

Alteridade e Diálogo como Elementos Constituintes do Fazer Educativo – Um Olhar para a Perspectiva Dialógica¹

Constanza Kaliks Guendelman²

Resumo

Este artigo visa contribuir para o estudo da receção e do impacto que o pensamento dialógico do século XX teve na educação, e verificar em que medida ele tem um potencial ainda a ser explorado para as práticas educativas no presente. A ideia da relação com o outro e com o mundo como elementos constitutivos da pessoa, como fundamento e condição de existência da singularidade de cada um dentro do contexto das outras singularidades, é desenvolvida por diversos pensadores no decurso do século XX. Em particular, Buber, Rosenzweig e Paulo Freire na América Latina – em sua realidade multicultural e também de significativa exclusão social –, se ocupam da questão do pluralismo, da coexistência como fator essencial e condição de ser na permanente formação da pessoa e do espaço interpessoal como premissa para o humano.

Palavras-chave: educação; formação; diálogo; alteridade

1 O texto é parte das atividades no pós-doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Coimbra.

2 Email: ckaliks@gmail.com

Otherness and dialogue as constituting elements of education – An outlook into the dialogical perspective

Abstract

This article aims to contribute to the study of the reception and the impact that 20th century dialogic thought has had on education, and to verify to what extent it has a potential to be explored for educational practices in the present. The idea of the relation with the other and with the world as constitutive elements of the person, as the foundation and condition of existence of the singularity of each one within the context of the other singularities, is developed by several thinkers in the course of the twentieth century. In particular, Buber, Rosenzweig and Paulo Freire in Latin America – in their multicultural reality, also of significant social exclusion –, deal with the issue of pluralism, coexistence as an essential factor and condition of being in the permanent formation of the person and of space interpersonal as a premise for the human.

Keywords: education; formation; dialogue; otherness

Alteridad y diálogo como elementos constitutivos de la acción educativa – Una mirada hacia la perspectiva dialógica

Resumen

Este artículo pretende contribuir con el estudio de la recepción y del impacto que el pensamiento dialógico del siglo XX tuvo en la educación, y verificar en qué medida él tiene un potencial aún por explotar para las prácticas educativas en el presente.

La idea de la relación con el otro y con el mundo como elementos constitutivos de la persona, como fundamento y condición de existencia de la singularidad de cada uno dentro del contexto de las otras singularidades, es desarrollada por diversos pensadores en el curso del siglo XX. En particular, Buber, Rosenzweig y Paulo Freire en América Latina – en su realidad multicultural y también de significativa exclusión social –, se ocupan de la cuestión del pluralismo, de la coexistencia como factor esencial y condición de ser en la permanente formación de la persona y del espacio interpersonal como premisa para lo humano.

Palabras clave: educación; formación; diálogo; alteridad

Introdução

O pensamento que confere ao diálogo o caráter de elemento essencial e constitutivo da humanidade, que vê no encontro com o outro e na possibilidade de relação um fundamento do fazer-se humano, começa na antiguidade e acompanha, no decurso da história, as reflexões filosóficas. Para Sócrates a vida sem a possibilidade dialógica não parece ter valor; o outro, aquele que possibilita o diálogo, faz-se essencial: “Quando são dois, se um não vê, o outro logo percebe o caminho” afirma, dando razão a Homero (Platão, 2002, p. 103). Mais de dois mil anos depois lemos em Lévinas:

A reflexão do cogito não pode mais surgir para assegurar a certeza do que sou, quando muito para garantir a certeza de minha própria existência. Esta existência, tributária do reconhecimento por outrem, sem a qual, insignificante, ela se apreende como realidade sem realidade, torna-se puramente fenomenal. (1991/2004, p. 47)

A ideia de que o diálogo não é apenas expressão da humanidade do homem já constituída, mas que é no concretizar do processo dialógico que o homem se faz, será dita em múltiplas formas e encontrará as mais diversas expressões nos trajetos do pensamento ocidental.

