numa resistência ética. “Manifestar-se como rosto é impor-se para além da forma, manifestada e puramente fenomenal, é apresentar-se de uma maneira irreduzível à manifestação, como a própria retidão do frente a frente, sem mediação de nenhuma imagem na sua nudez, ou seja, na sua miséria e na sua fome” (LEVINAS, 1980, p.178-179).

*A relação agora sugerida pelo autor não é a relação direta sujeito-objeto, pois, caso fosse, seria anulado o essencial da relação, que é a relação com infinito, apegando-se a uma relação objetivadora.* Nesta relação, a linguagem surge no horizonte do *Dizer*. Fora, para além do plano ontológico, não se pode mais falar sobre, pois assim se anula a infinição do infinito. *O infinito recebe, então, um novo modo de significação. O infinito, assim, significa a própria infinição de seu Dizer.* Mas, chama atenção o filósofo, que ao dizer o infinito não se trata de relançar o sentido deste conceito a um novo enunciado (*Dito*), pois seria, este movimento, uma analítica de linguagem. *Dizer e Dito* estão articulados num mesmo momento, ou seja, ao mesmo tempo em que se diz se des-diz sob a pena de se cair no conceito, no fechado, no representacional, no objetivo. O *Dizer*, assim, é anterior e é da

mesma pré-originalidade da ética. Imemorial. É nesta imemorialidade do Dizer que está seu *endereçamento* a outrem. É nesse endereçamento que o Dizer transborda o Dito, passando do significado a sua significância.

Endereçar-se para alguém é *testemunho* do infinito, outro modo de dizer a verdade, modo não mais reducionista (e representacional, objetivador) como o tradicional, pois segundo a tradição, a verdade do des-velamento exige a objetividade do tematizado no tema, a presença do ser na consciência pela representação, o que vai reduzir todos os instantes a uma “leitura” objetivadora e não-suficiente.

O *testemunho* não precisa da representação, que é compreendida como “algo em lugar de”. Pelo testemunho, somente o sujeito pode falar aquilo que só pode ser absolutamente subjetivo e, portanto insubstituível, logo, não representável. Assim, a verdade é da instância do Dito e o testemunho da instância do Dizer. O testemunho está antes do Dito, mas também no Dito, como um instante que não se reduz ao momento daquilo que é dito, num tempo presente que não admite extravazamento, pelo menos nenhum extravazamento que tenha sentido.

Para Levinas (1972), a única verdade testemunhável é o infinito. O autor não percebe suficiência no caminho da prova ou da experiência subjetiva, pois para ele o campo subjetivo do testemunho é a *responsabilidade*. E é via responsabilidade que se pode atestar a verdade do infinito.

O autor, ao se referir à responsabilidade, fala de uma “responsabilidade por outrem, portanto, como responsabilidade por aquilo que não fui eu que fiz, ou não me diz respeito, é por mim abordado como rosto” (LEVINAS, 1991, p.87). Assim compreendida, a responsabilidade não é um simples atributo da subjetividade, pois caso assim fosse, esta existiria por si mesma, sem ter a ética como primeira. A realização da responsabilidade está na linguagem. Mas a responsabilidade conforme o autor se refere, como Dizer, não pode ser confundida com o simples ato de se responsabilizar por alguém na seara moral: ser responsável por alguém porque “fez” ou “deixou de fazer” algo ou alguma coisa. A responsabilidade não se resolve como um atributo, como a qualidade de alguém instalada por uma história subjetiva como responsabilidade justificada pela aprendizagem e por um ato educativo.

É claro que neste estudo também se reconhece a *responsabilidade oriunda de uma ação pedagógica crítica e reflexiva que remete à ação de ensinar*. Mas, conforme

compreendida por Levinas (1991), a responsabilidade coincide com uma superação do ser (no caso da ação pedagógica, do ser-educador), não pertencendo ao rol dos fenômenos passíveis de identificação não se tratando, assim, de um saber: *de ser ou não ser*. Conforme o autor (1991, p.88- 89),

[...] responsabilidade não é um simples atributo da subjetividade, como se esta existisse já em si mesma, antes da relação ética. A subjetividade não é para si: ela é mais uma vez, inicialmente para o outro. [...] É uma estrutura que, de modo algum, se assemelha à relação intencional que nos liga, no conhecimento, ao objeto – a qualquer objeto, ainda que fosse um objeto humano.

Por assim pensada, é possível responsabilizar-se por outrem sem esperar a reciprocidade, o que garante a não-simetria da relação. Conforme Levinas (1991, p.90) “precisamente na medida em que entre outrem e eu a relação não é recíproca é que eu sou sujeição a outrem; eu sou ‘sujeito’ essencialmente neste sentido”. Por não haver intencionalidade, também não se pode pensar em culpabilidade, logo o Eu não é mais ou menos responsável pelo Outro, mas totalmente responsável.

Não devido a esta ou àquela culpabilidade efetivamente minha, por causa de faltas que tivesse cometido; mas porque sou responsável de uma responsabilidade total, que responde por todos os outros e por tudo o que é dos outros, mesmo pela sua responsabilidade. O eu tem sempre uma responsabilidade a mais do que todos os outros. (LEVINAS, 1991, p.90-91).

A responsabilidade está posta antes de qualquer moralidade. Não está no nível das legislações e dos códigos de conduta, mas no nível da justiça. Mas, a *justiça* só tem sentido se “conservar o espírito do des-inter-esse” (LEVINAS, 1991, p.91). O Dizer seria, então, esta instância *anárquica da responsabilidade* que mantém o Eu em uma inescapável inquietação pelo Outro, inquietação na qual a não-indiferença não é escolha, mas a outorga.

Abordar o Eu, a subjetividade, buscando o profundo sentido da responsabilidade é ir para além do discurso ontológico, sondando para além do “bem, belo e bom” dos clássicos. A bondade, por assim pensada, não é mais a escolha de uma boa alma, mas o mesmo-pelo-outro da responsabilidade, da responsabilidade que antecede a justiça, do mesmo modo que o dizer antecede o dito. “Da responsabilidade ao problema: tal é o caminho. [...] A filosofia é esta

medida aportada ao infinito do ser-para-o-outro próprio da proximidade, algo assim como a sabedoria do amor” (LEVINAS, 1982, p.251).

\* \* \*

Retomando: para Levinas (1961), a relação com a alteridade torna-se possível quando o Eu firma-se em sua identidade e se abre à exterioridade no encontro com o Outro. O eu em sua identidade abre-se ao chamado do Outro, no apelo do Rosto: *tu não matarás; não me deixes morrer de fome.*

O Rosto apela à neutralidade do Eu, extravazando a representação da idéia pelo Infinito. A relação entre o Eu e o Outro não pode ser contida na objetivação, pois trata-se de uma relação metafísica. A metafísica descreve, assim, o pensamento enquanto movimento para além do ser, o que Levinas (ibidem) chama de transcendência. Pela idéia de Infinito o pensamento é levado a pensar mais do que a própria idéia de pensamento, ou seja, pela metafísica, o pensamento significa o desejo de não ser mais só pensamento. Pois o Infinito extravasa ao pensamento numa condição incapaz de ser pensado, objetivado, ou representado. Nesta perspectiva, o pensamento é a resposta por um desejo animado pela idéia de Infinito. E, o ponto original desta idéia vai implicar no desejo que é a fome insaciável que ele suscita.

Para romper com a estrutura dinâmica do Eu auto-centrado, Levinas (ibidem) propõe a relação com o outro vista de forma nova, chamada de relação de alteridade. Esta não sofre mais a deturpação causada pela objetivação que reduz o outro a objeto.

A relação de alteridade não é uma relação qualquer, pois essa relação não abriga algum interesse limitado e limitante na objetividade representacional e sim excede a significação e o significante, resultando em testemunho e acolhida por uma *ética como filosofia primeira.*

Que razão pode haver na busca interminável de pensar a relação-educação sob a luz levinasiana? Qual a recompensa que se pode obter de uma relação-educação que, talvez, não se possa cumprir de fato? Provavelmente, a capacidade de suportar o investimento sem termo, pura gratuidade, do perceber que a vida pode nascer em humanidade do ser humano; talvez

por perceber que “a humanidade do humano – a verdadeira vida – está ausente” (LEVINAS, 1991, p.92); ou quem sabe, a concordância com o autor que “a condição ontológica desfaz-se, ou é desfeita, na condição ou incondição humana” (ibidem, 1991, p.92).

Se faz necessário pensar a possibilidade de um movimento que humanize pessoas, que ofereça alternativas a educadores e educandos numa relação-educação em alteridade. Contudo, a razão desta busca talvez se explique por estar para *além da própria razão*, na acolhida ao Rosto do “*O Passeio*”, em uma responsabilidade que não cessa, numa inquietude des-inter-essada, que leva à compreensão da vida como gratuidade no desejo e na busca sem fim do Infinito.

### 5.3 INTERFACES EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

O ato de educar é um ato relacional e por isto propõe-se a discussão de perceber a *possibilidade do ir além* do sujeito moral rumo a uma relação-educação estabelecida na ética da alteridade, isto quer dizer, *a possibilidade do educador ir além ao ato de educar* (Educaidade). Dizer isso significa, conceber uma relação-educação que tenha o educando como Rosto e que vá além dos códigos de conduta moral. *Uma relação que coloca o educador num face a face, num frente a frente, ao Outro (educando) por uma responsabilidade incondicional traduzida na acolhida transcendente, que vá para além de todo contrato possível ou reciprocidade pré-estabelecida e prevista na ação do ensino*. Para tanto, é preciso que o educador seja capaz de “perceber o humano em cada Outro desconhecido” (ARENDT, 1999, p.47) que a ele se apresenta.

Entende-se aqui por educação a vivência no ambiente escolar o que será analisado a partir de dois teóricos fundamentais para Educação: Piaget (1928, 1930, 1954, 1933/1977, 1941/1977, 1972/1988, 1964/1989, 1932/1992) e Vygotsky (1984, 1993/1998, 2005). Chama-se atenção para o fato de que apesar de já se ter comentado a respeito do conceito de sujeito sócio-moral segundo a perspectiva piagetiana (2.1), e sócio-histórico numa perspectiva vygotskyana (2.2), que estas duas tendências, aparentemente divergentes sob alguns aspectos,

complementam-se em outros e servem como base e referência do construtivismo, o que é um dos aspectos essenciais para este estudo.

Para corroborar com essa discussão, percebe-se que a educação pela moralidade, conforme abordada na escola atualmente, ainda está atrelada ao conceito de “verdadeiro, belo e bom” aristotélico reforçado pelo princípio-grego de cidadania. Por este conceito de cidadania outorga-se ao cidadão um corpo de direitos e deveres – cívicos, políticos e sociais – concedendo-lhe uma cidadania legal, relacionada com o conjunto de direitos estabelecidos de acordo com o *status* pessoal de cada indivíduo; uma cidadania política, que inclui direitos políticos, como o direito ao voto e o direito a ocupar cargos públicos; e uma cidadania social, que inclui usufruir de determinadas prestações sociais, dentre elas, a Educação. Essa tendência promove o ensino voltado ao civismo, o que remete às experiências modernas de totalitarismo.<sup>26</sup> Philippe Perrenoud (2005) percebe esta problemática e critica-a no prefácio de sua obra intitulada *Escola e cidadania*, dizendo:

[...] me causava, e ainda me causa, exasperação os efeitos do modismo e o aspecto encantatório dos apelos a uma “educação para cidadania”. Como se fosse possível, por um mero adendo ao currículo ou por um retorno à boa e velha educação cívica, com um *look* um pouco retocado, tornar os seres humanos desejosos e capazes de viver em democracia. Liberdade, igualdade e fraternidade: certamente, esses são valores que se ensinam, mas não da boca para fora, entre a gramática e a álgebra. Se a intenção é que a escola retome seu papel de “cimento” da sociedade, façamos disso uma prioridade e asseguremos a ela as injunções e os meios necessários.

Tem-se observado que, como resultado dessa educação da moralidade, surgem práticas de educação como as de “administração de vidas”, fortemente vinculadas ao poder público. Essas concepções tradicionais de educação na atualidade podem desnudar vidas, perder histórias, negar possibilidades, pois o humano disposto apenas frente administrações normativas distancia-se em humanidade por seguir o princípio da igualdade-totalitária fortemente calcada na objetivação.

Segundo Giorgio Agamben (1998), o totalitarismo moderno tem seu fundamento na identidade entre a *vida* e a *política*. À margem dessa identificação, o totalitarismo moderno e suas transgressões resultam incompreensíveis para o humano. Salienta o autor, que quando a vida e a política se identificam, toda vida se faz sagrada e toda a política se converte à

---

<sup>26</sup> “O totalitarismo busca não a dimensão despótica sobre os homens, senão um sistema que os homens sejam supérfluos. O poder total só pode ser logrado e salvaguardado em um mundo de reflexos condicionados, de marionetes, sem alguma espontaneidade” (ARENDDT, 1999, p.533).

exceção. Nota-se uma dissonância neste pensamento se aproximado de algumas leituras levinasianas, pois, no totalitarismo, se faria a “vida sagrada”? Seria, a referida “exceção” citada pelo autor, capaz de compreender o humano, ou seria uma fratura existente num complexo e articulado sistema que tende ao totalitarismo? Pode haver suficiência no conceito vigente de cidadania para tempos atuais?

Precisa-se também considerar o que Véase Margalit (1997, p.132) define como “cidadania simbólica”, ou seja, a participação na saúde simbólica da sociedade e de seu princípio fundamental “. Diz, o autor, que uma sociedade decente não deve se desenvolver ou se apoiar em nível institucional nenhum símbolo que está dirigida, explícita ou implicitamente, em relação a alguns cidadãos do Estado”.

Em grande parte, o homem vive num contexto de símbolos e signos e por esses se constitui e constitui outros homens, signos e símbolos que são susceptíveis de interpretação (significação) e narração (significado). A construção da realidade, assim como também da moralidade, para os referidos autores, é sempre de ordem simbólica e, portanto, representacional. O simbólico refere-se a um sentido que não se encontra claramente visível de modo imediato. É algo que identifica alguma coisa e por isto representa um significado que não lhe é inerente. Neste pensar, propor o reconhecimento de uma cidadania simbólica é considerar que o cidadão deva ser capaz de um movimento o qual não o encontre presente de modo pré-estabelecido e explícito, e pelo qual deva ser capaz de evocar fonte de significados e significações. Isto também quer dizer que a educação pensada sob esta ótica reforça o sujeito na objetivação do símbolo.

Segundo Levinas (1980, p.269), “a identidade do indivíduo não consiste em ser semelhante a si próprio e em deixar-se identificar a partir de fora pelo indicador que o aponte, mas um ser o mesmo – em ser ele-mesmo, em identificar-se a partir de seu interior”. Ao contrário do sustentado pelos autores acima, o indivíduo identifica-se a partir de seu interior para que não perca sua interioridade e nem a possibilidade de ser acolhido a partir de sua alteridade, ou seja, sua própria medida, pois a singularidade de cada-um surge como Outro que apresenta o Rosto, que é Infinito.

A *identidade* do Eu é gozo solipsita, solidão, felicidade, não-transcendência. O Eu é para-si num movimento de retirada de gozo de si mesmo. O Eu ainda não é sujeito que entende, que representa, que aprende. É um Eu-fruição, anterior à totalidade de sentido e de significado. O Eu identificado é monádico e movimenta-se na direção do eu, objetivando e representando tudo com que consegue se relacionar, mas ele mesmo parece inalterável neste

movimento. É por este movimento que o eu monádico refere-se sempre a si mesmo, conforme abordado na obra *Totalité et Infini*, primeira seção e conclusões, por Levinas (1961). Contudo, este Eu pode, numa relação com o Outro, que normalmente seria de objetivação e representação, despertar para a ética da alteridade. Caso isto ocorra, dar-se-á pela resistência que o Outro oferece ao Eu, resistência de não-objetivação. Começa aí um movimento novo, de transcender-se, pois o Eu abre-se para o Outro acolhendo-o como Rosto.

A linguagem não exterioriza a representação pré-existente do Eu, mas compartilha, apresenta, um mundo anteriormente só do Eu. A lógica agora estabelecida é uma espécie de “micro-lógica”, a lógica do além, do extravasamento do Outro ao Eu que não cabe mais na lógica pensada em termos teológicos (como milagre) e psicológico (como ilusão). Assim, as relações sociais não podem mais oferecer uma matéria empírica e superior, pois tratam da lógica a partir do gênero e da espécie lógicas-objetivadoras. As relações sociais “são o desdobramento da Relação que já não se oferece ao olhar que abrangeriam os seus termos, mas se completa de Mim ao outro no frente a frente” (LEVINAS 1980, p.270).

Como se pretende refletir com alguns conceitos levinasianos para que se possa compreender a Educaidade, é preciso, assim, compreender que a identidade é interna ao indivíduo, num movimento em “ser ele-mesmo”.

Já a relação social, a relação de outrem e dos outros com o Terceiro, momento de profundidade e tensão nas leituras levinasiananas, é apresentada como uma derivação que remonta à apresentação do Outro ao Mesmo, sem imagem, sem representação, como expressão do Rosto.

O terceiro observa-me nos olhos de outrem – a linguagem é a justiça. [...] O rosto na sua nudez de rosto apresenta-me a penúria do pobre e do estrangeiro; mas essa pobreza e esse exílio que apelam para os meus poderes visam-me, não se entregam a tais poderes como dados, permanecem exceção de rosto. O pobre e o estrangeiro, apresentam-se como igual. A sua igualdade na pobreza essencial consiste em referir-se ao terceiro, assim presente no encontro e que, dentro de sua miséria, Outrem já serve. Junta-se a mim. Mas, junta-me a ele para servir, ordena-me como um Mestre. Ordem que só pode me dizer respeito a medida em que eu próprio sou mestre[...] O tu põe-se diante de um nós. Ser nós é “andar aos empurrões” ou empurrar-se envolta de uma tarefa comum. A presença do rosto – do infinito do Outro – é indigência, presença do terceiro. [...] Por isso, a relação com outrem ou discurso [...] me chama a responsabilidade, não apenas a palavra pela qual me despojo da posse que me encerra, ao enunciar um mundo objetivo e comum, mas também a pregação, a exortação, a palavra profética (LEVINAS, 1980, p.191).

As relações sociais compreendidas pelo conceito de Rosto sustentam-se na justiça. A justiça consiste em reconhecer em Outrem o mestre, pois, para o autor, a igualdade entre as pessoas nada significa por si mesma. A essência social escapa se é compreendida sob o pressuposto dos sujeitos enquanto semelhantes. Pensada sob a semelhança, remete-se ao conceito de gênero que, de certo modo, une os indivíduos. Assim, é preciso pensar as relações sociais sob a idéia de *fraternidade*, que se dá no face a face de um Rosto que é absolutamente estranho.

A fraternidade, para o autor lituano-francês, tem um duplo aspecto: por um lado não se reduz ao estatuto da diferença de gênero e por outro lado, “a sua singularidade consiste em cada um se referir a si próprio” (LEVINAS,1980, p.192). Assim, um indivíduo não se afastaria do outro por ter com ele somente um gênero comum. É preciso que “a sociedade seja uma comunidade fraterna para estar à medida da retidão – da proximidade por excelência – na qual o rosto se apresenta ao meu acolhimento” (LEVINAS,1980, p.192).

Pensar a Educação tendo como pressuposto os conceitos levinasianos de Rosto e Infinito faz com que se remeta à prática do educador para além da *educação pela moralidade e cidadania*. Esta, pelo seu forte caráter político e representacional, não vai além da objetivação do outro, do Eu monádico, numa relação-educação de não-transcendência. Já a Educação que tem como primário a ética da alteridade, Educaidade, permite a transcendência, pois se estabelece na acolhida e na fraternidade.

### **5.3.1 O lugar da alteridade na Educação**

Como se poderia pensar a relação entre educadores e educandos na ótica da relação de “alteridade” (LEVINAS, 1961)?

A atenção ao Outro, a resposta-responsável ao seu chamado, a responsabilidade incondicional, segundo Levinas (1961) é o que permite ao homem humanizar-se. Mas a descoberta da possibilidade do humano apresenta-se plena de obstáculos.

Nas principais referências educacionais que norteiam esta tese, percebe-se uma forte tendência à objetivação do outro. Nas construções a respeito do sujeito sócio-moral, conforme a teoria piagetiana e do sujeito sócio-histórico, de acordo com a vygotskyana, percebe-se

claramente o afirmado, o que aqui se reconhece como um limitador da garantia da escuta do apelo do Rosto que chama à responsabilidade.

O conceito biológico de autonomia, conforme apresentado por Piaget (1932/1992), visto no item 2.1, fala de um indivíduo capaz de tornar-se responsável pela cooperação e pela assimilação de normas de reciprocidade. Já a tendência sócio-histórica, na compreensão de Vygotsky (1984, 1993), trabalhada no item 2.2, considera que a pessoa constrói suas aprendizagens, dentre elas as relacionadas à convivência social, por meio da mediação. Chama-se a atenção que o autor considerou a mediação como a relação não somente entre pessoas, mas também relação possível entre sujeito-objeto e que esta segunda não será foco deste estudo. Analisa-se, portanto, o conceito de mediação conforme a teoria vygotskyana apenas no que diz respeito às relações interpessoais para que se compreenda a possibilidade de uma relação entre educadores e educandos estabelecida na ética da alteridade.

Há possibilidade de estabelecer uma relação entre educadores e educandos que não tenha como finalidade primeira os argumentos da autonomia-moral, conforme pensados por Piaget (1932/1992, 1941/1977, 1954) e Kohlbert (1987), ou da mediação, conforme referidos por Vygotsky (1984, 1993)? É possível pensar uma Educação olhada pelo prisma de uma relação de alteridade conforme conceito da filosofia levinasiana?

Defende-se, aqui, que isto é possível e, ainda, que a Educação pensada e (re)pensada a partir da ética da alteridade abre-se como possibilidade de não-objetivação e transcendência, Educaidade.

Sob este pressuposto, faz-se a analogia de que o educar é uma experiência tão estranha quanto à “noite”. É estranha pela sua própria criação em novidade e curiosidade, na qual seu principal objetivo é pensar e buscar a possibilidade de um mundo mais humano, não totalitário.

É a metáfora da “noite” que Emmanuel Levinas (1961) emprega para traduzir a angústia do Ser por sua monotonia desprovida de sentido. Esta presença constante do “nada” (*il y a*) é denominada pelo autor de “há”, ante a qual a única saída é, precisamente, a atenção insone e vigilante ao outro objetivado em sua própria alteridade.

Mas o que seria o nada? O nada indicaria a falta de conteúdo, exatamente a não-representação?

O nada, o *há* (*il y a*), para Levinas (1982) é o fenômeno do ser impessoal. Conforme diz o autor, “insisto na impessoalidade do há, como “chove” ou “é de noite”, E não há nem

alegria, nem abundância: é um ruído que volta depois de toda a negação do ruído. Nada, nada, nem ser.” (1982, p.40).

A luz cria no mundo uma espécie de espaço originário, uma espécie de *nada*, de maneira que as coisas, ao serem banhadas de certa luminosidade, parecem sair de seus lugares de origem. Assim, pela visão da luz é que surge a distinção entre algo e nada, entre o que é e o que não é. “Estamos na luz a medida em que encontramos a coisa no nada. A luz faz aparecer a coisa afastando as trevas, esvazia o espaço. Faz surgir precisamente o espaço como um vazio” (LEVINAS, 1988, p.206). Pela luminosidade, o pensamento acredita ter alcançado a origem da coisa pensada, na exterioridade em que ela parece apresentar. Mas, caso se retire do espaço todas as coisas que merecem um qualitativo, um nome, e se deixar o mundo entregue à luminosidade tem-se o impessoal, o vazio, o *há* (*il y a*). Mas “o vazio do espaço não é o intervalo absoluto a partir do qual pode surgir o ser absolutamente exterior. Ele é uma modalidade do gozo e da separação” (LEVINAS, *ibidem*, p.208).

A noite é a primeira experiência do Ser. A noite lhe é estranha e choca. É o primeiro obstáculo que se pode encontrar ao descobrimento do outro objetivado em sua alteridade. pois é precisamente no outro objetivado em sua exterioridade onde (o *locus*, o lugar) se pode encontrar um futuro e uma possibilidade de humanização. É no outro objetivado onde se pode encontrar uma saída, uma alternativa, para pensar “*de outro modo*” uma possibilidade de humanidade.

O há não é relação, é quase relação. É o vazio, é o nada. Mas, no há existe a possibilidade de relação e de uma relação de alteridade. Para tanto, o Eu precisa se render ao chamado do Rosto, acolhendo-o em sua magnitude. Assim, se faz necessário pensar a Educação como ato de criação-Infinito e radical alteridade em cuja raiz encontra-se uma tratativa de humanização, um educar capaz de possibilitar a relação da ética da alteridade, como resposta ao clamor do Rosto do Outro, do educando. Por ser compreendida, a Educação, como ação-relação educativa, far-se-á, também, necessário (re)pensar o lugar que ocupam os educadores, os saberes e fazeres pedagógicos, para que sejam capazes de um radical compromisso com a alteridade em constantes reflexões.

## 5.4 SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: DISCUTINDO A PRÁTICA PROFISSIONAL

### 5.4.1 Os saberes docentes

Tardif (2002, p.228) afirma que o saber docente é um saber plural, onde concorrem de forma mais ou menos coerente, os saberes oriundos da formação profissional, que é composto pelo conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação; pelos saberes disciplinares que correspondem aos variados campos do conhecimento, emergindo da cultura e dos grupos sociais; pelos curriculares, que correspondem aos programas escolares que o professor deve apropriar-se, referindo-se aos discursos, conteúdos, objetivos e métodos; e, pelos experienciais, que são desenvolvidos pelos educadores em suas práticas cotidianas, e surgem a partir das vivências e por elas são validados incorporando-se nas experiências individuais e coletivas. E a partir daí, ou seja, dessa pluralidade, os docentes devem pautar o seu fazer cotidiano. Neste sentido, o autor, defende que “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. Isto quer dizer que os educadores são considerados sujeitos que produzem e utilizam saberes específicos no seu trabalho, ocupando, na escola, um papel fundamental, pois “são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares”.

Os saberes escolares constituem-se em saberes pessoais que compõem a subjetividade dos educadores sustentados na cultura local. Então, para compreendê-los é preciso que se faça uma leitura apurada da cultura local a fim de que se possa perceber nuances da subjetividade dos educadores e dos educandos. Tal leitura considera a postura e o trabalho cotidiano dos educadores, sua relação com os educandos e seu comprometimento com os sistemas políticos e contexto escolar.

Seguindo nessa perspectiva, Charlot (2000, p.78) acrescenta que “a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo”. Portanto, o mundo é oferecido ao sujeito através daquilo que ele percebe, imagina, pensa, sente, deseja, como um conjunto de significados compartilhados com outros sujeitos. Assim, o homem constitui o mundo e constitui-se no mundo através dos significados simbólicos que nele e por ele são tecidos. É “nesse universo simbólico é que se estabelecem as relações entre o sujeito e os outros, entre o sujeito e ele mesmo”.

Mas que tipo de “relações” o homem é capaz de estabelecer? Reconhecer que está inserido em uma cultura e perceber a subjetividade de cada sujeito que o cerca não é suficiente para uma relação de educação estabelecida na ética da alteridade. Os teóricos da educação parecem perceber este espaço, este vazio, este *hiato*, que há entre a representação e a não-representação. Hiato que a leitura objetiva da razão é insuficiente para a garantia da ética. Afirma Perrenoud (2005, p.30):

[...] os saberes e a razão, não são uma garantia de ética: os ditadores, os gângsters, os especuladores, os torturadores, os fanáticos mais odiosos não são todos brutamontes. O crime organizado e o totalitarismo apóiam-se na ciência, na tecnologia e na razão estratégica, ao menos tanto quanto os defensores de causas humanitárias.

Chama-se a atenção para este espaço, o qual neste estudo está sendo chamado de *hiato* para não remeter a um conceito de espaço-tempo, geográfico, distanciamento mensurável. Não se contrariam todos e quaisquer movimentos de representação, pois se considera o que está para além deles e as possibilidades que num “*além*” possam surgir.

A formação pedagógica está voltada para saberes bem estruturados, objetivos, fechados. Se os educadores não forem levados a pensar as possibilidades do *hiato*, provavelmente continuarão tendo movimentos de acolhida-responsável aos educandos de modo ingênuo possibilitando o acontecimento da ética da alteridade pelo acaso.

A acolhida pelos educadores do educando como Rosto foi presenciada durante a pesquisa de mestrado realizada em 1997, embora sem esta conotação, a qual deu origem a este estudo, e ainda está sendo evidenciada quase dez anos depois durante a coleta de dados para a presente investigação. Contudo, este movimento ainda se manifesta de modo ingênuo, ao acaso. Este fato instiga a seguinte questão: teriam, os educadores, se apropriados de conhecimento e de saberes docentes durante este período? Muito provavelmente a resposta a esta questão é afirmativa, uma vez que foram evidenciadas práticas mais amadurecidas e sustentadas em referenciais teóricos atuais. Seria, então, a pergunta: por que a acolhida pelo educador ao educando como Rosto ainda acontece de maneira ingênua, num acaso, de modo assistemático?

A proposta construtivista mostra o quanto é importante para a construção do ensinar-aprender as relações interpessoais e intrapessoais. Proporcionar que as relações interpessoais (educador-educando, educando-educando) se estabeleçam como possibilidade de acolhida à

alteridade do Outro faz com que a educação construtivista e o ambiente escolar construtivista tenham uma proposta humanitária.

José Tavares (2001, p.32) salienta que para se pensar uma escola reflexiva é imprescindível antes pensar nas relações intrapessoais e interpessoais. Considera que

[...] as relações intra e interpessoais e sua gestão estão assumindo importância crucial porque é por elas que passam, em grande medida, a nova dinâmica que se pretende imprimir às mais variadas organizações[...] : econômicas, políticas, jurídicas, psicológicas, sociais, axiológicas, culturais, etc.

O autor salienta que são comuns literaturas que abordam a temática e que na maioria das vezes os educadores têm conhecimento de tais textos. Mas também reconhece que estes argumentos são insuficientes, pois fazem “apelo às teorias e às concepções mais atuais e fundamentadas, mas agindo depois exatamente ao contrário, exibindo comportamentos que se encontram nos antípodas” (TAVARES, 2001, p.32).

A relação educador-educando, embora considerada relação interpessoal, pode não ser propriamente uma relação de responsabilidade e de alteridade, pois configura-se mais como relação individual, egoísta de, indisponibilidade, não-transcendente. Tavares (2001, p.35) afirma que esta relação individual pode se estabelecer “quer que elas se processem mais ao nível biológico e emocional, do sentimento de si, quer a nível cognitivo e metacognitivo mais puros, formais ou abstratos”. Mas, para que se possa pensar na relação educando-educador como modo de construção de saberes docente é preciso não apenas lembrar do *hiato*, do espaço de não-representação, de acolhida responsável, mas da possibilidade do educador ter consciência do outro enquanto Outro e de si mesmo.

A consciência do Outro enquanto Outro, como já visto, não remete à uma representação, caso se deseje garantir uma relação estabelecida na ética da alteridade. Mas, os saberes docentes construídos a partir desta consciência, ou seja, num segundo plano de conscientização, podem basear-se na representação sem comprometer a ética da alteridade, pois a relação já está estabelecida em acolhida e responsabilidade.

Para Charlot (2000, p.78), “a relação com o saber, forma de relação com o mundo, é uma relação com sistemas simbólicos, notadamente, com a linguagem”. Conforme a autora, “apropriar-se do mundo é também apoderar-se materialmente dele, moldá-lo, transformá-lo”.

Esta é uma das medidas mais expressivas da apropriação do mundo, ou da apropriação do outro, a medida da representação, que faz o homem, o educador em sua personalidade, representar o educando e/ou outro: educador a sua medida, numa comunicação com o outro que não é linguagem. Mas, pela linguagem o educando pode rasgar o invólucro da representação e no face a face do Rosto, “sem cara”, “sem imagem”, chamar o educador à responsabilidade, fazendo com que as relações de docências sejam estabelecidas na ética da alteridade, não mais em meras regulamentações, normatizações e códigos de uma educação moral. Educadores *que sejam capazes de construir suas práticas docentes como acolhimento e que tenham a ética como filosofia primeira.*

#### **5.4.2 A formação pedagógica**

A natureza da formação docente tem sido determinada a partir de modelos construtivistas, mas ainda apegados ao conhecimento científico da tradição, conforme já abordado, tendência que tem mostrado sua insuficiência frente às necessidades da sociedade na atualidade. Moita (2000, p.114), afirma que:

[...] o conceito de formação é tomado não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como a ação vital de construção de si próprio onde a relação entre os vários pólos de identificação é fundamental.

O autor chama a atenção para o fato de que o processo de formação docente está articulado ao processo de identificação. Assim, percebe-se que para se (re)pensar a formação é preciso valorizar o sujeito-educador e o sujeito-educando enquanto Outro (LEVINAS, 1961), considerado-os em sua subjetividade e ação pessoal-profissional, o que é tratado por Tardif (2002, p.230) como “epistemologia da prática profissional”. Para que isso se torne viável, é preciso que a subjetividade seja colocada como o cerne da discussão, pois segundo este autor

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos

sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

A relação dos educadores com os saberes, os imaginários e as representações sociais, segundo Oliveira (2004), apresenta-se de forma interacional com a realidade vivenciada. “O fato deles/as experienciarem diversas formas de saber no seu contexto socioeducacional contribui para que construam não só um imaginário sobre o que deve ser ensinado, como expressem essa imagem na sua práxis cotidiana escolar” (OLIVEIRA, *ibidem*, p.18).

A formação do educador pressupõe, assim, um combinado de articulações pessoal-profissional em constância de reflexão que formam, segundo os autores da educação, a identidade do sujeito. Nóvoa (2000, p.17), afirma que “o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos nosso trabalho”. A identidade profissional, assim, é construída cotidianamente nas interações com colegas, na sociedade, com os seus sentimentos, com a busca de saberes e com a sua própria história num exercício de autonomia.

Considera-se que o acima referido, interpretado à luz de alguns conceitos levinasianos, pode colocar em risco a relação estabelecida na ética da alteridade. Dois pontos que se destaca em relação a este risco são: *intencionalidade* e *autonomia*.

Levinas (1961) prevê que a resposta à representação se dá no discurso. No discurso, o Outro se revela em todas as suas dimensões. No discurso o Outro pode se negar a objetivação, pois fala: “*não me matarás, não me deixes morrer de fome!*” (LEVINAS, *ibidem*). Pelo discurso, o Outro chama o Eu à responsabilidade. Desse modo, não há intencionalidade, pois o outro enquanto Outro se manifesta como resposta, responsabilidade e acolhida. Esta relação acontece no face a face, na manifestação do Rosto, que clama ao eu por responsabilidade: responsabilidade de ensinar, responsabilidade de aprender. Surge espaço ao Eu que refuta a indiferença e o domínio das culturas e saberes dominantes, traduzindo a subjetividade em acolhida de bondade. A Educação proposta por esta óptica abre-se ao desejo metafísico, ao Rosto.

Levinas (*ibidem*) propõe o conceito de Desejo metafísico. A metafísica, segundo o autor, seria uma tendência constante e constantemente recalcada *para além do ser*. E, por sua vocação metafísica a filosofia não se deixa reduzir à ontologia. Caso se aproxime, a

Educação, deste conceito, será capaz de ir para além do saber enquanto representação, como aquisição. Mas, os fatos históricos apontam que o mundo ocidental concebe o saber apenas como disciplina, exigindo-lhe uma representação. A reflexão, porém, faz perceber que as disciplinas servem também à instrução de educadores e educandos, mas elas como, não se reduzem ao saber, da mesma forma que a metafísica não se reduz à ontologia. Seguindo os pensamentos levinasianos, pode-se dizer que não só não se reduzem, como também, negam-se à objetivação escapando do logos do ser, como um desejo de excesso e exceção.

Esta leitura que o autor faz da filosofia apresenta-a fora de qualquer circunstância de homogeneidade. Por assim pensada, a metafísica é a própria expressão da inquietude e desarmonia do discurso filosófico. Ou seja, o autor mostra a estranheza pertencente já à filosofia, pois pela metafísica a filosofia experimenta não ser só ela mesma, pois a metafísica é a expressão de um discurso inspirado pelo desejo de abrigar além do que permite sua capacidade de alcance. Para tanto, faz-se necessário compreender a distinção implicada nos discursos ontológico e metafísico.

Enquanto que a ontologia ignora deliberadamente o “choque do encontro” entre o mesmo e o outro, a metafísica implica o “respeito” da alteridade como tal. A metafísica exprime o desejo de reconhecer a resistência do outro ao mesmo. Nisto, ela interrompe a marcha da ontologia, põe em cheque o projeto da assimilação do ser pelo pensamento. Nenhuma coexistência pacífica saberia desde então ser encarada entre o discurso sobre o ser e o desejo do outro, entre a ontologia e a metafísica. Por sua natureza mesma, o projeto da ontologia é incompatível com o da metafísica. (HAYAT, 1997, p.80).

A incompatibilidade de coexistência entre a ontologia e a metafísica expõe que a filosofia é um campo de tensões pela heterogeneidade que gera inquietações constantes. E, dentre tantas tensões que se apresentam à filosofia, é nesta que se inspira *Totalité et Infini* (1961), de Levinas, que pretende sustentar a primazia da metafísica perante a ontologia, afirmando a *ética como filosofia primeira*.

A metafísica, assim, se traduz pela resistência que a filosofia impõe de não ser somente aquilo que ela pode ser: filosofia. Como uma espécie de “batalha” na qual a razão perde o posto de sua segurança dogmática, de seu território asséptico, tendo que assumir a existência de algo que lhe antecede e lhe excede.

Quando Levinas fala de “metafísica”, o termo não deve então confundir, uma vez que não exprime a razão suficiente de toda coisa ou o princípio último do ser. Oposta à ontologia, a metafísica traduz a impossibilidade para a razão de encerrar a realidade em uma categoria unificante. Longe de exprimir a segurança dogmática da razão, a metafísica levinasiana se aproxima do ceticismo que põe em cheque o Logos filosófico. [...] É no coração mesmo da filosofia que a ameaça que pesa sobre a filosofia como ontologia aparece em sua acuidade. O estranho destino da filosofia se trava nesta oscilação entre sua expressão ontológica e sua vocação metafísica. (HAYAT, 1997, p.81-81).

É também pela filosofia, no entanto, que a metafísica se mantém em questão. A metafísica nasce pela resistência que o Outro oferece ao Mesmo em sua tendência de totalização. É no face a face quando o Infinito invade a idéia (razão) e a excede que a filosofia (re)conhece sua potência filosófica. E é pelo desejo do Infinito, de que toda metafísica seja expressão, que a ética se pronuncia como filosofia primeira. Conforme Levinas (1980, p.33), chama-se de ética

Esta impugnação da minha espontaneidade pela presença do Outrem. A estrangeiridade de Outrem. A estrangeiridade de Outrem – sua irredutibilidade a Mim – aos meus pensamentos e a minhas possessões, se cumpre precisamente como um por em questão de minha espontaneidade, como ética. A metafísica, a transcendência, o acolhimento do Outro pelo Mesmo, de Outrem por mim se reduz se produz concretamente como o pôr em questão do Mesmo pelo Outro, ou seja, como a ética que cumpre a essência crítica do saber. E como a crítica precede o dogmatismo, a metafísica precede a ontologia.

