

Promoção:



COEB 2012

CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO

Apoio:



DOCÊNCIA E ALTERIDADE

Júlio Furtado*

Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro. Essa é a mais breve e frequente definição de alteridade encontrada em dicionários. O termo alteridade possui o significado de se colocar no lugar do outro na relação interpessoal, com consideração, valorização, identificação e dialogar com esse outro. A alteridade nas relações é pré-requisito para o exercício da cidadania e para se estabelecer uma relação pacífica e construtiva com os diferentes, na medida em que se identifique, entenda e aprenda a aprender com o contrário. Dessa forma, apenas existimos a partir do outro, da visão do outro, o que nos permite também compreender o mundo a partir de um olhar diferenciado, partindo tanto do diferente quanto de nós mesmos, sensibilizados que somos pela experiência do contato. A alteridade é como se fosse nossa garantia de sermos antiradicais. Laplatine (2000) explica bem essa relação:

“A experiência da alteridade (e a elaboração dessa experiência) levamos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos ‘evidente’. Aos poucos, notamos que o menor dos nossos comportamentos (gestos, mímicas, posturas, reações afetivas) não tem realmente nada de ‘natural’. Começamos, então, a nos surpreender com aquilo que diz respeito a nós mesmos, a nos espiar. O conhecimento (antropológico) da nossa cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento das outras culturas; e devemos especialmente reconhecer que somos uma cultura possível entre tantas outras, mas não a única.” (F. Laplatine, 2000:21)

É como se o outro guardasse um segredo: o segredo de quem eu sou. Para a Psicologia, alteridade se refere ao “*o conceito que o indivíduo tem segundo o qual os outros seres são distintos dele. Contrário a ego*” (Dicionário de psicologia, 1973, p. 75). Já para a filosofia: “*do latim alteritas. Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro*” (ABBAGNANO, 1998 p. 34-35). Aprofundando um pouco o conceito filosófico, percebemos que a nossa constituição como um “outro” passa, necessariamente por um processo de identificação positiva ou negativa com os outros. É como confirmar ou negar o outro que existe em nós.

Quando negamos o outro, revelamos, de forma subjacente, o desejo de eliminar a alteridade presente no próprio **eu**, que quer se afirmar como uno em um mundo fragmentado, onde o reconhecimento da diferença parece ser uma perigosa ameaça. O outro questiona e julga, a todo momento, aquilo que somos, nossas convicções, nossos modos de agir, tal como procedemos em relação a ele. É através da superação dessa resistência que nos tornamos nós mesmos através dos outros. O outro que me “ameaça” é o mesmo que me “liberta”.

Vivemos no século do descartável, do obsoleto, da “liquefação” das relações, da vulnerabilidade de mercados, e, como consequência, da vulnerabilidade do humano, que acaba sendo avaliado no contexto neoliberal como meio e não como fim em si mesmo. Nesse contexto, as identidades multiplicam-se, ao mesmo tempo em que se fragmentam. O homem pós-moderno ao adquirir novas identidades, adquire também, mais um aspecto de diferenciação perante o “outro”. Esse é mais um desafio para o processo educacional.

Pensar alteridade em tempos pós-modernos a partir da dimensão educacional é pensa-la como objetivo do próprio processo educacional, como comenta Fleuri (2003):

A busca pela inserção da alteridade como objetivo educacional que presume uma convivência democrática e igualitária entre diferentes grupos, recebeu denominações plurais também nas diferentes partes do globo, tais como: no mundo anglo-saxão – educação multicultural; na Europa – pedagogia do acolhimento, educação para a diversidade, educação intercultural. (FLEURI, 2003, p. 497)

Contemplar a diversidade e as diferenças presentes em sala de aula é o primeiro passo para dismantelar a concepção cartesiana de ser humano formatada por séculos dentro do modelo tradicional de ensino. Pensar no ser humano numa perspectiva histórico-social, de forma dialética e dialógica, nos possibilita contemplar “as infâncias e as juventudes” que surgem diante de nós. Esse olhar caleidoscópico permite uma visão da diversidade presente dentro da escola. Ao mudar o foco de nosso olhar sobre o humano manifestado no ser, perceberemos a necessidade de uma ética que contemple o outro como manifestação humana, como uma possibilidade à qual se deve consideração e respeito. O “totalmente outro” que se manifesta como é, e é recebido e acolhido como tal, sem preconceitos ou discriminação. Através dessa visão, faz-se necessário uma reflexão profunda sobre o pensamento teórico e as práticas pedagógicas. Diante desse quadro, faz-se urgente a construção de uma pedagogia da alteridade. Ao contemplar as

diferenças e permitir o diálogo e a consideração plena pelo outro, a pedagogia da alteridade precisará de uma ética específica, a ética da alteridade.