Exemplarmente no humanismo quatrocentista, no Renascimento dos séculos XV e XVI, o diálogo se manifesta em sua potencialidade de maneira inequívoca. Encontraremos neste “outro momento da globalização” uma clara abertura “ao reconhecimento da unidade na riqueza e fecundidade da diferença que a constitui” (André, 2005, p. 146): alarga-se a perspectiva para o homem como ser de relação, em sua singularidade absoluta em permanente interação com as outras singularidades, também em movimento e em devir. Cinco séculos depois, já no decurso do século XX, as muitas abordagens do diálogo como elemento central do humano adquirem um caráter existencial face à experiência da desumanidade que emerge em sua ausência. No estudo que realizou sobre os sistemas totalitários, Hannah Arendt aponta para a relação constituinte e essencial entre o indivíduo e seu contexto social: são os outros que afirmam minha identidade, minha singularidade, na medida em que se dirigem a mim; ligado aos outros e em relação com eles é que minha identidade se faz parte inconfundível do mundo (Arendt, 1951/2012, p. 407).

No âmbito da política e das ciências sociais as consequências da possibilidade dialógica têm sido investigadas e discutidas e também no campo da constituição da pessoa, o diálogo se faz um elemento central como vemos em Ricoeur, em Steiner (2010), em Buber, em Lévinas.

Hoje, entre os muitos e imensos desafios que se colocam ao âmbito educativo, torna-se inevitável perguntar quais as possibilidades aí existentes para a formação de uma consciência de si e do mundo capaz de abarcar a realidade do outro e do mundo como outro, de um outro que requer cuidado, que quer ser conhecido e reconhecido em sua singularidade e cuja unicidade é tão relevante e essencial para a pluralidade do mundo quanto a singularidade própria, de cada um, que permite perceber e participar dessa diversidade que todos compartilham. Em outras palavras, para além de projeto iluminista que foi por séculos e de projeto tecnicista e econômico que é no agora, a educação pode ser um projeto de cidadania numa acepção de participação de significados que incluam como fator essencial a alteridade, a pluralidade e que possam reconhecer no encontro com o outro o alicerce para a construção de uma perspectiva individual (Machado, 2016, cap. 4).

Nesse sentido vemos que o pensamento dialógico pode contribuir de forma significativa na educação que se proponha a um humanismo, tanto mais urgente quanto mais se configuram condições em que a sociedade se arrisca a perdê-lo. O potencial de aniquilação do qual hoje dispomos é, em vários sentidos, sem precedentes, por isso estar atento à nossa enorme fragilidade constitui tarefa necessária de um pensar que levou, também, ao desenvolvimento desse poder destrutivo (Jonas, 2004, pp. 25-27).

Se, por um lado, muito tem sido escrito sobre o diálogo, ainda há muito a ser investigado sobre a sua recepção no âmbito educativo. Este trabalho visa contribuir para o estudo dessa recepção a partir de um olhar sobre as perspectivas de Martin Buber e Franz Rosenzweig, abrindo questões sobre o impacto que o pensamento dialógico já mostrou ter na educação e indagando o seu potencial ainda a ser explorado.

A alteridade como elemento constituinte

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (Arendt, 1954/2009, p. 247)

Estas palavras de Hannah Arendt, não obstante contarem com mais de meio século, continuam atuais na reflexão que há a fazer sobre educação no presente, e o quanto essa reflexão tem de existencial em uma sociedade na qual os valores econômicos têm feito dos saberes uma mercadoria e da escola o âmbito da realização desse paradigma que determina grande parte das ações e decisões da nossa vida.

Quais são as perspectivas educativas para uma construção social que não se restrinja ao terreno econômico, que encare o ser humano para além da perspectiva de consumidor de bens, que considere a criança e o jovem em permanente fazer-se e refazer-se a partir da relação que estabelece com os outros e com o mundo? Uma escola que se centre, como escreve Machado: “[...] cada vez mais na transformação dos indivíduos em sujeitos, em atores sociais conscientes, em pessoas que combinem uma identidade única com uma pertinência cultural, uma liberdade de ação e um senso de responsabilidade.” (2016, p. 94)

Podemos dizer que a relação com o mundo e com os outros é constituinte do sentido de estar no mundo, como afirma Arendt: “nada do que é, na medida que aparece, existe no singular; tudo o que é, é próprio para ser percebido por alguém. Não o Homem, mas os homens é que habitam este planeta. A pluralidade é a lei da Terra” (1971/2002, p. 17). Se a pluralidade é a lei da Terra, aprender a ser na pluralidade é um exercício básico e configura uma tarefa central da educação.