O desejo metafísico é desejo transcendente, sem limites e sem intencionalidade, pois a intencionalidade visa retorno e, portanto, não-transcendência. O transcender metafísico expressa-se como possibilidade de uma relação com o Outro. Segundo o autor (ibidem, p.22):

[...] o Desejo é desejo do absolutamente Outro. Para além da fome que se satisfaz, da sede que se mata e dos sentidos que se apaziguam, a metafísica deseja o Outro para além da satisfação, sem que da parte do corpo seja possível qualquer gesto para diminuir a aspiração, sem que seja possível esboçar qualquer carícia conhecida, nem inventar qualquer nova carícia. Desejo sem satisfação que, precisamente *entende*, o afastamento, a alteridade e a exterioridade do Outro. Para o Desejo, a alteridade, inadequada à idéia, tem um sentido. É entendida como alteridade de Outro e como a do Altíssimo.

A subjetividade no desejo metafísico aparece como sujeição, passividade radical, plenifica-se com a relação com o Outro. A relação com o Outro que é sempre assimétrica. O Outro está transcendentemente acima do Eu constituído. O autor (ibidem, p.272) afirma que

[...] a metafísica, a relação com a exterioridade, ou seja, com a superioridade, indica, em contrapartida que a relação entre o finito e o infinito não consiste para o finito, em diluir-se no que faz frente, mas em permanecer no seu ser próprio, em ater-se a ele, em atuar cá em baixo.

Pode-se perceber que pelo pensamento levinasiano há uma alternativa de ruptura com a mesmidade, movimento de ruptura que pode ser, também, pensado para Educação. O autor parte de uma crítica à Ontologia que reduz o Outro ao Mesmo. Para ele, o Outro é metafísico e, portanto, transcende à relação do Mesmo.

[...] o Outro metafísico é outro de uma alteridade que não é formal, de uma alteridade que não é simples inverso da identidade, nem de uma alteridade feita de resistência ao Mesmo, mas de uma alteridade anterior a toda a iniciativa, a todo o imperialismo do Mesmo; outro de uma alteridade que constitui o próprio conteúdo do Outro; outro de uma alteridade que não limita o Mesmo, porque nesse caso o Outro não seria rigorosamente Outro: pela comunidade da fronteira, seria, dentro do sistema, ainda o Mesmo. (LEVINAS, 1980, p.26).

Pensar a Educação sob esse viés abre a possibilidade a educadores e educandos de consciência ética. A consciência ética surge, ao contrário do pensado por muitos educadores, não de um processo dialético, nem como construção ontológica, mas sim da relação em que o Outro toma a palavra e se revela em não-indiferença, em transcendência.

A não-indiferença, a responsabilidade pelo outro, não estaria dando margem ao nascimento da confiança anterior a qualquer tipo de relação? Seria, assim, a confiança anterior ao discurso? Que discurso poderia nascer sem precedência da confiança? Ou será que a confiança está colocada como uma modalidade do saber?

Se pensada à luz das idéias levinasianas, a confiança perderia seu sentido fundamental se colocada em uma relação de autonomia. Acompanhando a reflexão proposta, a confiança é compreendida como *heteronomia da partilha*, da comunhão, pois caso a confiança derivasse do saber perderia, sua gratuidade, estrutura que lhe garante a abertura e o acolhimento. Já o saber é uma confiança solitária por permanecer nos limites da mesmidade. A possibilidade de confiança estrutura a linguagem, pois só se fala porque se confia. É na confiança que há a entrega e o chamado à responsabilização.

A Educação pensada como espaço-de-confiança pode possibilitar Educaidade, um Construtivismo Humanitário capaz de alteridade, pois antes mesmo do representar o educador acolhe o educando em seu ser.

A Educaidade, assim, é um ser-para-o-outro em acolhida e testemunho; é pura “hospitalidade” que, segundo Levinas (1961), quer dizer acolher o Outro como hóspede em nossa morada.

Isto posto, a relação-educação calcada na ética da alteridade possibilitaria ao educador, frente ao chamado, do Rosto o exercício de sua autonomia? Pode haver um pensar pedagógico que permita ao educador uma formação para além da objetivação?

Retomando a tensão da filosofia pela qual ela própria recusa-se a ser somente “filosofia”, faz-se analogia com a educação construtivista. Há, também, uma tensão interna na proposta construtivista. Ela afirma que a Educação está em permanente construção, processo e reflexão, não conseguindo mais ser pensada “dentro” de um conceito-objetivado. A educação construtivista extravasa o metafísico pela resistência ao fechamento em conceito e pela não-resignação à objetivação. Nutrindo esta reflexão, percebe-se que há um *hiato* que a formação pedagógica também precisa prestar conta.

Muitos autores da seara da educação já discutem sobre a proximidade das práticas profissionais dos educadores e a subjetividade. Isto quer dizer que estes autores percebem o *hiato*, o espaço de transbordamento, que excede o objetivo.

Nóvoa (1995) relaciona a prática do professor à vida deste, não desarticulando o profissional do pessoal. A maneira com que cada um exerce sua docência está diretamente vinculada ao modo que é como pessoa. Para que se possa compreender a prática pedagógica é preciso que antes se perceba o sujeito-professor, compreendendo-o em sua cultura, suas crenças, seus valores e suas “verdades”.

Percebe-se a necessidade de considerar a prática docente para além da formação profissional. Isso significa que, ao se objetivar o educador em suas possibilidades apenas institucionais, não se o olha em sua originalidade, pois o educador, ao educar, está para além daquilo que a instituição-escola dele representa e pretende. Assim como o educando, o educador também é um Outro que se apresenta, um Rosto que clama por acolhida responsável. O educando tem tudo a aprender do educador, não com a idéia de “*tabula rasa*” apresentada pelo empirismo, mas com a idéia escuta-em-acolhida a um chamado e, por isto, é capaz, também, de ensinar e de acolher.

Na Educaidade, a educação como possibilidade de acolhida na ética da alteridade, na escuta do educando pelo chamado do educador não se perde a idéia de assimetria na relação, pois a relação que se estabelece como linguagem não é correlação, não prevê a reciprocidade.

Ela não se coloca *perante* uma correlação à qual o eu iria buscar sua identidade e Outrem sua alteridade. A separação da linguagem não denota a presença de dois seres num espaço etéreo, onde a união faz simplesmente eco à separação. A separação é, em primeiro lugar, própria de um ser que vive *algures*, de alguma coisa, isto é, que frui. A identidade do eu vem-lhe do seu egoísmo, cuja insular suficiência a fruição completa e ao qual o rosto ensina o infinito de que essa suficiência insular se separa. Esse egoísmo funde-se, sem dúvida, na infinitude do outro que só pode realizar-se, produzindo-se como Idea do Infinito num ser separado. O Outro invoca, por certo, o ser separado, mas essa invocação não se reduz a apelar para um correlativo. Dá lugar a um processo de ser que se deduz de si, isto é, matem-se separado e capaz de fechar-se ao próprio apelo que o suscitou, mas também capaz de acolher o rosto do infinito com todos os recursos do seu egoísmo: economicamente. (LEVINAS, 1980, p.193-194).

A formação pedagógica tem, também, outro desafio que se estabelece não apenas perante o docente. Além do desafio de trazer à luz dos docentes a possibilidade da relação-separação, também se desafia à estar atenta à figura do Terceiro. A relação interpessoal que o eu estabelece com o outro também deve ser estabelecida com “outro-outros”, não figurando somente uma relação entre um “eu-tu”. Neste ponto, o pensamento levinasiano apresentado, principalmente na segunda parte da obra *Totalité et Infini* (1961), busca compreender o conceito de “eu”, “interioridade”, acrescentando a idéia no “no de si”. Levinas (ibidem) trabalha neste ponto com a idéia de que a vida interior habita e se move gozosamente no mundo no qual vive, constituindo um complexo “*habitat*”<sup>27</sup> econômico de relações interpessoais de sentido e significado. “Mas esta interioridade, por sua vez, vai aparecer como uma presença no de si, o que quer dizer habitação e economia” (LEVINAS, 1980, p.112). Assim, a economia do “ser no mundo” consiste, por um lado, em que há um “eu” separado, recolhido em sua morada, satisfeito, que vive com gozo, um eu que não transcende; e, por outro, um “eu” que se movimenta, se desloca, que constitui um *habitat* a partir de sua morada. Mas o movimento de deslocamento de sua morada para a construção do *habitat* não garante que o eu vá se proceder acolhendo o chamado do Rosto. Há uma possibilidade do Eu permanecer o Mesmo, não transcendendo, mas também há a possibilidade de transcendência. E o movimento de transcendência quando se fala em exterioridade do Eu, numa relação Eu-

---

<sup>27</sup> Usou-se o termo *habitat* para evitar a palavra mundo, evitando o risco da objetivação pelo próprio conceito que esta envolve.

OutroS<sup>28</sup>, na presença do *Terceiro*, introduz o conceito de justiça. “Esta exercida pelas instituições, que são inevitáveis, deve ser sempre controlada pela relação interpessoal inicial” (LEVINAS, 1982, p.81). O princípio da justiça não mais está calcado no princípio de busca da verdade, porque este é de referência ontológica, mas na acolhida. “É esta maneira de acolher um ente absoluto que descobrimos na justiça e na injustiça e que o discurso efetua, ele que é essencialmente ensino” (LEVINAS, 1980, p.76). E segue o autor:

O sentido de todo o nosso propósito consiste em afirmar não que outrem escapa para todo e sempre ao saber, mas que não tem nenhum sentido falar aqui de conhecimento ou de ignorância, porque a justiça, a transcendência por excelência e condição do saber não é de modo algum, como se pretenderia, uma noese correlativa de um noema<sup>29</sup>”

O Terceiro é a origem do problema e vai questionar tudo aquilo que até então foi construído entre o eu-tu: o pensamento enquanto tratamento de problemas, a ontologia enquanto linguagem conceitual necessária, a justiça enquanto instância de comparação dos incomparáveis, a política enquanto instância de ação e a educação enquanto instância de ensino. Para Levinas (1961), o Terceiro significa a possibilidade de dar *visibilidade* à ética. Mas deve-se ter cuidado, o Terceiro não se trata de uma terceira pessoa, um intruso na relação dual de proximidade. Não! Quando se fala de proximidade se está sob a ordem do Infinito, considerando a relação com o Rosto, com algo que não se dá como fenômeno e nem como objeto. Logo, fala-se de uma proximidade sem visibilidade e percebe-se a tensão.

Como paradoxo, o Terceiro se dá como dimensão visível do Olhar. O Terceiro – o próximo e o próximo do próximo – é a exigência da origem e a questão que acompanhou Levinas (1961, 1974) sem que o ele pudesse dar conta em absoluto. Mas o grande legado, e o que se pode aqui aproveitar, é que o autor propõe uma inversão em relação ao discurso do infinito ético e da justiça.

À luz das leituras levinasianas, pode-se afirmar que quando se trata de justiça já se está sob o comando da proximidade anárquica, original, ancestral. Somente sob este comando a justiça pode ser pensada e concebida. Diferente da ontologia, não é a relação de proximidade que necessita atender à exigência da regra de justiça, mas o contrário, o inverso.

---

<sup>28</sup> O “S” maiúsculo ao final do termo serve para destacar o pluralismo.

<sup>29</sup> Contraopondo ao noema, que é o aspecto objetivo da vivência, ou seja, o pensado, o percebido, o imaginado, etc., noese é para fenomenologia o aspecto subjetivo da vivência constituído por todos os atos que tendem a apreender o objeto: o pensamento, a imaginação, a percepção, etc. Cf. FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

A proximidade apresenta-se como uma “captura” do Eu, deixando-o sem escolha. E, ainda, considerando que a responsabilidade antecede a liberdade, que é justiça, ela é que necessita atender a implicação da proximidade. Pensada sob esta inversão, a justiça não se reduz à legitimidade jurídica, a privilégios pessoais, a ordenamentos morais. Conforme Levinas (1980, p.71):

A consciência moral acolhe outrem. É a revelação de uma resistência aos meus poderes que, como força maior, não os põe em xeque, mas que põe em questão o direito singelo dos meus poderes, a minha gloriosa espontaneidade de ser vivo. A moral começa quando a liberdade, em vez de se justificar por si própria, se sente arbitrária e violenta.

É a proximidade que protege a justiça de uma auto-justificação impessoal, pois a justiça não pode se justificar senão pela relação de proximidade, sob o risco de virar um instrumento tirânico de um Estado totalizante e uma Educação totalitária.

A formação do educador, por este pensar, vai além da formação acadêmica e de sua práxis, que ainda estão no nível da objetivação. Ela estabelece-se em uma forma-ação humana ou não, ou seja, embasada em quem ele foi, quem ele é, e quem ele busca ser e, ainda, para além do ser e de toda sua essência.

A profissionalização, em geral, pode ser conceituada como o processo no qual uma ocupação organizada obtém o exclusivo direito a executar um tipo particular de trabalho, controlar a formação e o acesso à ela e avaliar as formas de como realizar o trabalho, o que ainda está no plano da objetivação.

Para Ramalho (2003), a profissionalização é mais que qualificação ou competência, ela é uma questão de poder, de autonomia face à sociedade, ao poder político, à comunidade; de jurisdição face aos outros grupos profissionais; de poder e autoridade face ao público e às potenciais reflexões ou grupos ocupacionais subordinados. Para os professores, uma nova visão de profissionalização se faz necessária ao considerar a natureza social e educativa do trabalho. Na, pela e com a profissionalização, o professor constrói saberes, competências, não para uma autonomia individualista e competitiva, ou para um poder autoritário, mas para educar segundo perspectivas de socialização, de favorecer a inclusão pelo saber, e não a exclusão.

Para o autor da educação a profissionalização é entendida, assim, como o desenvolvimento sistemático da profissão (objetivação), fundamentada na prática e na

mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, mas também de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional. A profissionalização reúne em si todos os atos ou eventos relacionados direta ou indiretamente para melhorar o desempenho do trabalho profissional.

Ibernóm (2000) contribui para reforçar este conceito, a profissionalização. Para ele, tal conceito é um processo socializador de construção das características da profissão, fundamentada em valores de cooperação entre os indivíduos e o progresso social.

Percebe-se a grande tendência à objetivação dos sujeitos quando se fala em formação profissional. Parece, porém, que ao considerar os valores e a cultura os autores percebem o *hiato*, o espaço que excede o objetivo, e abrem a possibilidade de se pensar a profissionalização para além de conceitos objetivados.

Nóvoa (1992, p.28) parece perceber com mais nitidez o *hiato* quando acrescenta a hipótese de que, junto com o processo de proletarização, a profissão docente também é atravessada pelo processo de profissionalização. O autor salienta que trabalhar os efeitos da proletarização pode levar a uma nova “profissionalidade dos docentes”, através da renovação da cultura profissional e organização da escola, “os professores têm que se assumir como produtores de sua profissão. Não basta mudar o profissional, é preciso mudar também os contextos em que ele intervém”. Portanto, pensa-se que para que se possa efetivamente se constituir como docente em profissionalização, é preciso que o sujeito se aproprie de fazeres teórico-prático, e dialogue com educadores mais experientes e busque novas e transformadas referências que iluminem o pensamento de todos e, conseqüentemente, o seu agir.

Seguindo o pensamento destes autores, a profissionalização tem dois aspectos: um interno, que constitui a profissionalidade, e outro externo, que é o profissionalismo.

A profissionalização como processo externo, também denominada por profissionalismo ou profissionalismo, refere-se à reivindicação de um *status* distinto dentro da visão social do trabalho. Implica negociações por um grupo de atores com vistas a fazer com que a sociedade reconheça as qualidades específicas, complexas e difíceis de serem adquiridas, de tal forma que lhes proporcionem não apenas um certo monopólio sobre o exercício de um conjunto de atividades, mas também uma forma de prestígio e de participação nas problemáticas da construção da profissão.

O profissionalismo é um processo político que requer trabalho num espaço público para mostrar que a atividade docente exige um preparo específico que não se resume ao domínio da matéria, ainda que necessário, mas não suficiente. O professor, além do domínio do conteúdo, precisa conhecer as metodologias de ensino, as epistemologias da aprendizagem, os contextos e diversos fatores para que esteja apto a educar. Exige-se, assim, do profissional do ensino que tenha uma formação aprimorada e obtida em curso superior.

Já a profissionalidade, que é o processo interno, é denominada por Cunha (1999) como a profissão em ação. A autora cita Marcelo García (1995, p.207) que afirma que a “profissão” marca diferenças qualitativas com respeito ao ofício, à ocupação ou ao emprego. Já o “profissional” denomina a um grupo de pessoas com uma elevada preparação, competência e especialização que prestam um serviço ao público.

Ainda, a autora toma as palavras de Sacristán (2002, p.82) para conceituar profissionalidade que é percebida como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela, que constituem o fato específico de ser professor. Observa-se, nessa conceituação, que a profissionalidade contempla muito mais a subjetividade do professor inserido na prática, trata dele enquanto sujeito histórico que exerce uma tarefa e/ou profissão.

Mais uma vez fica evidente, mesmo na tentativa de reconhecimento, que alguns autores tecem o processo de profissionalização interna, ou profissionalidade, que o educador ainda está para além desta categorização (representação) proposta. Ou seja, ainda há um hiato, uma insuficiência de conceitos, pois o humano é incapaz de ser objetivado; há um escape, há um extravasamento que não permite a objetivação.

A respeito da objetividade, Sara Paín (1996, p.36) considera que:

A objetividade instaura a realidade, isto é, aquilo que nós consideramos real, que está fora de nós, cujas leis não podemos modificar. Podemos repensar, mas não podemos anular essas leis. Por outro lado, o subjetivo se instaura na irregularidade, se constitui na esfera do desejo e é o que nos diferencia como pessoa singular. O desejo é algo que falta; não existe na realidade. Para que haja desejo tem de haver falta.

Segundo Márcia Andrade (2002), pode-se distinguir conceitualmente os pares: professor/aluno, educador/educando e ensinante/aprendente<sup>30</sup> devido ao papel social que cada um representa. Segundo a autora, a relação professor/aluno não está fundamentada na postura teórico-metodológica que este par representa, mas no próprio conceito de ensinar e aprender, na relação desta díade com a apropriação de conteúdos. Assim, entende-se por professor aquele que “*professa*”, ou seja, ensina uma ciência, uma arte ou uma língua. Já, em termos relacionais, a díade educador/educando estaria pautada num outro nível de aprendizagem, conforme a autora. A terminologia educador/educando está fortemente ligada às questões mais amplas, como o reconhecimento do sujeito conforme sua cultura e seus valores morais. Mas, segundo Andrade (2002), essas díades professor/aluno e educador/educando estão ligadas a paradigmas que consideram o conhecimento, assim como a própria relação ensino-aprendizagem, como objetivo. Este raciocínio não se ocupa da díade ensinante/aprendente, pois, para a autora, esta díade pauta-se numa relação transferencial que se define a partir de lugares subjetivos e identificatórios compreendidos sob o olhar psicopedagógico. Alicia Fernandez (2001, p.53) reforça esse pensamento afirmando que:

[...] às palavras ensinante, aprendente... estou atribuindo o valor de conceitos[...] não são equivalentes a aluno e professor. Esses últimos fazem referência a um lugar objetivo em um dispositivo pedagógico, enquanto aqueles indicam um modelo subjetivo de situar-se[...] Os estudos de pedagogia... como os da psicologia e os da psicanálise[...] não dão conta dos posicionamentos singulares diante do conhecimento e do aprender.

Para melhor compreender estes conceitos, o aprendente, conforme Fernandez (1991, p.52)

[...] necessariamente em uma cena vincular que primária e paradigmaticamente se dá no grupo familiar, em nossa cultura. Para efeitos de análise, recortamos dessa estrutura vincular ao aprendente, descobrindo que nele intervêm quatro estruturas<sup>31</sup>, quatro níveis constitutivos de um sujeito que, por sua vez, se constrói ou se instala com o meio familiar e social.

Assim, o sujeito ensinante-aprendente articula muitas faces de sua vida, tece aquilo que ele é, sua história de vida, com o momento que ele vive, o “aqui e agora”.

<sup>30</sup> A partir de agora será usado no texto os termos ensinante e aprendente cada vez que se desejar referir a um sujeito que ensina e/ou aprende para além das relações objetivadas.

<sup>31</sup> As quatro estruturas a que Alicia Fernandez (1991) refere-se são: corpo, organismo, inteligência e desejo.

Mas a formação docente compreendida como profissionalismo e profissionalidade ou *ensiñasa* (ensinante) estaria possibilitando a relação-educação pensada a partir da ética da alteridade? Ou estaria a formação de professores ainda muito (pré)ocupada com reflexões sobre as concepções de “saber” e de “fazer”, deixando a margem discussões sobre a possibilidade de acolhida do educando?

A formação docente, na maioria das vezes, é garantida pelas instituições o que pode colocar o Eu-professor como Terceiro e constituir-se como problemática, numa tensão. A instituição faz com que o docente, o próximo do próximo, o Terceiro, seja chamado à relação com os outros. Por causa desta tensão, poderia a instituição-de-ensino (escola) pensar em um espaço de *ensiñasa* (ensinante) e *aprendencia* (aprendente) para uma formação docente para além dos parâmetros morais? A instituição-escola consegue dar conta do *hiato* de seus professores e alunos por um conceito de justiça?

O mundo contemporâneo permite o questionamento e até mesmo a ruptura do paradigma científico não o considerado mais como verdade absoluta, possibilitando reflexões abertas. Afirma, Pozo (2002, p.30), que

[...] na sociedade atual, faz-se necessárias a construção de diferentes maneiras de apropriação de conhecimento, [...] já que ninguém pode nos oferecer um conhecimento verdadeiro, socialmente relevante, que devamos repetir cegamente como aprendizes, teremos de aprender a construir nossas próprias verdades relativas que nos permitam tomar parte ativa na vida social e cultural .

Mas questionar o paradigma científico pode deixar alguns educadores sem referências. Assim, não é prudente desconstruir paradigmas que serviram à Educação por anos de tradição, não oferecendo caminhos-de-ruptura viáveis que oportunizem possibilidades, não só de reflexões, mas de efetivas mudanças.

### **5.4.3 A prática profissional**

Os docentes, ao entrarem em sala de aula, trazem consigo suas representações, seus valores, suas “verdades” e suas “crenças”, talvez, fortes e suficientemente capazes de cegá-los

a ponto de não perceberem o Rosto do outro conforme ilustrado no texto “*O Passeio*”. É comum escutar nos “corredores” escolares que determinado aluno não é capaz, que não tem condições de aprender, ou, até mesmo, que já se teria desistido dele. Mas o homem estaria limitado ao que o outro dele percebe, representa? Absolutamente não, pois a subjetividade “realiza essa experiência impossível: o fato surpreendente de conter mais do que é possível conter” (LEVINAS, 1980, p.14).

Como educar pela não-objetivação do sujeito, em radical alteridade, se nós – homens, mulheres, ensinantes e aprendentes, velhos, adultos e crianças - somos sujeitos simbólicos e por isto construímos conhecimento por representação? Seria esta (a representação) a única maneira de construir conhecimento?

Um desafio aqui se estabelece. Sabe-se que é comum encontrar em pesquisa, assim como, em conversas informais com professores, respostas prontas, tais como: *cada sujeito é único; temos que estar atento às diferenças; o aluno tem uma bagagem, uma história, que precisa ser considerada*. Mas, em grande parte observa-se que o reconhecimento da individualidade, das diferenças e da historicidade dos sujeitos são meramente discursivos porque quando estes professores são observados em suas práticas, alguns demonstram-se pouco capazes do reconhecimento do outro em possibilidades, estabelecendo, assim, uma relação-objetivadora por uma prática pedagógica dita construtivista, conforme o comprovado em pesquisas educacionais que abordam a formação de professores (ENGERS, 1987, 1994, 1998, 2000; ENGERS, PEREIRA, SILVA 2005; GOMES, 2001; PEREIRA, 2002; SILVA, 1999, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b; SILVA, HEIDRICH, 2006; SILVA, MARTINEZ, ENGERS, 2005).

Referindo-se sobre esta temática, Perrenoud (2005, p.84) salienta que os professores já se deram conta de que é preciso aprender a “não demonizar as diferenças, a conviver com elas, a não transformá-las em conflitos ou em relações de dominação”. Seria este “dar-se conta” suficiente? As inúmeras observações do cotidiano escolar demonstraram que há ensinantes que vão além ao “dar-se conta” e que acolhem o diferente, considerando-o Rosto, considerando-o único, percebendo-o Infinito. Estes ensinantes que conseguem estabelecer uma relação-prática-pedagógica que possibilita a ética da alteridade serão chamados, neste estudo, de *ensinantes-acolhedores*, pois vão além das ações de *ensinar*, por conseguirem transcender para além do conceito de subjetividade e identidade conforme proposto pela psicopedagogia. Estes sujeitos são capazes de *suportar* o hiato e nele/dele criar espaços-de-confiança para cada-um e para todos-nós.

A relação educador-educando compreendida a partir da ética da alteridade deixa de ser considerada apenas como relação-mediação de experimentação, “ranço” do paradigma científico, e passa a ser entendida e vivenciada em radical alteridade - em testemunho e em acolhida.

As educadoras observadas nesta investigação fizeram muita referência à mediação como um modo eficaz para propor as relações interpessoais e garantir as aprendizagens. Este fato deve-se à identificação destas com conceitos vygotskyanos forte referência da proposta construtivista. Assim como foi preciso reconsiderar o conceito de autonomia conforme proposto por Piaget (1941/1977) para que se pudesse admitir a possibilidade de uma educação alicerçada na ética da alteridade, Educaidade, também se faz necessário questionar a alusão ao conceito de mediação.

Percebe-se que os principais autores que dão sustentáculo para a proposta construtivista têm por referência a ontologia. Contudo, pode-se dizer que eles tecem suas argumentações teóricas reduzindo Outro ao Mesmo pela intervenção de um termo médio e neutro que assegura a inteligência do ser. “O fato de a razão ser um fim de contas a manifestação de uma liberdade, neutralizando o outro e englobando-o, não pode surpreender, em que se disse que a razão soberana apenas conhece a si própria” (LEVINAS, 1980, p.31). Nota-se, por estas afirmações, que há, na base das reflexões que deram origem à proposta construtivista, uma tendência à neutralização do Outro. Tendência, também, traduzida pelo conceito de mediação que é, conforme Levinas (1980, p.31), característica da filosofia ocidental e “só tem sentido se não se limitar a reduzir as distâncias”.

Para que a prática profissional seja uma prática de acolhida é preciso que garanta a distância. Isto não quer dizer que os educadores devam estar distanciados geograficamente ou afetivamente de seus alunos, mas que eles precisam estar cientes de que as relações constituídas ontologicamente e por mediação têm uma tendência de ver e de tocar, assim, fazer do outro objeto. Para tanto, é preciso vencer a distância do espaço, assumir o *hiato*, o não-lugar geográfico entre o algo e o nada (*il y a*).

As práticas docentes precisam estar atentas para o (re)conhecimento do *vazio*, do que foge à representação. Ou seja, as práticas docentes precisam estar atentas a infindição, atentas à “um existir sem existentes – uma negação incessante, num grau infinito e, conseqüentemente, uma infinita limitação” (LEVINAS, 1980, p.261).

Para que se possa considerar o Outro como ser-subjetivo, ou seja, sujeito, é preciso que se perceba que esse outro é maior que a representação que dele se possa expressar, ou seja, Infinito. Portanto, a relação com o Outro, por ser transcendente, não-objetivadora, não permite a relação-experiencial (conforme prevê as teorizações piagetianas) e nem relação-mediada (conforme prevê as teorizações vygotskianas), pois a experiência-objetivadora e a mediação-objetivadora pressupõem uma relação-representação. Nelas e por elas o Eu representa o outro, passando a analisá-lo, categorizá-lo, mensurá-lo por seu próprio Eu, não sendo assim, suficientes para pensar a formação pedagógica para a Educaidade.

## 5.5 TESSITURAS DE SENTIDO: POR UMA ALTERIDADE ANTERIOR À OBJETICAÇÃO DO EDUCANDO NA ALFABETIZAÇÃO

O indivíduo nasce com possibilidades de se tornar ético, como, também, de se constituir moralmente. O fato de se constituir sujeito moral, no entanto, não se dá naturalmente, por convivência com uma “sociedade moralizada e moralizante” que o faça obedecer a preceitos morais. Caso isto fosse suficiente, o convívio de crianças com pessoas que estão atentas a normas morais garantiria a estas a construção de suas moralidades. Isto é fato incontestável, mas não é suficiente para garantir a ética, pois a moral é frágil por estar sustentada em códigos de regras e valores que podem se estabelecer a partir de uma cultura local. É exatamente neste ponto que se reconhece a limitação das argumentações de Piaget (1932/1992, 1941/1977 e 1954), no que tange o princípio de cooperação, e de Vygotsky (1984, 1993/1998), no referente à mediação, pois o homem, além de sujeito biológico, psicológico, histórico e social, nasce em possibilidades de permanecer o Mesmo e de transcendência por uma relação estabelecida na ética da alteridade.

O Mesmo, para Levinas (1988), é o Eu enquanto idêntico a si mesmo, fechado ao seu egoísmo. O Mesmo é fruição gozosa e feliz no mundo, suprido de suas necessidades. É desse gozo que, segundo o autor, surge a subjetividade como individuação e identidade. Há um sentimento de posse do eu em relação ao outro e ao mundo, pois o eu nutre sua existência

retirando desses (outro e mundo) elementos que necessita para sobreviver feliz. “Respiramos para respirar, comemos e bebemos para comer e beber, abrigamo-nos para abrigarmo-nos, estudamos para satisfazer nossa curiosidade, passeamos para passear. Tudo isso não é para viver. Tudo isso é viver” (LEVINAS, 1988, p.48).

O eu educa e educa-se enquanto Mesmo, em fruição, pois pela aprendizagem o eu é capaz de manter-se adaptado ao meio e sobreviver.

Para alguns autores da Educação, dentre estes se salienta, aqui, Ignácio Pozo (2005, p.12), a aprendizagem pode ser entendida como uma função biológica desenvolvida nos seres vivos com finalidade adaptativa. Assim, a aprendizagem “responde às mudanças ambientais relevantes, considerando essas mudanças internas para futuras interações com o ambiente, e isso exige dispor também de diferentes sistemas de memória ou de representação de complexidade crescente”. A aquisição de conhecimento por uma estrutura física complexa é o traço mais característico do sistema cognitivo do homem, pois diferencia-o não somente dos outros organismos que “aprendem” (animais), mas sobretudo de outros sistemas cognitivos artificiais (computadores). Mas, seria essa aprendizagem garantia de humanização, de uma relação estabelecida pela ética da alteridade?

Somente a capacidade de aprendizagem não garante ao homem humanidade. Tradicionalmente, diferenciava-se a aprendizagem comportamental, como aquela compartilhada por muitas espécies, da aprendizagem cognitiva, a qual era concebida como a capacidade específica do homem. Em uma interlocução mais recente, segundo Pozo (2005, p.12), a aprendizagem pode ser considerada como aprendizagem implícita, aquela que consiste em processos associativos comuns a muitas espécies, e explícita, aquela que se identifica com os processos dos seres humanos de aprender. As aprendizagens explícitas, segundo o autor, são o que diferencia os homens dos outros animais, pois o ser humano aprende de forma construtiva, enquanto os animais, de forma exclusivamente associativa. Dito de outro modo, o ser humano constrói seus conhecimentos a partir dos acontecimentos externos que se agregam aos conceitos pré-existentes, criando e (re)criando significados. Nesse movimento de apropriação, Pozo (2005, p.21) salienta que “não construímos somente os objetos, o mundo que vemos, mas também o olhar com o qual o vemos. Construímos também a nós mesmos, enquanto sujeitos de conhecimento”.

Esse “olhar” que o autor sugere captura e objetiva o outro, não lhe abrindo possibilidades se não as oferecidas pelo próprio “olho” de quem “olha”. A educação pensada sob essa interlocução aprisiona, não liberta, pois não é capaz de oferecer ao outro a

possibilidade de experiência e de mediação não-objetivadora. O que fazer, como fazer, para romper com tal captura?

O sujeito, na atualidade, não mais só coincide com o sujeito do *cogito* da filosofia cartesiana e, nem tampouco, só com o sujeito orgânico e sócio-histórico conforme proposto pelas teorias piagetiana e vygotskyana. Ou seja, o sujeito, hoje, está para além do paradigma científico que no princípio foi tomado como referência para tais teorias. Assim, os “olhares” voltados aos sujeitos - tanto para quem educa, como para quem é educado - são olhares que aprisionam o Eu na dimensão do Mesmo, pois, caso “olhassem” de outro modo, escapariam da representação, marca da tradição científica. Percebe-se aí uma tensão, uma dificuldade, de se pensar a educação numa dimensão metafísica. Contudo, essa dificuldade não pode servir de justificativa e impedimento para transformadas reflexões de cunho educacionais e filosóficos, pois uma vez reconhecida, faz-se mister (re)pensá-la, refletir sobre o “além” que são encontrados nos fazeres pedagógicos, (re)velando-os à luz de uma ótica e de uma ética de infinita alteridade.

Assim como está, a educação, estruturada sob a teoria da moralidade piagetiana e da mediação vygotskyana, corrobora com o princípio da ética minimal<sup>32</sup>, característica marcante do contexto atual. Para que ocorram efetivas mudanças é preciso pensar a relação-educação como relação de alteridade, antes de qualquer ser empírico-representacional.

Chama-se a atenção para o fato de que, em seus textos, Levinas (1961/1980/1988, 1972, 1984, 1991, 1993, 1994 e 1995) não aborda questões educacionais comuns, mas oferece uma alternativa para pensar a relação entre as pessoas como relação ética, pois, em seus trabalhos, o autor buscou o sentido do humano. O ponto de partida da subjetividade, para Levinas (1961), não é o mesmo da filosofia tradicional, por isso é possível a ruptura. A subjetividade aparece como abertura para a exterioridade e rompe com a totalidade do ser. O autor sustenta a tese de que o eu transcendental não é fundamento único da razão e da experiência.

O pensamento levinasiano sustenta que há um pré-original de fundamento ético para além do ser. A compreensão do Outro está para além dos horizontes das representações do ser, pois o outro enquanto Outro escapa à objetivação do Eu. A ausência do domínio acontece pelo caráter da absoluta alteridade, a resposta-ética ao chamado pelo comprometimento com o Outro, como relatado no texto “*O Passeio*”.

---

<sup>32</sup> Cf. Lipovetsky (1994) a ética da eficácia e do bem-estar, por isto, narcísica, individualista, consumista e indolor (sem renúncias).

Levinas (1981, p.41) afirma que “a distância da transcendência não equivale à que separa, em todas as [...] representações, o ato mental de seu objeto, dado a que a distância que o objeto se mantém não exclui a posse do objeto, isto é, a suspensão de seu ser”. Transcender, assim, significa ir em direção ao absolutamente Outro, na “incompletude” do desejo e permitindo ao Eu, também, a subjetividade.

## 5.6 EDUCAÇÃO COMO HOSPITALIDADE

O engajamento-ético conduz para o que precede todos os sistemas morais, todas as prescrições, todos os regulamentos. Como já visto, a moral define as “boas maneiras” do agir do ser humano, enquanto a ética interroga esse ser humano quanto a sua humanidade. A ética, segundo Imbert (2002, p.94), “abre um campo de criação; um campo onde cada um se confronte com a tarefa de sua incessante autocriação”.

Ainda com referência ao autor, se a relação entre o educar e o aprender, relação que nem sempre se estabelece, como já visto, pois um não pressupõe ao outro, está sustentada em algo acabado, a ética encontra-se fragilizada, pois a ética é o próprio inacabamento, a reflexão “para sempre inacabada e inacabável” (ibidem). Em vista disso, a relação não visa o controle do outro, das situações, pois escapa à totalização rumo ao infinito. Mas, como educar rumo ao Infinito, para além do ato de ensino? Como romper, pela educação, com o totalitarismo?

Há uma tensão entre conhecer e representar e desta tensão emana a alteridade. Como afirma Levinas (1980, p.69), “conhecer não é simplesmente constatar, mas sempre compreender. Diz-se também que conhecer é justificar, fazendo intervir, com analogia a ordem moral, a noção de justiça”. Para que se compreenda esta tensão é preciso que a reflexão parta da percepção do Rosto, pois “o Rosto do próximo significa para mim responsabilidade irrecusável que antecede a todo consentimento livre, a todo pacto, a todo contrato” (LEVINAS, 1988, p.43).

A prática docente, pensada como responsabilidade-para-com-o-outro absolutamente Outro, coloca-se como *hospitalidade*, referindo-se à categoria que o autor trabalha em relação à acolhida ao *Estrangeiro*, pois, para o Levinas (1980, p.21), a relação metafísica aparece como um “movimento que parte de um mundo que nos é familiar [...] de nossa casa que habitamos, para um fora-de-si estrangeiro, para um além”. *Essa resposta-responsável ao Outro, dá origem a heteronomia que funda a autonomia do sujeito. Percebe-se, aqui, que não há mais uma referência ao conceito de autonomia conforme previsto por Piaget (1932/1992), pois o Eu em responsabilidade é “capturado” pelo Rosto, é refém do Outro que clama: “não matarás; não deixarás morrer de fome” (LEVINAS, 1961).*

Aproximando o pensamento levinasiano do proposto neste estudo, o educador e como a Educação que estão para além do ato educativo são *ensinantes-reféns* e *Educação-hospedeira* por, em heteronomia, não conseguirem mais responderem independentes ao chamado do Rosto (educando).

Segundo Levinas (1961), a responsabilidade pelo Outro chega até a substituição que se traduz na figura do *refém*<sup>33</sup>. Etimologicamente, este termo vem do francês *hôte*, que do latim significa *hospes*, hospedeiro, ou aquele que dá hospedagem. Identifica-se, aí, um parentesco semântico entre os termos *otage*, *hôte*, *hospitalité*, em português: refém, hóspede e hospedeiro. Percebendo-se esta proximidade semântica fica mais fácil compreender o que os escritos levinasianos querem dizer com esta temática. O hospedeiro é alguém cuja vida consiste em servir; sua casa, seu recinto, sua instalação precisa estar sempre “pronta” para receber o hóspede. A casa do hospedeiro não pertence ao dono, é doação ao hóspede a quem ele não conhece e a quem ele acolhe em movimento de abertura e de não-objetivação. O hospedeiro é ser-para-o-hóspede, é ser-para-o-outro em acolhida, numa acolhida antes mesmo do conhecer, do compreender, do justificar, pois o hospedeiro já tem, em sua casa, um hóspede. A identidade do hospedeiro só pode ser compreendida pela alteridade do hóspede, sendo a alteridade do hóspede a possibilidade do hospedeiro de transcendência.

Seguindo o pensamento levinasiano, o refém, na imagem do hospedeiro que também é hóspede, é uma metáfora pertinente para que se possa compreender a substituição, assim como a metáfora da maternidade: a mãe é refém de seu filho; em maternidade a mãe tem seu corpo transformado, capturado, por seu filho; dele é casa, dele é alimento. O corpo-grávido da mãe é ilustração da subjetividade. A mãe reúne identidade e alteridade em seu próprio corpo.

---

<sup>33</sup> No texto em francês se utiliza o *otage*, que significa refém, conforme AVOLIO, J. C., FAURY, M. L. **Michaelis**: minidicionário: francês-português, português-francês. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

Corpo-hospedeira, ela capaz de traduzir o profundo sentido da responsabilidade, pois a dor sentida pelo Outro-bebê também é sua, numa consciência-ética que se mostra na prontidão do “*eis-me aqui*”.