As necessidades determinadas pela sociedade impõem à escola, produzir conhecimento e mediar conflitos, uma vez que ela é palco, em pequena escala, das tensões, seja entre alunos, pais e/ou professores. Dessa forma, o aprofundamento da noção de alteridade surge para os educadores como necessário e inevitável para o apaziguamento e, principalmente, para o convívio com a diferença.

Nesse sentido, diversas ações vêm sendo implantadas ao longo das últimas décadas, com destaque especial para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os PCN's pregam a introdução da alteridade no processo de ensino-aprendizagem, entretanto, esta noção chega aos alunos de forma superficial, sem penetrar no cerne da questão – ou seja, sem proporcionar a vivência do seu caráter “relativizante”, como afirma SOUZA (2005):

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõem a sociedade brasileira. Como discurso não se pode deixar de elogiar a construção desse texto (...) mas até a implantação de medidas efetivamente concretas que possam realizar as transformações necessárias, há de se percorrer ainda um longo caminho (...) (SOUZA, 2005, p. 94)

Nessa questão está um dos problemas fundamentais para a inserção da alteridade não só no currículo, mas, na vida de alunos e professores: o desenvolvimento de novas atitudes na área pedagógica é fundamental para o aprofundamento da interculturalidade não apenas como conceito, mas, principalmente, como práxis. Fala-se de um outro que não é vivenciado através das atitudes mais comuns na relação ensino-aprendizagem.

Esse é o início do nó que surge, quando pensamos a formação da identidade docente e a própria ação docente através do viés da alteridade.

A identidade é tratada aqui, como um processo de construção de sujeitos enquanto profissionais. A construção da identidade profissional ocorre a partir do processo de reconhecimento. O indivíduo define-se a partir de como se reconhece no desempenho de papéis sociais e de como é reconhecido pelos outros no meio social.

Penna (1992), também apoiada na ideia de reconhecimento como fundamental para se tratar a questão da identidade, postula que esta é constituída no jogo do reconhecimento, formado por dois polos – o do auto reconhecimento (como o sujeito se reconhece) e o do alter-reconhecimento (como é reconhecido pelos outros). A identidade pessoal é constituída pela auto percepção, enquanto a identidade social é constituída pela percepção que os outros têm do sujeito.

No caso dos professores, é uma construção do “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, que *“inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional”* (Lasky, 2005). As identidades profissionais formam uma *“complexa rede de histórias, conhecimentos, processos e rituais”* (Sloan, 2006).

Segundo Marcelo (2007), é preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. Sendo assim, a identidade poderia ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?” A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida. Desse ponto de vista, a formação da identidade profissional vai além da resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?”. Esse processo pode ser mais bem sintetizado na resposta à pergunta “o que quero vir a ser?”. Só para intensificar o aspecto reflexivo da leitura, imaginemos as respostas que obteríamos ao perguntar *“o que você quer vir a ser?”* ao conjunto de professores brasileiros no atual momento histórico.

A identidade profissional é resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar. A identidade profissional

contribui para a percepção da auto eficácia, da motivação, do compromisso e da satisfação no trabalho dos docentes, e é um fator importante para que se tornem bons professores. A identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos.

Embora atualmente seja muito mais evidente, ao longo de sua história a profissão docente foi armazenando um *déficit* de consideração social, baseado, segundo alguns, nas características específicas das condições de trabalho que fazem com que ela se assemelhe mais a ocupações do que a “*verdadeiras*” profissões, como a Medicina e o Direito. Pretendeu-se comparar sistematicamente a docência com essas outras profissões para ver se ela satisfaz às condições de “*um conjunto de indivíduos que aplicam um conhecimento científico avançado para proporcionar um serviço aos clientes, e se agrupam mediante a pertinência a um corpo profissional que assume a responsabilidade de controlar os recursos profissionais, e que lhes confere benefícios e pode impor sanções aos membros*” (Tomlinson, 1997).