Essa complexa relação da singularidade de cada um com o todo no qual se insere e que, em sua inserção, ao mesmo tempo, constitui o todo, foi dita e estudada em sua imensa fecundidade no decurso do século XX. A afirmação de uma perspectiva do humano embasada na relação como fator constituinte é um legado riquíssimo que esse século, tão marcado por desumanidade, realizou. Afirmação que, muitas vezes, se originou na tentativa de entender as condições em que o ser humano concretiza suas decisões e ações.

Estamos na área de um humanismo – como o de Buber, de Rosenzweig, de Steiner, de Lévinas, de Mounier e de muitos outros – que se alicerça num amplo conhecimento do humanismo já pensado séculos anteriores. Basta, a título de exemplo, mencionar Buber (2013), que em seu doutoramento estuda o princípio de individuação em Jacob Böhme e Nicolau de Cusa, ou Arendt, que em seu doutoramento se dedica ao tema do amor na obra de Santo Agostinho. Em ambos, a ideia da alteridade como experiência para a construção da pessoa e da relação como elemento fundante da existência de cada um, transcende as circunscrições da origem cultural ou religiosa e se mostra assim, ela mesma, uma realidade que abarca e se funda na diversidade de experiências que participam de sua construção.

Em uma sociedade em que a mestiçagem deixa de ser um fenômeno isolado de um lugar específico e passa a ser um fenômeno compartilhado em mais e mais

lugares – mestiçagem de povos, culturas, línguas –, a singularidade de cada um vai se constituindo face a uma imensa diversidade de outras singularidades que vão gerando uma multiplicidade de pertencimentos. Não mais se pode falar em um enraizamento único: são enraizamentos diversos, simultâneos, inter cruzados, até mesmo contraditórios os que hoje compõem as identidades que se formam. Glissant fala em sua *Introdução a uma Poética do Diverso* sobre o fenômeno que chama de creolização: o surgimento de algo totalmente imprevisível e novo a partir do encontro de culturas e línguas.

Nesse cenário novo já não se pode, pois, pensar a construção da identidade embasada em uma raiz única, e a multiplicidade de pertencimentos não é mais um sistema mas uma procura de indícios, apoia-se em conhecimentos e também em elementos poéticos para poder corresponder à complexidade e imensa diversidade do mundo (Glissant, 2013, pp. 11-21). Em suas reflexões sobre identidade e multiculturalidade, André sugere, para esse âmbito, a lei da metamorfose como uma possibilidade: “o nosso devir histórico-cultural é também o devir das nossas identidades culturais que são múltiplas, fugidias, entretecidas de materiais heterogêneos, e se alguma lei as rege é a lei da reconfiguração permanente, ou seja, a lei da metamorfose” (2012, pp. 60-61).

A co-existência deixa de ser entendida como uma manifestação secundária: ela é condição primeira de existir. Nancy, chamando essa co-existência de ‘ser singular plural’, afirma que o existir é co-existir, que o ser singular não pode separar-se do ser-com-outros; e que o ser-com-os-outros não é uma característica adicional do ser singular, mas a sua condição de ser (1996/2004, p. 61). Ou, nas palavras de Pereira, “só com o outro e no mundo somos autenticamente nós mesmos e estar fora junto de outrem não é queda nem alienação mas sentido e valor” (1986, p. 49).

Da negação ou não consideração dessa inter-relação constitutiva se fizeram e fazem ações geradoras de exclusão, de domínio, de opressão, nos mais diversos níveis e contextos, o que pode assumir diversas expressões: desde supremacia explícita daquele que sabe sobre o que não sabe, do que tem sobre o que não tem, do conquistador sobre o conquistado, até uma supremacia mais implícita que julga e se deixa julgar por critérios de valoração que são próprios para coisas, mas não para o que é do âmbito do humano. Dussel (2011) aponta para o quanto essa ideia do absoluto, como totalidade, causa, de forma inevitável, vítimas excluídas e que hoje constituem uma parte significativa, talvez uma maioria, da sociedade global. Em sua *Ética da Liberação* (2011), Dussel propõe investigar em que medida as vítimas de um tal sistema encontram, enquanto participantes ativos de transformação social, uma mudança embasada na interação simétrica delas mesmas numa comunidade

solidária por elas instaurada, valendo-se de uma ética enraizada na corporalidade e na vida (André, 2005, pp. 132-137).