Logo, não se estabelece uma moral (ou morais) por base para que se atinja o princípio ético, conforme afirmam as tendências educacionais vigentes, e, por isto, não é mais possível coadunar com o pensamento piagetiano que pela autonomia-moral pode-se chegar à ética. Assume-se, assim, a *inversão*, tendo a ética como primeira, pois é o que permite o humano em possibilidade. Pois, como já muito sustentado neste trabalho, a ética como primeira possibilita uma relação de não-objetivação, pois permite uma relação de alteridade que acolhe ao Outro para além de sua representação, em sua própria anunciação, num extravasamento que é linguagem.

Pode haver autonomia para o humano? O homem, em humanidade, desfruta de uma moral autônoma?

Para que se possa pensar sobre essas questões é preciso, antes, compreender o conceito de autonomia na concepção levinasiana. Levinas (1980) tende ao conflito com a maioria dos pensadores que trabalham ética e moralidade, por esses defenderem o *princípio da autonomia*. Alicerçado nas considerações da tradição, destaca-se o conhecimento de psicologia de Rey (2003), que não poupa esforços em criticar a heteronomia posta como verdade da ciência, detentora de caráter positivista, impedindo ao sujeito a construção de sua subjetividade e mantendo alguns teóricos da psicologia afastados do tema. Segue o autor, (2003, p.73):

[...] o desenvolvimento da subjetividade, no entanto, não corresponde a uma simples preferência teórica, mas sim à tentativa de reconceituar o fenômeno psíquico em que uma ontologia própria, específica do tipo de organização e processos que o caracterizam. Essa tentativa não pode ser teoricamente acometida sem uma mudança epistemológica e metodológica que apóie a produção desse conhecimento [...] A subjetividade não aparece na psicologia associada a modernidade. Pelo contrário, os traços do pensamento moderno estão associados em psicologia às características já mencionadas anteriormente, definidas pelo modelo cartesiano-newtoniano de ciência, e, o positivismo, representações que afastam os psicólogos do tema da subjetividade.

Provavelmente conhecedor de críticas tecidas nesse sentido e, talvez, compartilhando de algumas delas, Levinas (1961) cria polêmica, defendendo a *heteronomia*, optando por outro pensar filosófico que não compartilha, absolutamente, do pensamento clássico. A heteronomia que Levinas (ibidem) defende em seus textos, como referido por ele

próprio, não é a respaldada sob o mesmo enfoque da heteronomia que sustentou, obscuramente, os horrores e monstruosidades de *Auschwitz* e que, até hoje, perpetua-se sombria sob a esfera pública, institucional, burocrática, totalitária, que furta do homem a identidade. A heteronomia mencionada nos escritos levinasianos refere-se ao forte vínculo com o princípio de obrigação e responsabilidade moral para com o outro, sobretudo com as minorias representadas pelas figuras bíblicas órfão, viúva, pobre e estrangeiro.

Para melhor compreensão do conceito de heteronomia utilizado em educação, a fim de que se possa traçar um paralelo com a compreensão levinasiana, é necessário explicar sob alguns pressupostos kantianos, os quais são facilmente reconhecidos como pano de fundo na obra *Le Jugement Moral chez l'Enfant*, de Jean Piaget (1932/1992).

Primeiramente, é preciso deixar claro que tanto para Levinas (ibidem) quanto para Kant (1989, 2001) a anterioridade do bem sobre o mal não significa uma tendência espontânea do homem. Assim, fazem-se necessárias a ética e a moral.

Kant (1989) afirma que para garantir a supremacia do bem sobre o mal é preciso que se busquem princípios universais e impessoais para a moralidade, os quais favoreçam uma educação capaz de inscrever a vida do sujeito. O autor propõe a *Fundamentação da metafísica dos costumes*, a qual aborda que o homem, pela razão, pode inteligir sob as causas de sua própria vontade, tendo consciência e cerceando a idéia de liberdade. Kant (1989, p.54-55) na *Crítica da razão prática*, afirma que “a autonomia da vontade é o único princípio de todas as leis morais e dos deveres conforme elas; toda heteronomia do arbítrio, não só não fundamenta a obrigação, senão está contrária ao princípio dela mesma e da moralidade da vontade”. Segue, o autor, expressando que “a lei moral não expressa nada mais do que a autonomia da razão pura prática é dizer, a liberdade, e essa está incluída na condição formal de todas as máximas, cuja condição somente pode coincidir com a prática suprema”.

Percebe-se, assim, que o autor defende que para que o homem viva em sociedade precisa de uma certa “doutrinação”, ou seja, educar-se para que obedeça a uma vontade universalmente aceita. Mas, a educação não pode ser algo externo ao sujeito, pois o mesmo deve ser capaz de se auto-governar. Assim, a autonomia constitui-se na educação da vontade, a qual torna-se, ela própria, uma “lei” capaz de auto-reger o homem. Nesse sentido, a autonomia é conferida pela educação, a qual tem por princípio tornar os homens cada vez mais autônomos. Cada eu tem a tarefa de se tornar autônomo pela razão, pois tudo gira em torno da razão. E, seguindo o pensamento kantiano, uma vontade só é autônoma se for capaz

de seguir o determinado pelos princípios universais, o que implica uma ruptura entre vontade e desejo.

Com essa breve consideração sobre autonomia e heteronomia na perspectiva kantiana, pretendeu-se ilustrar o fundamento, o alicerce, da construção piagetiana sobre a mesma temática. Indica-se que a limitação do exposto está justamente na falta da percepção-responsável pelo outro, pois não se considera a relação eu-outro em infinidade alteridade.

Os conceitos de heteronomia e de autonomia calcados em fundamentos clássicos negam-se um ao outro, sendo antagônicos. Sob pensamento levinasiano, porém, percebe-se que a heteronomia não nega a autonomia, simplesmente a coloca em segundo plano. Assim, a heteronomia não é considerada como execução de um categórico, nem está em função da lei. A heteronomia, segundo Levinas (1961), deve ser compreendida como resposta ao Outro, sendo, assim, *a própria responsabilidade por Outrem*. O autor rompe com o idealismo, marca da modernidade que se estende até os dias de hoje, e converte a heteronomia em responsabilidade, no momento constitutivo da subjetividade.

Mas, para que trazer conceitos levinasianos com intenção de se (re)pensar a Educação? Por que não seguir o legado deixado pela tradição? Justificam-se essas questões no reconhecimento da insuficiência dos preceitos tradicionais nos dias de hoje, mas principalmente por sustentar-se que a filosofia que alicerça a Educação no Brasil incide num reducionismo do Outro no Mesmo, multiplicando o totalitarismo reducionista e objetivador, que tem a autonomia como princípio supremo. Frente a isso, a liberdade do sujeito, seguindo o pensamento levinasiano, não é o maior valor, pois a heteronomia pela resposta ao Rosto do Outro precede a autonomia da liberdade. A obrigação para com o outro antecede toda e qualquer liberdade, colocando a ética como filosofia primeira. Desse modo, afirma Levinas (1991), a relação-ética redefine a subjetividade como “heterônoma responsabilidade” em contraponto com a “liberdade autônoma”. A heteronomia e a autonomia podem, assim, coexistir em assimetria, pois a heteronomia não atenta à autonomia do sujeito, ao contrário, é na heteronomia que a autonomia tem sua garantia de possibilidade.

Para seguir as considerações aqui enunciadas, reafirma-se que os preceitos morais mudam, adaptam-se, conforme as transformações culturais e sociais, conforme os tempos históricos e os lugares geográficos, conforme as referências pessoais e, por isso, podem ser vulneráveis, frágeis e locais, não garantindo a ética.

Mas, há uma possibilidade! No acolhimento do Rosto, o desafio pode ser assumido pelos educadores, pois se os educadores não assumirem esse desafio pela possibilidade da infinita alteridade, a educação passa a ser mera reprodução, não garantindo a construção do sujeito moral e a relação-educação na ética da alteridade. Uma vez assumido o desafio, há a possibilidade de humanidade, garantindo, também, a práxis-reflexiva, pois “a ética realiza-se como implicação em uma práxis” (IMBERT, 2002, p.101).

A ética compreendida como filosofia primeira é infinita responsabilidade e acolhida-em-hospitalidade. Por isto, *não se pode mais utilizar o termo autonomia*, o que muito aparece nos escritos educacionais. Mas, ao mesmo tempo, pensa-se que não se faz próprio utilizar o termo *heteronomia* pelo não intuito de alusão à heteronomia conforme compreendida pelos escritos piagetianos. Considerando o paradoxo, opta-se pelo termo *heteroautonomia*, que supõe a *heteronomia*, conforme prevista nas definições levinasians. Tal heteronomia surge ao Eu-refém que é capturado pelo Rosto do Outro em responsabilidade, que é o fundamento da *autonomia* do sujeito como liberdade.

Já quanto ao educador que acolhe o Outro como Outro, refém de seu chamado, opta-se por nomeá-lo de *ensinante-acolhedor* para não causar má compreensão do conceito devido à estranheza e ao desconforto que este pode gerar aos leitores não familiarizados às terminologias levinasianas. Assim, o *ensinante-acolhedor* é aquele que é capaz de *ir para além do ato educativo*, acolhendo o outro em alteridade, não conseguindo mais responder autonomamente e sim *heteroautonomamente-em-responsabilidade*.

A escola capaz de Educaidade abre-se em seu meio à acolhida-em-fraternidade, indo para além das representações e das dualidades-categóricas objetivadoras dos educandos e educadores. Esta escola será capaz de sair dos portões e muros que a protegem do mundo, num movimento que a levará à exterioridade. Na Educaidade, a escola não só será capaz de acolher educandos e educadores, como, também, a comunidade escolar e a comunidade em geral, possibilitando-lhes o testemunho de uma *ensiñansa* que faz do “lixo” brotar “flores”<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> Referindo-se ao texto “*O Passeio*”.

## 5.7 NA LINGUAGEM, A POSSIBILIDADE

A alternativa de ruptura com o pensamento da tradição, ópticas transformadas para Educação, está na linguagem. É a linguagem que oferece condições ao homem de tornar-se humano, pois pela linguagem o homem distancia-se dos outros animais, podendo mais que se expressar, podendo comunicar-se, simbolizar, criar e recriar.

Muitos dos paradigmas educacionais, atualmente, encontram-se com as concepções vygotskyana a respeito da linguagem. Vygotsky (1998) afirma que o homem primitivo usava a linguagem concreta que era composta de fala e de gestos; com o passar dos anos e com o desenvolvimento cultural, a linguagem é aprimorada e adquire um vocabulário específico com forte vínculo com o pensamento.

Assim, a conquista da linguagem foi um marco no desenvolvimento do ser humano. Na ontogênese, é ela que diferencia o ser humano dos outros animais, pois, conforme Vygotsky (1998, p.33), foi o

[...] momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.

Mas, mesmo sendo responsável pela diferenciação do homem dos outros animais, seria, a linguagem, suficiente garantia do humano?

Num primeiro momento, o autor não promove diretamente essa discussão, mas argumenta que a principal característica da fala é o contato social e a comunicação. Assim, a necessidade de comunicação que o homem tem impulsiona o desenvolvimento da linguagem, a qual serve tanto para expressar como para organizar pensamentos.

A linguagem, segundo Vygotsky (1998, p.37), possui “uma função intrapessoal e interpessoal”, isso ocorre porque a fala primitiva é social. Deste modo, a criança utiliza-se da linguagem como instrumento para resolução de problemas e internaliza a fala que já foi socialmente construída. Num segundo momento, surge a função planejadora e a criança consegue transpor as experiências imediatas e é capaz de planejar suas ações. Nesse momento, “signos e a palavra constituem para as crianças [...] um meio de contato social com

outras pessoas”. Assim, as funções cognitivas e comunicativas da linguagem “tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais”. (VYGOTSKY,1998, p.38).

A linguagem é extremamente importante para que o homem desenvolva os processos psicológicos superiores. Entende-se por processos psicológicos superiores as ações conscientes controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional, ou seja, todos os processos que são mediados por sistemas simbólicos. Neste sentido, a linguagem exerce mais uma de suas funções de extrema importância, pois, segundo Oliveira (2004, p.34), a linguagem “é o sistema simbólico de todos os seres humanos”. Com base na teoria vygotskyana, a autora destaca duas funções básicas para linguagem. A primeira, a de intercâmbio social, pois para que haja comunicação é necessário o uso de signos. E, a segunda, é o que a autora (ibidem, p. 43) denomina como pensamento generalizante, pois a “linguagem ordena o real”. Por exercer a função do pensamento generalizante, a linguagem torna-se um instrumento do pensamento, ou seja, ela “fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento”.

Seguindo o pensamento vygotskyano, a comunicação pressupõe a generalização, o que constitui um estágio mais avançado do desenvolvimento da fala da criança, pois para comunicar-se, ela precisa generalizar o significado da palavra. A generalização do significado da palavra somente é possível porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada e contextualizada. Neste sentido, Vygotsky (1998, p.40) afirma que

[...] quando analisado dinamicamente, essa amálgama da fala e ação tem uma função muito específica na história do desenvolvimento da criança; demonstra, também, a lógica da sua própria gênese. Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são retratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social

Assim concebida, a linguagem é uma atividade mental que abrange o nível de simbolização e o de conceitualização, e surge do encontro entre o significante (sons e imagens) e o contexto (o que se quer comunicar) que traz o significado. O homem utiliza determinado

código lingüístico para se comunicar e esse código também é reconhecido e usado por outros homens, grupo, por povo, uma cultura local.

Castoriadis (2000, p.409) afirma que na linguagem o simbólico ocorre primeiro, pois “as significações imaginárias sociais nos colocam diante de um modo de ser primário, originário, irreduzível [...]”. Essa seria a justificativa para que se reflita a partir do próprio simbólico, não o submetendo a esquemas lógicos previamente disponíveis. O autor sustenta que uma sociedade só pode existir se várias funções são preenchidas, tais como: educação, produção, gestão,... Mas, alerta que a sociedade não se reduz a isso. A própria sociedade é capaz de produzir novas maneiras e sistemas para que possa responder suas necessidades, gerando novas necessidades.

Por este pensar, o homem constrói seu imaginário social sustentado nos simbolismos já existentes, pois o imaginário utiliza-se do simbólico para existir e exprimir-se como valores, regras, preceitos, ordenamentos. Contudo, o inverso também se comprova: o simbólico pressupõe e depende de uma capacidade imaginária. Afirma Castoriadis (2000, p.142):

[...] tudo o que se nos apresenta no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico. Não que se esgote nele. Os atos reais, individuais ou coletivos – o trabalho, o consumo, a guerra, o amor, a natalidade – os inumeráveis produtos materiais sem os quais nenhuma sociedade poderia viver um só momento, não são (nem sempre, não diretamente) símbolos. Mas uns e outros são impossíveis fora de uma rede simbólica

O simbólico, segundo Castoriadis (ibidem, p.142), é encontrado primeiro na linguagem mas, salienta o autor, as instituições “não se reduzem ao simbólico”. Não podem existir, porém, fora dele, constituindo uma rede simbólica, ou seja, ligando os símbolos e dando-lhes significados, fazendo-os valer naquele contexto específico. Mas, o autor afirma, o simbolismo não pode ser neutro, pois o sujeito tem diante de si uma linguagem já construída, com um significado já atribuído à palavra. Esse significado não é construído, pelo sujeito, dentro de uma liberdade, ou sem alguma referência representacional, pois a linguagem já construída é plena de significados constituídos e constituintes da própria sociedade.

O homem não pode, jamais, sair da linguagem, uma vez que, às possibilidades desta não têm limites, pois permitem ao homem tudo questionar e novas relações simbólicas e representações construir.

Pela linguagem, o homem tem possibilidade de transpor o real, o que caracteriza sua função imaginária. Castoriadis (ibidem, p.154) refere-se ao imaginário:

[...] quando queremos falar de alguma coisa “inventada” – quer se trate de uma invenção “absoluta” [...], ou de um deslizamento, de um deslocamento de sentido, onde símbolos já disponíveis são investidos de outras significações que não suas significações “normais” ou “canônicas [...].

Ocorrem as relações entre o imaginário e o simbólico quando, segundo o autor (ibidem, p.154), o imaginário utiliza-se do simbólico não somente para exprimir-se, mas para existir, ou seja, “para sair do virtual a qualquer coisa a mais”.

Para que se possa compreender a história, as sociedades, os vínculos entre as pessoas, é preciso que, antes, compreendam-se as categorias aqui abordadas. Percebendo-se a relação entre imaginário, simbólico e significado, pode-se entender como educadores e educando vêm constituindo seus universos de significados e significações através dos tempos, da história e dos contextos socioculturais, conforme compreendido pela proposta construtivista.

Destaca-se, aqui, que a subjetividade pode ser compreendida sob múltiplos olhares, como já abordado, e, conforme esses olhares, será desenvolvido o entendimento da concepção da constituição de sujeito. Castoriadis (2000), que inicialmente se baseia em um referencial psicanalítico, logo após extrapolando rumo ao sociológico, considera que a subjetividade surge a partir de uma perspectiva dialética complexa, distanciando-se, assim, do proposto pelas teorias freudiana e laciana, apesar de considerar alguns preceitos dos freudianos como princípio de suas construções. O autor, centra sua construção no imaginário que, para ele, é uma produção subjetiva. Portanto, toda situação produzida no interior de uma prática de conhecimento é uma situação aberta a um momento de práxis o qual não tem uma significação final.

Rey (2003, p.43) aponta um dos pontos de diferença entre a visão psicanalítica e a histórico-social, que é “a instância fundadora de qualquer dimensão afetiva inconsciente”, a qual também pode ser encontrada na vida social, completando: “pois é na vida social do sujeito que se constituem as numerosas e complexas trama de sua vida afetiva”. O autor (ibidem, p.104), ao referir-se à obra de Castoriadis, afirma que

[...] uma categoria essencial na obra de Castoriadis, que trata de um aspecto da sociedade e dos seres humanos, e que tem sido muito ignorada dentro das ciências econômicas, sociais e na própria psicologia, é a questão do imaginário. Com esta categoria, o autor delinea a existência de estruturas significantes e de significados que não respondem ao real, assim como também não têm a função de ajudar a pensar o real: são formas de organizações simbólicas e de sentido, que formam um fim em si mesmas, e que geram sentido, coesão e organização dentro do complexo tecido social. O imaginário social é uma criação humana, seu valor está no sentido que gera para os sujeitos que o compartilham, e não na designação de um fenômeno real externo ao sujeito.

Para que seja possível desenvolver os objetivos desse estudo<sup>35</sup> é preciso que se perceba o imaginário social dos sujeitos envolvidos na pesquisa, compreendendo suas concepções morais e suas tessituras de sentido e significado frente à possibilidade de transcendência rumo à ética da alteridade.

Ao se tratar destes aspectos, destaca-se o cuidado em se diferenciar os posicionamentos teóricos, visto que se navega no limiar entre Educação (com tendência epistêmica e sócio-histórica) e Filosofia (como alguns conceitos levinasianos que serão aproximados de olhares educacionais convencionais). Contudo, deixa-se claro que o foco deste estudo é *educacional* e, por esta razão, foram eleitos apenas alguns conceitos filosóficos com o objetivo de usá-los como argumento para propor uma alternativa para a Educação, que é a Educaidade. Assim, *o proposto por esta tese permanece na seara da Educação*, pois a interface com a filosofia se dá para compreender a relação educando-educador, numa proposta construtivista, sob a perspectiva da ética e da moral. Instigar tal aproximação se faz possível porque a proposta construtivista tem como base o ensinar-aprender por relação aberta, reflexiva e que prevê a alteridade. Mas, por outro lado, percebe-se, também, que esta carece de argumentos teóricos que possibilitem aos docentes realizarem suas práticas neste sentido. Assim, objetiva-se, para sustentar este trabalho de investigação “passear”<sup>36</sup> por algumas idéias levinasianas sem, necessariamente, buscar o método e o rigor teórico do filósofo.

A prática docente é permeada pelo simbólico, pelos significados e significações que o educador atribui aos diferentes temas abordados, sobretudo, a alfabetização, os quais são constituídos pelo contexto social em que se está inserido.

Mas, se retoma a questão: que possibilidade pode oferecer, a linguagem, ao homem em se humanizar?

---

<sup>35</sup> Ver p.52 e 53.

<sup>36</sup> Fazendo referência no como foi possível ler a filosofia levinasina no passeio fotografado no texto “*O passeio*”.

A linguagem como função intrapessoal e interpessoal e de construção de significados, como desenvolvido pelas teorias histórico-social e psicanalítica, não será suficiente para a construção dos conceitos deste estudo. Defende-se, aqui, não a rejeição, negação ou recusa dessas abordagens, mas um acréscimo, permitindo-se pensar, ampliar reflexões, sob uma outra dimensão.

Para Levinas (1980, p.27), a linguagem oferece uma possibilidade, porque é a relação do Mesmo com o Outro. Para o autor, “a linguagem desempenha de fato uma relação de tal maneira que os termos não são limítrofes nessa relação, que o Outro, apesar da relação com o Mesmo, permanece transcendente ao Mesmo”. Assim, o Mesmo relaciona-se com o Outro pela linguagem, numa relação assimétrica, que pressupõe um distanciamento de não-captura, de não-objetivação. Há um abismo entre eles. O abismo, o distanciamento que os separa mantém a relação que é acolhedora em responsabilidade. Por este pensar, a relação se estabelece pelo discurso, pois “o discurso é capaz de manter a distância entre o mim e o Outrem”.

O distanciamento, garantia da relação metafísica, que sugere Levinas (1961) é o que garante a não-objetivação e, na linguagem, tem sua garantia. O outro, quando representado em objetivação, fala e mostra-se ao Eu, que pode ou não acolhê-lo, pode ou não transcender, pode ou não estabelecer uma relação-ética.

O educador, ao pensar seu educando, o representa. Este tem por garantia a linguagem como discurso, mostrando-se ser muito mais, apresentando-se muito além a toda e qualquer representação que dele se faça. O educador pode ou não acolhê-lo para além de sua representação, percebendo-o como Rosto clamando “*eis-me aqui*”.

Diante desta existência que ultrapassa o fenomenologicamente apreensível (o que se pode perceber na relação entre educador e educando), Levinas (1974) propôs a reflexão sobre a linguagem como horizonte do Dizer. Agora, pensada sob o Dizer, a linguagem não mais se estabelece numa relação direta de sujeito-objeto para que não anule a infinição do infinito. Assim, a linguagem é concebida fora do plano ontológico e na possibilidade do “falar sobre”. O discurso do infinito é a redução do discurso sobre a própria infinição de seu *Dizer*. Dizer o infinito, contudo, é uma tarefa que não se conclui e, por este motivo, aberta. Mas, isto não quer dizer que por sua incompletude, por sua abertura, ou seu inacabamento, que esta tarefa seja uma tarefa vã.

Para Levinas (1961), dizer o infinito não se trata de relançar o sentido deste conceito a um novo enunciado, pois, caso assim se fizesse; estaria-se objetivando o próprio infinito em um novo Dito. Contudo, também não se trata de apontar para uma progressão sem fim pela infinitude, mas sim considerar que Dito e Dizer estão articulados num mesmo momento; ou seja, ao dizer, num mesmo momento tem-se que se desdizer o dito, para que não se objetive o dizer, para que não se o aprisione no tema e no conceito. Assim, não cabe mais à lógica a linearidade progressiva da sucessão de instantes e do enunciado retomado em cada instante por um novo dito. Mas, justamente ao contrário, pensado ao revés, pois não é mais a linguagem que chega ao infinito a ponto de poder dizê-lo, mas o infinito que atravessa a linguagem em cada momento, do mesmo modo com que chega ao pensamento a idéia de infinito. Para o autor, tanto o pensamento faz mais do que pensar, como a linguagem faz mais do que conceituar e doar nomes.

Conforme Mosès (2004, p.101-102)

Em Levinas, o Dito é de imediato – anteriormente a toda progressão ou ainda fora da idéia mesma da progressão – transbordando por um Dizer que não o ingloba como uma generalidade e não o produz como uma causa mas que, como endereçamento a outrem, abre o horizonte mesmo de toda significância.

Esta anterioridade do Dizer que não está separado do Dito é da mesma natureza que a anterioridade da ética, proposta por Levinas (1961) como filosofia primeira. O Nome e o conceito não têm sentido<sup>37</sup>, objetivam, enquanto pura forma que designa uma coisa ou alguém, pois só terá sentido como algo que se dirige a alguém, e é nesse endereçamento que o Dito é transbordado pelo Dizer, pensado do puro significado à sua significância.

Endereçar-se a alguém é dar o *testemunho* do infinito. É negar-se a representação. Trata-se de outro modo de dizer a “verdade”, de anunciar o “belo” e o “bom”, diferentemente da filosofia clássica da tradição ocidental.

Mas, será que os professores, mesmo sob a vivência da prática construtivista, são capazes de testemunho? E, ainda, seriam estes capazes de (re)conhecer o testemunho de/em seus alunos?

Seguindo o argumento levinasiano, a única verdade testemunhável é o infinito. Não serve o caminho da prova ou da experiência subjetiva, seja individual ou coletiva. O infinito é

---

<sup>37</sup> Fazendo um paralelo com o pensamento vygotskyano, o nome seria o símbolo e o conceito o significado.

a exceção da regra do ser. No testemunho, no face a face do endereçamento ao Outro, a responsabilidade brota, não como experiência, pois nada acrescenta ao sujeito, mas como gratuidade. A responsabilidade não é objeto, não se objetiva, pois não é passível de verificação. Para ela não há modelo, não há medida. É claro que, pensada sob os preceitos da filosofia da tradição, pode-se dizer que, em determinada circunstância, alguém foi omissos ou responsável, assim como também se pode fazer um paralelo entre “responsabilidades”, dizendo que alguém foi mais responsável que outro frente ao mesmo fato. No entanto, pensada por este prisma a responsabilidade, volta-se à representação, objetivadora da tradição distanciando-se da verdade como infinito ético, pois nenhuma verdade demonstrável é capaz de explicar o que há de absolutamente gratuito na responsabilidade ao outro.

A partir destas considerações, afirma-se que a verdade do mundo subjetivo, certamente, não é perfeitamente verificável, e, talvez, nem seja caso de verificação. O subjetivo existe e espera por um outro modo de abordagem, que está para além da insuficiência da representação objetivadora. Ao psiquismo da subjetividade se refere outra intriga, outra lógica que não mais a do ser. Por esta outra questão, “*outramente que ser*” (LEVINAS, 1974), a História deixa de valer como sentido absoluto e a totalidade perde seu sentido de total, pois, pelo psiquismo, passa o infinito e a ontologia perde seu estatuto de filosofia primeira. Como afirma Levinas (1972, p.106),

Infinito glorioso. Ele não saberia entrar no aparecer – se faz fenômeno – se tematizar sem deixar conter, sem receber limites na imanência. Esta recusa de aparecer é então positivamente a responsabilidade mesma pelo outro, anterior a todo presente memorável, vindo de um passado que nunca foi presente, que nunca foi liberdade de sujeito [...]. Minha responsabilidade pelo outro é precisamente esta relação com um infinito in-tematizável. Ela não é nem experiência dele e nem sua prova: ela o testemunha.

Este modo de responsabilidade que o autor refere não pode ser interpretado como um fenômeno moral, mas como a responsabilidade que brota no com-frente, no face a face, que se faz no endereçamento ao outro, num Dizer sem Dito.

Seria, a prática pedagógica, o fazer docente, capaz de infinita responsabilidade?

Segundo Imbert (2002, p.31),

o engajamento ético entende-se como *práxis*”, pois é através dele que o homem não só exerce, mas também desenvolve suas capacidades, dentre elas a humanidade e dentre essas capacidades é capaz de “autocriação e de ex-sistência de outro(s) sujeito(s).

Pela “autocriação” e pela “ex-sistência”, educadores e educandos podem pensar-se como sujeitos diferentes. Estes “pensamentos”, que estão no plano da razão, no plano do “imaginário”, para acontecerem como ética da alteridade, precisam ir além de um discurso instituído, sendo que, para isso, é preciso que o sujeito tenha “autonomia-responsável” (ou heteronomia) e seja capaz de atender ao chamado do Rosto do outro. Isto porque, o engajamento ético diverge de qualquer tentativa que se visa moldar o outro em qualquer que seja a empreitada de “civismo”. A relação estabelecida na ética da alteridade é “ex-sistência” (IMBERT, 2002, p.29), oferece ao sujeito a possibilidade de não apenas se des-cobrir em uma dimensão metafísica, mas de se autocriar numa autoprodução “inacabada e inacabável”(IMBERT, 2002, p.31). Eis a práxis que inova o *éthos*<sup>38</sup> aristotélico, distanciando o educador do legislador, distanciando o educador do doutrinador, permitindo o “*humanismo de outro homem*” (LEVINAS, 1993).

## 5.8 PARA ALÉM DO SIGNIFICADO COMO OBJETIVAÇÃO DO OUTRO À SIGNIFICÂNCIA DO “EIS-ME-AQUI”

A aprendizagem tem uma natureza cognitiva-representacional. Este estudo não deseja ir contra a esta forma de aprendizagem, de conhecimento, pois, caso o quisesse, estaria indo contra a um fato instituído, assumindo-se desmedido risco acadêmico. Não, em absoluto. Deseja-se *ir além* e mostrar, como já dito, que as aprendizagens cognitivas-representacionais não garantem a humanização do homem.

Conforme Pozo (2005), não só as pessoas, mas os animais, sistemas orgânicos e inorgânicos, como computadores, são capazes de manipular representações e “aprender”. Assim, se caso fosse assumida a ousadia de afirmar que as “aprendizagens” e as “representações” garantiriam a humanização, também se assumiria o risco de afirmar que animais e máquinas seriam capazes de “humanizarem-se”. *É preciso ir além!*

---

<sup>38</sup> Segundo Imbert (2002, p. 15), “em Aristóteles, o *éthos* é, em suma, uma ciência do caráter, a criação de hábitos que colocam a ordem particular, o microcosmo, de acordo com a ordem universal, o macrocosmo.”

Retomando o já afirmado, Pozo (2002, 2005) salienta que há dois tipos de aprendizagens: a associativa, a qual o cômputo estatístico possibilita determinado sucesso, garantido não só ao homem, mas também a animais e sistemas não-vivos, como computadores, “aprender”; e a construtiva, de natureza exclusivamente humana, em grande parte consciente, que se baseia na interação, na interpretação e na elaboração de conceitos. Pozo afirma (2005, p.20)

[...] a aprendizagem associativa, na velha tradição empirista, tenderia a refletir a estrutura do mundo, extraindo ou otimizando as regularidades que existem nele, e por isso, se fosse adquirido assim, o conhecimento seria um reflexo mais ou menos preciso do mundo. A aprendizagem construtiva, em contrapartida, geraria novos mundos, novas formas de conhecer, que não se limitam a captar a ordem externa, mas gerariam novas formas de organização cognitiva, novos *significados*. Segundo esta concepção, o mundo seria, portanto, um reflexo do conhecimento construído e não ao contrário.

O autor sustenta que a proposta construtivista nega estes dois princípios, pois, segundo ela, toda aprendizagem se baseia em conhecimentos prévios do sujeito, conhecimentos específicos e próprios de cada um, não podendo, assim, ser considerada um “reflexo” do meio. Para esclarecer esse impasse, Pozo (2005) sugere que o construtivismo seja ponderado sob dois olhares: o *construtivismo estático* e o *construtivismo dinâmico*. A construção do conhecimento considerada *estática* é aquela em que ocorre restrição de representações ou conhecimentos ativos em que específico momento, referindo-se à história de vida e à bagagem individual de cada sujeito. Mas, o autor salienta que “poderíamos dizer que a própria idéia de aprendizagem careceria de sentido se a experiência presente não estivesse, de alguma forma, condicionada ou restringida pela experiência passada” (2005, p.23-24). Já a construção *dinâmica* de conhecimento é aquela que o sujeito tem intencionalidade no processo de construir suas “novas” representações. As formas de aprendizagens implícitas estão, segundo o autor, fortemente vinculadas as tradicionais formas associativas. As aprendizagens implícitas são mecanismos de aprendizagem básicos, do ponto de vista evolutivo da filogenética<sup>39</sup> e da ontogenética<sup>40</sup>, e têm por característica a não necessidade de consciência. Pensada sob este prisma, a aprendizagem é considerada como

<sup>39</sup> Cf. Vygotsky (1984, 1993/1998) filogênese se refere ao desenvolvimento da história de uma determinada espécie animal, o que define suas possibilidades e limitações. No caso da espécie humana, na filogênese encontram-se as características que poderão ser desenvolvidas, dando origem às funções psicológicas superiores. É de natureza biológica.

<sup>40</sup> Cf. Vygotsky (1984, 1993/1998) a ontogênese está ligada a história do indivíduo de uma dada espécie, ou seja, ao desenvolvimento do ser. É de natureza biológica.

[...] uma função biológica desenvolvida nos seres vivos de certa complexidade, que implica produzir mudanças no organismo para responder às mudanças ambientais relevantes, conservando essas mudanças internas para futuras interações com o ambiente, o que exige dispor também de diferentes sistemas de memória ou representação de complexidade crescente.

Mas, em que consistem essas mudanças? O que muda com a aprendizagem?

As aprendizagens garantem a sobrevivência dos homens e os diferenciam dos outros animais e sistemas de inteligência artificial, pois são elas que vinculam o homem num convívio em sociedade. Pozo (2005) lembra que pesquisas<sup>41</sup> atuais comentam que o aumento do lóbulo frontal, característico da espécie humana, está correlacionado com o aumento dos grupos sociais. Essa relação não apenas está vinculada ao grupo de humanos, mas também a organizações e estruturas que exigem dos grupos de indivíduos a cooperação para sobrevivência, como a relação estabelecida entre grupos de primatas e morcegos. O que distanciaria o homem dos outros animais? O que faria do homem humano?

Esses estudos consideram que o homem seria o único desses seres que teria a capacidade de manipular mentalmente as representações desses comportamentos sociais, pois segundo Pozo (2005, p.109),

[...] isso tornou possível uma *teoria da mente* que constitui um verdadeiro conhecimento, que por sua vez, deu lugar a um *olhar interior*, a um *olhar mental*, sem o qual não seríamos o que somos, porque não poderíamos reconhecer nossas próprias representações.

Portanto, o homem é capaz de antever o comportamento de outro, pois é capaz de perceber e simular seu próprio estado mental nos outros, antecipando suas próprias condutas e comportamentos. O autor nomeia essas representações de “*representações encarnadas*”, que seriam os fundamentos das emoções e dos sentimentos do homem.

Considerando o exposto, nas “representações encarnadas”, não teria o homem uma tendência à não-transcendência, à permanecer o Mesmo, gozando no mundo egoisticamente? Ou, será que há alternativa? É possível aprender sem representar?

---

<sup>41</sup> Pozo (2005) cita pesquisas de DUNBAR, R. Co-evolution of neocortical size, group size and language in humans. **Behavioral and Brain Sciences**, 1993, p.681-735; GEARY, D.; HUFFMAN, K. J. Brain and cognitive evolution: forms of modularity and functions of mind. **Psychological Bulletin** 2002, p.667-698 e GOLDBERG, E. **The executive brain**. Oxford: Oxford Univ. Press, 2001.

A alternativa, em Levinas (1961), está na subjetividade, porque nada se relaciona com a essência, pois a significação da subjetividade se dá na transcendência da Bondade. Para o autor, a bondade é anterior e íntima ao homem e à ética.

Segundo Freire (2002, p.53),

[...] a subjetividade se coloca, então, como *se* acusativo, que faz com que o *mim* (*moi*) se perca para se reencontrar como *si* (*soi*). O outro se acerca de mim e cerca minha intimidade, contra a minha vontade. Rompe-se com a essência e com a identidade, na transformação do ser pela *substituição*.

O pensamento da maioria da tradição filosófica ocidental, como já muito referido, é capaz de conceber apenas uma subjetividade que entende, representa, objetiva com o sentido e o significado fortemente constituído na totalidade simbólica do mundo, constituída e constituinte da linguagem, que também é pensada sob esse prisma. Neste pensar a subjetividade é consciência, consciente de sua intencionalidade. Mas, o sujeito tem o tamanho exato do que aí está exposto como subjetividade? Não extravasaria, o sujeito, a essa subjetividade-objetivadora que o concebe em representação?

Levinas (1974, p.117) constrói sua alternativa deslocando o olhar lançado à subjetividade, que antes estava sustentado no saber (na razão), para a intuição sensível, “sensibilidade convertendo-se em idéia”. O autor argumenta:

[...] o saber é indireto e tortuoso. Produz-se a partir da intuição sensível, que já é orientação do sensível para aquilo que no seio da imagem se anuncia para além dela, isto enquanto isto ou enquanto aquilo; um isto que se despoja do limbo da sensibilidade no qual, não obstante, se mantém refletido; a intuição já é a sensibilidade convertendo-se em idéia de outro isto enquanto tal, aurora de outra idéia, abertura dentro da abertura.

Assim, a subjetividade, antes de ser função, é a própria sensibilidade sensível do sensível. A sensibilidade é vulnerabilidade pré-original que possibilita o sujeito-em-originalidade intuir sensivelmente. A sensibilidade, neste pensar, não é consciência, nem intencionalidade, é subjetividade que sente, como corpo maternal, que sente antes de se dar conta (de entender) e representar. Levinas (1974, p.124,136) afirma que

Pelo fato da subjetividade ser sensibilidade – exposição aos outros, vulnerabilidade e responsabilidade na proximidade dos outros, um-para-o-outro, isto é, significação – a matéria ser o lugar próprio do para-o-outro, o modo como a significação significa antes de mostrar-se como Dito dentro do sistema do sincronismo, dentro do sistema lingüístico [...].

Percebe-se que o significado é sempre significado conforme apreendido e representado no mundo no horizonte da totalidade. Não há significação fora do mundo e o próprio conhecimento é partição. Mas, Levinas (1961) é incisivo em sustentar que a significação não está no mundo, mas é anterior a ele, é pré-originária. A sensibilidade é exposição e vulnerabilidade ao outro. O homem-sensível recebe sensivelmente o outro numa absoluta alteridade. Assim, a proximidade não é uma relação pensada, calculada, medida, mediada; ela é pura passividade. Levinas (1974, p.142-143) diz que

[...] a proximidade é o sujeito que se aproxima e que, por conseguinte, constitui uma relação na qual eu participo como termo, mas na qual sou mais ou menos que um termo. Este excesso ou esse defeito me lança para fora da objetividade da relação. [...] A subjetividade do sujeito que se aproxima é, portanto, preliminar, a-nárquica, anterior à consciência, uma implicação, uma aceitação na fraternidade.

Referindo-se à filosofia tradicional, não é possível conhecer sem representar. Para o sujeito que conhece – ele é sujeito porque conhece e é subjetividade porque é sujeito – o significado é sempre significado do apreendido, do representado, do objetivo, do que é exposto no mundo no horizonte da totalidade. Mas, referindo-se ao pensamento levinasiano, a possibilidade de conhecer sem representar se estabelece porque a significação é anterior e pré-originária, pois não está centrada nem na razão, nem na linguagem, conforme compreendida pela tradição, e sim na *sensibilidade*. Numa sensibilidade que é exposição ao outro, vulnerabilidade ancestral ao atendimento ao chamado do Rosto, num *eis-me-aqui*.