David Hargreaves (1997), afirma que as reclamações e lutas atuais no sentido de uma maior profissionalização (maior autonomia e autocontrole interno da profissão) dos docentes chega historicamente tarde. O avanço incontrolável da sociedade da informação, proporcionado pelo uso das Novas Tecnologias, vai configurar – segundo esse autor – um cenário caracterizado por uma “*progressiva desprofissionalização: uma sociedade de aprendizagem onde todo mundo ensina e aprende e ninguém é um especialista*” (D. Hargreaves, 1997, p.19).

Paralelo ao conceito de profissionalização, falamos do profissionalismo entendido, nesse caso, como a capacidade, dos indivíduos e das instituições em que trabalham, de desenvolver uma atividade de qualidade, comprometidas com os alunos, e em um ambiente de colaboração. Os estudos sobre profissionalismo levaram em consideração a necessidade de reprofissionalizar a função docente, e perceberam que a ampliação de funções é positiva e evidencia um claro indício de que os docentes são capazes de realizar funções que vão além das tarefas tradicionais centradas nos alunos e restritas ao espaço físico da aula.

A prática docente, pensada com base na perspectiva da alteridade, passa a ser concebida como o processo construído pela relação particular e intensa entre diferentes sujeitos, os quais possuem opções e projetos também diferenciados. Em meio ao

processo interativo, ocorre, não apenas a aprendizagem de conceitos, informações, mas, sobretudo, a compreensão dos contextos em que surgem os contatos, os relacionamentos de sujeitos plurais para a apreensão dos elementos que adquirem significado. O educador e, mais amplamente, a prática pedagógica, para Fleuri deve dedicar:

particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos (...) que os sujeitos em relação constroem e reconstróem. Nesses contextos, o currículo e a programação didática, mais do que um caráter lógico, terão uma função ecológica, ou seja, sua tarefa não será meramente a de configurar um referencial teórico para o repasse hierárquico e progressivo de informação, mas prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, de modo, que se auto organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente (FLEURI, 2006, p.32).

O reconhecimento do “outro” como constituinte, parte integrante de si, deve ultrapassar os muros da teoria, para que a alteridade chegue aos alunos concretamente e, principalmente, seja reconhecida nas situações e acontecimentos cotidianos, como um valor social e educacional dos mais relevantes. A prática docente deve se comprometer com a facilitação da formação de sentido nesse contexto de alteridade, logo, precisa estar apoiada em métodos eficazes de promoção da aprendizagem significativa.

Estamos no momento de superar a fase do discurso festivo sobre a alteridade e implantar ações que garantam sua inserção e sua compreensão na escola de forma que ela guie as relações sociais. Assim, somente com persistência e ações focadas na aprendizagem e sobre a aprendizagem, tenderemos a incorporar a alteridade de forma efetiva na ação docente, que se traduz pelo reconhecimento de uma parte de mim no outro e vice versa. Como já dito anteriormente, é através da superação da resistência ao outro (professor ao aluno e aluno ao professor) que nos tornamos nós mesmos. Lembremos: o outro que me “ameaça” é o mesmo que me “liberta”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

Dicionário de Psicologia. São Paulo: Itamaraty, v.5, 1973.

- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Santa Catarina, n. 23, maio/jun./jul./ago, 2003.
- _____. Políticas da Diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 95, maio/ago., 2006.
- HARGREAVES, D. (1997). Road to the Learning Society. **School Leadership and Management**, 17(1), 9-21.
- LAPLANTINE, François. Aprender Antropologia. São Paulo: ed. Brasiliense, 2000.
- LASKY, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. **Teaching and Teacher Education**, 21, 899-916.
- MARCELO, Carlos. **A Identidade Docente: constantes e desafios**. Universidade de Sevilha, Espanha, 2007.
- PENNA, M. **O que Faz Ser Nordestino**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SLOAN, K. (2006). Teacher identity and agency in school worlds: beyond the all-good/all-bad discourse on accountability-explicit curriculum policies. **Curriculum Inquiry**, 36(2), 119-152
- SOUZA, Maria Elena Viana. Pluralismo Cultural e Multiculturalismo na Formação de Professores: espaços para discussões étnicas de alteridade. **HISTEDBR**. Campinas, n. 19, set. 2005.
- TOMLINSON, H. (1997). **Continuing Professional Development in the Profession**. In H. Tomlinson (Ed.), *Managing Continuing Professional Development in Schools* (pp. 13-26). London: Paul Chapman.