Atualidade das abordagens: Martin Buber e Franz Rosenzweig

Como se faz uma educação que abarque esse ser-com-os-outros como elemento constituinte do ser? Os autores que no decurso do século XX fizeram a pergunta e que se depararam com a necessidade de respondê-la destacaram o diálogo como elemento fundante.

No contexto educativo latino-americano – e para além dele – Paulo Freire assume um papel inaugural. Em sua experiência em contextos sociais à margem de uma participação do capitalismo mundial, fundamenta seu trabalho pedagógico na dialogicidade intersubjetiva: o educador vai aprender do educando, vai ensinar a partir da experiência do educando, e a todos os participantes do processo de aprendizagem será dado o direito à palavra, direito central e ponto de partida para uma consciência crítica. A prática real e não uma ideia abstrata e geral é a base para o estabelecimento do diálogo (Freire, citado por Dussel, 2011). A *co-laboração* é o alicerce para a transformação do mundo:

Enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista como sua primeira característica implica num sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase “coisa”, na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração. [...]. O *eu* dialógico sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe, também, que constituído por um *tu* – um não-eu –, esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu *eu* um *tu*. (Freire, 1987, p. 96)

Paulo Freire se remete, no texto, a Buber que se torna uma referência essencial no que diz respeito ao pensamento dialógico. Não somente inaugura um discurso que explicita a relação como elemento constitutivo do humano, como quer desenvolver um saber que se volte à capacidade de agir (Dascal, 1973/2007). A responsabilidade pelo outro transcende um imperativo externo e se volta para a sua realidade – esta sempre específica, sempre singular na sua concretude:

Somente uma coisa importa: que eu seja todo ouvido à situação tal qual ela se oferece para mim, isto é, à manifestação da palavra a mim dirigida, até as profundezas onde o ouvir se confunde com o ser, e que eu ouça o que deve ser ouvido e que a isto responda. (Buber, 1973/2007, p. 115 e Buber, 2014, p. 245)

Buber, na sua procura pela pluralidade na identidade, alicerça-se em Nicolau de Cusa que inaugura, na transição da Idade Média para a Modernidade, um pensamento essencialmente dialógico ao questionar-se sobre o saber como relação e caminho do homem na procura do absoluto. Concebe o homem como ser em permanente devir, em condição de vínculo e movimento, como ser de diálogo; concebe o diálogo, como a expressão do humano, confere um lugar central à possibilidade de conhecimento. A procura por conhecimento radica no conhecido e aponta para o que se desconhece e que se quer saber: movendo-se entre saberes adquiridos e saberes a serem apreendidos, o conhecimento tem a característica discursiva, sendo permanente movimento de ir e vir (Volkman-Schluck, 1957).

Ao espaço que tanto se interpõe quanto possibilita a relação entre o eu e o tu, Buber chama - e com isso cunha um termo que se incorpora aos conceitos essenciais do discurso dialógico - de 'inter-humano', 'zwischenmenschlich'. Este espaço não é apenas uma construção auxiliar para o entendimento do diálogo, "é espaço ôntico que se localiza [...] Para além do que é subjetivo, para além do que é objetivo, na tênue linha em que eu e tu se encontram [...]" (Buber, citado por Mendes-Flohr, 1978, p. 43).

Tendo sido introduzido ao pensamento sociológico por um de seus fundadores, Georg Simmel, Buber ocupa-se, desde cedo, com a relação da pessoa no contexto do social e com as suas possibilidades de realização na mutualidade (Mendes-Flohr, 1978). Realiza, em sua obra, um percurso que conduz a uma explicitação sempre mais precisa desse espaço inter-pessoal como algo que não apenas é expressão de subjetividade mas que constrói o ambiente social, ou seja, humano.