Percebe-se que a subjetividade compreendida a partir da ética da alteridade permite uma relação um-para-o-outro que não prevê reciprocidade. É relação *des-inter-essada*, um ser-para-o-outro, um *eis-me-aqui* incapaz de refutar o apelo do Rosto, “conhecendo” ao Outro em acolhida, em plena alteridade, antes mesmo do Outro se apresentar como ente, sujeito-linguagem, imagem, representação, idéia. Subjetividade que não se deixe nem armazenar, nem domesticar, nem se constituir por um tema já pré-determinado e que induza ao homem conteúdos, valores, morais, “ensinamentos-de-verdades” pré-estabelecidas que remete à educação pela doutrinação.

## 5.9 O ROSTO FALA: “TU NÃO ME MATARÁS” [COMO APRENDENTE]

Identificam-se como um dos grandes problemas da atualidade as relações sustentadas nas representações que promovem o esquecimento do Outro, da alteridade. Percebe-se que há um movimento de mudança, mas somente o reconhecimento de uma sociedade não se faz suficiente para que o homem não permaneça o mesmo. Passaram séculos, epistemologias foram repensadas, mas o sujeito, como proposto por Descartes (1999), ainda ocupa o centro dos paradigmas educacionais, mostrando que as marcas da modernidade ainda não foram banidas dos dias de hoje. Vislumbra-se, com este trabalho, uma possibilidade de ir além que germina da interlocução da proposta construtivista com alguns conceitos levinasianos, tornando viável, assim como possível e necessário, o (re)conhecimento da ética da alteridade no ambiente escolar construtivista.

O Outro proposto a partir de sua alteridade é invisível, metafísico, pois o pensamento não consegue toda sua compreensão. A *metafísica*, portanto, é aquilo que está para além de toda a representação, é o próprio Outro em sua infinitude. Deste modo, ensinantes e aprendentes não cabem mais na dualidade-objetivadora proposta pela educação clássica: bons/maus, inclusivos/não-inclusivos, capazes/incapazes, brancos/negros, aprendentes/não-aprendentes, ricos/miseráveis, alfabetizados/analfabetos .... São Rostos que se apresentam e falam, clamam, em suas magnitudes por escaparem a toda e qualquer racionalidade.

Os diálogos tecidos entre educadores e educandos, tidos também como referência da proposta construtivista (pedagogia dialógica de Paulo Freire 1979, 1987, 1996), não cabem mais no volume das informações compartilhadas e na altura das vozes de seus sujeitos, pois, em responsabilidade, ensinantes e aprendentes vão para além dos ambientes escolares e se propagam como absoluta gratuidade, num Dizer sem Dito, não mais apenas na boa consciência de um cidadão ciente de seus deveres cumpridos. Antes, manifestam uma incessante inquietude, uma impossibilidade de repouso ou dissimulação, numa

Responsabilidade como prontidão que não espera em “esperança”<sup>42</sup> a ordem a um chamado a se cumprir.

Aproximando a Educação de algumas idéias levinasianas, surge uma alternativa, a Educaidade, pois pretende acolher o Outro como ele se apresenta. Mas, para tanto, é preciso que os educadores estejam permeáveis aos Rostos que clamam: “*tu não matarás*” [como aprendente], “*tu não deixarás morrer de fome*” [de *ensiñansa*], antes mesmo de representá-los.

A representação do mundo não é nem a primeira, nem a última modalidade do pensamento. Como já foi afirmado, não se pretende, com este estudo, ir contra a representação, mas instigar a capacidade de ir para além dela. É preciso cuidar que ao abrir-se ao movimento da “novidade” não se retorne à lógica do tempo homogêneo, da esperança que espera, da cidadania e da moralidade como civismo, do ensinar pelo tema da representação que nega o aprender de ensinantes e aprendentes. Todos, cada-um, ensinantes e aprendentes, estão agarrados por um infinito ético, rodeados de Rostos que clamam, que fazem de cada instante a anunciação de uma gloriosa vitória no viver contra a morte. E, cada instante vivido é um instante de possibilidade de transcendência, como se, a cada segundo, a vida se (re)criasse, se (re)novasse, se (re)velasse como não-indiferença ao outro e ao mundo.

---

<sup>42</sup> Termo muito usado pela proposta construtivista. Refere-se, inclusive, à obra *Pedagogia da Esperança* de Paulo Freire, 1997.

## 6 ESTRANGEIRO



*Cada um recebe as coisas de acordo  
com seu modo de receber.*

*Aristóteles*

## 6.1 O AMBIENTE DA INVESTIGAÇÃO

O investigador, por mais íntimo e aproximado que esteja do campo escolhido para a investigação, é sempre um *estrangeiro*, um Outro que pouco conhece e pouco é conhecido neste ambiente. E, por mais que ele tente se afetar pelo ambiente a ser pesquisado, ainda o lê, o compreende, o traz sob suas representações, verdades e crenças. Como num Dito, o ambiente da investigação se faz objetivado, mas em constante insistência e busca no Dizer. E, na abertura do Infinito que compreende o Dizer, lança-se um chamado-apelo ao leitor, que também estrangeiro, abre-se ao entendimento deste trabalho e destes contextos para além de suas objetivações, num movimento de acolhida e transcendência.

### 6.1.1 Da Escola de Educação Infantil (privada)

A escola de Educação Infantil utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa, situa-se em um bairro classe média-alta de Porto Alegre próximo a um Shopping Center, conforme ilustrado na figura 2.



Figura 2 – bairro da escola privada

Ela foi inaugurada em setembro de 1995 com a intenção de atender crianças pequenas desde o berçário até a pré-escola. Está equipada com moderno sistema de segurança acessado por impressões digitais. Possui *site* próprio na Internet, onde divulga trabalhos dos alunos, procedimentos dos professores, matérias formativas, recreação bilíngüe (português e inglês) para as crianças e álbum de fotos que pode ser acessado somente através de senha pessoal. Outra característica da escola é que oferece horários flexíveis para se adequar às múltiplas realidades de pais, cuidadores e educandos, levando em consideração a não-sistematicidade de horários que as jornadas de trabalho contemporâneas exigem.



Figura 3 – entrada da escola privada

A escola investe num atendimento interdisciplinar, contando com equipe pedagógica, funcionários e professores qualificados. Atuam, na escola, profissionais de várias áreas: higienização, nutrição, atendentes, professores unidocentes (pedagogas) e especialistas (Educação Física, Música, Artes e Inglês).

Quanto à área física da escola, possui excelente espaço de ensino e recreação, conforme ilustrado nas figuras 3 e 4, o qual está todo informatizado e climatizado. As salas e os espaços internos, como os externos, são bem decorados, sem deixar de lado a segurança. Há cancha poliesportiva com grama sintética, pracinha com areia, mini-horta, pátio coberto, rincãozinho (espaço para as festas típicas gaúchas), viveiro com animais (pássaros, tartaruga,

codornas e coelhos) e laguinho. O berçário conta com um espaço próprio para a “hora do soninho” e as refeições são servidas nas salas de aula, dispensando o uso de refeitório.

Com finalidade de melhoria e manutenção da qualidade do ensino, a escola costuma fazer reuniões periódicas com o corpo docente para discussão das práticas pedagógicas, estudos teóricos e trocas de experiências entre os profissionais que nela atuam, o que garante a interdisciplinaridade. Com intuito de aprimorar o trabalho, a escola, conta também, com profissionais que prestam assessoria, tais como Psicopedagogo, Psicólogo, e Supervisora Educacional. Estes profissionais também contribuem com matérias sobre Educação Infantil, que são divulgadas, periodicamente, no *site* para informação de pais e cuidadores.



Figura 4 – um dos espaços recreativos da escola privada

Outra característica bastante marcante é a presença e proximidade dos pais e cuidadores durante todo o processo de educação. A proximidade entre escola e família, princípio assumido e vivenciado por esta instituição, faz com que o ensino seja contextualizado e aproximado das vivências pessoais de cada criança.

A escola conta com sistema de câmeras em cada ambiente que possibilita aos pais e cuidadores, mediante uma senha de proteção, acessar, a qualquer hora do dia, a imagem dos

educandos em tempo real, o que lhes permite acompanhar a prática educativa desenvolvida, bem como oferecer maior segurança às crianças.

A estrutura da escola é organizada por etapas – berçário, pré-maternal, maternal I, maternal II, jardim A e jardim B – e, propõe o ensino através de Projetos de Trabalho focados em Centro de Interesse. Também, pode-se perceber atenção especial aos projetos culturais como: teatro, música, circo, passeios educativos, literatura, artes plásticas, artes dramáticas, dança, artes culinárias, entre outras atividades oferecidas na modalidade de Oficinas de Ensino.

#### **- Caracterização da turma de Educação Infantil:**

A turma de Educação Infantil, Jardim B, tem apenas 12 alunos, sendo que 5 meninas e 7 meninos, com média 6 anos de idade que, na maioria, cursaram desde o Maternal nesta escola. Duas crianças da turma estão no regime integral, entram na escola no turno da manhã, no qual fazem atividades recreativas e oficinas pedagógicas de música, judô e *ballet*, estendendo suas atividades até o turno da tarde, no qual fazem tarefas mais dirigidas. As outras crianças da turma também participam de algumas atividades extras oferecidas pela escola, mas não chegam a somar carga-horária de 8 horas de permanência na escola.

A educadora responsável pela turma é formada em Pedagogia Educação Infantil há 4 anos e tem especialização em Recreação. Além da educadora, uma professora auxiliar fica em tempo integral com a turma. A professora auxiliar tem por função ajudar a educadora em tarefas, principalmente, ligadas ao cuidar, como alimentação, higienização e atividades “livres”, as quais não exigem uma interlocução direta com o ensino. A professora auxiliar possui curso de Magistério em nível médio e é estudante de Pedagogia. Os educandos também têm aulas com os professores especialistas, que são responsáveis pelas oficinas e aulas como Inglês e Educação Física.

Os pais são presentes nas atividades escolares: churrasco da turma, reuniões, apresentação das crianças, passeios,... Alguns pais não têm o hábito de levar ou buscar as crianças na escola. Estes alunos vão para a escola de transporte escolar ou com a funcionária que trabalha em suas residências.

A sala de aula não é muito ampla, mas suficiente para que a educadora desenvolva as atividades propostas. Como já dito, a escola conta com diversas áreas disponíveis para atividades de ensino e recreação que são bem utilizadas, o que vem a complementar a falta de espaço na sala de aula. Diariamente são propostas atividades fora da sala, explorando ao máximo, os recursos que a escola oferece.

Os trabalhos dos educandos ficam expostos na sala de aula e em murais pela escola. Além dos trabalhos dos educandos as salas de aula são bem decoradas por cartazes confeccionados pelas educadoras, enfeites e brinquedos fazendo do espaço lúdico e agradável.

### **6.1.2 Da Escola de Ensino Fundamental (pública/municipal)**

A escola de Ensino Fundamental está situada em uma Comunidade portoalegrense de baixa renda, conforme mostra a figura 5, caracterizada por alto risco social, violência e marginalidade. Durante a coleta de dados realizada nesta investigação, foram registrados alguns fatos que comprovam os índices de violência, tais como: a vice-diretora da escola foi agredida fisicamente por um educando, o que resultou em lesões corporais; a escola ficou fechada por um dia letivo porque foi encontrado um corpo baleado em frente ao portão, o que acarretou em investigações e sindicância policial; e, ainda, os inúmeros casos de agressões corporais entre educandos, com registros de lesões corporais graves.

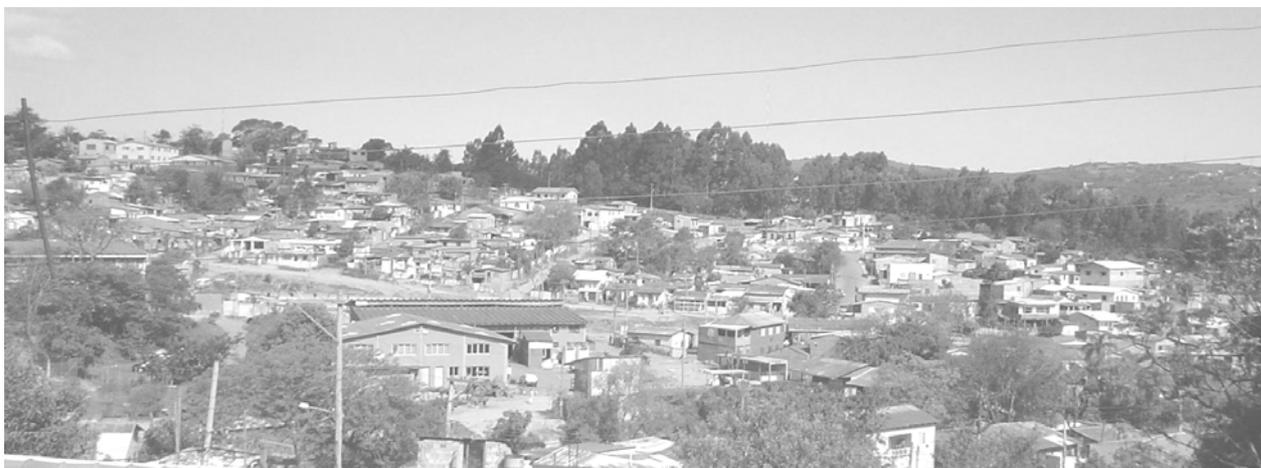


Figura 5 – vista da comunidade (bairro da escola pública)

Como outras escolas da rede municipal de Porto Alegre, esta segue arquitetura padrão (figura 6). Ela foi edificada em setores os quais permitem a organização dos educandos conforme a faixa etária e o ciclo em curso.



Figura 6 – acesso aos setores da escola pública

A escola participante da pesquisa tem uma boa infra-estrutura para oferecer para seus alunos, pois conta com: pracinha de recreação, quadras, amplo pátio, rádio comunitária, refeitório, biblioteca e sala de informática. Mas, infelizmente, a maior parte destes espaços estão depredados, apresentando-se em péssimas condições de uso (figuras 7 e 8).



Figura 7 – quadra poliesportiva da escola pública



Figura 8 – lateral da quadra poliesportiva da escola pública



Figura 9 – pracinha recreativa da escola pública

Mesmo participante do Programa Escola Aberta<sup>43</sup> promovido pelo Governo Federal, a instituição não possui espaços agradáveis de convívio e de segurança para as crianças brincarem e desenvolverem práticas esportivas (figuras 7, 8 e 9). A pracinha da escola foi saqueada inúmeras vezes (figura 9), permanecendo, atualmente, apenas com as estruturas metálicas dos brinquedos. Segundo os relatos de funcionários e alunos, o vandalismo é cometido pela própria comunidade, que não tem por “hábito” ou “formação” a preservação dos espaços públicos. Os educandos também se queixaram de outra problemática muito preocupante, como as “rixas” entre grupos rivais que na, maioria das vezes, inicia no espaço extra-escolar, mas que acabam adentrando os portões da escola. Ao serem questionados sobre o porquê desta problemática eles disseram ter por motivo a “sobrevivência”.

#### **- Caracterização da turma de Ensino Fundamental:**

A turma de Ensino Fundamental, 1º ano do 1º ciclo<sup>44</sup>, iniciou o ano com 27 alunos o que foi reduzido para 26 após as férias de inverno. O motivo da evasão dos educandos não ficou claro para a educadora e, por isto, não pode ser analisado por esta pesquisa. Dos 26 alunos, 10 são meninas e 16 meninos, com média de 6 anos de idade, sem experiência escolar anterior. O período de frequência na escola é apenas à tarde e, no turno inverso, as crianças costumam ficar em casa ou na rua brincando e ajudar os pais nas atividades domésticas.

A educadora é formada em Pedagogia Educação Infantil há 17 anos e tem especialização em Psicopedagogia. Iniciou seu trabalho na área de Educação em 1990, sendo que está na escola investigada desde 1999. Durante entrevista, a educadora afirmou, constantemente, participar de cursos de formação para melhorar a sua prática pedagógica, não só os que são oferecidos pela Rede Municipal de Porto Alegre, mas também numa busca própria e pessoal de capacitação e melhoria de sua formação profissional.

---

<sup>43</sup> O Programa Escola Aberta é uma parceria entre o MEC, UNICEF e UNESCO criada pela RESOLUÇÃO/CD/FNDE/Nº 052, de 25 de outubro de 2004. A referida resolução prevê ampliar o escopo das atividades escolares com o objetivo de intervir na qualidade de vida da comunidade – pais, educandos e equipe escolar – com a finalidade de prevenir a violência e a vulnerabilidade socioeconômica.

<sup>44</sup> A proposta dos ciclos está explicada no anexo 5, onde, também, faz-se um paralelo do Ensino Fundamental convencional seriado do antigo sistema, 8anos, com o novo, 9anos (Lei 11.114/05).

A educadora é unidocente e conta com professores especializados para Educação Física, aulas sistemáticas conforme previsto na regulamentação e Informática, com aulas esporádicas.

Alguns pais são presentes na escola, principalmente quando a escola proporciona atividades para a Comunidade. Algumas crianças têm pais analfabetos ou com baixa escolaridade o que, segundo a professora, dificulta, em alguns casos, a construção do conhecimento e a aquisição de hábitos escolares para algumas crianças. Os educandos costumam ir para escola sozinhos ou acompanhados dos pais, de vizinhos ou irmãos mais velhos.

A sala de aula é ampla, tem carteiras suficientes, mas em tamanho padrão, desproporcional para o tamanho de algumas crianças. Como já dito, o ambiente escolar teria um bom espaço físico caso não se encontrasse na situação de abandono. Os educandos costumam freqüentar a biblioteca da escola sistematicamente e, também, são proporcionadas saídas educativas como, por exemplo, visitaçãõ à Feira do Livro de Porto Alegre.

Os trabalhos dos educandos ficam expostos na sala de aula e em ambientes próprios no espaço escolar. Mas, infelizmente, a turma que ocupa a sala em turno inverso, assim como os colegas que circulam na escola, não preservam nem cuidam estas produções, o que causa indignação nas crianças. A sala de aula tem poucos cartazes confeccionados pela educadora, nota-se que, na maioria deles, há um trabalho coletivo, integrando educador e educando. O ambiente de sala de aula é simples, mas bem organizado e acolhedor, o que proporciona a todos, educadora e educandos, uma convivência harmoniosa.

\* \* \*

Os espaços físicos do ambiente escolar são muito importantes no desenvolvimento do educando, pois “estes elementos não são somente recursos de aprendizagem, mas fatos que podem possibilitar a socialização e comunicação entre os membros das classes e, inclusive, determinar seu bem estar psicológico” (LÓPEZ e SALLÁN, 1995, p.264). Ao se considerar os espaços físicos, não apenas se voltam os olhos para o espaço da Educação Básica e/ou espaços escolares de lazer e recreação; os espaços podem servir para proporcionarem a

construção do conhecimento, tornando-os agradáveis, num movimento de apropriação não só de educando, como também de educadores e comunidade. Quando se refere a espaços agradáveis pretende-se perceber espaços capaz de proporcionar a acolhida dos educando. Estes espaços não estão vinculados diretamente com a estrutura sócio-econômica privilegiada que algumas escolas podem oferecer, como, no caso desta investigação, o da escola de Educação Infantil. Estes espaços estão vinculados a relações subjetivas, inter-humanas, que dali pode emergir.

Neste sentido chama-se a atenção para os espaços simbólicos destas escolas. Seriam, estes, espaços-de-confiança? Estariam, estes espaços proporcionando para seus educandos e seus educadores acolhimento?

## 6.2 O PESQUISADOR COMO ESTRANGEIRO

Ao iniciar o trabalho de investigação, mais especificamente a coleta de dados, muitas experiências e emoções foram registradas. Traz-se, aqui, o relato de uma, dentre tantas, sob o título *Descendo a ladeira*: da intimidade à estranheza, da escolha do lugar ao não-lugar de pertencimento, do eu-pesquisador ao eu-estrangeiro.

*As escolas concordaram em participar da pesquisa. Educadoras e crianças aguardavam.*

*Finalmente, chega o dia marcado para visita à escola da Comunidade! Expectativa e apreensão!!! Ansiedade. Mas, por quê? Já tinha estado lá anteriormente, conhecia a escola, a educadora, os alunos. E, ainda... era um ambiente muito próximo àquele que eu já havia pesquisado para o Mestrado. Mas, como em um conhecimento-não-(re)conhecimento, tudo parecia não me pertencer. Causava-me estranheza, ausência de significados, como se dali não fizesse parte ou nunca ali estivesse estado. Dualidade!*

*Saltei do ônibus e percebi que aquele local não era mais o mesmo. As casas, muitas, ainda estavam ali. O bar da esquina. Os pontos de referência. A creche comunitária... Tudo estava no mesmo lugar, mas não mais íntimos a minha presença (se é que algum dia minha presença tenha sido íntima a todos aqueles lugares!). Fitava. Olhava ao redor, sentindo uma misto de apreensão – por estar em uma comunidade de alto risco social e violência; curiosidade – por querer saber o que havia passado com as famílias que conheci; satisfação – o Lixão se*

*transformara em Usina de Reciclagem; e, (re)descoberta – de minhas sensações e de novos lugares-espacos que se apresentavam em re-velação.*

*Desci a rua da ladeira que me levou até a escola. Estrangeira daquele lugar, naquele instante, naquele momento. Eu-Estrangeira que tampouco conhecia a cultura, os costumes, os olhares daqueles dali. Vivenciava questões-sensações em novidade. Estrangeira em mim!*

*Tudo em mim denunciava o estrangeirismo: o ritmo das passadas, as vestes, o corpo, mas, sobretudo, o olhar. O olhar que eu lançava àqueles rostos. Os olhares que recebia daqueles rostos...*

*E, descendo a ladeira, um dia após outro dia... percebi que as pessoas, principalmente às crianças, já me (re)conheciam. Agora a mesma ladeira; eu, já não mais a Mesma. Os Rostos clamavam... Rostos com fome, com frio, com dor... Rostos-crianças, Rostos-mulheres, Rostos-idosos...; não na representação da infância, do feminino e da velhice, mas na voz-clamor que se apresentava para mim e em mim. Rostos que chamavam à responsabilidade. A uma irrefutável responsabilidade!*

*Rostos des-esperados! Rostos-esperançosos em uma esperança que não espera. A fome não espera!*

*Rostos que perdiam suas imagens, seus nomes. Não mais rostos específicos, personalizados, objetivados. Rostos! Para além de qualquer palavra que eu pudesse escrever em meus registros de pesquisa ou explicar com meus estudos. Para além de qualquer dado que eu pudesse interpretar, triangular ou analisar. Rostos! Rostos des-figurados clamando “não me deixes morrer de fome”, não me deixes morrer: de frio, analfabeto, pela violência, na prostituição,.... ROSTOS!*

*Rostos! Com-fronte. Face a face. VISAGE<sup>45</sup>!!! Enunciação da presença do Divino que, em frente a mim, apresentava-se para além do ser e do significado da totalidade. INFINITO.*

*Enigma-Infinito que não é simples fato de desatenção, mas apelo em profunda proximidade com o próximo. O encontro com o Infinito. Encontro com a possibilidade de transcendência, que parece só poder se fazer exterior quando o sujeito a confessa ou a contesta.*

*E, Eu em estrangeirismo sigo descendo a ladeira, suportando esta tensão: egoísmo e transcendência. Não há como passar pela questão sem passar pelo problema, pois, “da responsabilidade ao problema: tal é o caminho” (LEVINAS, 1982, p.251).*

*Sigo o caminho, descendo a ladeira...*

### 6.3 O EDUCANDO COMO ESTRANGEIRO

O estrangeiro, o pobre, a viúva e o órfão são figuras que Levinas (1980, p.28) utiliza para se referir ao Outro, Outrem, Próximo, aquele que “*não faz número comigo*”, pois, de acordo com o autor, o estrangeiro é aquele que não tem “*comigo*” uma “*prática comum*”, e

---

<sup>45</sup> Alguns estudiosos de Levinas utilizam o termo *Visage* como sinônimo de Rosto, fato para que o Outro se apresenta, no sentido do humano, para além de qualquer imagem.

que “perturba o [meu] estar em casa”, mas é, também, o “livre”, ou seja, aquele sobre o qual “eu não posso poder”, que “escapa ao meu domínio”.

Na figura do estrangeiro encontra-se o desenraizamento e a mobilidade. Estes aspectos fazem com que o estrangeiro tenha a relação com o outro como uma relação acidental, não-sistemática, orgânica, porque não envolve parentesco ou reciprocidade.

Chama-se atenção que Levinas (1961, 1995) caracteriza o homem conforme caracteriza a filosofia heideggeriana, para a qual o mundo é um “mundo de senhores que transcenderam a condição de humanos necessitados e miseráveis ou um mundo de servidores que não têm olhos senão para seus senhores”<sup>46</sup> (LEVINAS, 1995, p.24). A posse e a pré-origem na terra, sustentada pela maioria dos clássicos da filosofia ocidental, cultivam nesse homem heideggeriano um fundo de “pré-concepção” (representação) que garantirá a compreensão e a inter-compreensão de todos e de cada um dos membros da comunidade. Mas será que esta coincidência de cada um com todos e de todos com a “verdade” não colocaria uma “verdade” comum e prejudicaria a educação? A educação não suporia a “transcendência”, a “separação radical”, a “estranheza” dos interlocutores, a “revelação do Outro a mim”, a “experiência de alguma coisa absolutamente estrangeira”, o “traumatismo do espanto?” (LEVINAS, 1980, p.70-71).

Uma das categorias que emergiu da análise de dados realizada nesta pesquisa foi a do *aprendente como Rosto* (o que, conforme a análise, também pode ser considerado Estrangeiro). Alguém que chega àquele destino-escola em estranheza num eu que vai para além daquilo que a comunidade escolar dele pode representar, pois os comportamentos, as condutas, os valores, “as morais” escolares pouco pertencem aos educandos ao adentrarem ao ambiente da escola.

O educando como estrangeiro é capaz de estabelecer uma relação de não-reciprocidade, de não-espera, de não-intencionalidade, relação que pede por acolhida na ética da alteridade. O qual é a medida do educando? Quais os valores que sustentam esta vida?

A educação com o estrangeiro – tendo cada ser humano como estrangeiro, partindo do educando – é possível, porque antes de ser ensinamento, ou seja, intencionalidade, é proximidade, “relação com o Próximo”, “aproximação e contato com o próximo” (LEVINAS, 1994, p.224,228). Mas, como é possível considerar, no ambiente escolar construtivista, o educando como Rosto e com ele estabelecer uma relação calcada na ética da alteridade?

---

<sup>46</sup> Levinas refere-se, de forma implícita, às análises heideggerianas de *Sobre a Origem da Obra de Arte*, de 1934.

As inúmeras observações realizadas neste estudo demonstraram esta possibilidade. Demonstraram, também, que a proximidade não é simetria entre o eu-tu, não é aproximação, ou comunhão, ou “dialogicidade” (FREIRE 1979, 1987, 1996). A proximidade está garantida por uma relação assimétrica que não permite objetivar o Outro (educando/estrangeiro), que não reduz o Outro (educando/estrangeiro) ao Eu, uma relação assimétrica calcada na responsabilidade que faz surgir a justiça e a fraternidade.

Em muitos momentos da rotina escolar, as ensinantes demonstraram-se capazes de estabelecer esta relação com seus aprendentes, rendendo-se ao apelativo chamado do Rosto com profundo respeito e acolhida à alteridade.

Neste texto, será utilizado o termo *ensinante-acolhedora* toda vez que for observado este movimento de transcendência. Assim, serão considerados: *professor*, aquele que não tem clareza na proposta construtivista; *educador*, aquele que sustenta sua prática na proposta construtivista; *ensinante*, aquele que, além de sustentar sua ação pedagógica na proposta construtivista, consegue perceber o modo como cada aprendente apropria-se do conhecimento, desenvolvendo uma prática para cada-um sem distanciar seu olhar da coletividade; e, ainda, *ensinante-acolhedor*, aquele que consegue ir para além da ação de ensinar, acolhendo o aprendente como Rosto em plena alteridade, num sentido levinasiano, estabelecendo uma relação-educação ética anterior à qualquer ação de aprender e ensinar.

Para melhor explicar este movimento de acolhida da *ensinante-acolhedora* ao Rosto, pede-se licença para relatar o texto “*Caderno no armário*”, uma passagem que emergiu das situações observadas:

*No início do ano foi distribuído material escolar para os alunos. DAS<sup>47</sup>, como seus colegas, recebeu caderno, borracha, lápis,... Ficou contente. Vibrou com a novidade. DAS e seus colegas trabalharam a tarde toda utilizando o material e, no final do último período, foi passada uma tarefa para casa. DAS registrava tudo atento/a, não perdia uma só palavra do que a educadora falava. E, assim, a aula foi finalizada!*

*No dia seguinte, DAS chega à escola sem seu material. O caderno tinha ficado em casa. A educadora conversou com DAS e explicou o que deveria fazer. DAS ganhou mais um caderno... mais um lápis... mais uma atividade para casa... E, no dia seguinte, mais uma vez DAS não trouxe seu caderno. E, mais um dia se passou... E outros cadernos foram dados e DAS ainda não o trazia, mesmo após as conversas de “conscientização” da educadora-acolhedora.*

---

<sup>47</sup> Será utilizado o artigo neutro da língua alemã *DAS* como pseudônimo do educando/a para garantir-lhe o resguardo não só em relação ao nome, mas também em relação ao gênero.

*Certa vez, ao final da aula, depois de ter passado a atividade de casa no quadro, a ensinante-acolhedora pede para DAS o seu caderno. DAS entrega. E ela combina com a criança que, agora, o caderno ficará no armário da sala de aula.*

*DAS pareceu aliviado/a, mas não perguntou sobre seu dever de casa. No outro dia, DAS fez o dever na aula e, em alguns dias que seguiram, aquele DAS talvez não tenha feito o dever, mas o copiou dos colegas e começou a dar sentido para aquele caderno.*

*Aos poucos, DAS começou a fazer do caderno “seu”. Até que chegou um dia que o caderno de DAS foi para casa e voltou com o dever feito. DAS não precisa mais guardar seu caderno no armário. E a ensinante-acolhedora foi capaz de fazer com que DAS significasse o caderno como “seu”, não o/a recriminando, não o/a rotulando, não o/a estereotipando, mas acolhendo-o/a em sua alteridade.*

*Talvez o Rosto de DAS dissesse: “- não me deixe sem meu caderno que ainda não consigo guardar!”.*

As crianças, principalmente da comunidade mais carente, têm em suas culturas poucas inscrições de valores escolares. O que aconteceu com **DAS** é comum nestas comunidades, pois muitos pais, cuidadores ou familiares vêem os cadernos como papelão, vendendo-os para reciclagem. Mas, este fato não quer dizer que crianças oriundas de um meio sócio-econômico mais privilegiado tenham, em suas culturas, hábitos e valores escolares construídos. Ou seja, não se pode considerar estas representações estereotipadas da dominância sócio-econômica como justificativa ou argumento pertencente apenas às classes mais carentes. Muitos educandos com privilegiado poder econômico também podem apresentar carência na construção de tais valores. Provavelmente, estes educandos não correm o risco de terem seus cadernos vendidos ou transformados em papelão, mas, nem por isso, eles têm garantia de apropriação dos conhecimentos escolares como “seus”. Podem, por outras justificativas quaisquer, não só não se apropriarem de cadernos, mas, sobretudo, de uma possibilidade à humanização.

Ao trazer a história de **DAS**, pretendeu-se ilustrar uma passagem de transcendência, uma prática docente em que a ensinante-acolhedora não insistiu apenas na ação de ensinar pela cooperação e mediação exercida por ela e pelos outros educandos. A ensinante foi *além*. Não se resignou ao que estava acontecendo e acolheu ao chamado do Rosto, chamado à responsabilidade.

Mas, o que garante que o educando seja acolhido em uma relação-educação sustentada na ética da alteridade?

*A garantia está numa Educação que abra espaço ao educador para ir além do ato de ensinar, acolhendo ao educando a partir do próprio educando, em plena alteridade.*

Entendida eticamente, a relação-educação é “responsabilidade pelo Outro” (LEVINAS, 1961). Mas, é claro que do mesmo modo com que foram observados movimentos de transcendência, também se pode observar movimento em que o educador permanece o Mesmo, optando por sua própria “liberdade”, não transcendendo, esperando uma responsabilidade externa às suas práticas pedagógicas, às suas ações humanitárias, não sendo capazes da Educaidade.

Mas, não estaria o fato de alguns educadores permanecerem o Mesmo, indiferentes, ligado ao fato de se encontrarem, ainda, agarrados a preceitos morais os quais tiveram como base da educação/Educação que receberam?

Esta questão, muito provavelmente, pode ser respondida de forma afirmativa, pois quando questionadas sobre moral e ética, as educadoras demonstraram confusão conceitual, mesmo reconhecendo a importância destas para o “*bem comum*” e a construção da “*cidadania*”.

As educadoras, quando argüidas, vincularam a ética à moral, colocando a moral como primeira. Conforme mencionado por uma delas, a moral é o “*caminho necessário para atingir a ética*”. Para ela, a ética é sinônimo de “*bem comum*” e indispensável para a “*cidadania, o que é a razão de toda escola e função de toda a educação*”.

A preocupação com a cidadania e a interpretação de que esta surgirá a partir de preceitos morais são muito comuns em escritos educacionais. Pode-se evidenciar isto em Perrenoud (2005, p.156), quando diz que

[...] a elevação do nível de instrução não dispensa, portanto, uma educação específica para cidadania, uma parte inserida na essência da relação com o saber e de uma cultura do debate, e outra parte deixada ao sabor da adesão progressiva aos valores e aos princípios fundamentais da democracia.

Mas, esta educação pela cidadania está calcada na ética da alteridade? Ou será que a educação pela cidadania está articulada a interesses políticos e causas partidárias?

Tendo como referência a ética como primeira (propondo a inversão), não há como aceitar a educação pela cidadania que seja condicionada a interesses partidários, resignada a poderes e que se empenhe a desmobilizar revolta em nome do caráter inelutável de certos processos ecológicos, tecnológicos ou econômicos. Assim,

o desafio da formação é fazer com que todos sejam capazes de romper com a eterna busca de um bode expiatório responsável por todos os males e de seu corolário, a expectativa do guia ou do salvador que resolverá todos os problemas (PERRENOUD, 2005, p.161).

A intervenção da violência, a preocupação com a equidade, o respeito aos outros e o sentimento de pertencer a uma comunidade dependem dos saberes, porém, que sejam capazes de *ir além* deles. Uma comunidade acolhedora de Rostos; uma comunidade capaz de não reduzir o Outro a si mesma, suportando o estrangeirismo de cada-um e respondendo aos apelos como contingência-de-responsabilidade.

## 7 O LOBO MAU TINHA FOME... E DERAM-LHE MINGAU!



*Ninguém é tão grande que não possa aprender,  
nem tão pequeno que não possa ensinar.*

*Voltar*

## 7.1 ERA UMA VEZ...

Conforme já esclarecido na Metodologia (cap. 4), uma das estratégias utilizadas para coleta e análise de dados foi a Hora do Conto, realizada a partir da história dos *Os Três Porquinhos*. Os questionamentos feitos para os educandos foram com base na história contada adaptando algumas passagens piagetianas sobre construção do desenvolvimento moral (vide anexo 4). O uso desta sistemática justifica-se por se tratar de crianças pequenas e para que elas conseguissem responder às questões, quando interrogadas, a partir do “lúdico” (VYGOTSKY, 1984, 1993) e do “pensamento concreto” (PIAGET, 1941/1977, 1954). A necessidade desta constatação ocorreu porque este trabalho pretende discutir a possibilidade de ir *para além do sujeito moral*, assim, fazendo-se necessário perceber como os educandos e as educadoras lidam, abordam e trabalham a construção da moralidade no ambiente escolar.

Já a utilização do conto de fada para a investigação foi incluída por perceber que ele exerce, além de fascínio, uma influência bastante benéfica em crianças pequenas. O seu forte enlace representacional e a utilização de simbologias específicas tornam as crianças capazes de interpretação à luz da psicopedagogia. Uma outra característica de contos de fada é que, por iniciarem por “*era uma vez...*”, ou seja, tempo passado, permite que a criança conduza seu imaginário com segurança. Dito de outro modo, estes contos possibilitam ao educando liberação de sua própria realidade psíquica, pois tem a segurança de que o fato contado não acontecerá, não acontece e não aconteceu. Além disso, através das problemáticas apresentadas nas histórias, as crianças percebem que é possível vencer desafios e saírem vitoriosas, pois, na maioria destes contos, o herói ou heroína, depois de passar por muito sofrimento, sempre consegue vencer ao final e “*ser feliz para sempre*”. Como diz Bettelheim (1996, p.20) “o destino desse herói convence a criança que, como ele, ela pode se sentir rejeitada e abandonada no mundo, tateando no escuro, mas, como eles, no decorrer de sua vida ela será guiada passo a passo e receberá ajuda quando necessário”. Quanto mais simples e simbólico a personagem, maior a garantia de identificação da criança com ela.

Outro argumento bastante importante para a utilização dos contos de fada é que eles são expressão da herança cultural ocidental e têm forte argumento moral. No caso da história contada, *Os Três Porquinhos*, observa-se o *princípio do prazer* frente ao *princípio da realidade*, pois as ações dos porquinhos mostram o progresso da personalidade dominada pelo *Id* e influenciada pelo *Superego*, mas essencialmente controlada pelo *Ego*.

Segundo a psicanálise freudiana, o ser humano nasce para buscar o prazer e é movido por uma energia (libido), o que o leva a desejar retornar ao prazer uterino. O *Id* é uma instância psíquica inata e trabalha pelo *princípio do prazer*. O *Id* sonha, idealiza, imagina, mas não interfere na realidade, mostrando a direção e a possibilidade de alcançar o prazer, de satisfazer o desejo, mas, como está no inconsciente, não consegue se realizar no mundo externo. Como consequência, esta energia psíquica é transferida para outra instância que atua no real e reduz a angústia, instância, esta, conhecida por *Ego*. Neste sentido, para a criança começar a perceber o *Ego*, é preciso que ela sinta falta de algo. Para tanto, o *Ego* deve concretizar o que o *Id* idealiza, funcionando pelo *princípio da realidade*, ou seja, consciente.

Assim, para Freud (1997a, 1997b, 1997c, 1998) o *Ego*, ao entrar em relação com o *Id*, sofre uma tensão entre impulsos e exigências na medida em que esses podem ser contraditórios. Com auxílio do *Superego* (mecanismo de defesa), o *Ego* limita os impulsos e exigências que se originam do *Id*. O *Ego*, por si só, não tem censura, pois é o *Superego* que impõe os limites. Mas, os valores que incorporam o *Superego* dependem da cultura, da sociedade e da época. Com base nestas considerações e para o processo de aprendizagem, o *Id* faz realizar, o *Ego* realiza e o *superego* faz aprender a lidar com as regras impostas.

Na história dos *Os Três Porquinhos*, os porquinhos mais novos vivem sob o princípio da realidade, buscando gratificação imediata sem pensar no futuro, nem nos perigos inerentes à vida. Embora sob o mesmo princípio, o porquinho “do meio” demonstra um certo amadurecimento em relação ao porquinho mais novo (casa de palha), pois constrói uma casa mais fortalecida do que a dele (casa de madeira). Já o porquinho mais velho (casa de tijolos), aprendeu a viver sob o princípio da realidade, pois consegue adiar o desejo de brincar por prever o que pode acontecer. O lobo assume na narrativa a feroz encarnação dos poderes não sociais, inconscientes, devoradores contra os quais se precisa buscar proteção com a força do *Ego*. Assim, nota-se que o princípio de prazer está ligado com ao princípio de realidade. De início, as pulsões só procurariam satisfazer-se pelo caminho mais curto e imediato (construindo a casa de palha), mas, conforme aprendem a lidar com a realidade, atingem a satisfação procurada (a segurança da casa de tijolos). O princípio da realidade regula e modifica o princípio do prazer, chegando ao resultado da satisfação procurada em função das condições impostas pelo mundo exterior.