Buber está longe de ser, no início do século XX, o único a ocupar-se de um entendimento da humanidade do homem a partir de uma perspectiva da relação e do diálogo. Em sua introdução ao livro de Mosès sobre a filosofia de Franz Rosenzweig, Lévinas sugere que nessa filosofia se encontra um gesto que possivelmente coloca a Filosofia Dialógica de Buber em um âmbito ainda mais amplo (Mosès, 1982/1985). Em Rosenzweig pressentimos a positividade do absoluto pluralismo: contrariamente à tradição filosófica em que a diversidade se dissolve no pensar que unifica o diverso na própria interioridade, ele nos familiariza com a possibilidade de pensar aquilo que não é sintetizável, que permanece diferente (Mosès, 1982/1985).

Nas "observações adicionais" à sua obra principal, *Estrela da Redenção*, Rosenzweig se refere ao "pensamento preferido da modernidade": o pensamento do eu e a redução da experiência de mundo e de deus a um 'eu' que experimenta (Rosenzweig, 1984, p. 143, e Rosenzweig, 2005, p. 20). Está colocada, novamente, a questão: de que maneira pode ser pensado esse 'eu' para que não se reduza e restrinja a uma concepção restrita de um mundo que de fato se faz na inter-ação de pessoas que

se constituem a partir da relação que estabelecem com os outros e com o mundo? A essa questão Rosenzweig responde: na realidade efetiva dada pela experiência, a separação de mundo, deus e homem é superada e o que temos são seus vínculos. E daí decorre um método que ele chama de ‘novo pensamento’ – no lugar do método do pensar, desenvolvido por toda a filosofia anterior, aparece o do falar:

O pensar é atemporal e quer sê-lo; ele quer de um só golpe estabelecer mil ligações; para ele o último, a meta, é o primeiro. O falar está ligado com o tempo, se nutre do tempo, não quer nem pode abandonar seu solo nutritivo; não sabe antecipadamente para aonde sairá; deixa que o outro lhe dê as deixas. Vive sobretudo da vida do outro [...]. No momento em que se desenvolve o diálogo verdadeiro ocorre algo; eu não sei antecipadamente o que o outro me dirá, porque ainda nem sei o que eu mesmo direi [...]; a diferença entre o antigo e o novo pensamento [...] não reside no fato de que um é silencioso e o outro fala em voz alta, mas na necessidade do outro [...]. Falar significa falar a alguém e pensar para alguém; e esse alguém é sempre um alguém inteiramente determinado e não tem somente ouvidos [...], mas também uma boca. (Rosenzweig, 1984, pp. 151-152 e Rosenzweig, 2005, pp. 33-35, tradução livre)

Explicitamente Rosenzweig considera que o outro é real e não pode ser substituído por nada, nem pelo seu conceito (Souza, 2006). É o outro que me permite ser, que me permite dizer e que também diz (Casper, 2005). Esta conjectura conduz-nos ao cerne da questão educativa: ensinar e aprender se fazem dois aspectos de um diálogo em que os interlocutores se reconhecem mutuamente, se possibilitam em seus dizeres – é para e graças à relação que se estabelece o vínculo com o outro, com o mundo e com o saber do mundo e de si.

Tanto Buber como Rosenzweig sabem da dificuldade de trazer o pensamento que propõem a uma prática mas ambos o tentam. Buber, em muitos de seus escritos sobre educação, juventude e formação, na atividade docente, no engajamento social; e Rosenzweig chega ao ponto de recusar uma carreira acadêmica por considerá-la insuficiente para uma efetividade real do conhecimento, dedicando-se à escola de formação que fundou em Frankfurt (Licharz, 2006). E ambos se deparam com as dificuldades efetivas dos seus intentos, deixando aberta a questão das condições em que uma prática dialógica pode ser vivida sem tornar-se, também ela, subsidiária de um desejo de realizar uma ideia para lá do contexto em que ela se faz concreta.

Abre-se um campo vasto e complexo de questionamentos: o da factibilidade de uma prática pedagógica centrada em um entendimento que considera o diálogo não

apenas expressão de uma personalidade já pronta, mas como elemento no fazer-se permanente dessa personalidade a partir de suas relações com os outros e com o mundo. Pereira (1986), considerando os *Discursos Sobre Educação* de Buber, afirma que “a relação pedagógica exige categorias dialógicas, pois a educação acontece numa linguagem de interpelação e resposta, que se intensifica até à responsabilização” (p. 154). Também o conhecimento será, então, forma de vínculo, será participação e não reflexo de saberes já estabelecidos.

Educação como prática de responsabilização – da recepção do pensamento dialógico

Que lugar ocupa a perspectiva que acima abordámos nas práticas pedagógicas atuais? É certo que se trata de uma pergunta que não pode ser respondida simplesmente, mas formulá-la exige um olhar que se nos afigura relevante.

No contexto da educação projetada como prática de responsabilização, Biesta (2004) faz uma reflexão sob a ótica da ética no pós-modernismo: além de comunidades que se formam a partir daquilo que indivíduos têm em comum (como uma linguagem, marcos conceituais, construções, por exemplo) e que dão origem a nações e instituições, também existem comunidades formadas a partir da alteridade, de diferenças, por aqueles que ‘nada têm em comum’. No primeiro tipo de comunidade (que o autor chama de ‘comunidade racional’), segundo Alphonso Lingis (1994), a produção de um discurso comum leva a uma possibilidade de intercambiar os indivíduos, uma vez que cada um é um representante da totalidade e, ao falar, dá-lhe voz; já na comunidade daqueles que ‘nada têm em comum’ as vozes não são intercambiáveis, cada voz é única e não substituível, e o que cada um tem a dizer não pode ser dito por outro.

O âmbito educativo que se ocupa predominantemente da aquisição de conhecimentos transmitidos participa da construção de uma ‘comunidade racional’, já o âmbito educativo que se traduz no exercício de dar espaço de fala e escuta a questões que se desvendam, participa da construção de uma comunidade daqueles que ‘nada têm em comum’. Este último âmbito constituiu, segundo Biesta (2004), a tarefa primeira da educação: ensinar os alunos a falarem em suas próprias vozes para encontrarem, nesse exercício, a relação com os outros e aprenderem, assim, a responsabilização – como resposta ativa às demandas dos outros e do mundo.

No campo de uma educação comprometida com a co-responsabilização social a partir do reconhecimento da potencialidade individual, o movimento embasado nas ideias de Rudolf Steiner tem um papel de crescente relevo em muitos lugares.

A ideia de que o indivíduo se desenvolve e constitui aprendendo o mundo e, ao aprendê-lo, cria vínculos a partir dos quais nasce o desejo de participação ativa e autônoma, norteia escolas e projetos nos quais a colaboração e o diálogo – familiares, professores, a comunidade – são o fundamento do fazer pedagógico. Em seu estudo sobre o diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner, Bach Jr. aponta para o potencial de futuro de uma perspectiva humanista centrada em um entendimento do humano como devir: “a dialogicidade renovadora e humanizadora é o objetivo da criticidade cointencionada [Freire] e do individualismo ético [Steiner, (1962)]. [...] Daí que o elemento ontológico em Freire e Steiner é a esperança, que não é passividade de quem aguarda, mas a positividade de quem realiza o inédito” (2012, p. 318).

Ainda no contexto da educação como prática de responsabilização, citamos aqui outros dois autores contemporâneos que partem do trabalho de Buber, atendendo a suas implicações

Bohnsack (2008) é um desses autores. Ele aponta para a problemática da perda da pessoa em uma educação padronizada e sugere que, na perspectiva de uma personalidade fundada no diálogo, na afirmação da alteridade como possibilidade de ser, a atuação educativa estará centrada na relação, na mutualidade. A afirmação da responsabilidade se concretizará na resposta a cada situação específica e na abertura para realidade do outro e das circunstâncias como estas estão dadas. Krone (1993), o outro desses autores, apresenta consequências da perspectiva dialógica para aquilo que chama de tarefa essencial da educação: a responsabilização radical pelos outros. No estar contemporâneo, onde a simultaneidade e a pluralidade são elementos constituintes do cotidiano, as condições básicas da educação são colocadas em questão quando a sua finalidade é definida de maneira unívoca, e a possibilidade de escolher conteúdos e métodos se distanciam da realidade em que os alunos vivem. Ambas levam ao que o autor chama de potencialização do “hiato” pedagógico, um estranhamento entre as propostas educativas e a possibilidade de realizá-las (Krone, 1993). Propõe, então, a procura não de objetivos homogeneizantes, uniformizadores, mas sim a prática sempre renovada de, ouvindo, respondendo, reconhecendo, entregando-se, abrir-se à pluralidade de sentido, na diversidade e nas contradições do cotidiano, oportunidades de uma humanização permanente.