Percebe-se, contudo, que pela linguagem simbólica, a qual pode ser traduzida e interpretada, os contos de fada ajudam a criança a entrar em contato com seus conteúdos internos. Os conflitos e ansiedades infantis podem ser reduzidos e os desejos inconscientes

realizados, podendo, a criança adequar seu conteúdo inconsciente à fantasia, possibilitando-a lidar com seu mundo interior. Já as histórias modernas, como argumenta Bettelheim (1996, p.54)

Evitam essas problemáticas existenciais, embora elas sejam questões cruciais em todos nós. A criança necessita muito particularmente que lhe seja dada sugestões em forma simbólica, sobre a forma de como ela pode lidar com estas questões e crescer a salvo para a maturidade. As histórias “fora de perigo” não mencionam a morte e nem o envelhecimento, os limites de nossa existência, nem o desejo pela vida eterna. O conto de fadas, em contraste, confronta a criança honestamente, com os predicamentos humanos básicos.

Dentre os predicamentos humanos básicos referidos pelo autor, tem-se a moralidade, a representação do “verdadeiro, belo e bom” da tradição ocidental, no que também se fundamenta a psicanálise. Entretanto, os contos de fada servem para anunciar o inconsciente da criança, ao mesmo tempo em que podem reforçar preceitos morais da tradição ocidental, dependendo do modo em que for abordado pelos educadores.

No trabalho realizado com a Hora do Conto observou-se que as crianças apresentaram conduta moral conforme previsto. Todos os educandos participantes da pesquisa apresentaram conservação dos preceitos morais, ou seja, conseguiam reconhecer atos aceitáveis e não aceitáveis moralmente em relação a um padrão cultural dominante. Alguns educandos também demonstraram que respondem ao estágio de desenvolvimento previsto por Piaget (1932/1992), *moral heterônoma*, pois, quando questionados sobre quem teria “*mais*” culpa, o lobo que derrubou a casa de *um porquinho intencionalmente*, ou o lobo que derrubou a casa com *dois porquinhos* porque estava resfriado e espirrou, mantiveram suas respostas vinculadas ao número de porquinhos e não à intencionalidade do fato.

Outro aspecto bastante interessante que cabe aqui destacar é que, ao falar das personagens, os educandos estão falando deles mesmos, partilhando suas angústias, dúvidas e ansiedades. Assim, de modo figurado, a criança, sem se expor, pode elaborar suas questões internas através de situações fictícias. Bettelheim (1996, p.17) afirma que

As figuras dos contos de fadas não são ambivalentes – não são boas e más ao mesmo tempo, como somos todos na realidade. Mas dado que a polarização domina a mente da criança também domina os contos de fadas. Uma pessoa é boa ou má, sem meio-termo. Um irmão é tolo, o outro esperto. Uma irmã é virtuosa e trabalhadora, as outras são vis e preguiçosas. Uma é linda, as outras são feias. Um dos pais é todo bondade, o outro é malvado.

Esta forte motivação representacional e objetivadora que apresentam os contos de fadas tendem serem reprisadas na vida real, pois é comum flagrar professores, pais, cuidadores e até mesmo os próprios alunos falarem de si próprios e dos outros em objetivação e dualidade. Também é comum, principalmente no ambiente escolar, perceber professores como “doutrinadores” de crianças por um “certo” e “errado” normativo, num dever-ser ou dever-fazer calcado na cultura dominante e em regras morais pessoais.

Mas, teria, o trabalho do educador no ambiente escolar, possibilidade de *ir além* das questões morais?

As educadoras observadas demonstraram, com suas práticas, condições de ir além dos argumentos morais sugeridos pelas simbologias apresentadas na história, pois, em alguns momentos, foram flagradas permitindo que os educandos transcendessem às representações, acolhendo-os, como também instigando-os à acolhida.

Mesmo trabalhando com crianças pequenas (5 a 7 anos de idade), as educadoras costumavam promover discussões que exigiam elaboradas reflexões e argumentações. Um fato evidenciado na pesquisa foi na atividade de “Rodinha”<sup>48</sup>, onde um/a menino/a de 5 anos de idade argumenta: *“a gente tem um pouco de bom e um pouco de mau dentro da gente. O lobo e os porquinhos também. O lobo era um pouquinho bonzinho e os porquinhos eram um pouquinho mauzinhos, porque eles até deixaram o lobo cair no caldeirão.”* A narrativa da criança refere-se ao fato de que, ao final da história dos “*Os Três Porquinhos*”, o lobo entra pela chaminé da casa de pedras e cai no caldeirão, propositalmente colocado, ali, pelos porquinhos para ferir, assustar, machucar o lobo, mas, também, com intenção de proteger os moradores da casa. Na seqüência da atividade, sendo interpelada pela educadora, o/a menino/a, na concordância de seus colegas, sugere outro final para história: *“Os porquinhos deviam de conversar com o lobo e dar para ele comer torta de maçã. Ele ia ficar sem fome e ia ficar amigo dos porquinhos. Daí, todo mundo ia comer torta de maçã, ou mingau, não precisando comer os porquinhos”*. A sugestão da “torta de maçã” atribui-se ao conto da Chapeuzinho Vermelho, que levava, em sua cestinha, torta de maçã para vovó, que também tinha sido devorada por um lobo. Já a sugestão do mingau, acrescentada ao final da fala, refere-se à história de Cachinhos de Ouro (ou Cachinhos Dourados), que versa sobre uma menina que come o mingau de uma família de ursos. O/a educando/a, fez este rápido

---

<sup>48</sup> Na atividade de “Rodinha”, os alunos sentam em círculo, no chão, juntamente com sua professora e conversam sobre a história lida ou sobre fatos do cotidiano escolar e familiar.

movimento de raciocínio – substituindo a torta de maçã pelo mingau - por perceber, inconscientemente, o final feliz da história de Cachinhos de Ouro. Ou seja, o movimento do pensamento deu-se ao fato de que, na narrativa que continha a “torta de maçã”, o lobo devorara a vovó, final também trágico e, por isto, não deveria ser escolhido. Na opção do “mingau”, a história finaliza com todos (menina e família Urso) saboreando, juntos, um gostoso e quentinho prato de mingau.

Nota-se que o movimento argumentativo feito pelo/a aprendente e proporcionado pela ensinante vai *além dos limites da moralidade*. O/a aprendente com seu olhar, pôde perceber o Rosto do lobo e oferecer-lhe mingau. Pôde, incentivada por sua ensinante-acolhedora, ir além da representação atribuída pela história onde o lobo é mau. Nesse movimento de “transcendência” do/a aprendente, ele/a percebeu a “fome” do lobo e não se fechou na representação do “mau”, dando ao lobo a possibilidade de bondade.

A ensinante-acolhedora, ao permitir que o/a aprendente exercesse sua acolhida ao Rosto do lobo, dando-lhe a possibilidade de ser bom, também transcendeu, pois trabalhou em um nível para além da educação pela moralidade.

O exemplo citado acima também ilustra o que Vygotsky (1988) e Gardner (1994a, 1994b) afirmam sobre o fato de que as crianças precisam aprender a ler as diversas formas simbólicas presentes em suas culturas. Em complemento a esta idéia, Castorina (2000, p.200) acrescenta:

[...] o educador ensina a olhar. O educador ensina o sensível olhar-pensante. Olhar sensível, e que é, portanto, afetivo. Olhar que pensa, reflete, interpreta e avalia. Olhar-pensante é percepção cognoscitiva. [...] Olhar pensante curioso diante do mundo [...] fruto de uma história pessoal e única de vida vivida em meio a uma determinada sociedade e cultura, em determinada época [...].

Mas, seria o incentivo às leituras das diferentes formas simbólicas proposto pelos psicanalistas, psicopedagogos e vygotskyanos, suficiente para garantir à ética da alteridade?

Os escritos levinasianos tecem algumas considerações à psicanálise e não a aceita como conceito<sup>49</sup>. Estas considerações se fazem mais evidentes no que tange à consciência, pois a consciência se esconde no há (*il y a*), no nada, sendo a consciência plena, em seu estado mais elevado, a justiça. O autor tece um forte argumento em suas considerações a respeito da

<sup>49</sup> LEVINAS, E. *Autrment qu'être ou au-delà de l'essence*, 1974 e *Totalité et infini*, 1961.

psicanálise, isto talvez porque, visto a antiguidade desta, ainda não dá conta de transformar o eu-egoísta em transcendência.

*A recorrência à psicanálise, neste momento, não se faz contraditória nem divergente, visto que o objetivo desta etapa<sup>50</sup> do estudo era perceber a construção moral das crianças. E, no momento, as análises pretendem, apenas, ser consideradas a partir do nível da moralidade.*

Retoma-se à reflexão. A função do ensinante na construção do sujeito moral não se restringe apenas à utilização das regras e dos próprios preceitos sugeridos pela literatura, ou à práticas pedagógicas cotidianas, mas vai além, além: do argumento comum, além dos mitos simbólicos sustentados pela mediação-representacional, pela psicogenética e pela psicanálise; vai ao encontro do Outro absolutamente Outro, que é capaz, em sua infância “com voz”, de oferecer a um Lobo, não (mais) tão mau, um prato de mingau para saciar a fome. E, *deram-lhe de comer... porque tinha fome...*

---

<sup>50</sup> Vide Metodologia (capítulo 4, subseção 4.2).

## 8 DA DOUTRINAÇÃO À EDUCAÇÃO



*Nada lhe posso dar que já não exista em você mesmo.  
Não posso abrir-lhe outro mundo de imagens,  
além daquele que há em sua própria alma.  
Nada lhe posso dar a não ser a oportunidade,  
o impulso, a chave.  
Eu o ajudei a tornar visível o seu próprio mundo,  
E isso é tudo.*

*Hermann Hess*

Defende-se, nesta tese, que as regras e preceitos morais não são suficientes para garantir a Educaidade. Esclareceu-se, em momentos anteriores, que não se pretende ir contra a cooperação piagetiana e/ou à mediação-objetivadora vygotskyana, mas ir *além* a estas argumentações com objetivo buscar uma alternativa que permita a relação-educação sustentada na ética da alteridade que, na visão levinasiana, é acolher o outro enquanto Outro.

Como visto, a moralidade tem como pano de fundo os valores, princípios culturais e sociais, o que a coloca em um lugar frágil quando abordada em contextos sociais amplos e densos, a não ser que se tenha como referência normas taxativas e categóricas que a garanta, no âmbito instituído do dever-ser e do dever-fazer da legislação e dos “códigos” tácitos dos costumes.

Suponha-se que no grupo de convivência, na família de determinada criança, roubar seja um valor. Ou seja, que o provedor daquele grupo tenha, como fonte de obtenção de recursos, o crime, mais especificamente, o roubo. E, ainda, quanto mais “elaborado” e “lucrativo” for a contravenção, maior será seus provimentos. Convivendo nesta situação, a criança tem como referência que roubar é um valor podendo desenvolver, desde muito cedo, um desvio de conduta. Aos cinco, seis anos de idade, esta criança chega à escola e em determinado momento escuta a educadora ou os colegas repudiarem a atitude de roubar. Não estaria, aí, estabelecido um conflito? Teria, neste caso, “validade” o argumento tecido pela educadora? Mesmo com a mediação da educadora, a criança seria capaz de perceber que estaria prejudicando alguém caso praticasse determinada atitude, visto que para ela esta atitude é um valor?

Para que se possa aprofundar a discussão será necessário, primeiro, pensar sobre a questão da educação formal e da educação não formal. A educação formal tem sua representação mais marcante nas instituições, dentre elas a escola, e tem como forte característica o ensino. Mas, estaria “o ensino” apenas “dentro” das instituições, da escola? E, o ensino-formal, a ação de ensinar, garantiria, para as pessoas, aprendizagens? Segundo Pozo (2002, p.56), “aprender e ensinar são dois verbos que tendem a serem conjugados juntos, embora nem sempre seja assim”. Percebe-se que é possível obter aprendizagens sem, necessariamente, uma intervenção de ensino, pois, conforme segue o autor, “temos que admitir que possivelmente a maior parte de nossas aprendizagens cotidianas são produzidas sem ensino e inclusive sem consciência de estar aprendendo”. E é justamente neste espaço de aprendizagens “sem ensino” que ocorrem grande parte das aprendizagens de valores que irão dar sustentação à construção do sujeito moral.

Pozo (2005) traz como exemplo da aprendizagem “sem ensino” o fato dos bebês aprender a reconhecer, no rosto de sua mãe, o prazer e a responder a este prazer com um sorriso. Eles aprendem rapidamente a estabelecer uma linguagem tão específica que a mãe é capaz de traduzir o choro de seu filho, reconhecendo suas necessidades básicas: comida, afeto, higiene. Quem os ensinou a se comunicarem deste modo? Que intervenção de ensino fez com que esta mãe se fizesse mãe daquele filho? A esta aprendizagem “sem ensino”, conforme já abordado, o autor dá o nome de *aprendizagem implícita* ou *incidental*, pois não requer o propósito deliberado de aprender, nem se tem a consciência racional, lógica, do que se está aprendendo. Vygotsky (1984, 1993/1998) afirma que estas aprendizagens que o homem produz inconscientemente, sem se dar conta, estão em um nível filogenético. Isto quer dizer que é um tipo de aprendizagem muito antiga que está enraizada no sistema cognitivo do homem e que tem predisposição biológica. No caso do homem, por suas condições mais sofisticadas que outras espécies, esta predisposição biológica une-se com alguns mecanismos de aprendizagem complexos, permitindo a aquisição de sistemas de conhecimento bastante elaborados, como o da linguagem.

Ampliando-se a discussão sobre as *aprendizagens implícitas*, observa-se que a maioria das aprendizagens do homem se dá justamente sem intencionalidade, sem uma ação de ensino. As aprendizagens inconscientes e não intencionais, que se dão por meio das relações interpessoais, que ocorrem no âmago da cultura específica de um povo, de uma comunidade, ou de um grupo da convivência, no caso a família, poderiam ser um interessante exemplo deste tipo de aprendizagem. Mas, ao contrário, estas aprendizagens não intencionais mediadas pela cultura são consideradas como *aprendizagens explícitas*, pois, as aprendizagens que ocorrem no âmago sócio-cultural, mesmo sem intencionalidade de ensino, são percebidas através de ações indiretas de ensino, como no que diz respeito a determinados modos de pensar e agir de uma cultura restrita ou de determinado grupo de convivência.

Pozo (2005) afirma que os processos de aprendizagens implícitas são mais antigos na filogênese por estarem ligados às adaptações da espécie à co-variações no ambiente. E, ainda, mais antigos na ontogênese, por virem antes das aprendizagens explícitas, tendo em vista que os bebês já identificam regularidades no ambiente que, no entanto, não são conscientes. O autor também chama atenção que as aprendizagens implícitas são independentes das instruções culturais, uma vez que teriam uma certa universalidade, observando-se apenas diferenças individuais garantidas pela expressão local (aprendizagens explícitas intencionais ou não intencionais).

Observa-se, assim, que a aprendizagem que se comenta no exemplo hipotético anteriormente utilizado, conforme Pozo (2002, 2005), é uma aprendizagem explícita não intencional. Isto quer dizer que o anteriormente descrito como “sem ensino” deve ser compreendido como aprendizagem originária de ação não dirigida, não intencional, de ensino. Assim, os processos de aprendizagem explícita

[...] têm uma função construtiva, pois produz novas formas de aprendizagem por reestruturação que não seriam possíveis sem a explicitação das aprendizagens anteriores. De acordo com esta idéia, explicitar uma representação não é acender a luz em uma habitação escura, e sim dotá-la de um novo significado que, transpondo sua estrutura associativa prévia, relaciona-se explicitamente com outras representações, gerando novas estruturas conceituais que lhe proporcionem esse novo significado (POZO, 2005, p.30-31).

Ainda seguindo o pensamento do autor, nota-se que, a explicitação das aprendizagens, quando dá lugar à reestruturação, implica uma dupla reconstrução do sujeito: uma, referente à reelaboração das representações culturais externas, as quais precisam ser reestruturadas e organizadas como representações mentais internas; e, outra, a das representações implícitas, que, pela mediação dos sistemas culturais, são redimensionadas em representações explícitas. Estas aprendizagens explícitas podem ser traduzidas como “aquisição de conhecimento”, devendo cumprir uma função cognitiva nova de “reconstrução dos resultados da aprendizagem implícita” (POZO, 2005, p.31).

Pozo (2005) entende que a “aquisição de conhecimento” resulta em uma hierarquia de aprendizagens e que a cultura interfere diretamente nessa hierarquização, partindo de processos cognitivos individuais, tangenciados pelos sistemas culturais, o que torna possível a “re-descrição representacional das aprendizagens implicitamente adquiridas”. Conforme o autor,

[...] a mente humana, diferentemente com o que acontece com as outras espécies, constrói-se ou se desenvolve num contexto de acumulação cultural de conhecimentos, que permite [...] o efeito “engrenagem” de forma que os conhecimentos acumulados por uma geração se apóiam como rodas numa engrenagem, nos conhecimentos culturais anteriores, produzindo um efeito multiplicador. Isso permite que [...] a mente explícita seja uma mente estendida dotada de verdadeiros amplificadores cognitivos [...] Porém, além destas próteses cognitivas, a aquisição do conhecimento acumulado culturalmente exigirá o domínio de novos sistemas explícitos de representação, sobre os quais se constitui, em grande parte, essa cultura e que, de fato, formatam ela mesma e a própria mente (POZO, 2005, p.32).

Para o autor, a interiorização dos conhecimentos (sistema de representação explícita) é capaz de reestruturar a mente do sujeito à medida que ele não apenas adquire novos conhecimentos, mas também novos processos cognitivos (implícitos). Estas aprendizagens, que para ele são compreendidas como “aquisição de conhecimento”, são capazes de criar novas formas de representar o mundo e “novos mundos mentais, a partir dos quais se reconstruirá a própria mente e, ao mesmo tempo, a cultura” (POZO, 2005, p.32).

Com cautela, propõe-se a análise do exposto. Conforme visto, Pozo (2002, 2005) garante que as aprendizagens nem sempre vêm acompanhadas de ensino e que elas podem se dar de modo implícito e explícito, sendo que o último, intencional ou não intencional. Abordou-se, também, que, para o autor, só é possível a “aquisição de conhecimento” a partir de representações e que estas podem criar “novas formas de representar” influenciadas, não apenas no sujeito, mas sobretudo, na cultura.

Volta-se ao exemplo hipotético. Poderia, a criança que vive numa “cultura de atos ilícitos”, construir “novas formas” de representação que garantam a ela “aceitação moral” de tais atos? E, extrapolando o exemplo dado, em tempos de indiferença, risco social e violência, qual seria o lugar que tais “representações” poderiam ocupar para o sujeito e a comunidade?

Considerando o exposto, pode-se dizer que, se o educador optar pela “educação da moralidade” em sala de aula, estará exercendo uma ação doutrinária.

O conceito de doutrinação pode ser compreendido, segundo Chaves (2005), como o processo através do qual uma pessoa ensina a outra determinados conteúdos (crenças, valores, costumes, ...) com intenção de que estes sejam meramente aprendidos e não compreendidos. Ou seja, com a intenção de que estes conteúdos sejam seguidos como *sensu comum*, sem um exame criterioso de seus fundamentos.

Foi observada, neste estudo, uma prática muito comum nas salas de aula de crianças pequenas. No início do ano letivo, e com menos frequência no decorrer dele, as educadoras costumavam propor, na atividade de Rodinha, a construção dos códigos e normas que iriam reger o grupo durante aquele período de convivência. A atividade partiu de uma conversa informal, “conscientizando” os educandos sobre a importância de ter regras de convivência. As regras rapidamente surgiam do grupo e, juntamente com elas, muitas vezes, as respectivas sanções. Uma das crianças observadas propôs: “*a gente não pode bater no amigo porque ele chora. E se a gente bater, tem que ficar sem recreio*”. A educadora, apoiada pelo grupo,

acatou a sugestão e escreveu a regra em um cartaz que estava destinado a ficar fixado ao fundo da sala de aula.

Propõe-se a análise do fato a partir de alguns pontos: primeiro, a educadora não conversou, discutiu, provocou a reflexão sobre a regra construída. Ela apenas acatou o proposto como algo da ordem, do dever-fazer, no caso, dever-(não)fazer: bater no colega. Segundo, a educadora não perguntou para as crianças porque ocorreria o fato do “bater no colega”. Ou seja, ao não-investigar, com mais precisão, a situação “bater no colega”, ela aceita o fato da agressividade e da violência como algo corriqueiro e comum no ambiente escolar. Esta atitude pode levar o educador e, como consequência, os educandos ao risco de considerar a violência como algo inerente ao próprio ambiente escolar, tratando-a com indiferença. Terceiro, a educadora, assim como os educandos, por compartilhar, naquele momento, opiniões sobre regras de conduta, afirmou estar desenvolvendo um trabalho coletivo, cooperativo e, portanto, construtivo. Quarto, a educadora acredita, conforme afirmado em entrevista após a atividade, que a construção do cartaz junto com a turma faz com que os educandos se comprometam com as regras ali previamente estabelecidas. Neste momento, é preciso questionar: como pode haver comprometimento com algo descontextualizado? O que significaria o “bater no colega”? O que levaria um aluno a bater no outro? Poderia, o “bater” em determinada circunstância, ser um modo de uma criança demonstrar afetividade a outra e, quando extravasado no ambiente escolar e recriminado, ser prejudicial aos envolvidos? Teriam os mesmos significados todas as “formas” de “bater”, sendo tratadas de maneiras iguais e recebendo a mesma sanção? Mas, a pergunta fundamental que a educadora deveria ter-se feito é: o que poderia levar o educando a bater no seu colega? Estas indagações demonstram apenas parte da complexidade que tem por trás desta ação pedagógica.

A educadora, ao fazer o cartaz das regras da sala de aula, *acredita* (tem uma crença) que os educandos irão responder de modo moralmente aceito pela cultura, cultura que prega crenças e reforça valores de uma parte dominante da sociedade, valores, estes, representados na instituição escola. E, para que se feche a análise, considera-se, ainda, um quinto ponto: o cartaz foi fixado ao fundo da sala de aula. Além de todo o simbolismo emitido pela localização do cartaz, foi observado que, quando ocorreram episódios de agressão na rotina dos educandos, as regras e as combinações poucos foram lembradas. A educadora, nestes momentos, costumava fazer suas intervenções individualmente com os educandos diretamente envolvidos na situação. Chamava as crianças, conversava superficialmente com elas e depois

fazia com que pedisse desculpas uma para a outra, selando a confraternização com um “abraço de urso”,<sup>51</sup> termo usado pela educadora. Com estes procedimento e sistemática, a educadora testemunha para os educandos que as normas são construídas para não serem aplicadas, pois foi observado que durante várias intervenções sobre o “bater no colega” ocorridas ao longo do ano letivo, o cartaz pouco era mencionado, a sanção nunca era aplicada e os envolvidos nas “confusões” quase não eram ouvidos, nem percebidos sob os motivos que os levaram a tomar tais atitudes.

Os dados da pesquisa demonstraram, conforme o que foi ilustrado, que há uma tendência das educadoras à doutrinação dos educandos quando se trata de relações interpessoais. Sabe-se que há condutas que são repudiadas pela sociedade e pela escola. Estas determinadas condutas não podem ser aceitas no ambiente escolar, mesmo que estejam justificados na cultura local ou familiar do educando, conforme apresentado no exemplo hipotético. Mas, também, é preciso considerar que a função do ambiente escolar construtivista é a de educar e não de doutrinar. Assim, é preciso fazer com que os educandos construam conhecimentos explícitos e implícitos a ponto não apenas mudar de atitude momentaneamente, mas serem capazes de mudarem o rumo de suas vidas.

O que pode ser feito para transcender a moralidade? Ao que as educadoras precisam estar atentas para ir além da representação do sujeito moral?

Para que se possa ilustrar mais um movimento de transcendência, pede-se licença para apresentar o texto “Denegação” .

*O fato se repetia mais uma vez... Um brinquedo sumiu. A criança chorava compulsivamente e pedia pelo seu objeto tão estimado. A educadora mostrava o sofrimento do/a colega para a turma, mas, mesmo assim, ninguém parecia comover-se. A situação já estava incomodando a todos e muitos alunos deixaram de levar brinquedos para escola. As conversas frequentes faziam com que um acusasse o outro, afinal, “ todos são suspeitos!”, conforme um pequeno/a falou. As mochilas eram examinadas, os estojos remexidos, a aula parava para que, mais uma vez, o assunto fosse abordado.*

*Reunião com pais. Equipe pedagógica em prontidão. E nada! Nada parecia reverter a situação. Até que um dia... o flagrante! **DAS**<sup>52</sup> foi descoberto/a. A educadora, com muita habilidade, observou a conduta de **DAS**, acompanhando cada movimento atentamente. Num primeiro momento, ela não tomou nenhuma atitude, como se deixasse a história se repetir. Depois, fez o que costumava... conversou com a turma, vasculhou as mochilas e achou nada!*

<sup>51</sup> Como a educadora e as crianças costumavam chamar um abraço longo e apertado.

<sup>52</sup> O artigo neutro **DAS** volta a ser utilizado com a mesma concepção do texto anterior, mas desta vez com a fonte da letra alterada para ressaltar que esta história aconteceu com outra crianças.

*Nos dias seguintes, a educadora, com absoluta discrição, buscou mais informações sobre DAS. Conversou com suas colegas e parecia mais atenta à atitude do/a menino/a. Até que descobriu, pela mãe de um coleguinha, que DAS estava passando por um momento difícil. A ensinante-acolhedora descobriu que a mãe de DAS guardara, por anos, um segredo e que a criança estava prestes a des-cobrir: DAS era adotada e não sabia!*

*Compreendendo toda a situação a ensinante-acolhedora buscou ajuda com alguém especializado. Percebeu que o furto cometido por DAS era decorrência da denegação de sua história. Provavelmente, DAS sentia-se furtada de sua vida e, para diminuir a ansiedade, furtava objetos de seus amigos.*

*A ensinante-acolhedora marcou uma conversa com os pais de DAS. Expôs a situação e ofereceu ajuda àquela família. Por algum tempo, quase um mês, a ensinante-acolhedora recebia os pais de DAS quase que diariamente para ouvir confidências.*

*Até que um dia, DAS não foi à aula. E mais um dia se passou... depois outro e outro! Transcorrida uma semana, DAS chega à escola acompanhada de somente um de seus pais, trazendo com ele/a uma sacolinha. A ensinante-acolhedora, num abraço-contingente, tomou a criança no colo e sussurrou algo.*

*DAS deixou a sacolinha com a ensinante-acolhedora e sentou em seu lugar na sala de aula. Na sacola estavam alguns objetos que haviam sido surrupiados dos amigos.*

*E, mais uma vez, a ensinante-acolhedora agiu com maestria. Convidou a todos para fazer uma “caixa mágica” que deveria ficar na sala de aula para que os objetos perdidos pudessem ali aparecer.*

*Dois dias se passaram... E com um “pir-lim-pim-pim” os objetos apareceram na caixa.*

*DAS foi encaminhado/a para uma avaliação com profissionais especializados. Os pais de DAS conseguiram livrar-se do segredo da adoção. E a “caixa mágica”, depois daquele “pir-lim-pim-pim”, trouxe um livro<sup>53</sup> encantado que conta a história de uma criança que foi adotada por uma casal que não podia ter filhos.*

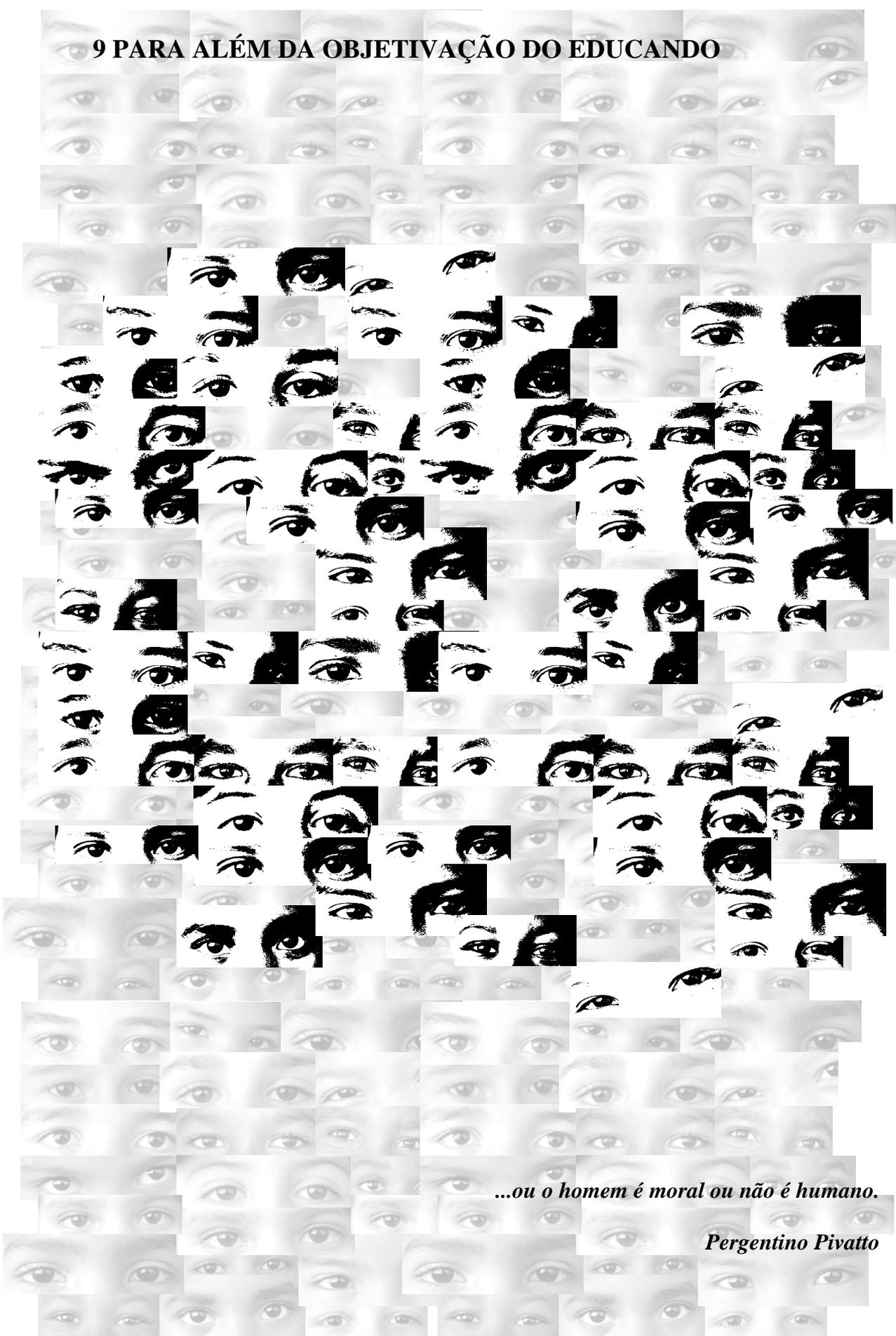
A ensinante-acolhedora demonstrou-se capaz de conduzir a problemática do furto *para além do senso moral*. Na intervenção feita não apenas com a criança, mas sobretudo com os familiares, numa ação des-interessada, ela conseguiu transcender, colocando a ética como base do seu fazer pedagógico. Com esta ação, a educadora foi capaz de acolher a criança como Rosto, acolher o sofrimento daquela família, acolher o clamor do pedido de ajuda demonstrado com o furto. A ensinante foi para além da doutrinação, foi capaz de educar em Educaidade. E, por isto, por esta prática des-interessada, foi testemunho em *ensiñansa*.

E é justamente des-velar a possibilidade dos movimentos de transcendência que pretende este estudo. Mostrar que a escola e o educador precisam exercer a ação do ensinar e trabalhar a moralidade em sala de aula, estando atento às construções de aprendizagens

---

<sup>53</sup> A história infantil referida é DOMINGOS, M. S. R. **Mamãe**: por que não nasci de sua barriga? Florianópolis: IOESC/Fundação Vida, 1993.

internas e externas que se dão pelas representações. Mas, também, chamar a atenção para a capacidade de cada-um e de todos-nós de *ir além* a estas representações como acolhida em Educaidade.



9 PARA ALÉM DA OBJETIVAÇÃO DO EDUCANDO

*...ou o homem é moral ou não é humano.*

*Pergentino Pivatto*

Para desenvolver este estudo, foram realizadas inúmeras<sup>54</sup> observações num período de convivência, nas escolas, de um ano letivo. Também, foi necessário entrevistar as educadoras e os educandos a fim de corroborar com os dados coletados pelas observações. A análise dos dados deu-se mediante à técnica de análise de conteúdo desenvolvida por Engers (1987), no que resultou as seguintes categorias: *o ensinante-acolhedor para além de toda ação do ato de ensinar; o aprendente como Rosto; responsabilidade irrefutável; e, Educaidade como celebração do Infinito*, as quais serão trabalhadas a seguir.

## 9.1 O ENSINANTE-ACOLHEDOR PARA ALÉM DE TODA AÇÃO DO ATO DE ENSINAR

Um dos requisitos para se desenvolver este trabalho foi que as educadoras participantes tivessem clareza da proposta construtivista adotada pelas escolas e, para isso, conforme já explicado na Metodologia (capítulo 4), foram realizadas observações anteriores à escolha do campo de pesquisa. Portanto, mais uma vez chama-se a atenção que é pressuposto desta investigação o ambiente escolar construtivista e a clareza dos fazeres pedagógicos dos educadores participantes. Por isto fez-se necessário compreender as interlocuções do ensinar e aprender a partir das principais referências propostas pela prática construtivista tradicional.

Foi observado que as educadoras, apesar do suporte de teóricos construtivista na base de seus fazeres docente, pouco desenvolviam uma educação, ou melhor, um ensino voltado à moralidade. Esta temática, tão importante na formação de crianças pequenas, foi percebida como eixo transversal dos fazeres docentes, não ocupando um espaço próprio do trabalho. Assim, as temáticas sobre moral apareciam como pauta em sala de aula para argumentar ações de conduta dos educandos ou para discutir alguns fatos específicos, individuais e particulares

---

<sup>54</sup> Uma média de 80 observações em cada escola, num total de 160 observações. Também foram consideradas passeios-observatórios pelo bairro, comunidade e ambientes de convívio dos sujeitos participantes da pesquisa. Quanto às entrevistas foram realizadas com as educadoras (2) e os educandos (12 da escola de Educação Infantil e 26 da escola de Ensino Fundamental, num total de 38 entrevistas). Como dados complementares também foram consideradas conversas informais com a comunidade escolar, como: diretora, supervisora pedagógica, orientadora educacional, alunos de outras etapas de ensino e funcionários a fim de corroborar com o propósito central desta investigação.

que teriam acontecido pontualmente em determinado momento. O exposto deixa claro o quanto o educador ainda não se encontra preparado para pensar sua prática pedagógica aproximada de reflexões sobre a formação do sujeito moral e, o que dirá, para *além* deste.

Quando argüidas a respeito da ética na educação, as educadoras imediatamente fizeram relação direta com a questão da moralidade e com fatores externos a elas, como aspectos político-sociais por quais passam o país. Parece se instalar um contraditório, pois, ao mesmo tempo que as educadoras, em seus discursos, afirmam uma ação pela educação na moralidade, por outro lado, em seus fazeres, amparados na clareza da proposta construtivista, permitem, talvez não tão conscientes, a acolhida do educando como Rosto, num movimento que vai para além da educação doutrinária de códigos de valores, princípios de justiça e “limites” às transgressões ligados a sanções diretas ou indiretas, no âmbito do dever-ser e do dever-fazer. A clareza das práticas numa proposta construtivista permitiu com que as ensinantes fizessem “*rasgos de transcendência*” num fazer pedagógico que foi capaz de *ir além* a toda argumentação moral, o que foi ilustrado nos textos “*Caderno no armário*” e “*Denegação*”. Porém, percebeu-se, que estes “*rasgos*” ocorreram de modo não-intencional, aleatório, e, principalmente, intuitivo. Analisando os “*rasgos de transcendência*” foi percebido uma sistemática que antecede o acontecimento da Educaidade, sistemática, esta, identificada como um “conforto”, um domínio, um fazer pedagógico internalizado que leva a crer que é fruto das “teorias implícitas” (POZO, 2002) das ensinantes. Explicando melhor, nos momentos que precedem e durante os “*rasgos de transcendência*” notou-se a sistemática de que as ensinantes ficavam absolutamente “a vontade” em seus fazeres pedagógicos como se estivessem visceralmente apropriadas de seus saberes construtivistas, num agir-fazer “sem” um pensar antecipado de consciência.

Segundo Pozo (2002) as teorias implícitas são apropriadas a partir da ordem e de certa regularidade que observamos em determinado ambiente podendo se manifestar nos mais diversos domínios: na natureza, na economia, nas relações interpessoais, na tecnologia, na saúde, na educação, entre tantos outros. Com base no exposto cabe perguntar: teriam estas ensinantes sido expostas com mais regularidade a situações que chamam a humanidade? Os dados da investigação não foram suficientes para dar conta desta indagação. Assim, não ficou claro nas análises se as ensinantes observadas foram capazes de movimentos de transcendência por causa de suas aprendizagens implícitas ou se tiveram uma formação docente capaz de internalizar aspectos humanitários as suas práticas pedagógicas.

Mas ficou evidente que as ensinantes tinham pleno domínio dos conhecimentos construtivistas e conseguiam transpô-los para a prática aproximando-os e adaptando-os as individualidades e diferenças de cada educando, como se analisassem cada caso antes de sistematizar a ação de ensino, como se planejassem para cada educando.

Sabe-se que a proposta construtivista chama o educador a um posicionamento político e social. Aponta a ele uma realidade que está aí para ser agarrada, esmiuçada e experimentada sob uma cultura, sob uma representação que, de modo mais ou menos “generoso”, provavelmente o categorizará como sujeito – sendo ele o educador ou o educando – mais ou menos “afortunado”. Esta proposta pedagógica que supõe, obviamente, uma epistemologia parece condizente, ou ao menos se aproximar, de uma educação solidária. Como contribui Assmann (2001, p.108),

[...] não se trata de lembrar que toda educação tem um caráter político; trata-se de entender que o ético-político se enraíza no campo de sentido, que emergem sob a forma de experiências de aprendizagem, que por sua vez emergem de processos auto-organizativos da vida real, onde viver e aprender se identificam num único processo.

Por trabalharem com crianças em fase de alfabetização e por terem clareza da importância social e intelectual desta fase as ensinantes observadas mostraram centrar suas práticas na construção de conhecimento embasada em um ensinar e aprender reflexivo atravessado pelo cotidiano. Logo, elas não mais percebem a alfabetização dissociada de um ato político e social, pois a compreendem pelo conceito de *letramento*.

Para que fique claro os movimentos do ensinar e aprender que se abrem a possibilidade de transcendência, faz-se, aqui, um breve relato teórico sobre as principais sistemáticas do ensinar sob o enfoque construtivista, chamando a atenção de que este ponto não é fundamento desta investigação.