Conclusão

Com este artigo pretendemos um olhar para o entendimento do diálogo e da alteridade como elementos constituintes do fazer educativo. A questão que colocamos é em que medida o diálogo e a alteridade, entendidos como elemento consti-

tuinte da pessoa, se podem integrar no fazer pedagógico. Trata-se de uma questão ampla e multifacetada que exige, ela mesma, a abertura para o diálogo, na procura por um saber que se renova.

Destacamos dois autores que consideramos centrais na exploração da questão: Buber e Rosenzweig, os quais abrem, com suas contribuições, perspectivas que apontam para desenvolvimentos ainda a serem feitos. E apontamos para Paulo Freire como exemplo de recepção no fazer educativo dessas contribuições.

Esses desenvolvimentos e essa recepção no fazer educativo terão de ser, necessariamente, radicados no ser humano em sua potencialidade de se fazer e de vir a ser, para além dos enfoques técnicos da contemporaneidade e dos interesses econômicos a que parece estar cada vez mais sujeita. Terão também de ser, necessariamente, radicados na constituição de saberes e da própria identidade.

Fazendo convergir estas duas fontes de reflexão, continuamos a investigar o seu potencial pedagógico, que terá de traduzir um vínculo com aquilo que em movimento e em processo conduz à consciência de que, como diz Frankl “ser um ser humano aponta sempre para além de si, e a transcendência de si mesmo é a essência da existência humana” (2011, p. 100, trad. própria).

A investigação que realizamos, cujo centro é o diálogo que se faz e refaz, encerra, inerentemente, a percepção de alteridades e os seus limites circunstanciais, bem como o reconhecimento da permanente necessidade de reequacionar formas de relação. Necessidade esta na qual radica um fazer educativo vivo, fundado na reciprocidade e aberto ao futuro.