Letramento, conforme Soares (1992, 2001, 2002, 2004), é uma terminologia que surgiu há pouco tempo dada a necessidade de nomear comportamentos e práticas sociais de ler e escrever que *vão além do simples aquisição da lectoescrita*. Este conceito contrapõe uma das características fundamentais dos processos de alfabetização anteriormente concebidos, inclusive o da *Psicogênese da Leitura e da Escrita*, de Emília Ferreiro (1989).

A alfabetização, conforme compreendida por Ferreiro (ibidem), prevê o desenvolvimento da escrita e, conseqüentemente, da leitura do educando partindo do sujeito

sob uma mirada da psicogenética piagetiana. O desenvolvimento da criança é percebido a partir de níveis de habilidade e de compreensão, que são:

- *Pré-silábico*: o educando não consegue fazer a correspondência da escrita com o som das letras, ainda não compreendendo que a escrita se relaciona com o som das letras das palavras. Letras, palavras e textos ainda não são distinguidos, sendo considerados, pelo educando, como uma forma única. O tamanho do objeto é relacionada com o tamanho da palavra e, quando deparados frente a imagens ou desenhos, fazem suas leituras.

- *Silábico*: a criança descobre que o número de letras tem relação com o número de partes da palavra que se emite durante a fala, cada letra correspondendo a uma sílaba. Apesar de ser uma hipótese falsa, é fundamental pela descoberta que a escrita tem relação com a fala. Neste momento, o educador deve questionar o educando quanto à incompletude das palavras escritas a fim de que ele possa conduzir o pensamento para hipóteses de escrita mais amadurecidas.

- *Silábico-alfabético*: o educando começa a perceber que faltam letras para escrever as palavras e já escreve algumas alfabeticamente e outras não. Nesta etapa de desenvolvimento, a criança abandona a idéia de que cada sílaba oral representa uma letra escrita.

- *Alfabético*: o educando já consegue fazer a ligação entre som e escrita (fonema e grafia). Inicia, assim, a escrita alfabética, onde todos os fonemas são representados e percebe que as sílabas possuem sons diferentes, necessitando uma ou mais letras para escrevê-las. Mesmo que nesta fase do desenvolvimento o sujeito se apresenta mais amadurecido, ainda pode trocar ou omitir algumas letras na construção de suas hipóteses de escrita.

As educadoras observadas demonstraram-se atentas a estes níveis de desenvolvimento de escrita dos educandos. Percebiam exatamente as hipóteses de construção feitas por eles e a quais níveis pertenciam. Elas costumavam questioná-los sobre a escrita, oportunizando-os a reflexão. Também, era comum observar práticas de sala de aula que permitiam a mediação para a construção de conhecimento, conforme previsto na teoria vygotskyana.

Mesmo cientes das etapas de desenvolvimento psicogenético conforme afirmado pela teoria piagetiana, as ensinantes não se limitavam a estas categorizações, proporcionando aos educandos que, na conflitiva de raciocínio entre os pares, tivessem a possibilidade de construir seus conhecimentos, conforme prevê Vygotsky (1993/1998).

Durante uma das observações realizadas, a educadora notou que um dos educandos fez a seguinte hipótese de escrita: “ 30”, para a palavra URSO. Ela logo percebeu que

a criança em questão estava fazendo uma hipótese de escrita silábica com valor sonoro convencional. A educadora acolheu a escrita do educando sem questioná-lo e, em seguida, permitiu que este visse o trabalho de um colega, o qual tinha a palavra “urso” escrita da seguinte modo: “USO” (escrita alfabética com valor sonoro convencional). As duas crianças conversaram sobre as suas hipóteses e ficou clara a inquietude instaurada pelo conflito cognitivo. A ensinante observava, atentamente, a situação. Até que um dos educandos recorreu à “biblioteca da sala de aula”<sup>55</sup>, pegou um livro de história infantil com fartas ilustrações; leu no livro, a palavra desejada, compartilhou com seu colega e imediatamente, pôs o livro na frente dos dois, convidando o seu colega para “copiar” a palavra, porque “*aí sim está escrito direito*”. A ensinante, acompanhando atentamente a sistemática dos dois educandos, os questionou sobre o que os levou a concluir que a palavra “urso” estaria “escrita direito” no livro de história. O argumento foi imediato, direto e preciso: “*porque aqui [apontando para o livro] todo mundo consegue ler*”.

Percebe-se que a educadora, em sua prática pedagógica, está atenta aos argumentos construtivista quanto à elaboração de hipóteses para a construção de escrita. Além disso, constatou-se que a ensinante em questão também considerou a construção da alfabetização sob o conceito de letramento, indo além da psicogenética proposta por Ferreiro (1989). Partindo do exemplo exposto, considerou-se após análise que o movimento “casual” das crianças em recorrerem a um livro da biblioteca da sala de aula para verificar a grafia da palavra que desejavam escrever foi uma forma de utilização cotidiana de suas leituras - de palavras e de mundo. Logo que foram iniciadas as observações nas turmas era muito comum verificar nos educandos comportamentos “imitativos”, reprodutórios, dos comportamentos dos educandos. Com o passar do tempo, visto que as observações foram desenvolvidas no decorrer de um ano letivo, os educandos passaram, gradativamente, apropriarem-se de suas próprias condutas tanto de aprender, como de ensinar. Assim, pareciam aprender tanto conteúdos escolares como conteúdos atitudinais como se estivessem sem uma intenção de ensino propriamente dita. Conforme afirma Pozo (2002, p.56) “temos que admitir que possivelmente a maior parte de nossas aprendizagens cotidianas são produzidas sem ensino e inclusive sem consciência de se estar aprendendo”. Mas, então, qual a ação do educador?

---

<sup>55</sup> Os educandos chamam de “biblioteca da sala de aula” uma caixa de papelão forrada cheia de livros de história que ficam disponíveis para a leitura, diariamente, podendo ser pegos livremente pelas crianças sempre ao término das atividades dirigidas. Os educandos que se interessarem podem retirar os livros e levarem para casa. Esta sistemática foi utilizada porque os educandos podem freqüentar a biblioteca da escola apenas uma vez na semana, quando esta atividade é prevista no horário da rotina escolar.

Observou-se na investigação que a ação das ensinantes era justamente testemunhar suas aprendizagens instigando a cada-um também a aprender. Notou-se claramente que as ensinantes não exercia as mesmas, nem se quer semelhantes, intervenções de ensino para os educandos. Elas ofereciam a cada-um uma proposta, uma articulação, uma investidura seja estas de atenção, de afeto, de conhecimento e de conduta, como se fossem capazes de uma prática pedagógica endereçada a cada educando, numa constante escuta de seus cotidianos pessoais, sociais e políticos. Neste sentido, que se atribui a este e a outros fatos presenciados na ação docente, o ir além da psicogênese rumo ao letramento. Quando se refere “*ir além*” não significa abandonar, rechaçar ou excluir a psicogênese, mas sim reforçar seus argumentos construtivistas de instigar no educando a busca por hipóteses de construção de conhecimento cada vez mais elaboradas, numa sintonia constante com a realidade.

Segundo Soares (2001, p.17), a palavra *letramento* “trata-se, sem dúvida, da versão para o Português da palavra da língua inglesa *literacy*,[...] Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.” A mesma autora deixa claro que, tendo este significado, esta condição desenvolve várias habilidades no indivíduo e em sua comunidade, tanto sócio-culturais, como cognitivas. Explicando melhor, letramento, reafirma Soares (2001, p.18):

[...] do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever, alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, torna-se alfabetizado, adquirir a ‘tecnologia’ do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita, tem conseqüências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, lingüística.

Isto quer dizer que se entende por letramento a leitura de mundo, a percepção dos contextos, a decodificação com entendimento de simbologias e representações culturais. Ao permitir que os educandos questionassem suas hipóteses de escrita da grafia da palavra “urso”, mesmo sem adotar a prática de comparar escrita de palavras com as dos livros da biblioteca da sala, educadora fez com que eles se dêem conta de que os códigos escritos são universais e devem ser construídos de modo que todos de determinada cultura compreendam a leitura. Ao permitir este movimento, a educadora recorre não só a psicogênese, como também, ao conceito de letramento, mostrando aos educandos a função social da escrita. Com esta postura crítica e reflexiva, a educadora manifesta em suas ações o que afere em sua fala, que

considera “*analfabeto somente aquele que não possui condição ou direito de exercer através da escrita e leitura seu papel de cidadão*”. Assim, para a educadora, quando uma criança auxilia a outra numa atividade de escrita está exercendo sua cidadania, um papel fundamental social.

Durante o período de observações nas turmas, tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental, foi constatado que as crianças utilizavam-se de várias estratégias, não convencionais, de “uso” da leitura e da escrita. Dito de outro modo, os educandos muitas vezes não reprisavam, copiavam, suas educadoras, assim como, também não repetiam atitudes estereotipadas escolares no que se refere à construção de conhecimentos. Em grande parte das vezes, os educandos mostravam-se originais, inéditos, na construção de suas hipóteses de conhecimento o que leva a crer que eram capazes de articular os conhecimentos escolares com os de suas vidas cotidianas. Atribui-se este fato a clareza metodológica das educadoras e a capacidade de acolhimento a cada sujeito que a elas se apresentavam, acolhida das relações pedagógicas-escolares e das relações pedagógicas-humanitárias, que é o que inscreve a cada-um num compromisso infinito com o próximo. A investigação que a clareza metodológica é de fundamental importância para o fazer pedagógico consciente e transformado, mas a mesma de pouco valeria se não fosse significativamente acomodada nas aprendizagens das ensinantes. Aprendizagens, estas, capazes de mudar esquemas mentais e se transformarem em “aprendizagens permanentes” (POZO, 2002) resultando em um fazer pedagógico mais que consciente, num fazer pedagógico atitudinal e internalizado.

Além da internalização das ações construtivistas realizadas pelas ensinantes, como já foi afirmado, outro fato, muito importante, foi identificado como contribuinte para a possibilidade do ir além. Este fato é a capacidade das ensinantes plenejarem suas ações pedagógicas levando em conta cada-um, cada educando. Observou-se que cada vez que as ensinantes atingiram “*rasgos de transcendência*” foi devido ao fato delas ensinarem e aprenderem por um construtivismo-de-acolhida, percebendo a cada Rosto que a elas se apresentavam.

A atenção das educadoras observadas para reflexões atuais sobre educação ocorreu porque nas últimas décadas, segundo Soares (2001), percebeu-se que não basta mais só saber ler e escrever, é necessário saber utilizar estes instrumentos no cotidiano, respondendo, assim, também às exigências que provém do uso da escrita e leitura. A partir do conceito de letramento, percebe-se que a alfabetização não está apenas vinculada aos processos intencionais (ensino) vinculados às ações pedagógicas, mas as leituras – de mundo e de

sujeito – que a pessoa faz desde seu nascimento até sua morte. A construção de conhecimento refere-se ao processo que se inicia antes mesmo do contato do sujeito com a educação formal e se estende ao longo da vida como processo continuado.

Já no que tange a construção dos conhecimentos matemáticos, as educadoras também demonstraram muita clareza em seus fazeres pedagógicos. Atentas à interdisciplinaridade, elas proporcionam estas construções a partir da *etnomatemática*, promovendo a inclusão da cultura e dos acontecimentos corriqueiros do cotidiano do educando como mediadores da prática do ensino. Por este exercício, o educador é capaz de promover um “processo educacional atento ao reconhecimento e ao respeito do saber presente no cotidiano do aluno”, percebendo a dimensão de todas as áreas do conhecimento que “permite ao grupo olhar através de outras perspectivas” (MONTEIRO e POMPEU, 2001, p.54), perspectivas, estas contextualizadas.

Conforme Ubiratan D’Ambrosio (2002, p.27), criador do termo, *etnomatemática* é a arte ou a técnica (*techné = tica*) de explicar, de entender e de se empenhar na realidade (*matema*), num contexto cultural próprio (*etno*). Conforme o autor

Indivíduos e povos têm ao longo de sua existência e ao longo de sua história, criado ou desenvolvido instrumentos teóricos e, associados a essas técnicas habilidades (teorias, *techné, ticas*) para explicar, entender, conhecer e aprender (*matemas*) para saber e fazer como resposta a necessidade de sobrevivência e de tendência, em ambientes naturais, sociais e culturais (*etno*) os mais diversos. Daí chamamos o exposto acima de programa de *etnomatemático*.

Percebe-se que o educador que trabalha considerando a *etnomatemática*, além de assumir a interdisciplinariedade, também considera a construção de conhecimento a partir da cultura e dos diferentes grupos sociais. Ele é capaz de perceber que os conhecimentos matemáticos são inerentes ao sujeito e se apresentam a ele antes mesmo da escolarização. O educador que segue esta tendência de ensino problematiza os conhecimentos corriqueiros dos educandos, aproximando-os dos saberes escolares, o que se faz muito próprio e pertinente principalmente para os grupos sócio-culturais que estão distanciados da cultura dominante. A este respeito, afirma D’Ambrosio (*ibidem*, p 12):

O programa da *Etnomatemática* teve sua origem na busca do entender o fazer e o saber matemático de culturas marginalizadas. Intrínseco a ele há uma proposta historiográfica que remete a uma dinâmica de evolução de fazeres e saberes que resultam na exposição

mútua de culturas. Em outros tempos, a cultura do conquistador e do colonizador evoluiu a partir da dinâmica do encontro.

Observa-se que, com esta tendência construtivista de considerar o ensino de matemática, o educador fica atento aos aspectos políticos, sociais e culturais, o quais são tidos por ele, como centrais no desenvolvimento de sua prática pedagógica. As professoras observadas mostraram-se apropriadas desta tendência, apresentando um movimento muito similar ao qual fizeram ao ensino da linguagem, que é o de permitir o atravessamento de vivências do dia-a-dia pelas concepções teóricas piagetianas.

As educadoras reconhecem os estágios de desenvolvimento psicogenético conforme proposto por Piaget (1930, 1941/1977, 1964/1989, 1932/1992) e estão atentas a eles. Mas, isto não as restringe um ensinar por uma prática pedagógica “agarrada” no argumento da maturação biológica do sujeito. Pelo contrário, como antes afirmado, conhecedoras dos pressupostos vygotskyanos, elas propõem o diálogo entre estes dois pensadores de modo muito harmônico, conseguindo superar, em seus fazeres reflexivos as tensões das próprias teorizações.

Constatou-se que as ensinantes conseguem, intuitivamente, ir *para além* da lectoescrita ao considerar o letramento, e *para além* da construção do pensamento lógico-matemático ao considerar a etnomatemática. Ou seja, ao proporem uma prática pedagógica aproximada às vivências pessoais-escolares dos educandos, conseguem ir para além das letras e dos números num processo de construção de conhecimento sustentado na cultura, no sócio-político, na cidadania e, sobretudo, em “*rasgos*” de humanidade. Neste movimento de *ir além*, as ensinantes parecem perceber os educandos como Rosto, acolhendo-os não só em seus conhecimentos, mas em suas crenças, emoções e valores.

Acolher o outro enquanto Outro está para além de uma prática solidária, para além de um princípio de cidadania, para além de um compromisso social ou moral, pois é uma acolhida que se dá em plano ético. Acolher o outro enquanto Outro é ser capaz de percebê-lo pela magnitude, pelo chamado, a partir do Rosto. Já as práticas solidárias remetem ao assistencialismo, a doação oportuna do Eu por consciência moral. Não há um desprendimento do Eu, não há um movimento de transcendência. Pela prática da pedagogia solidária, que prevê a cidadania conforme o proposto pelo ideal da tradição, o educador dá ao educando por uma referência em si e não em transcendência. Num exemplo prático, isto ocorre quando o educador exerce, apenas, a ação de ensinar, seja conteúdos escolares, seja conteúdos

atitudinais, sem se deslocar de um âmbito geral para um âmbito específico, escutando o seus próprios anseios em vez do chamado do educando como Rosto. Isto é comumente evidenciado quando os educadores “lêem” os educandos como se fossem objetos, classificando-os, somente, em níveis de leitura, de escrita, de construção do número, de formulação de hipóteses, conforme suas idades e escolaridades, e condutas atitudinais, conforme a cultura escolar.

Como já muito sustentado por este estudo, o pensamento da tradição está calcado em argumentos ontológicos e prevê que é a moral que conduz a ética. Reafirma-se, aqui, a fragilidade deste pensamento, visto que a moral está fundamentada na cultura, em costumes e em valores, não garantindo uma universalidade e nem prevendo a acolhida do Outro em sua alteridade. Portanto, os “*rasgos de transcendência*” observados nas práticas das ensinantes mostram a possível abertura da proposta construtivista, mas não atribui a esta “abertura” a garantia de transcendência. Dito de outro modo, somente o reconhecimento da cultura do educando pela educadora, conforme prevê a proposta construtivista tradicional, não garante que ela transcenda, que ela tenha seu fazer pedagógico calcado na ética da alteridade, que ela estabeleça uma relação-assimétrica, que ela, de ensinante, se faça *ensinante-acolhedora capaz de ir além do ato de ensinar, acolhendo o Outro como Rosto em plena alteridade*.

Para que ocorra a possibilidade de educar pela ética da alteridade é preciso que se proponha a inversão, conforme as idéias levinasianas. Isto quer dizer que é preciso pensar a educação a partir da ética da alteridade. As educadoras percebendo que podem desenvolver suas práticas pedagógicas tendo a ética da alteridade como primeira serão capazes de movimentos de “*ensinañsa*” semelhantes aos que fazem na construção da lectoescrita, do letramento, do pensamento lógico-matemático, da etnomatemática, ou seja, dos conteúdos escolares, só que, desta vez, partindo do plano da ético. Uma vez assumida a ética da alteridade no fundamento do fazer pedagógico construtivista não há mais necessidade de dissociar conteúdos escolares e atitudinais, pois a ética da alteridade não prevê o ensino e sim o testemunho que inicia no movimento de acolhida do ensinante para o educando. O ensinante acolhe o educando como Rosto indo *ir além* ao ato educativo, possibilitando uma aprendizagem sem ensino endereçada a cada-um, em plena alteridade.

## 9.2 O APRENDENTE-ROSTO

As análises dos dados desta investigação demonstraram que os raros e ocasionais momentos em que as educadoras foram capazes de transcendência foram aqueles que elas acolheram o educando como Rosto, que será aqui chamado por *aprendente-rosto*. Estas educadoras revelaram-se como ensinantes-acolhedoras *para além* da ação do ensinar e foram capazes da Educaidade.

Para que se possa abrir espaço ao aprendente-rosto, as educadoras precisam estar atentas a uma *prática construtivista embasada pela ética da alteridade*, assim como ter condições de *perceber a modalidade de aprendizagem de cada-um*, tanto dos educandos tidos aprendentes-rosto, como de si próprias como ensinantes-acolhedoras.

Segundo Fernandez (2001), *modalidade de aprendizagem* é um modelo ou esquema de operar que vai ser utilizado pelo sujeito nas diferentes situações de aprendizagens, sendo estas escolares ou não. Estas modalidades são inscritas no sujeito desde o nascimento pela figura materna, pela figura paterna, pelo grupo familiar, pelo grupo social e até mesmo pela escola. E, conforme a autora, é um modelo móvel que se transforma com o uso, estando o problema ou dificuldade, instalada quando há o enrijecimento entre a alternância do assimilar<sup>56</sup> e do acomodar<sup>57</sup> as construções de conhecimento. Mas, mais uma vez se alerta que a construção do conhecimento não é foco deste estudo, abre-se brevemente a discussão por se compreender que esta temática pode contribuir, mesmo que indiretamente, para melhor compreensão do foco proposto para a discussão, pois é preciso que as educadoras estejam alertas de como se dá a construção do conhecimento para que possam *ir além*.

---

<sup>56</sup> Entende-se por assimilação quando o sujeito, ao nutrir-se dos sistemas simbólicos, incorpora-os aos seus sistemas de valores, modificando-os. Fernandez (1991) exemplifica assimilação com a analogia de que um alimento duro e com forma bem definida, no momento que começa a ser ingerido, será transformado em algo mole e disforme. Assim, percebe-se que para que ocorra a assimilação é preciso que o objeto em questão (seja o saber ou o alimento) perca, abandone, sua forma original, agregando-se a uma nova estrutura já existente. Portanto, a assimilação é o movimento de *adaptação* pelo qual os elementos do ambiente alteram-se para se incorporarem à estrutura do organismo.

<sup>57</sup> No que se refere à acomodação, o organismo ao mesmo tempo que se adapta às novas estruturas, modifica-se, também transformando-se. Assim, na acomodação o organismo transforma-se de acordo com as características do objeto em questão. Logo, pela acomodação não há mais o predomínio nem do sujeito, e nem do objeto, mas há uma modificação significativa capaz de não mais ser em reconhecidos, tanto o sujeito, como o objeto, como o mesmo anterior à acomodação. Para exemplificar, constrói-se o seguinte exemplo: consideremos como sujeito um não-leitor e como objeto o saber ler. Após o processo de acomodação o não-leitor não se reconhece mais como tal, pois é transformado, significado como leitor, numa aprendizagem permanente, pois é capaz de alterar um esquema, que passa para o corpo.

O conceito de modalidade de aprendizagem surgiu a partir dos pressupostos piagetianos sobre assimilação, acomodação e esquema<sup>58</sup> pensados sob o olhar da psicopedagogia, pois os processos do ensinar e do aprender pressupõem modelos relacionais de ordem “da significação, da lógica, do simbólico, da corporeidade e da estética” (FERNANDEZ, 2001, p.79).

Fernandez (2001), para elucidar o conceito de modalidade de aprendizagem, utiliza a imagem do carpinteiro, que aprendeu a fabricar cadeiras com madeira, prego e martelo e, durante anos, o faz utilizando-se destes materiais. Só que o carpinteiro resolve “inovar” e passa a construir cadeiras com outros materiais. Não é raro acontecer um lapso, em vez de pegar, por exemplo, cola para unir, ele recorre aos pregos e ao martelo, mesmo sabendo que este novo material não podem ser unido deste modo. A autora afirma que as pessoas costumam acreditar que só dispõem das aprendizagens e das habilidades que utilizam com mais frequência e, por isto, pouco inovam. Mas, o fato é que as pessoas possuem inúmeras habilidades que são organizadas de determinado modo, forma, estrutura e a estas “estruturas organizativas das ferramentas e das significações chamo de modalidade de aprendizagem” (FERNANDEZ, 2001, p.80).

A autora (ibidem) identifica três modalidades de aprendizagem que perturbam o aprender e uma que possibilita o aprender. São elas:

- *Hipoassimilação-hipoacomodação*: a criança apresenta um déficit lúdico e fraco poder de criação, pois os esquemas dos objetos permanecem empobrecidos como, também, a capacidade de operar sobre eles. Ela demonstra pobreza de contato com o objeto e pobreza da subjetividade, podendo apresentar fala imitativa, falta de iniciativa, obediência acrítica e submissão.

- *Hiperassimilação-hipoacomodação*: pode ocorrer quando a criança passa por um processo de internalização prematura dos esquemas e pelo predomínio do lúdico, o que pode desrealizar negativamente seu pensamento em vez de lhe permitir transformações possíveis sobre o objeto. A criança, neste caso, pode apresentar dificuldade de se resignar a pessoas e ao objeto, permanecendo centrada no domínio de sua subjetividade.

- *Hipoassimilação-hiperacomodação*: pode ocorrer quando não foi respeitado o tempo de maturação da criança e nem suas necessidades de repetir as experiências várias vezes para

---

<sup>58</sup> Esquemas são estruturas mentais e cognitivas pelas quais os indivíduos se adaptam ao meio. São, de natureza, reflexos e correlatos aos mecanismos biológicos de adaptação. São construídos ao longo da vida do sujeito conforme suas experiências com o meio.

a acomodação da aprendizagem. Neste caso, a criança pode cumprir com o solicitado, mas não possui experiências prévias para acomodar o conhecimento resultando em aprendizagem. Ela pode apresentar dificuldade na internalização de imagens o que é muito característico nos casos de crianças que passaram por processos de falta de estimulação ou abandono.

Estas modalidades de aprendizagem são características de crianças que apresentam dificuldades no aprender. Já a modalidade chamada por Fernandez (2001) de *alternância variável entre assimilação-acomodação* é o modo saudável que possibilita ao sujeito apropriar-se e usufruir de suas aprendizagens. Ele consegue, pela assimilação, transformar a realidade para integrá-la a seus esquemas de ação, transformando-os e coordenando-os para que seja capaz de adequar-se à realidade do objeto a conhecer, o que se chama de acomodação. Ao contrário das três modalidades de aprendizagem anteriores, esta não é enrijecida e sim contém movimento e, por isso, aprendizagem. Aí, a subjetividade da pessoa e o objeto a ser conhecido entram em uma relação dinâmica e aberta. Mas, quando a relação não é com o objeto e sim com outra pessoa, poder-se-ia aplicar as mesmas modalidades de aprendizagem? Ou seja, seria possível “aprender o outro” e com o outro numa relação inter-humana? E caso isto fosse possível, a modalidade de aprendizagem de alternância entre assimilação-acomodação poderia garantir a possibilidade de uma relação ética?

Não. Talvez muito pelo contrário. Assim como a proposta construtivista, a percepção da modalidade de aprendizagem do educando está sustentada em preceitos piagetianos que têm por trás o argumento ontológico da tradição. Observou-se que as modalidades de aprendizagem, sejam sintomáticas ou bem estruturadas, têm forte carga representacional e por isto a tendência à objetivação. Esta tendência, no que se refere à construção do conhecimento via objeto, não é tão comprometedora, mas, no que se refere ao sujeito, fecha-o na dimensão do objeto, não lhe permitindo a subjetividade, num ir além por uma relação-educação em transcendência. Outro fato muito importante a ser destacado é que para a construção do conceito de modalidade de aprendizagem foram previstas categorias bem estruturadas, o que pode levar o educador ao risco eminente da representação do educando, enquadrando-o nestas categorias. Isto quer dizer que uma vez o educador conheça esta argumentação teórica precisa ter o cuidado de não cair na tentação de classificar o educando nos seus níveis de leitura e escrita, como prevê a psicogênese, nem em seus níveis de pensamento lógico, como prevê a psicogenética e, nem tampouco, em suas modalidades de aprendizagem, como prevê a psicopedagogia.

É importante que o educador esteja atento ao desenvolvimento do educando como sujeito único e que utilize destes argumentos científicos para sustentar sua prática pedagógica. Para que tenha a possibilidade de responder como ensinante-acolhedor, é preciso que, *antes* que ele perceba todos estes argumentos teóricos, *acolha o educando como Rosto*, em toda sua magnitude, em todas suas possibilidades, antes mesmo de qualquer representação que dele se possa fazer. “O Rosto está exposto, ameaçado, como se nos convidasse a um ato de violência. Ao mesmo tempo, o Rosto é o que nos proíbe de matar” (LEVINAS, 1982, p.78), pois, o Rosto fala e é significação sem contexto e por isso, não representação, uma vez que conforme Levinas (1982, p.78)

[...] toda a significação, no sentido habitual do termo é relativo a um contexto: o sentido de uma coisa está na relação com outra coisa. Aqui, pelo contrário, o Rosto é sentido só para ele. Tu és tu. Neste sentido pode-se dizer que o Rosto não é “visto”. Ele é o que não se pode transformar num conteúdo, que o nosso pensamento abarcaria; é o incontível, leva-nos além.

É na acolhida do Rosto que o ensinante-acolhedor tem a possibilidade de desenvolver uma prática pedagógica capaz de ir para além do ensino. Mas, também, é preciso que ele tenha clareza de que, além das modalidades de aprendizagem, necessita identificar e conhecer as *modalidades de ensino*, pois, “a partir da modalidade de aprendizagem, em cada pessoa vai constituindo-se uma modalidade de ensino, uma maneira de mostrar o que conhece e o modo de considerar o outro como aprendente” (FERNANDEZ, 2001, p.101).

Assim como a modalidade de aprendizagem, a modalidade de ensino se constitui muito precocemente, desde o início da vida do sujeito, mas tem relação direta com a modalidade de aprendizagem. É ressignificando a modalidade de aprendizagem que se pode modificar a modalidade de ensino. Isto reforça o argumento de que os educadores, antes de se tornarem ensinantes-acolhedores, precisam perceber, conhecer, pensar e refletir em suas “aprendências”, ou seja, pensarem-se como sujeitos aprendentes e em suas modalidades de aprendizagens, pois, conforme Fernandez (2001, p.102), “uma modalidade de ensino exibicionista pode coexistir com uma modalidade de aprendizagem hipoacomodativa-hipoassimilativa, mas também poderá fazê-lo como uma modalidade de aprendizagem hiperacomodativa-hipoassimilativa”.

As modalidades de ensino, conforme Fernandez (2001) são denominadas de: mostrar-guardar, esconder-ocultar, exibir e desmentir. A autora afirma que somente se ensina quando,

ao mesmo tempo se *mostra e guarda* o conhecimento, pois, assim, o aprendente pode eleger o que deseja aprender, descobrindo-se como aprendente, autor de seu próprio conhecimento. Mas, se ao invés do educador mostrar-guardar o conhecimento o *esconde-oculta*, o educando pode interpretar o aprender como algo impróprio, não-para-si, sobrecarregando-se de culpa e somatizando a aprendizagem.

Já se o educador, ao invés de mostrar-guardar o conhecimento, o *exibe*, pode ocasionar uma inibição cognitiva no educando, também sintomatizando a aprendizagem. E, ainda, se ao invés de mostrar-guardar o educador desmentir o conhecimento, ou se desmentir ao ensinar, pode anular a possibilidade de pensar do educando, “disfarçando-se de oligofrênico” (FERNANDEZ, 2001).

Portanto, as modalidades de aprendizagem patogênicas dos educadores podem resultar em modalidades de ensino que tendem a esconder, ocultar, boicotar, sintomatizando o aprender do educando. “Para que uma criança possa aprender, os adultos devem proporcionar-lhe um espaço onde também ele descubra que tem algo para ensinar aos outros, sejam adultos ou crianças” (FERNANDEZ, 2002, p.102).

Foram observados que as educadoras participantes da investigação têm suas modalidades de ensino bem estruturadas, ou seja, conseguem mostrar e guardar o conhecimento, proporcionando suficientes movimentos, seus e de seus educandos, de ensinar e aprender. Ter a modalidade de ensino bem estruturada é fundamental no processo de construção de conhecimento, tanto no que se refere aos educadores, como aos educandos, pois é preciso ser reconhecido como ensinante para que se torne aprendente e “é na escola que a criança pode fazer sua experiência de ensinante junto à família”. Assim, “é na escola que a criança pode “conhecer-se-conhecadora” (FERNANDEZ, 2001, p.104). Isto quer dizer que, os educandos também precisam reconhecer-se como ensinantes para que estruturam de modo saudável, suas aprendizagens.

Para que a aprendizagem, a construção do conhecimento seja dos educandos ou dos educadores, ocorra de modo saudável é preciso que se reconheça que antes de se estabelecer um objeto a ser estudado (apropriado), há uma relação inter-humana (ensinante-aprendente) que se estabelece e que garantirá ou não esta aprendizagem. É justamente para esta relação que atenta este trabalho. Pois esta relação pode se estabelecer de duas formas: uma, constituir-se pela moralidade, conforme o proposto pelo pensamento mais tradicional, no âmbito do dever-ser e dever-fazer, na qual o educador permanece o Mesmo, numa relação-educação de não transcendência; e, outra, sustentada pela ética da alteridade, onde o ensinante-acolhedor

acolhe o aprendente-rostos *para além* dos processos do ensinar e do aprender, *para além* das representações de suas modalidades de ensino, numa relação transcendente, pois é no Infinito do face a face do aprendente-rostos que o ensinante-acolhedor testemunha seu fazer pedagógico como acolhida em alteridade.

Para elucidar o proposto apresentam-se as figuras 10 e 11. Na figura 10 está representado como se percebe a prática atual do ensinar e do aprender calcados numa proposta construtivista que demonstra clareza. Conforme já afirmado, os educadores partem do reconhecimento do educando como sujeito múltiplo que está inserido em uma cultura e que traz consigo uma bagagem de valores. Mas, visto que tanto educando como educador são Estrangeiros ao ambiente escolar e um ao outro, percebe-se uma forte tendência à representação resultando na educação pela moralidade.

Dada a clareza da proposta construtivista e do reconhecimento do outro como sujeito histórico inserido politicamente no contexto sócio-cultural, as ensinantes observadas adotam os projetos de trabalho conforme Hernández (1998, p.61), não como uma inovação mas, como uma possibilidade de *“mudança na educação”*, como foi por uma delas afirmado, pois:

[...] se falarmos de projetos, é porque a visão do conhecimento e do currículo que implicam pode contribuir para essa mudança na Escola, mas, sempre levando em conta que não são “a” mudança na educação, nem “a” solução para os problemas da instituição escolar, nem, muito menos, dos que a sociedade leva à Escola.

Alguns dos “problemas escolares” que freqüentemente ocorrem são devido a não compreensão de alguns educadores dos projetos de trabalho como uma estratégia que pode proporcionar uma maior integração entre eles e os educandos, entre a escola e a vida extra-escolar, o que evita um currículo com conhecimentos fragmentados, compreendendo o efetivo sentido do ensinar e do aprender. Neste sentido, é possível compreender o afirmado por Silva e Proença (2003, p.6): “os projetos não são formas didáticas, mas a possibilidade de pensar e repensa a (sobre e na) Educação”.

Por estar as práticas das educadoras observadas centradas em projetos de trabalho será brevemente abordado o assunto mesmo que este não seja foco desta investigação, pois se compreende que é preciso entender o modo pelo qual as educadoras propunham suas interlocuções do ensinar e do aprender para que se possa compreendê-las como educadoras e perceber a mesmidade ou o movimento de transcendência em suas práticas pedagógicas.

## MODELO ATUAL

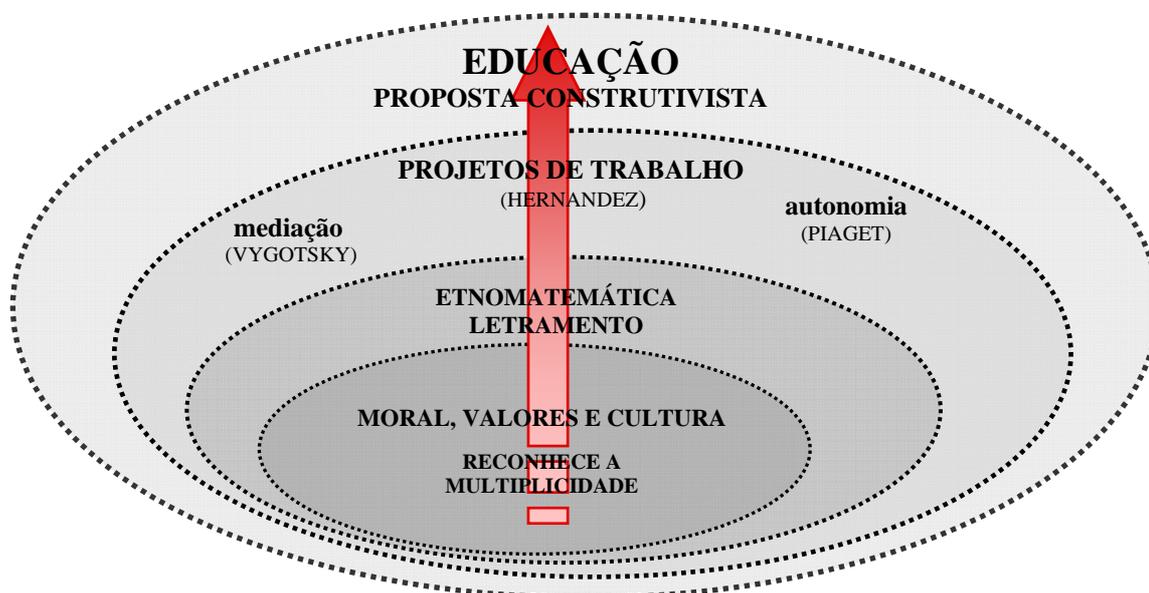


Figura 10 – relação-educação por uma proposta construtivista tradicional.

Para melhor contextualizar a ação docente, que adota projetos de trabalho, visto que anteriormente já foram elucidados letramento e etnomatemática, segue um breve histórico com base nas obras *Transgressão e mudança na educação*, por Hernández (1998); *Antropologia do Projeto*, por Boutinet (2002); *A prática educativa como ensinar*, por Zabala (1998); e, também, *O construtivismo na sala de aula*, por Coll (1996).

A partir dos estudos de Boutinet (2002), a pedagogia por projetos foi sugerida pelos norte-americanos, nos anos de 1915 e 1920, quando Dewey (1975), numa tentativa de opor à pedagogia tradicional, que era muito onerosa em relação aos ganhos obtidos por uma pedagogia progressista, na qual o aluno tornava-se ator de sua formação através de aprendizagens concretas e significativas a ele.

A intenção de transformar o aluno em sujeito de sua formação passa a ser mais ou menos contemporânea, em contextos diferentes, pelos defensores da Escola Nova, “autores que valorizavam a liberdade do aluno, seus interesses, suas necessidades. Uma escola ligada a vida, porém a Escola Nova não utilizou o conceito de projeto” (BOUTINET, 2002, p.43).

Mas, com o surgimento da pedagogia dos objetivos, anos 70 – 80, o conceito de projeto de trabalho perde sua força, rendendo-se à eficácia das “novas tendências”, pois estas propunham “critérios precisos de avaliação através de objetivos fixados” (BOUTINET, 2002).

No entanto, essa pedagogia racionalista, por reproduzir demais a complexidade de uma prática e, conseqüentemente, do ato de aprendizagem, foi ao fracasso. E, no final dos anos 80 abre-se espaço ao ressurgimento da pedagogia do projeto. Hernández (1998, p.70) afirma que isto ocorreu por

dois fenômenos [...] um seria a revolução cognitiva na forma de entender o ensino e a aprendizagem, outro foi à mudança nas concepções sobre o conhecimento e o saber derivado de novas tecnologias de armazenamento, tratamento e distribuição de informação.

O autor, também, vislumbra alguns outros possíveis motivos que trouxeram novamente a adoção, pelos educadores, de projetos de trabalho. São eles:

[...] a marca pela relevância da visão construtivista sobre a aprendizagem e, em particular, a idéia de que o conhecimento existente na aprendizagem exerce uma poderosa influência em como se adquirir novo conhecimento [...]; a importância que se dá ao contexto de aprendizagem e a situar os conteúdos em relação à cultura na qual se deverá utilizar, estabelecendo a importância de situar o que se ensina para facilitar sua aprendizagem [...]; [...] a participação e inserção, não só entre os alunos, mas também com a comunidade; [...] a forma de pensar sobre o planejamento, organização e pesquisa sobre informações, e como reelaboração das decisões e das ações consideradas como importantes no processo de aprendizagem dos alunos. (HERNÁNDEZ, *ibidem*, p.72)

Devido a estes argumentos, os projetos de trabalho vêm auxiliando educadores a desenvolver práticas não-acabadas, mais reflexivas, contextualizadas e aproximadas à cultura e à realidade dos educandos, reafirmando que o diferencial da prática docente não está na concepção dada ao planejamento, mas no movimento de abertura deste ao possibilitar novas reflexões. Isto quer dizer que os conteúdos de aprendizagem “não estão reduzidos unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais” (ZABALA, 1998, p.30), mas que vão além, vão além das bases curriculares, do espaço escolar, e até mesmo da própria figura do mediador. Assim, “serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção na sociedade”.

Coll (1996) propõe agrupar os conteúdos em conceituais, procedimentais e atitudinais. Segundo o autor, a classificação deve corresponder às seguintes perguntas: “o que se deve saber?”, “o que se deve saber fazer?”, e “como se deve fazer?”. A questão “o que se deve

saber?” está relacionada aos conteúdos conceituais de aprendizagem, enquanto que à pergunta “o que se deve saber fazer?” está relacionada aos conteúdos procedimentais, ações que devem ser realizadas possibilitando a construção dos conceitos. E, por fim, o “como se deve ser?” diz respeito aos valores, normas e atitudes. O autor compreende este ponto como aquilo que “[...] transcende o âmbito estrito de determinadas atividades, abrangendo campos e aspectos que se relacionam não tanto com atividades concretas como com a forma como elas são efetuadas e com as relações pessoais e afetivas que nelas se estabelecem” (COLL, 1996, p.32).

Esses conteúdos não têm uma temporalidade estabelecida, pois dependem, principalmente, dos valores construídos na família ou na sociedade, comprovando, por essa razão, a importância de integração entre família e escola para a formação tanto individual, quanto coletiva dos indivíduos.

Observa-se que o proposto por Coll (1996) segue a tendência afirmada pelos autores simpatizantes do construtivismo tradicional no que se refere às “condutas atitudinais”. Evidencia-se que o autor reafirma a tese da tradição ocidental que coloca a moral na base da construção do conhecimento. Percebe-se, também, que a argumentação de trabalhar junto às famílias dos educandos pode ser uma alternativa para contrapor o argumento da moralidade, abrindo-se à ética da alteridade. Mas, não seria, dada alternativa, frágil de mais por ser construída a partir da moral? O que o educador pode fazer quando os familiares se tornam ausentes? Com base na moralidade, em valores e em princípios, como o educador pode atuar em contextos sociais tão distintos do ambiente escolar? Visto a demanda de conteúdos específicos a serem trabalhados pelos educadores, teriam eles, ainda assim, atenção para os “conteúdos atitudinais”? E, a questão central, o que os educadores entendem por “conteúdos atitudinais”?

A investigação mostrou que as ensinantes desenvolvem seus trabalhos nesta linha de pensamento, englobando as três grandes questões sugeridas por Coll (1996). Elas consideram “conteúdos atitudinais” as regras e princípios de conduta que norteiam o “bom comportamento” no ambiente escolar, reafirmando o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas numa proposta construtivista tradicional. Este dado contribuiu para a formulação do esquema exposto na figura 10, pois comprova que, na base da proposta construtivista tradicional, que sugere uma ação pedagógica reflexiva e de práticas docentes transformadas, ainda impera um pensar preso a argumentos morais herdados de uma tradição ontológica.

Como já muito afirmado neste trabalho, há uma alternativa de se pensar para *além* da moralidade, alternativa representada na figura 11.

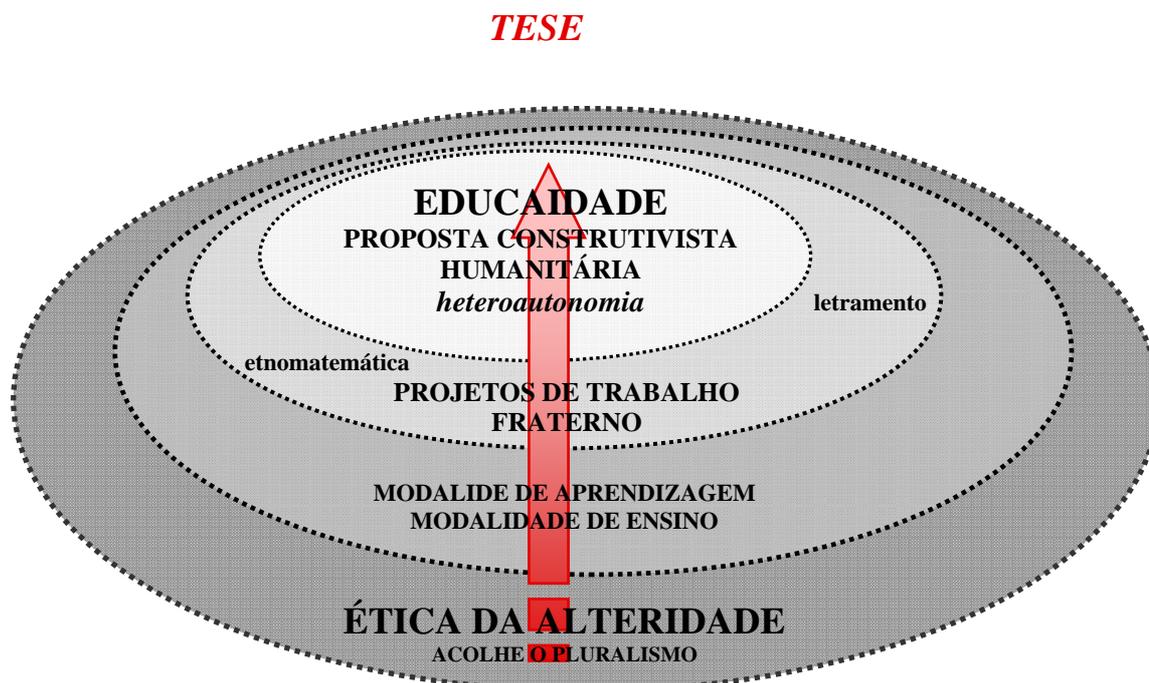


Figura 11 – relação-educação por uma proposta construtivista humanitária (Educaidade).

Para que se possa compreender a alternativa sugerida, pela autora desta tese, precisa-se pensar a *inversão*, ou seja, colocar a *ética da alteridade como primeira*. Pela *inversão*, o ensinante passa a acolher o educando como Rosto, em plena alteridade. O sujeito passa a ser plural por sua infinição, nada pode abarcá-lo, nada pode compreendê-lo, nada pode representá-lo tamanha sua magnitude.

Justamente pelo movimento de acolhida, o ensinante precisa ir além do letramento e da etnomatemática para que não corra o risco de representar o aprendente-rosto pela psicogênese ou psicogenética. O ensinante-acolhedor precisa auxiliar-se destes recursos e compreender como cada sujeito, cada Rosto, aprende e como é possível ensinar a cada-um. Para isto, é preciso que ele esteja atento às modalidades de aprendizagem e de ensino para poder ir além, mas, mais uma vez, sem o intuito de representar, categorizar, enquadrar, mas de se abrir a uma acolhida trans-formadora, não mais intuitiva. Conhecedor das modalidades de aprendizagem e de ensino, os ensinantes têm mais condições de compreenderem os “*porquês*” das aprendizagens e não-aprendizagens de cada educando, tornando-se mais permeáveis aos “*chamados de aprendizagem*”. Mas, esta construção não garante a Educaidade, pois pode haver uma recusa do ensinante ao chamado, permanecendo o Mesmo.

Para que se pense a possibilidade de um ensinar e aprender pela ética da alteridade, é preciso pensar na heteroautonomia, isto é, o ensinante render-se ao apelo do Rosto, pois, o ensinante, por sua profunda responsabilidade pelo Outro, não consegue mais responder independente do chamado do aprendente-rostto, por uma relação-educação que é linguagem.

E, para que se possibilite ao aprendente-rostto vivenciar a relação com o Outro no plano ético, sugere-se ações pedagógicas por *projetos de trabalhos fraternos*. Para propor os projetos de trabalho fraternos, o ensinante-acolhedor precisa colocar-se permeável às problemáticas sociais locais, desde pequenas obras, ações e trabalhos, até algo mais grandioso, a fim de promover, juntamente com sua ação didática, ações efetivas de acolhida ao Outro em alteridade. Isto quer dizer que, ao ser acolhidos pelo ensinante em toda sua magnitude, o aprendente também precisa ser chamado à responsabilidade e, por isto, os projetos de trabalho precisam *ir além das propostas de ensino*, recebendo cunho operacional e social, pois é preciso que o ensinante, com seu testemunho, seja capaz de desacomodar, de sensibilizar, de permeabilizar, o aprendente-rostto ao chamado do Terceiro, que também é um Rosto que clama: “*não matarás, não me deixes morrer de fome...*” (LEVINAS, 1961).

Com o intuito de tornar mais claro o que se afirmou, cria-se um exemplo hipotético com base nos dados de um projeto de trabalho desenvolvido por uma das educadoras participantes da investigação: aliado ao projeto de trabalho “Copa do Mundo”, voltado para alfabetização, poderia ser realizada uma pesquisa na comunidade sobre o analfabetismo e o desejo das pessoas próximas às crianças de aprender a ler e a escrever. Uma vez realizada a pesquisa, a educadora entraria em contato com as pessoas sugeridas e as convidaria para freqüentar as aulas, propondo aos educandos o desafio de alfabetizá-las. Assim, os educandos deslocar-se-iam da posição de aprendentes para a de ensinantes. Isto quer dizer que, acolhendo o Outro como Rosto os aprendentes construiriam seus conhecimentos por uma postura-ativa de “dar”, de saber, e não mais por uma postura-estagnada de “receber”, de não-saber. Este é apenas um exemplo prático de projeto de trabalho fraterno que conta com uma ação fraterna direta.

A ação fraterna direta é aquela que envolve diretamente a pessoa, ou um grupo de pessoas, que compartilha da ação. Mas, o projeto de trabalho fraterno pode ser estruturado por ações fraternas indiretas. Neste caso, não se estabelece diretamente a relação com uma pessoa ou um grupo de pessoas, mas com um espaço, um lugar, um objeto, que resultará numa ação para alguém ou para o coletivo. Constrói-se o exemplo: um projeto de trabalho fraterno que recupere a pracinha, os espaços de lazer, o ambiente escolar depedrado. É na fraternidade que

o Outro aparece como solidário a Outros (Terceiro), pois, segundo Levinas (1980, p.259), é na fraternidade, na ordem social

[...] a referência de todo o diálogo ao terceiro pela qual o Nós – ou o grupo – engloba a posição do frente a frente faz desaguar [...] significância e decência que engloba a estrutura da própria família. [...] em que o eu desaparece, mas é prometido e chamado à bondade, o tempo infinito do triunfo, sem o qual a bondade seria subjetividade e loucura.

*Os projetos de trabalho fraternos são, assim, projetos de trabalhos capazes de estabelecer a própria relação com o Rosto, no qual um se põe frente a frente ao outro num ensinar e aprender em plena alteridade, em transcendência, testemunho e acolhida.*

### 9.3 RESPONSABILIDADE IRREFUTÁVEL

Outra categoria que emergiu da análise dos dados foi a *responsabilidade irrefutável*. Para que se possa compreender melhor esta categoria, faz-se necessário retomar a discussão aprofundada sobre o conceito piagetiano compreendido por autonomia, retomando o conceito de *heteroautonomia* sustentado no subtítulo 5.6 (p. 111) deste trabalho.

Autonomia, conforme Piaget (1932/1992), é a condição do indivíduo dar-se conta de que é capaz de constituir normas a partir da cooperação. Ele, a partir do princípio da simpatia, é capaz de perceber a reciprocidade espontânea, o que é típico da relação de amizade, e a reciprocidade normativa, de cunho social. Assim, para evitar a contradição moral, o indivíduo, segundo o autor, é capaz de ter um comportamento ético, visto que ele não tem condições *a priori* de tê-lo. Por este pensar, o comportamento ético é fruto de uma consciência moral que pode ser apreendida, apropriada e desenvolvida, por via da afetividade, no ambiente social.

Conforme já argumentado, não é mais possível considerar o conceito de autonomia conforme pensado por Piaget (*ibidem*), já que este estudo propõe a proximidade das discussões de algumas leituras levinasianas. Também, não se está a vontade para considerar o

conceito de heteronomia, conforme sugere leituras levinasianas, para não induzir ao leitor, visto que esta tese é de cunho educacional, a compreensão deste à luz do legado freiriano. Em vista disto, construiu-se o termo *heteroautonomia*, que indica justamente, uma vez assumida uma relação-responsável, a impossibilidade de “fugir” ao apelo do Outro, o que funda a autonomia do sujeito.

Para o ensinante-acolhedor, a responsabilidade pelo Outro é algo irrefutável. O ensinante-acolhedor é refém do olhar do Rosto que o chama à responsabilidade, o Eu não tem mais escolha, não tem mais alternativa, a não ser acolher o Outro como alteridade.

As ensinantes observadas, em raras vezes, foram capazes de demonstraram este movimento, mas quando o faziam, apresentavam-no claramente como um “*rasgo de transcendência*”, revelando-se ensinantes-acolhedoras. Para propor a melhor compreensão do afirmado, apresenta-se o texto “*Não me deixes morrer de frio!*”.

*Já estava inverno. Fazia 5°C. E eu ali encasacada, confortável em minha morada, em meu Eu-egoísta coletando dados para tese. As crianças... com blusas de malha fininha, calças furadas-herdadas que mal cobriam as canelas. Sentiam frio. A ensinante-acolhedora fechou as janelas da sala de aula, colocando papel nas frestas. As atividades tornaram-se mais dinâmicas para que os ensinantes-rosto pudessem se aquecer. Mas, **DAS** ainda sentia muito frio. De chinelos de dedo e camiseta de manga curta, quase não conseguia se mexer. Tiritava. E, em seu Rosto um frio que vinha do fundo da alma clamado: Não me deixes morrer!*

*A ensinante-acolhedora pediu licença e saiu da sala. Logo, voltou com alguns agasalhos que estavam no porta-malas de seu carro. Agasalhos novos, que provavelmente ainda deveriam ser usados por seus filhos. E os ofertou a **DAS** e a outra criança-rosto que também a chamava à responsabilidade.*

*Mais uma vez, saiu da sala de aula. Voltou com uma garrafa térmica cheia de chá quentinho. E pediu para que todos sentassem bem juntos para se aquecerem. Serviu o chá. Parece que em cada gole ecoava, como um grito, um apelo: - Não me deixes morrer de frio!*

*A ensinante-rosto não era mais dona de sua vontade. Hospedeira, refém, maternidade, respondendo, agora, a uma heteroautonomia-responsável, incapaz de não dizer “eis-me aqui”.*

A heteroautonomia também pode ser identificada no movimento da ensinante-aprendente retratado no texto “*Caderno no armário*”, pois ela poderia ter permanecido a Mesma, não transcendendo, no conforto de uma prática-pedagógica-egoísta comum para todos os educandos. Fato semelhante, também, pode ser observado no exposto pelo texto

“*Denegação*”, onde a ensinante-aprendente mostra sua heteronoautonomia ao renunciar parte de suas horas de repouso e lazer para acolher uma família em dificuldades.

Mostra-se, aqui, que o ensinante-acolhedor não tem opção senão considerar que o ser humano é único, para com quem tem uma dívida que ultrapassa os limites do mundo. A ética é primeira, anterior ao ato de ensino. A responsabilidade se faz presente como acontecimento sem representação, configurando a ordem em que a ação-responsável é anterior ao comando, pois não prevê intencionalidade, nem reciprocidade. Conforme afirma Zielinski (2004), a responsabilidade é um fenômeno sem origem e sem porquê. Dizer sem Dito, pré-original e irrefutável.

#### 9.4 EDUCAIDADE COMO CELEBRAÇÃO DO INFINITO

Retomando, o termo Educaidade surgiu dado a insuficiência da palavra Educação em expressar *um ensinar e aprender para além da ação do ensino*. É um termo sustentado na ética da alteridade, capaz de acolher o Outro como Rosto em toda sua magnitude, em alteridade. Dito de outro modo, Educaidade é uma proposta Construtivista Humanitária capaz de *ir além* ao ato de ensinar e que tem em sua base a ética da alteridade como premissa primeira.

Na Educaidade, o educando apresenta-se como Rosto e o educador como ensinante-acolhedor. Não há mais lugar para a autonomia e sim para heteroautonomia. Há, assim, o movimento para a não totalidade, para a não representações, que se dá pela acolhida do Eu que testemunha o Infinito no finito, no Rosto de Outrem que ordena a responsabilidade. A existência ética é insaciável e, por isso, abertura para além do que se delimita. Conforme Levinas (1982, p.97), a existência ética “é existência de santidade. Ninguém pode dizer em momento algum: cumpri todo meu dever. Exceto o hipócrita”.

As ensinantes observadas mostraram como num “rasgo de transcendência” claramente esta inquietude, a não-resignação ao finito, ao acabamento, ao pré-determinismo, à esperança que espera. Mostraram e expressaram em suas vozes o reconhecimento do *hiato*, do espaço,

que não é espaço-tempo, que se apresenta para além das leituras-objetivas dos textos educacionais que a razão possa fazer. Pois, como ficou muito claro nesta pesquisa, as educadoras participantes têm a garantia do alicerce teórico em suas práticas pedagógicas. Uma delas argumentou em sua fala:

*“Eu tenho um formigamento dentro de mim... Leio, leio, busco formação, já fiz Pós e não me aquieto. Parece que está sempre faltando. Tem coisas que os livros não respondem, isso não quer dizer que eles não sejam importantes. Tem coisas que a gente só vai achar na relação com o outro... quando uma criança chega doente, com um febrão porque os pais não levaram ao médico. E tu sabes que nem adianta telefonar, porque tu sabes que na escola ela ainda está melhor cuidada que em casa. Se tu mandares para casa, é capaz dela ficar sozinha, com medo, sem assistência. Mas, por outro lado, a escola não pode receber criança doente. Daí, o que tu faz? Não tá escrito no livro de pedagogia, mas isso também faz parte da formação do professor. Daí, é como se eu colocasse ela no colo e assumo a responsabilidade”.*

Enquanto a educadora falava, notava-se claramente em sua voz a ansiedade, a luta, por uma não-resignação. É o que Levinas (ibidem, p.98) quer dizer “quando, na presença de outrem, digo ‘Eis-me aqui!’ é o espaço onde o Infinito entra na linguagem, mas sem se deixar ver”.

Assumir riscos desta ordem, da ordem do Infinito, não está mais no âmbito da Educação, nem quando pensada a partir de uma proposta construtivista. *É permitir-se ir para além da Educação, rumo a Educaidade.* No “eis-me aqui” das ensinantes-acolhedoras está o testemunho do Infinito. E, como diz Levinas (ibidem, p.98), “é por este testemunho, cuja verdade não é verdade de representação ou de percepção, que se produz à revelação do Infinito. É por este testemunho que a própria glória do Infinito se glorifica”. Lembra, o autor, que “o termo ‘glória’ não pertence à linguagem da contemplação”.

A Educaidade como celebração do Infinito ordena à responsabilização que incumbe a cada-um o que humanamente não se pode recusar, que é a primeira palavra do Rosto: “*tu não matarás!*”.

A ensinante-acolhedora responde em responsabilidade, *anteriormente a qualquer razão*, antes de entender o argumento da lógica, *e se coloca razoavelmente precedente* aos argumentos morais, à ontologia que se encontra como pano de fundo da proposta construtivista, conforme pensada tradicionalmente, e da liberdade expressa em autonomia (no sentido piagetiano). Ela deposita confiança naquele que fala, no aprendente-rostos, e, “pela confiança depositada naquele que fala [...] vamos escutar o que ele nos diz. Nada é menos

paradoxal. Salvo o próprio nascimento da confiança anterior a qualquer análise” (LEVINAS, 2003, p.87). Assim compreendido, o nascimento da confiança é posterior à razão.

Mas, será que a relação, que é linguagem, poderia nascer sem a precedência da confiança? Ou será que a confiança está no âmbito da razão? Se caso ela estivesse no âmbito da razão, perderia o que lhe é mais fundamental: a heteroautonomia<sup>59</sup> da partilha, pois, a razão estabelece uma confiança solidária que prevê retribuição, permanecendo no nível da mesmidade. A transcendência, o *ir além*, possibilita a confiança fraterna, gratuita, des-interessada, o que coincide com a possibilidade da subjetividade enquanto revelação de um *chamado-a-ser-responsável* que responde anterior ao ser.

---

<sup>59</sup> Nas leituras levinasianas, o termo é *heteronomia da partilha*. Optou-se por substituir o termo heteronomia por heteroautonomia pelo argumentado de que esta tese é da área da Educação e para não confundir o leitor com o conceito de heteronomia, conforme proposto por Piaget (1941/1977).

**10 EDUCAIDADE COMO CONSTRUÇÃO VIÁVEL DE PAZ:  
CONSIDERAÇÕES FINAIS.**



*Hoje educar significa defender vidas.*

*Hugo Assmann*

A consciência ética surge, ao contrário do pensado por muitos educadores, não de um processo dialético, nem como construção ontológica, mas sim como revelação em transcendência com a proximidade do Outro, o que pode se constatar nos relatos dos textos “*O Passeio*”, “*Caderno no armário*”, “*Denegação*” e “*Não me deixes morrer de frio!*”. Além destes escritos, podem-se perceber o que pretende a Educaidade nos depoimentos e em outras formas de relatos ao longo deste estudo.

O aprendente-rostto pode se apresentar como um convite na possibilidade de conduzir a dois extremos: a aniquilação ao chamado, seja porque a estranheza é insuportável, seja pela extrema fragilidade e fraqueza do Eu (ensinante); ou, a acolhida pelo discurso, que pode começar a partir do momento que o Eu (ensinante-acolhedor) responde a palavra primeira, que vem do Rosto. Essa fala é *sem mediação-objetivadora, sem representação* e coincide com a nudez mesma do olhar, em absoluta gratuidade e bondade.

A idéia de Infinito não responde a um pensamento comandado na ordem ontológica do mundo. Há uma inversão, onde cada-um é convocado a justificar sua posição de mundo, transferindo o pensamento do comando ao *mandamento*<sup>60</sup>. Esta virada do comando ao mandamento conduz a cada-um, ensinantes-acolhedores e aprendentes-rosttos, a uma liberdade sempre ameaçada, pois *o mandamento não é o fim, mas a própria investidura de liberdade, a própria condição de possibilidade*.

Pensar a razão, nesses termos, é suportar a heteroautonomia que surge do chamado do Rosto. Em outras palavras, a razão carrega algo que não é desde sempre racional (Infinito), pois sua origem está no Rosto que clama. Mas, este ensinamento não é uma assimilação de conteúdo, nem uma construção moral, mas é uma abertura, que não nasce da decisão, pois caso assim fosse, estaria, ainda, atrelado ao ontológico. Isto quer dizer que há algo próximo a um trauma sofrido, a uma fratura, a uma ferida, a um indesejado por excelência. Dá-se a inversão: o pensamento racional nasce como testemunho do Infinito ético, como uma espécie de presença sempre estranha e excedente.

Esta proposta de inversão, colocar a ética da alteridade no fundamento de um fazer pedagógico construtivista, é algo difícil de ser pensado em termos práticos, mas ainda assim possível, conforme o evidenciado. A inversão é a alternativa para o que diz Pivatto (2004, p.260)

---

<sup>60</sup> Segundo Levinas (1961), “tu não matarás, não me deixes morrer de fome”.

Diante dos desmandos morais, da violência crescente, da exploração e da miséria revoltante, hoje se pede ao Estado sempre mais proteção, proteção que viria do poder de força e da ordem social exigida. Retém-se, por força, o que a lei civil impõe sob pena de prisão. Quanto ao mais, cada um é remetido aos seus sentimentos ou, no melhor dos casos, ao discernimento de sua própria consciência. Mas esta, mesmo que nobre e necessária, é uma instância bem frágil considerados o “genético” e “robô” que somos, dominados por um “eu” cúmplice enraizado numa biologia, em razão da qual permanecemos geralmente cegos.

Este autor explica que o “eu robô” segue a fruição da satisfação de suas necessidades, impulsos e sentimentos, o que corresponde ao eu-egoísta nas leituras levinasianas. O “eu robô” permanece o Mesmo, não se apresenta criador de si em humanização. É eu resignado ao biológico, resignado à herança da genética parental e modulado por uma contexto sócio-cultural simbólico.

Mas, como visto, há alternativa. Para auxiliar a edificação desta alternativa, propõe-se a Educaidade. E, para que isto seja não só possível, mas viável, vislumbram-se algumas sugestões:

- Os centros de ensino precisam investir com mais disposição na formação de educadores com clareza da proposta construtivista. Como foi constatado no início deste estudo, apesar do conhecimento da proposta por muitos professores, ainda se evidenciam práticas pouco transformadas, apegadas a epistemologias tradicionais. Deixa-se claro que, para que se possa atingir a Educaidade, é preciso uma *educação construtivista*, isto porque ela conta com um paradigma reflexivo e aberto capaz de trans-formar, pela tomada de consciência, os sujeitos que nela atuam.

- Além da atenção para a formação de educadores construtivistas, as escolas precisam *capacitar os educadores* para que possam estar atentos às suas *modalidades de aprendizagem e de ensino*. Para perceber suas modalidades de ensino, os educadores construtivistas necessitam, antes, perceber o modo como aprendem. Conhecedores de suas modalidade de *aprendizagem e de ensino*, os *educadores precisam conhecer*, também, as *modalidades de aprendizagem dos educandos* a fim de compreender os modos com que estes aprendem ou não-aprendem. Estar atento às modalidades de aprendizagem e de ensino faz com que o educador não mais desenvolva uma *prática pedagógica voltada* para a coletividade e sim para *cada-um, percebendo a si mesmo e ao educando como únicos*. O educador capaz de fazer este movimento constitui-se-á como *ensinante*.

- A formação pedagógica que é capaz de conscientizar os ensinantes da importância de conhecimento de suas modalidades de aprendizagem e de ensino, assim como das modalidades de aprendizagem dos aprendentes pode promover, com mais facilidade, a *tomada de consciência de sua própria interioridade*. Isto quer dizer que o movimento de sensibilização, feito pelo ensinante rumo à des-coberta de sua *aprendência*, faz com que possa haver uma tomada de consciência interior, conduzindo-o a *reflexões mais aprofundadas no sentido do humano*.

- Para que o ensinante possa desenvolver sua prática pedagógica, a formação de professores precisa estar atenta para o ambiente escolar. Faz-se urgente que a escola também se re-conheça como um ambiente construtivista, aberto e reflexivo, capaz de promover *aprendências*, num movimento de acolhida a cada-um como *espaço-de-confiança*. Para isto, propõe-se que a escola promova espaços de convivência para que os ensinantes possam compartilhar suas experiências, histórias, vivências – *falas e escutas* – na busca da construção de valores. *Valores* que, naturalmente, estarão vinculados a uma cultura escolar, mas que nem por isto serão postos como “valores prontos”, pois se pretende que sejam *trans-formados pela reflexão e pela conquista, num movimento em prol da humanização*.

- Os ensinantes precisam promover uma *investidura própria no trabalho com a moralidade*, percebendo as representações e construções morais dos aprendentes não pelo âmbito da regra moral, do categórico, do dever-ser e do dever-fazer, mas em acolhida ao Outro que se apresenta como Rosto.

- A formação pedagógica precisa ser uma formação-acolhedora, sensibilizada aos ensinantes-rostos e, no seu testemunho, levá-los ao acolhimento do Outro como Rosto. Uma formação de ensinantes-acolhedores que sejam capazes de acolher o Outro em plena alteridade. Isto implica a saída de si em favor a algo ou alguém. Por isto, sugere-se a *construção do ensinar e do aprender engajada a projetos sociais-fraternos*. Não projetos que tenham por trás o princípio da cidadania, ou da solidariedade, ou do assistencialismo, pois, como visto, estas ações tendem fazer com que o Eu permaneça o Mesmo, numa atividade estanque somente de dar ou de receber. Os projetos sociais aqui sugeridos são os próprios “Projetos de Trabalho” (HERNANDÉZ, 1998) que voltam-se à fraternidade. A proposta pedagógica, agora, estaria centrada em *Projeto de Trabalho Fraternal*, o que poderia possibilitar que alguém, mesmo em um contexto de extrema carência – pessoal, social, econômica – pudesse fazer o movimento de acolhida ao Rosto, des-cobrindo seu dom, sua magnitude, a transcendência em Educaidade.

As referidas sugestões estão no âmbito da formação de professores. Reconhece-se que o processo é lento, mas também, visiona-se que este processo pode ser progressivo, edificador e trans-formador. Para que se vislumbre a possibilidade do ensinante-acolhedor não mais ao acaso, não mais ingênuo, é preciso que haja uma investida consciente para o amadurecimento do Eu-educador, embora desde já sabendo-se que este pode recusar-se ao movimento de transcendência, à Educaiedade.

A necessidade desta reflexão torna-se mais evidente ao deparar-se com um fato político-organizacional bastante atual. Este fato refere-se à nova estrutura de ensino, regulamentada pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que prevê a garantia e a obrigatoriedade do ingresso de crianças com 6 anos de idade no Ensino Fundamental. A entrada de crianças na escola mais precocemente pode resultar em duas conseqüências: a primeira, caso não se pensem e não se implementem urgentes transformações, a escola permanecer a Mesma e não reconhecer os educandos como Rosto, levando-os aos riscos da má formação moral, da miséria intelectual reforçada pelas representações, do abandono e da violência, furtando-lhes o “desenvolvimento integral” (O’SULLIVAN, 2004); ou, por outra instância, perceber que é tempo de trans-formação escolar, não só no que tange a estrutura organizacional de seus currículos e quadro de professores, mas *no que se refere a geração de um espaço de formação transcendente*, capaz de levar a comunidade escolar a refletir para além dos saberes e fazeres pedagógicos legislativos e operacionais, *pensando a si-mesmo e a cada-um num espaço-de-confiança*.

O caos que se instala, traduzido no sofrimento de educadores e educandos, no sucateamento dos centros de ensino, na violência real e simbólica manifesta não só na comunidade escolar, mas na sociedade como um todo, faz urgente pensar em trans-formações. Como aponta Pivatto (2004, p.264),

[...] na atual crise de educação e moral é preciso olhar para a frente, a humanização é prospectiva e não retrospectiva. O que desacredita as morais tradicionais, as religiões na sua expressão corrente, inclusive a maioria das teorias científicas sobre o lugar do homem no universo e na sociedade, é que elas olham, geralmente, para o passado.

Promover trans-formações pela paz não significa poupar-se da dor e do desconforto, como também não significa cessar batalhas por derrotas, por desistências e por esperança que espera. O ensinante-acolhedor precisa estar ciente de que

[...] a paz deve ser a minha paz, numa relação que parte de um eu e que vai para um Outro, no desejo e na bondade de que o eu ao mesmo tempo se mantém e existe sem egoísmo. Ela concebe-se a partir de um eu seguro da convergência entre a moralidade e a realidade, ou seja, de um tempo infinito que, através da fecundidade, é o seu tempo (LEVINAS, 1980, p.286).

A Educaidade assume o Infinito e compromete-se com o Outro em plena alteridade, oferecendo-lhe uma *proposta Construtivista Humanitária*, numa *ensinansa* que pode ser sustentada em termos práticos por *Projetos de Trabalho Fraternos*, capazes de oferecer a cada-um e a todos-nós a possibilidade de transcendência, *única alternativa possível de construção viável para a paz*.

\* \* \*

Então a tese defendida, - *Educaidade: para além da objetivação do educando* – ao chegar ao seu término, concluiu que é possível e viável atingir a Educaidade, *ir para além da objetivação do educando* desde que o ensinante tenha internalizado as aprendizagens construtivistas e consiga acolher o educando com Rosto, em toda sua magnitude, para, depois, representá-lo. No decorrer deste estudo ficou clara a impossibilidade de se ensinar à ética, conforme aqui sustentado, pois as ações de ensino, por serem intencionais, estão postas para o plano da moral. Com este achado enfatiza-se que ao ensinante cabe testemunhar a ética da alteridade, propondo aos educandos “aprendizagens sem ensino” (POZO, 2002) a partir da acolhida de cada-um. Para tanto, visionou-se a possibilidade da *inversão*, ou seja, colocar a ética da alteridade no fundamento da proposta construtivista e, para isso, construiu-se um embasamento teórico polifônico, entre algumas idéias de três áreas de conhecimento: educação, filosofia e psicopedagogia.

A Educaidade mostrou-se possível, mesmo que em “*rasgos de transcendência*” intuitivos e casuais. Os *ensinantes-acolhedores* re-velaram-se capazes de acolher os educandos como Rosto. Mas, é preciso deixar claro que o educador pode permanecer o Mesmo, não transcendendo sua prática construtivista, ou transcender, num comprometimento ético e responsável pelo Outro.

Cabe aqui, convidar a cada-um e a todo-nós a assumir o compromisso pela/na Educaidade, compromisso que leva em *heteroautonomia* o ensinante para além de seu ato de aprender e de ensinar, leva-o rumo a transcendência pelo acolhimento do outro absolutamente Outro. Des-cobriu-se, aqui, “*rasgos de transcendência*” em práticas docentes, o que comprova a possibilidade do *ir além* do construtivismo, pois as ensinantes demonstraram-se capazes de “*passar*” pelo “*lixo*” e colher “*flores*”, de perceber a fome de um “*lobo não-tão mau*”, de contornar o furto compreendido como “*denegação*”, de dar significação ao tema de casa num “*caderno guardado no armário*” e de aquecer a relação-educação como relação-educação-inter-humana oferecendo o agasalho do próprio filho para “*quem tem frio*”.

A Educaidade apresenta-se como pura gratuidade, concebida a partir da realidade, num tempo permanente presente, que pela responsabilidade por outrem, pode ser o *próprio tempo de uma vida!*

Deixa-se, aqui, a *possibilidade*, em aberto, convidando à reflexão *educadores e educandos* para que estes des-cubram novos fazeres docentes em uma esperança que não espera *pela absoluta responsabilidade por outrem, num itinerário Infinito pela/na Educaidade.*

***Diga-me, o que planeja fazer  
com sua única vida absurda e preciosa?***

*Mary Oliver*

# REFERÊNCIAS



- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ADORNO, T. W. **Prisma** - crítica, cultura e sociedade. São Paulo: Ática, 1998.
- AGAMBEN, G. **A comunidade que vem**. Lisboa: Presença, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova realidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- ANDRADE, M. S.(org.) **O prazer da autoria**: a psicopedagogia e a construção do sujeito autor. São Paulo: Memnon, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p.51-59, maio 1984.
- ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém** – um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARIÈS, P., AZEVEDO, T. de, BIANCO, A. C. lo, ABREU FILHO, O. de. **Família, psicologia e sociedade**. Rio de Janeiro: Campus, 1981.
- ASSMANN, H. **Curiosidade e prazer de aprender**: o papel da curiosidade na aprendizagem educativa. Petrópolis: Vozes, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- AVOLIO, J. C., FAURY, M. L. **Michaelis**: minidicionário: francês-português, português-francês. São Paulo: Melhoramentos, 1998.
- BACHELARD, G. **La philosophie du non**: essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique, Paris: PUF, 1940.
- \_\_\_\_\_. **Le rationalisme appliqué**. Paris: PUF, 1949.
- BAILHACHE, G. **Le sujet chez Emmanuel Levinas**: fragilité et subjectivité. Paris : PUF, 1994.
- BARTOLOME, L; FLECHA, R.; GIMENO SACRISTÁN, J.; GIROUX, H. A. **A Educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.
- BIAGGIO, A. **Lawrence Kohlberg** : ética e educação moral. São Paulo: Moderna, 2002.
- BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- BERTRAND, Y. **Teorias contemporâneas da educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 11ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- BEZERRA, A; WANDERLEY, L.E. W.; FREIRE, P.; GARCIA, P. B.; MANFREDI, S. M.; PAIVA, V. P. **A Questão política da educação popular**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BLANCK, G.(org.). **Psicologia pedagógica**: edição comentada de Liev Semionovich Vigotski. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**: an introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- BORGES, R. M. R. Mudança de paradigma em Pesquisas sobre Educação de professores. In: ENGERS, M. E. A. **Paradigmas e metodologias de Pesquisa em Educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.
- BOUTINET, J. P. **Antropologia do Projeto**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRANDÃO, C. F. **LDB passo a passo**: lei de diretrizes e bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96 comentada e interpretada artigo por artigo. São Paulo: Avercamp, 2003.
- BRASIL. Constituição Federal 1988. 8ª ed. São Paulo: Rev dos Tribunais, 2006.
- \_\_\_\_\_. Estatuto da criança e do adolescente. 3ª ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.
- CANTO-SPERBER, M. **L'inquiétude morale et la vie humaine**. Paris: PUF, 2002.
- CANTO-SPERBER, M.; OGIEN, R. **Que devo fazer?** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.
- CASTORIADIS, C. **A Instituição imaginária da sociedade**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- CASTRO, M. L. S. de. **Metodologia da pesquisa I**: uma experiência de ensino. In: **Educação**, n.6/7, PUCRS:Porto Alegre. 1983 p. 69-85 .
- CASTRO, M. L. S.; WERLE, F. O. C. **Educação comparada na perspectiva da globalização e autonomia**. São Leopoldo: Editora da UNISINOS, 2000.
- CASTORINA, J. A. et al. **Piaget - Vygotsky** : novas contribuições para o debate. 6. ed. São Paulo : Ática, 2000.
- CHARLIER, C. **Levinas**: l'utopie de l'humaine. Paris: Michel Albin, 1993.

\_\_\_\_\_. Sur la philosophie d'Emmanuel Levinas. **Archives de Philosophie**. 63, 2000. p.273-277.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B; LIBÂNEO, J. C.; GIMENO SACRISTÁN, J.; VALADARES, J. M. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAVES, E. O. C. **A ética da paixão**: uma teoria psicanalítica do afeto. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2005.

CIARAMELLI, F. **Transcendance et éthique**: essai sur Lévinas. Bruxelas: OUSIA, 1989.

COHEN, R. A. **Elevations**: the height of the good in Rosenzweig and Levinas. Chicago/Londres: The University of Chicago Press.1994.

COLL, C. **Construtivismo na Sala de Aula**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1996.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

D'AMBROSIO,U. **Etnomatemática**. São Paulo: Ática, 2002.

DESCARTES,R. **Discurso do Método**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DEWEY, J. **Vida e educação**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

ENGERS, M. E. A. **Abordagem construtivista no cotidiano das séries iniciais**. Porto Alegre: PUCRS, 1998. Relatório de Pesquisa.

\_\_\_\_\_. A epistemologia da prática reflexiva e a pedagogia do tato no cotidiano escolar. In: CASTRO, M. L. S.; WERLE, F. O. C. **Educação comparada na perspectiva da globalização e autonomia**. São Leopoldo: Editora da UNISINOS, 2000. p.289-303.

\_\_\_\_\_. O professor alfabetizador eficaz: análise de fatores influentes da eficácia do ensino. Porto Alegre: UFRGS, 1987. Tese (Doutorado Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1987.

\_\_\_\_\_. **Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

ENGERS, M. E. A.; PEREIRA, G. A.; SILVA, L. F. da. Desvelando linguagens e simbologias no cotidiano escolar de um ambiente alfabetizador. In: Congresso Internacional

de Educação. n.4º, 2005. São Leopoldo. **Anais: A Educação nas Fronteiras do Humano.** São Leopoldo: UNISINOS. ago/set 2005.

ENGUIITA, M. F. **A Face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

ESTÊVÃO, C. V. **Educação, justiça e autonomia** – os lugares da escola e do bem educativo. Lisboa: ASA Editores, 2006.

FACCHINI, L. A interação de bebês com a linguagem. Porto Alegre: PUCRS, 2001. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande de Sul, 2001.190f.