Referências bibliográficas

- André, J. M. (1999). *Pensamento e afectividade*. Coimbra: Quarteto Editora, s.a.
- André, J. M. (2005). *Diálogo intercultural, utopia e mestiçagens em tempos de globalização*. Coimbra: Ariadne Editora.
- André, J. M. (2012). *Multiculturalidade, identidades e mestiçagem*. Coimbra: Palimage.
- Arendt, H. (2002). *A Vida do espírito* (5.ª ed.) (A. Abranches & C. A. R. de Almeida, Trans.). Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Arendt, H. (2009). *Entre o passado e o futuro* (6.ª ed.) (M. W. Barbosa, Trad.). São Paulo: Perspectiva.
- Arendt, H. (2012). *Origens do totalitarismo* (R. Raposo, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras. (Obra original publicada em 1951).
- Bach Jr., J. (2012). *A Pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner*. (Tese de doutoramento, Universidade Federal do Paraná). Consultado em <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/32322/R%20-%20T%20-%20JONAS%20BACH%20JUNIOR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Biesta, G. (2004). The community of those who have nothing in common: education and the language of responsibility. *Interchange*, 3, 307-324.
- Bohnsack, F. (2008). *Martin Bubers personale Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Buber, M. (2005). Rede über das Erzieherische. In Juliane Jacobi (Ed.), *Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung*, (pp. 136-154). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Buber, M. (2007). *Do diálogo e do dialógico* (M. E. de Souza Queiroz & R. Weinberg, Trad.). São Paulo: Perspectiva. (Obra original publicada em 1973).
- Buber, M. (2013). *Mythos und mystik. Frühe religionswissenschaftliche Schriften*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Buber, M. (2014). *Das dialogische Prinzip* (13.^a ed.). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Casper, B. (2005). Libertad-Revelación-Redención. Su relación en el pensamiento de Franz Rosenzweig. In F. Rosenzweig, *El nuevo pensamiento* (pp. 249-269). Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Dascal, M. (2007). A ideia da paz na filosofia de Martin Buber. In M. Buber, *Do diálogo e do dialógico* (M. E. de Souza Queiroz & R. Weinberg, Trad.) (pp. 11-29). São Paulo: Perspectiva. (Obra original publicada em 1973).
- Dussel, E. (2011). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión* (7.^a ed.). Madrid: Editorial Trotta.
- Frankl, V. (2011). *Der Mensch vor der Frage nach Sinn*. München: Piper.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. Consultado em 23 de outubro de 2018, em: http://dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf
- Glissant, E. (2013). *Kultur und Identität. Ansätze zu einer Poetik der Vielheit* (2.^a ed.) (B. Till, Trad.). Heidelberg: Verlag das Wunderhorn.
- Guendelman, C. K. (2009). *O conceito de douta ignorância de Nicolau de Cusa em uma perspectiva pedagógica*. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo – Brasil. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122009-142805/pt-br.php>
- Guendelman, C. K. (2014). *Desejo e percurso na construção do conhecimento: aspectos pedagógicos na obra de Nicolau de Cusa*. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo – Brasil. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13102014-142934/pt-br.php>
- Jonas, H. (2004). *Leben, Wissenschaft, Verantwortung – ausgewählte Texte*. Ed. Dietrich Böhler. Stuttgart: Reclam Universal Bibliothek.
- Krone, W. (1993). *Martin Buber – Erziehung unter dem Radikalanspruch mitmenschlicher Verantwortung. Überlegungen zur Verantwortungsproblematik im Spätwerk Martin Bubers aus pädagogischer Sicht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lévinas, E. (2004). *Entre nós. Ensaios sobre a alteridade*. (P. S. Pivatto, Trad.). Petrópolis: Editora Vozes. (Obra original publicada em 1991).
- Licharz, W. (2006). Rosenzweig und die Pädagogik. Inspirationen für eine humanistische Bildungsarbeit. In W. Schmied-Kowarzig (Ed), *Franz Rosenzweigs "neues Denken"*. Bd. I: *Selbstbegrenzendes Denken – in philosophos* (pp. 275-282). München: Karl Alber Freiburg.
- Lingis, A. (1994). *The community of those who have nothing in common*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

- Machado, N. J. (2006). *Educação: cidadania, projetos e valores*. São Paulo: Escrituras.
- Machado, N. J. (2016). *Educação: autoridade, competência e qualidade*. São Paulo: Escrituras.
- Mendes-Flohr, P. R. (1978). *Von der Mystik zum Dialog. Martin Bubers geistige Entwicklung bis hin zu 'Ich und Du'*. Königsstein: Jüdischer Verlag.
- Mosès, S. (1985). *System und Offenbarung – Die Philosophie Franz Rosenzweigs* (R. Rochlitz, Trad.). München: Wilhelm Fink Verlag. (Obra original publicada em 1982).
- Nancy, J.-L. (2004). *Singular plural sein* (U. M. Schell, Trad.). Zürich: Diaphanes. (Obra original publicada em 1996).
- Pereira, M. B. (1986). *Filosofia e crise atual de sentido -1*. In Separata de *Tradição e Crise - 1*. Coimbra: Faculdade de Letras.
- Platão (2002). Protágoras, 348d, In *Diálogos. Protágoras, Górgias, Fedro* (2.ª ed.), C. A. Nunes (Trad.). Belém do Pará: Editora Universitária.
- Rosenzweig, F. (1984). *Zweistromland. Kleinere Schriften zu Glauben und Denken*. Dordrecht: Martinus Nijhof Publishers.
- Rosenzweig, F. (2005). *El nuevo pensamiento*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Souza, R. T. de. (2006). Das neue Denken und die Ermöglicheung des Friedens – Franz Rosenzweig und Emmanuel Lévinas im Zentrum der Ereignisse des 20. Jahrhunderts. In W. Schmied-Kowarzig (Ed.), *Franz Rosenzweigs neues Denken*. Bd. I: *Selbstbegrenzendes Denken – in philosophos* (pp. 583-595). München: Karl Alberg Freiburg.
- Steiner, R. (1962). *Die philosophie der Freiheit*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2010). *Das gespiegelte Ich*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Volkman-Schluck, K. H. (1957). *Nicolaus Cusanus. Die Philosophie im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.