FERNANDEZ, A. **A Inteligência Aprisionada:** Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

\_\_\_\_\_. **O saber em jogo:** a psicopedagogia apropriando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os idiomas do aprendente.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, A. B.de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

FERREIRO, E. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREIRE, J. C. **O lugar do Outro na modernidade tardia.** São Paulo: Annablume, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido,** 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra,1987.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra,1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.**São Paulo: Paz e Terra,1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 4ª ed. São Paulo: Terra e Paz, 1997.

FREITAG, B.; PAÍN, S.; COELHO, M. L. M.; CAON, J. L. **Celebração do conhecimento na aprendizagem.** Porto Alegre: Sulina, GEEMPA, 1995.

FREUD, S. **Cinco lições de psicanálise.** Rio de Janeiro: Imago, 1997b.

\_\_\_\_\_. **O mal-estar na civilização.** Rio de Janeiro: Imago, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1997b.

\_\_\_\_\_. **Totem e tabu e outros trabalhos.** Rio de Janeiro: Imago, 1998.

GARCIA, M. **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1995.

GARDNER, H. **A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

\_\_\_\_\_. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade.** São Paulo: Unesp, 1991.

\_\_\_\_\_. **Modernidade e identidade pessoal.** Oeiras: Calta, 1994.

GOMES, V. dos S. Para além das areias brancas: significados de escolarização e do analfabetismo para a população de São José do Norte/RS. Porto Alegre: PUCRS, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande de Sul, 2001. 129f.

HALL, S. **A identidade cultural na Pós-Modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação – os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. Projetos de Trabalho In: **Tema Gerador, Complexos Temáticos e Projetos de Trabalho.** Porto Alegre: SMED, 2002.

IBERÓN, F.(org.) **A Educação no século XXI. Os desafios do futuro imediato.** Porto Alegre: Porto Alegre, 2000.

IMBERT, F. **A questão da ética no campo educativo.** Petrópolis: 2002.

KANT, I. **Fundamentos da metafísica dos costumes.** Lisboa: Edições 70, 1986.

\_\_\_\_\_. **Crítica da razão prática.** Rio de Janeiro: 70, 1989.

\_\_\_\_\_. **Crítica da razão pura.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1787/1989.

KOHLBERT, L. **Essays on moral development.** S. Francisco: Harper & Row, 1987.

KRAMER, S. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce .** Rio de Janeiro: Achiamé, 1996.

LA TAILLE, Y. Cognition, afeto e moralidade. In: OLIVEIRA, M.K.de, SOUZA, D.T. & REGO, T. C.(orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p.135-158.

\_\_\_\_\_. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. **Vergonha, a ferida moral**. Rio de Janeiro : Vozes, 2005.

LA GARANDERIE, A. **Comprendre et imaginer**. Paris: Éditions du Centurion, 1978.

\_\_\_\_\_. **Los perfiles pedagógicos** : discernir les aptitudes scolaires. Paris: Éditions du Centurion, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pédagogi des moyens d'apprendre** : les enseignants face aux profils pédagogiques. Paris: Éditions du Centurion, 1982.

\_\_\_\_\_. **Une pédagogi de l'entr'aide**. Paris: Éditions du Ouvrières, 1974/1994.

LEVINAS, E. **Autrement qu'être ou au-delà de l'essence**. La Haye: Martinus Nijhoff, 1974/1982.

\_\_\_\_\_. **De l'existence à l'existant**. 2. ed.aum. Paris: J. Vrin, 2004.

\_\_\_\_\_. **Difficile Liberté** – essais sur le judaïsme. Paris: Vrin, 1930.

\_\_\_\_\_. **Ética e infinito**. Madrid: Visor, 1991.

\_\_\_\_\_. **Humanismo do outro homem**. Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. Langage et proximité. In : **Découvrant l'Existence avec Husserl et Heidegger**. Paris: J Vrin, 1994.

\_\_\_\_\_. Le regard du poète. In : **Sur Maurice Blanchot**. Paris: Fata Morgana, 1995.

\_\_\_\_\_. **Quatro leituras talmúdicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

\_\_\_\_\_. **Totalité et infini**. Essai sur l'extériorité. Paris: Kluwer Academic, 1961.

\_\_\_\_\_. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980/1982/1988.

\_\_\_\_\_. **Transcendência e inteligibilidade**. Lisboa: Edições 70, 1984.

\_\_\_\_\_. Vérité du dévoilement et Vérité du témoignage. In : **Le témoignage** : actes du colloque organisé par le Centre International d'Études Humanistes et par l'Institut d'Études Philosophiques de Rome. Paris: Aubier, 1972.

LIPOVETSKY, G. **El crepúsculo del deber:** la ética indolora de los nuevos tiempos democráticos. Barcelona: Anagrama, 1994.

LOPÉZ, J. S. e SALLÁN, J. G. Dimensón comunicativa. In: CARRETERO, M. **Pedagogia de la escuela infantil.** Buenos Aires: Santillana, 1995. p.256-268.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPV,1986.

LURIA, A. R. **The working brain.** New York, Basic Books, 1972/1995.

MACHADO, J. P. **Dicionário etimológico da língua portuguesa:** com a mais antiga documentação escrita e conhecida de muitos vocábulos estudados. Lisboa: Confluência Editorial, 1977.

MACHIAVELLI, N. **O príncipe:** escritos políticos. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Perguntas mais freqüentes e respostas do Departamento de Políticas Educacionais.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=622>. Acessado em 10/03/2007.

MOITA, B. In: NÓVOA, A.(org.) **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2000.

MOSÈS, S. **Au-delà de la guerre:** trois études sur Levinas. Paris/Tel Aviv: Éditions de l'éclat, 2004.

MOLON, S. I. **Subjetividade e construção do sujeito em Vigotsky.** São Paulo: Educ; FAPESP, 2003.

MONTEIRO, A.; POMPEU, G. J. **A matemática e os temas transversais.** São Paulo: Moderna, 2001.

NISBERT, K. D. e WATT, D. In: LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPV,1986.

NÓVOA, A.(org.). Formação de professores e formação de documento. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote,1995.

\_\_\_\_\_. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, M. A.de(org.). **Correntes fundamentais da ética contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. Rio de Janeiro: Scipione, 2004.

O'SULLIVAN, E. **Aprendizagem transformadora: uma visão educacional para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 2004.

PAIN, S. **Encontros com Sara Paín**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

\_\_\_\_\_. **Função da Ignorância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **Psicometria genética**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1987.

\_\_\_\_\_. **Subjetividade e objetividade: relação entre desejo e conhecimento**. São Paulo: Central Didática, 1996.

PEREIRA, G. A. de. **Limites e afetividade: a representação do professor e sua prática pedagógica no cotidiano escolar**. Porto Alegre: PUCRS, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2002. 193f.

PEREZ GÓMEZ, A .I. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIAGET, J. Essai sur la théorie des valeurs qualitatives en sociologie statique. In : **Études sociologiques**. Genève: Droz. 1941/1977.p.100-142.

\_\_\_\_\_. La règle morale chez l'enfant. In: **Zweiter Sommerkurs für Psychologie in Luzern** (pp. 32-45). Luzern: Stiftung Lucerna, 1928. p.32-45

\_\_\_\_\_. **Le Jugement Moral chez l'Enfant**. Paris:PUF, 1932/1992.

\_\_\_\_\_. Les procédés de l'éducation morale. In : **Cinquième Congrès International d'Education Morale**. Paris: Alcan, 1930. p.182-219.

\_\_\_\_\_. **Les relations entre l'affectivité et l'intelligence**. Paris: Sorbonne, 1954.

\_\_\_\_\_. L'individualité en histoire: l'individu et la formation de la raison. In: **J. Piaget, Etudes sociologiques**. Genève: Droz, 1933/1977. p.240-282.

\_\_\_\_\_. **Où va l'éducation?** Paris: Denoël/Gonthier, 1972/1988.

\_\_\_\_\_. **Six études de psychologie**. Paris: Denoël/Gonthier, 1964/1989.

PIAGE T, J.; INHELDER, B. Diagnosis of mental operations and theory of the intelligence. **American Journal of Mental Deficiency**, Albany/USA, v. 51. 1947. p.401-406.

PIVATTO, P. S. Ética da alteridade. In: **Correntes fundamentais da ética contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001. p.79-97.

\_\_\_\_\_. Pode haver uma educação sem ética? In: **Ética: crise e perspectivas**. Porto Alegre: Edipuc, 2004. p.256-264.

\_\_\_\_\_. “Ser moral ou não ser humano”. In: **VERITAS – Revista de Filosofia de PUCRS**. Porto Alegre: v. 44, 2, julho/1999. p.353-367.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Aquisição de conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RAMALHO, B. L et al. **Formar o professor profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

REY, F. J. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira-Thompsom Learning, 2003.

REY, J. F. **Lévinas: lês penseur de justice**. Paris: Éditions Michalon, 1997.

Rio Grande do Sul. Conselho Estadual de Educação. Coletânea de atos normativos decorrentes da lei nº 9.394/96 – LDBN: federal e estadual/ Conselho Estadual de Educação Porto Alegre. Porto Alegre: Conselho Estadual de Educação/RS: 2001.

ROSEMBER, G, F. **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez, 1996.

ROSENZWEIG, F. **El nuevo pensamiento**. Madrid: Visor, 1989.

\_\_\_\_\_. **El libro del sentido común sano y enferno**. Madrid: Caparrós Editores, 1994.

\_\_\_\_\_. **La estrella de la redención**. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1997.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAVATER, F. **Ética como amor-próprio**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SCHOPENHAUER, A. **Il mondo come volontà e rappresentazione**. Bari: Laterza & Figli, 1993.

SILVA, I.B.; NAHUM, E. P. **Os três porquinhos**. São Paulo: Sipione, 1987.

SILVA, L. F.da. Alegria: concretude viável de realidade. Porto Alegre: PUCRS, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1999. 241f.

\_\_\_\_\_. A ruptura da mesmidade por uma educação em testemunho e acolhida. In: Congresso Internacional de Filosofia. Portugal/Praga. 2005. **Anais: Perspectiva para o século XXI: Pessoa e Sociedade**. Praga: Universidade Católica Portuguesa. nov 2005a.

\_\_\_\_\_. “Educaiedade”: por uma educação em testemunho e acolhida. In: Seminário Internacional de Educação da Feevale. n° 9, 2006. Novo Hamburgo. **Anais: A transversalidade da ética no currículo**. Novo Hamburgo: FEEVALE, jun. 2006a.

\_\_\_\_\_. Interfaces Psicopedagogia e Design Inclusivo: (Re)significando o corpo e o desejo de crianças com Paralisia Cerebral. In: IV Encontro Nacional de Psicopedagogia., 2005, Novo Hamburgo, **Anais do IV Encontro Nacional de Psicopedagogia**. Novo Hamburgo: Feevale, nov. 2005b.

\_\_\_\_\_. O imaginário instituído e a identidade do professor formador de professores: por uma formação pedagógica reflexiva. In: IV ANPEd Sul, n° 4. Santa Maria. 2006. **Anais da IV ANPEd Sul**. Santa Maria: UFSM, jun. 2006b.

SILVA, L.F.da.; HEIDRICH, R.deO. A conquista da autoria: a alfabetização (re)significada na curiosidade e no prazer de aprender. In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife. 2006. **Anais do XIII ENDIPE**. Recife: UFPE, 2006.

SILVA, L. F.da.; MARTINEZ, M. S. V.; ENGERS, M. E. A. O sentido e o significado da profissionalização para os alunos concluintes do curso de Pedagogia. In: Congresso Internacional de Educação., n.4º, 2005. São Leopoldo. **Anais A Educação nas Fronteiras do humano**. São Leopoldo: UNISINOS. ago/set 2005.

SILVA, L. F.da; PROENÇA, G. Projetos de Trabalho: possibilidade de (re)encontro com a alegria nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In: III Congresso Internacional de Educação: **Educação na América, neste tempo de Império**. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.

- SILVA, T. T.; WOODWARD, K. e HALL, S. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SOARES, M. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pedagógica Pátio, Porto Alegre. ano VIII n.29 p.19-22, fev./abr.2004.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: INEP, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica.2001.
- \_\_\_\_\_. **Linguagem e escola: uma perspectiva social** . 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- STAKE, R.E. **Investigación con estudio de casos**. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1999.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa qualitativa/naturalística – problemas epistemológicos. In: **Educação e Seleção**, n. 7, jan./jun. 1983, p.19-27.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TAVARES, J.; ALARCÃO, I. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem**. Coimbra: Almedina, 2001.
- TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.
- VIDAL, F. **Piaget before Piaget**. Massachusetts/London: Harvard University Press, 1994.
- VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Livreiro, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993/1998.
- WOODS, P. **La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa**. Barcelona: Buenos Aires: México: Paidós, Ministerio de Educacion y Ciencia, 1998.
- WOODWARD, K. In: SILVA, T. T.; WOODWARD, K. e HALL, S. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 1989.
- YIN, R. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 1984.
- ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZIELINSKI, A. **Levinas – la responsabilité est sans pourquoi**. Paris: PUF, 2004.

**ANEXOS**

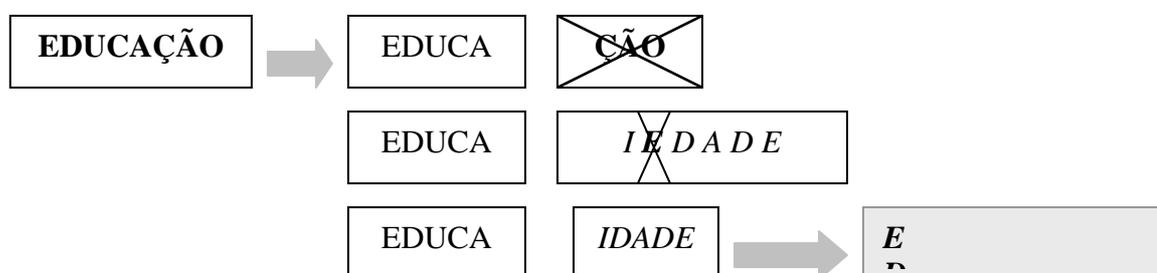


## ANEXO 1 – ETIMOLOGIA DO TERMO EDUCAIDADE

O termo *Educaidade* foi criado por se perceber a insuficiência da palavra educação para nomear uma Educação que é capaz de ir *para além* da objetivação do sujeito, ou seja, uma educação capaz de ir *para além* do ato de ensinar.

Segundo Machado (1977) em *Dicionário etimológico da língua portuguesa: com a mais antiga documentação escrita e conhecida de muitos vocábulos estudados*, o termo educação é originário de educar, do latim *educare*, que significa “criar, alimentar, ter cuidado com; formar, instruir; produzir; por via culta”. Educação, conforme as origens “do latim *educatione*, ato de criar (animais, plantas); educação, instrução, formação de espírito” (ibidem, p.808). Já, segundo Cunha (1986) em *Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa*, educação significa: “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança. Polidez. Do latim *educatio*.[...]” (ibidem, p.284).

Observa-se que conforme as duas fontes de referencia o termo educação remete a um ato e, por isto, concreto, finito, objetivador, Dito e não-transcendente. Neste sentido, fez-se o exercício: retirou-se da palavra educação a partícula *ção*, por ser compreendida como o que fecha o termo na objetividade, no Dito, e acrescentou-se, inicialmente, *iedade*. Conforme os estudiosos da língua portuguesa<sup>61</sup> este sufixo, quando atribuído a palavra, a subjetiva, o que, conforme o entendimento deste exercício, “libertaria” a palavra original (educação) de sua objetivação implícita. Mas, dado a má sonoridade de *educaiciedade*, optou-se por *educaidade*. Portanto, *educaidade* pretendeu guardar em seu conteúdo a referência à palavra *educação* (originária) atribuindo a esta conotação subjetiva (foco desta tese), observando aceitação sonora para o novo termo.



<sup>61</sup> Para a construção do termo buscou-se subsídio em discussões com professores e estudiosos de Letras, em especial, destaca-se, aqui, a acolhida e colaboração do Prof. Dr. Elvo Clemente.

**ANEXO 2 – 9º ANO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – ENSINO FUNDAMENTAL**

<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=622>, acessado em 10/03/2007.

**SEB - Secretaria de Educação Básica****Perguntas mais freqüentes e respostas do Departamento de Políticas Educacionais.****1. Qual é a nomenclatura adequada para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos?**

<b>Etapa de Ensino</b>	<b>Faixa Etária Prevista</b>	<b>Duração</b>
<b>Educação Infantil</b>	Até cinco anos de idade	
Creche	Até três anos de idade	
Pré-Escola	4 e 5 anos de idade	
<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Até 14 anos de idade</b>	9 anos
Anos iniciais	De 6 a 10 anos de idade	5 anos
Anos finais	De 11 a 14 anos de idade	4 anos

**2. Para ingressar no ensino fundamental de nove anos, a criança precisa ter seis anos completos até que mês?**

De acordo com o Parecer nº. 18/2005, aprovado em 7/10/2005, item dois: Considerar a organização federativa e o regime de colaboração na regulamentação, pelos sistemas de ensino estaduais e municipais, do Ensino Fundamental de nove anos, assumindo-o como direito público subjetivo e, portanto, objeto de recenseamento e chamada escolar pública (LDB, Art. 5º); adotando a nova nomenclatura com respectivas faixas etárias, conforme estabelece a Resolução CNE/CEB nº. 3/2005: Ensino Fundamental, com pelo menos 9 (nove) anos de duração e até 14 (quatorze) anos de idade, sendo os Anos Iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, para crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade, e os Anos Finais, com duração de 4 (quatro) anos, para os (pré)adolescentes de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos de idade; e fixando as condições para a matrícula de crianças de 6 (seis) anos nas redes públicas: que tenham 6 (seis) anos completos ou que venham a completar seis anos no início do ano letivo.

**3. Com a implantação do EF de nove anos, a Educação Infantil será até cinco anos de idade?**

De acordo com a resolução nº.3 de 03/08/2005, a faixa etária prevista para a Educação Infantil é de até cinco anos.

**4. Conforme estabelece a Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, é possível atender crianças até seis anos de idade na Educação Infantil?**

Sim, desde que os sistemas de ensino não tenham ampliado o Ensino Fundamental para nove anos, pois a data limite para o cumprimento da Lei é até o ano de 2010.

**5. Para implantar o EF de nove anos o Município precisa da autorização do Estado?**

Inicialmente o município precisa verificar se está vinculado ao sistema estadual ou municipal de educação. Sendo o município vinculado ao sistema estadual, ele precisa cumprir a normatização do Conselho Estadual de Educação. Nesse caso, deve apresentar para este conselho sua proposta de ampliação do ensino fundamental para a devida normatização. Estando o município vinculado ao sistema municipal, ele precisa verificar e cumprir as normas estabelecidas pelo Conselho Municipal de Educação, que deverá proceder à devida normatização.

**6. Qual é o papel dos Conselhos de Educação na implantação do EF de nove anos?**

Elaborar, discutir - democraticamente com a comunidade escolar e demais seguimentos vinculados diretamente à educação - e aprovar pareceres e resoluções referentes a ampliação do ensino fundamental de nove anos.

**7. Quais são as implicações administrativas na ampliação do EF de nove anos?**

- Reorganizar o ensino fundamental tendo em vista não apenas o primeiro ano, mas sim toda a estrutura dos nove anos de ensino.

- Planejar oferta de vagas, número de salas de aula, adequação dos espaços físicos, número de professores e profissionais de apoio, adequação de material pedagógico.

- Realizar a chamada pública, conforme estabelece a LDB.
- Estabelecer política de formação continuada para professores, gestores e profissionais de apoio.
- Revisão da proposta pedagógica das secretárias de educação.
- Revisão do projeto pedagógico da escola.
- Providenciar a normatização legal junto ao conselho de educação.
- Acompanhar e participar das discussões junto ao Conselho Nacional de Educação no que se refere à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais - EF de nove anos.

#### **8. Como ficará a denominação das instituições de educação infantil que passarem a atender crianças de seis anos matriculados no ensino fundamental?**

A denominação permanecerá a mesma, uma vez que as crianças de seis anos estarão matriculadas no ensino fundamental. Esclarecendo que não é recomendável que o município utilize a instituição de educação infantil para o atendimento do ensino fundamental, mesmo sendo as turmas de seis anos dessa etapa de ensino, mas se o município não tiver outra opção de espaço na escola de ensino fundamental para o atendimento das crianças de seis anos de idade ele, provisoriamente, organizará o atendimento dessas crianças na Instituição de Educação Infantil, porém essas deverão estar matriculadas em uma escola de ensino fundamental. Ressalte-se que os gestores dessas escolas deverão garantir, tanto às crianças quanto aos professores, a articulação entre os dois espaços educativos.

#### **9. Professores contratados inicialmente para trabalhar na EI podem ser remanejados para o EF?**

Cada sistema de ensino deverá observar a legislação vigente quanto à contratação dos profissionais de educação (professores), pois algumas leis estabelecem a mesma carreira e concurso para a atuação tanto na educação Infantil quanto no ensino fundamental, outras, no entanto, definem carreira e concurso com atuação distintas, ou seja, específicas para a atuação na educação infantil ou no ensino fundamental.

**10. Professores remanejados da EI para o EF poderão ser remunerados pelo Fundef?**

Sim, pois esses professores passam a compor essa etapa de ensino.

**11. Quais são os conteúdos que deverão ser desenvolvidos no ensino fundamental de nove anos?**

A definição de conteúdos é de competência dos sistemas de ensino.

- Mas para subsidiar essa discussão é importante observar os seguintes documentos:

- A Constituição Federal.
- A LDB nº. 9.394/1996.
- Plano Nacional de Educação.
- Parâmetros Curriculares Nacionais.
- As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
- Pareceres e resoluções do CNE e do respectivo sistema de ensino.
- O documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão das crianças de seis anos de idade (publicação do MEC/SEB/DPE/COEF).
- As propostas pedagógicas das Secretarias de Educação.
- Os projetos políticos – pedagógicos das escolas.
- As pesquisas educacionais.
- A literatura pertinente.

**12. Como fazer com as crianças que estão sendo transferidas de uma rede ou escola que tenha o ensino fundamental de nove anos para uma que não tenha e vice-versa?**

Essa é uma atribuição dos sistemas de ensino e deve estar prevista nas normatizações dos respectivos Conselhos de Educação.

**13. Quanto tempo os sistemas têm para ampliar o EF nove anos?**

De acordo com a Lei 11.274/2006:

Art.5º Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta Lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei.

**14. Como os sistemas, as escolas e os professores estão sendo preparados para atuar neste novo ano/série?**

Cabe aos sistemas de ensino assegurar a formação continuada, por isso a necessidade de implantar uma política para tanto.

Como contribuição o MEC/SEB/DPE/COEF :

- a) realizou eventos regionais e internacionais entre fevereiro de 2004 e junho de 2005.
- b) elaborou, publicou e distribuiu dos documentos:
  - Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações Gerais – 2004.
  - Ensino Fundamental de Nove Anos - Relatório do Programa 1 e 2.
  - Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. (acompanhado de uma proposta de formação continuada em uma série denominada LETRA VIVA contendo 10 programas sobre Alfabetização e Letramento).
  - Currículo: atualização e ampliação. (título provisório e em fase de elaboração).

**15. O MEC vai distribuir livro didático ou outro material para estas crianças ou para estas escolas?**

A política do Programa Nacional do Livro Didática continua sendo a mesma. No entanto, o MEC distribuirá um conjunto contendo jogos coletivos para as turmas de seis anos de idade.

**16. Qual a série que está sendo acrescentada?**

Está sendo acrescentado um ano no início do ensino fundamental.

**17. Os pais podem exigir desde já a matrícula de seu filho de seis anos?**

De acordo com a Lei 11. 274/2006, os sistemas têm até 2010 para efetivar a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. Assim, a exigência de matrícula por parte dos pais depende se a implantação se efetivou no respectivo sistema de ensino. Portanto, se o município já ampliou essa etapa de ensino os pais, devem exigir a matrícula das crianças que tenham seis anos de idade completos até o início do ano letivo no respectivo sistema de ensino.

**18. O MEC prestará assessoria técnica às Secretarias que implantarem o Programa?**

Sim. O Ministério da Educação vem orientando os sistemas com a realização de encontros, seminários e por meio de publicação de documentos.

**19. O MEC disponibilizará recursos às Secretarias que implantarem o Programa?**

Os recursos são disponibilizados às Secretarias de Educação via PTA.

**20. Quais são as diretrizes pedagógicas para o ensino fundamental em nove anos?**

Encontra-se em discussão com o Conselho Nacional de Educação e elaboração das Diretrizes Curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos.

**21. No ensino fundamental de nove anos o primeiro ano se destina à alfabetização?**

Não. Mesmo sendo o primeiro ano uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento, não se deve reduzir a essas aprendizagens, restringindo o desenvolvimento das crianças dessa faixa etária à exclusividade da alfabetização ao primeiro ano do Ensino Fundamental. Por isso, é importante que o trabalho pedagógico implementado assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento.

**22. Com a ampliação do ensino fundamental a alteração curricular é obrigatória?**

Sim. Vale lembrar que todos nós - professores, gestores e demais profissionais de apoio à docência - temos neste momento uma complexa e urgente tarefa: a de participarmos junto ao Conselho Nacional de Educação da elaboração da Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos.

**23. O conteúdo do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos é o conteúdo trabalhado no último ano da pré escola de seis anos?**

Não. A educação infantil, primeira educação básica, não é lugar para preparar crianças para o ensino fundamental, ela tem objetivos próprios que devem ser alcançados na perspectiva do desenvolvimento infantil respeitando, cuidando e educando crianças em um tempo singular da primeira infância. No caso do primeiro ano do ensino fundamental a criança de seis anos, assim como as demais de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda suas características, potencialidades e necessidades específicas dessa infância.

**24. O conteúdo do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos é o conteúdo trabalhado no primeiro ano/primeira série do ensino fundamental de oito anos?**

Não, pois não se trata de realizar um “arranjo” dos conteúdos da primeira série do ensino fundamental de 8 oito anos. Faz-se necessário elaborar uma nova proposta curricular coerente com as especificidades não só da criança de seis anos de idade, como também das demais crianças de sete, oito, nove e dez anos de idade que constituem os cinco anos iniciais do ensino fundamental, como os anos finais dessa etapa de ensino.

**25. Como realizar a avaliação da aprendizagem no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos?**

Faz-se necessário, por exemplo:

- assumir como princípio que a escola deve assegurar aprendizagem de qualidade a todos;
- assumir a avaliação como princípio processual, diagnóstica, participativa, formativa e redimensionadora da ação pedagógica.

- elaborar instrumentos e procedimentos de observação, de registro e de reflexão constante do processo de ensino-aprendizagem;
- romper com a prática tradicional de avaliação limitada a resultados finais traduzidos em notas ou conceitos;
- romper com o caráter meramente classificatório e de verificação dos saberes;

## **26. Quais são as providências pedagógicas na ampliação ensino fundamental?**

É preciso que haja, de forma criteriosa, com base em estudos, debates e entendimentos, no âmbito de cada sistema de ensino, a reelaboração da Proposta Pedagógica das Secretarias de Educação e dos Projetos Pedagógicos das escolas de modo a assegurar que a matrícula das crianças de seis anos de idade na instituição escolar permita o seu pleno desenvolvimento em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, com vistas a alcançar os objetivos do Ensino Fundamental em nove anos.

## **27. As crianças que freqüentaram a pré-escola, independente da idade (inferior à 6 anos completos), deverão ingressar na 1º ou 2º ano do ensino fundamental?**

Pela orientação dos documentos acima, bem como pelo próprio período de transição de um ensino fundamental de oito para nove anos de duração, é preciso ponderar o seguinte:

- as crianças que não pertencem ao sistema de ensino para ingressarem no Ensino Fundamental de nove anos, deverão ter seis anos completos até o início do ano letivo no respectivo sistema educacional, ou observar o corte de ingresso do respectivo sistema de ensino para o ano de 2006;
- quanto àquela criança que já cursou, com seis anos de idade incompletos, o último ano da pré-escola em 2005, pelo princípio do não retrocesso no sistema educacional, essa criança deverá ingressar no 2º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, que não corresponde a 2ª série do ensino fundamental de 8 anos, mas se trata de uma continuidade, de uma ampliação do 1º ano;
- quanto àquela criança que já cursou, com menos de seis anos de idade, o último ano da pré-escola em 2005, consideramos necessário analisar se essa criança ingressa no 1º ou no 2º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, visto que o 1º ano dessa etapa de ensino deve ser

um período privilegiado para o trabalho com as diferentes dimensões do desenvolvimento humano tendo como referencia a infância, deve ser uma ampliação do trabalho desenvolvido na educação infantil e não uma repetição desse trabalho;

- a possibilidade da criança ingressar mais cedo no Ensino Fundamental não significa acelerar o seu processo de saída, mas sim dar a essa criança maiores condições de ensino-aprendizagem;

- a Educação Infantil não é pré requisito para ingressar no Ensino Fundamental seja esse de oito ou nove anos de duração.

**28. A matriz curricular para o ensino fundamental de 9 anos continuará a mesma do ensino fundamental de oito anos?**

Não. O Ensino Fundamental de nove anos exige:

- a elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais pelo Conselho nacional de Educação;

- reelaboração da Proposta Pedagógica das Secretárias de Educação;

- atualização do Projeto Pedagógico das Escolas.

**29. Para os registros burocráticos (histórico) a proposta curricular pode adotar para o 1º ano conceitos e para as demais séries notas?**

A decisão sobre notas, conceitos, relatórios descritivos ou até mesmo o misto conceito/nota é uma decisão dos sistemas de ensino, pois a Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 24, Inciso V, estabelece que “a verificação do rendimento escolar observará o seguinte critério: alínea a “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.”

**ANEXO 3 – NORMATIZAÇÃO DO 9º ANO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – ENSINO FUNDAMENTAL, LEI 11.114/2005**

**Presidência da República  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 11.114, DE 16 DE MAIO DE 2005.**

Mensagem de veto

Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passam a vigorar com a seguinte redação:

"[Art. 6o](#). É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental." (NR)

"Art. 30. ....

.....

II – (VETADO)"

"[Art. 32o](#). O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

....." (NR)

"Art. 87. ....

.....

§ 3º .....

I – matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino:

a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares;

b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas; e

c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade;

....." (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, com eficácia a partir do início do ano letivo subsequente.

Brasília, 16 de maio de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Tarso Genro*

*Álvaro Augusto Ribeiro Costa*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 17.5.2005.

## ANEXO 4 – HISTÓRIA *OS TRÊS PORQUINHOS* E INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO COM BASE EM PIAGET (1932/1992)

### Os Três Porquinhos

Era uma vez três porquinhos que viviam felizes em uma floresta. Juca era o mais novo, Joca era o mais velho. Jajá era o do meio.

- Cada um de nós deve ter uma casa para se proteger do Lobo Mau ! – disse Joca, o mais esperto de todos. Precisamos começar a fazê-las já !

Juca, o mais apressado, construiu uma casa de palha, toda enfeitada de flores.

- Lobo Mau ?! Ah ! Ah ! Ah ! Eu não tenho medo dele.

Jajá, o mais alegre, trabalhou tão depressa quanto Juca. Juntou, rapidamente, algumas tábuas, colocou dois ou três pregos, um aqui, outro acolá.... e sua casa ficou pronta !

- Lobo mau ? Ah ! Ah ! Ah ! Eu não tenho medo dele.

Joca foi mais prudente. Ele construiu uma casa bem firme. Cimentou uma pedra sobre a outra e fez tudo com muito cuidado.

- A cobertura da telha e a porta de madeira não vão cair nunca ! – disse Joca todo satisfeito.

As casa ficaram prontas e os porquinhos felizes.

Um dia, estavam os três porquinhos reunidos quando, de repente, Juca gritou assustado :

- Olha o Lobo Mau ! Depressa, cada um para sua casa !

Os três porquinhos fugiram assustados e se trancaram em suas casa.

- Abra ! – gritou o Lobo diante da casa de palha.

- Não, de jeito nenhum ! – respondeu Juca.

Então, o Lobo começou a soprar tão forte, tão forte que todas as palhas voaram .

Juca, com medo, fugiu para a casa de Jajá.

- Socorro ! O Lobo quer me agarrar !

Jajá abriu logo a porta para o irmão.

- Nesta casa de madeira estaremos bem protegidos – disse ele.

- Abram a porta ! – gritou o Lobo.

- Não, de jeito nenhum ! – disse os dois irmãos.

Então, o Lobo pôs-se a soprar, soprar e soprou com tanta força que a casa de madeira desabou toda. Não sobrou nada em pé !

Os dois porquinhos, apavorados, correram para a casa de Joca.

- Vamos, entrem logo ! – disse ele.

Abram a porta ! – gritou o Lobo diante da casa de pedra.

- Não, de jeito nenhum ! – responderam Joca, Jajá e Juca.

Então, o Lobo soprou com mais força ainda, mas a casa nem se mexeu !

O Lobo deu murros, arranhou a porta com os dentes, mas a casa de Joca não saiu do lugar. Ela tinha sido bem construída.

- Ah ! Ah ! Ah ! Já sei o que vou fazer ! – disse o Lobo caçoando dos porquinhos. – Vou descer pela chaminé. Vai ser fácil, fácil !

- Rápido ! – disse Joca a seus irmãos. – Vamos acender o fogo !

O Lobo subiu pela parede e chegou ao telhado. Tratou de entrar pela chaminé e foi escorregando para dentro da casa.

Mas, para surpresa sua, caiu em cima de um enorme caldeirão cheio de água fervente colocado ali pelos porquinhos.

- Ai ! Vou me queimar todo ! – gritou o Lobo furioso.

E voltou pela chaminé por onde tinha entrado, fugindo ligeiro para a floresta.

Conto traduzido e adaptado por Irami B. Silva e Edna Perugine Nahum

Editora Scipione

### **Entrevista semi-estruturada com base na história**

1. Qual das personagens você acha mais “legal”, mais divertido, da história?
2. Qual a parte da história que você mais gostou? Por quê?
3. Qual que era o nome do Lobo? Por que será que ele tinha esse nome?
4. Por que será que o Lobo queria derrubar a casa dos porquinhos?
5. Imagine o seguinte: se o Lobo derrubasse a casa do porquinho Jajá de propósito, porque queria jantá-lo e depois, em outro dia, ele derrubasse sem querer, com um espirro, as casas dos outros dois porquinhos, só porque ele estava resfriado... O que você acha das duas situações? Em alguma destas situações o lobo seria mais malvado? Em qual? (Questão construída com base em Piaget, 1932/1992).
6. O que você achou do final da história? Crie um final diferente para esta história.

## ANEXO 5 - O QUE SÃO OS CICLOS?

Os altos níveis de evasão e repetência historicamente registrados nas escolas de periferia, o que ocorre na maioria de nosso país, levaram a Administração Popular de Porto Alegre, por sua Secretaria Municipal, no ano 1995, a uma profunda modificação nas estruturas das escolas e nas práticas educacionais. Hoje, as escolas municipais estão organizadas em três ciclos de formação, nos quais os alunos são distribuídos de acordo com a fase de seu desenvolvimento e faixa etária: infância – 1º ciclo; pré-adolescência – 2º ciclo; e, adolescência – 3º ciclo.

Para organizar as turmas por ciclo, aproximam-se as idades conforme a tabela 1.

IDADE DOS ALUNOS	CICLO	ANO
6 anos	I Ciclo	Primeiro
7 anos	I Ciclo	Segundo
8 anos	I Ciclo	Terceiro
9 anos	II Ciclo	Primeiro
10 anos	II Ciclo	Segundo
11 anos	II Ciclo	Terceiro
12 anos	III Ciclo	Primeiro
13 anos	III Ciclo	Segundo
14 anos	III Ciclo	Terceiro

Tabela 1 – proposta idade escolar/ciclo referente ao município de Porto Alegre.

A distribuição dos alunos nas turmas dos Ciclos considera sua idade e escolaridade. O educando que tem uma defasagem entre idade e escolaridade é atendido pelas turmas de Progressão.

- **Turmas de progressão**

As turmas de progressão, organizadas em cada ciclo, buscam adaptar o educando com defasagem entre sua faixa etária e nível de escolaridade, realizando um trabalho que visa a superação das dificuldades e lacunas de aprendizagem. Essas turmas de progressão têm

organização diferente do ano-ciclo, pois, nela, o aluno pode avançar para o ano a que corresponde seu desenvolvimento a qualquer momento, desde que apresente condições emocionais e cognitivas que permitam seguir seu estudo e integração social.

As turmas de progressão servem também para proceder adaptação dos estudos dos alunos provenientes de outras escolas, tanto cicladas como seriadas, mas sempre com o objetivo de aproximar a faixa etária do educando com o nível de escolaridade.

- **Organização do ensino**

O ensino da escola por ciclo é organizado a partir de complexos temáticos. O tema propõe uma captação de totalidade das dimensões significativas de determinados fenômenos, extraídos da realidade prática social. Pressupõe uma visão de totalidade pelo olhar particular de cada área de conhecimento.

Para construção do complexo temático, articulam-se quatro fontes básicas do currículo: sócio-antropológico, sócio-interacionista, epistemológica e filosófica. Assim, prevê: reconhecimento das relações sociais e formas culturais procedentes do cotidiano da comunidade com a qual a escola trabalha; trabalho com a construção de conceitos como um processo perene ao ser humano, mediatizado pelo outro, meio; percepção da complexidade do conhecimento e da possibilidade de sua compreensão, a partir de instrumentos propostos por diferentes áreas; e, atendimento das necessidades diferenciadas dos alunos no que se refere ao tempo e espaço para as suas aprendizagens.

A percepção dos conceitos que darão origem aos temas desenvolvidos surge a partir de um estudo socioantropológico realizado no início do ano letivo. Estes conceitos são propostos a fim de contribuir nos fenômenos escolhidos que serão estudados durante o Ciclo. Todo o planejamento é construído de modo cooperativo-participativo pelos professores do Ciclo.

Após brevemente explanada a proposta dos Ciclos, faz-se, no quadro 2, um paralelo entre este sistema de ensino implementado desde 1995 no município de Porto Alegre com o sistema atual, em fase de implementação, proposta que prevê 9 anos de duração para o Ensino Fundamental.

IDADE DOS ALUNOS	CICLO	ANO	EQUIVALÊNCIA ESCOLA SERIADA SISTEMA - 8 ANOS E. F. VÁLIDO ATÉ 2006	EQUIVALÊNCIA ESCOLA SERIADA Lei 11.114/05 Lei 11.274/06
6 anos	I Ciclo	Primeiro	Ed. Infantil NÃO obrigatório	1º ano <b>OBRIGATÓRIO</b>
7 anos	I Ciclo	Segundo	1º ano	2º ano
8 anos	I Ciclo	Terceiro	2º ano	3º ano
9 anos	II Ciclo	Primeiro	3º ano	4º ano
10 anos	II Ciclo	Segundo	4º ano	5º ano
11 anos	II Ciclo	Terceiro	5º ano	6º ano
12 anos	III Ciclo	Primeiro	6º ano	7º ano
13 anos	III Ciclo	Segundo	7º ano	8º ano
14 anos	III Ciclo	Terceiro	8º ano	9º ano

- Proposta das Escolas Municipais de Porto Alegre.  
 Sistema de ensino em fase de implementação Nacional.  
 Campo da pesquisa desenvolvida para este estudo.

Tabela 2 – relação ciclo/ano/equivalência 9º ano

Chama-se a atenção para o fato de que esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola de Educação Infantil que pretende implementar o 1º ano conforme previsto na Lei 11.274/06, a partir de janeiro de 2008.