

# Aproximações Educativas

## Pensar a ética *outramente* no contexto educacional

Juliane Corrêa<sup>1</sup>

### Resumo

O presente estudo busca identificar e explicitar possíveis relações entre o campo da educação integral e da ética de valores e da alteridade. Inicialmente, recupero a investigação, que realizei em Barcelona e Auroville/Índia, relacionada aos conceitos de *experiência*, *lugar de aprendizagem* (Ellsworth, 2005; Semetsky, 2006, 2012) e *educação integral* (Sri Aurobindo, 2015; Mirra Alfassa, 1951), enquanto cosmovisão que permite uma outra compreensão do fenômeno educativo. Em seguida, apresento uma releitura desses estudos a partir da ética proposta por Max Scheler e Emmanuel Levinas, de modo a pensar a ética *outramente* no contexto educacional. Exploro a compreensão de *lugar de aprendizagem* como possibilidade de encontro, onde algo se passa *para além de*, tratando a fenomenalidade da pessoa como acontecimento e associado a uma ambiência que nos antecede, marcada por experiências dos objetos do amor, mediatizadas por camadas outras de valores anteriores a nossa percepção. Por fim, tendo a significação do sensível como a proximidade do outro, como a melodia que nos anima, reconheço a educação integral como lugar de aprendizagem que permite a realização do agir humano com responsabilidade diante da vulnerabilidade humana.

**Palavras-chave:** lugar de aprendizagem, educação integral, ética contemporânea.

### Abstract

This study seeks to identify and explain possible relationships between the field of integral education and the ethics of values and otherness. Initially, I recover the research carried out in Barcelona and Auroville/India, related to the concepts of *experience*, *place of learning* (Ellsworth, 2005; Semetsky, 2006, 2012) and *integral education* (Sri Aurobindo, 2015; Mirra Alfassa, 1951), as a cosmovision that allows a different understanding of the educational phenomenon. Next, I present a rereading of these studies based on the ethics proposed by Max Scheler and Emmanuel Levinas, in order to think the ethics *otherwise* in the educational context. I explore the understanding of a *place of learning* as a possibility of meeting, where something goes *beyond*, treating the

---

<sup>1</sup> - Professora Titular aposentada da FAE/UFMG (1996-2022), Doutora em Ciência, Tecnologia e Educação - FAE/UNICAMP, Coordenadora da Cátedra da Unesco de formação docente/EAD (1996-2008), do GIZ-rede de desenvolvimento de práticas de ensino superior (2008-2014) e do GRAOS - grupo de pesquisa e desenvolvimento de experiências educativas mediadas pelas TIC (2014- 2022).

phenomenality of the person as an event and associated with an ambience that precedes us, marked by experiences of objects of love mediated by other layers of previous values to our perception. Finally, taking the meaning of the sensitive as the proximity of the other, as the melody that animates us, I recognize integral education as *place of learning* that allows the realization of human act with responsibility in the face of human vulnerability.

**Keywords:** place of learning, integral education, contemporary ethics.

## Introdução

### Algo é pensado em mim...

“Na construção de uma casa,  
quando os homens envaram a casa,  
eles cantam; eles gritam  
porque o grito é um tipo de despertar,  
a música desperta o ser.”  
(Braz, 2016, p.28)

No trabalho de conclusão da graduação em Formação Intercultural para Educadores Indígenas, Saniwê Alvez Braz, membro da comunidade Pataxó do sul da Bahia, nos apresenta a experiência da Aldeia Muã Mimatxi em alfabetizar cantando com o Tehêy<sup>2</sup>. Ele foi nos apresentando como “a música vai carregando as imagens, as palavras do mundo para a criança e, a partir disso, vai desenrolando a sua linguagem” (Braz, 2016: p.13), ou seja, como compor o Tehêy que “vem com a escrita do silêncio, de uma imagem movimentada desse cotidiano de vida, ele indica e mostra as palavras que as crianças vivem”, pois “é onde tudo tem sentido e significado de vida e dá sentido e valor as coisas”, ele (Ibid., p.42-43). Em seguida, ele nos fala de pescar os saberes de manejo da vida, onde ensinar é um livro aberto, que acontece olhando para a vida, onde a música “vai amansando o conhecimento”, “vai amansando as palavras para a criança”, de tal maneira que “afina o ouvido, a visão” e permite “ouvir a espiritualidade da voz do seu povo”(Ibid., p.14-16).

Desse modo, eu estava sendo introduzida em uma outra maneira de pensar e de emocionar, o que me fez perceber que o desejo de pensar a ética no contexto educacional, ainda que de forma desafinada, já me habitava e apenas foi se explicitando em estudos que abordavam a experiência (Ellsworth, 2005; Semetsky, 2006, 2012), a educação integral (Sri Aurobindo, 2015; Mirra Alfassa, 1951), assim como, em encontros cujos vestígios me escapavam à compreensão, permanecendo ainda como inquietações. A partir de uma proximidade respeitosa, encontrava-os nos diversos

---

<sup>2</sup> - O Tehêy apresenta a letra de uma música, uma narrativa, na forma de um desenho, sendo utilizado como um instrumento de pescaria do conhecimento pela comunidade Pataxó do sul da Bahia.

acontecimentos cotidianos, escutava cada mensagem, algumas vezes, cifrada, outras, cristalina, mas sempre ouvia um pedido de amor, o qual ao ser escutado não permitia a indiferença, me implicando no acontecimento. E, desta forma, pensar *outramente* a ética no contexto educacional foi se constituindo e visibilizando na conversa com autores da contemporaneidade que me possibilitaram um outro modo de ver a ética a partir do coração e para além do ser (Scheler, 2012; Levinas, 2007). Esse novo espaço surgiu de um dizer - sim, de uma humilde entrega, de uma permissão do coração para expor, na relação com o outro, a nossa vulnerabilidade humana.

Neste texto, situo minha trajetória de pesquisadora pautada pelos modelos explicativos associados ao uso das tecnologias de informação e comunicação nos contextos educativos (CORRÊA, 2018) e, retomo meu percurso recente<sup>3</sup>, após a incorporação de uma perspectiva onto-epistemológica pautada pelos novos materialismos (Ellsworth, 2005; Freitas, 2012; Cumming, 2014; Clarke and Parsons, 2013; Atkinson, 2018; Masny, 2014; Massumi, 2002; Hernandez & Sancho, 2013, 2018), o qual se caracteriza por uma atitude investigativa que busca se aproximar da experiência e da relação (CORRÊA, 2020), o que, por sua vez, passou a demandar um maior envolvimento com a questão ética.

### ***Lugar de aprendizagem e educação integral***

No contexto educacional, normalmente nossos trabalhos de investigação de campo possuem a premissa do distanciamento do pesquisador para a realização de um processo investigativo rigoroso e confiável, o que se traduz em algo extremamente dificultador para o campo das humanidades e, em especial para a educação, pois a aprendizagem, tema central em nossas investigações, acontece na relação com o outro. Considerando essa limitação, como pesquisadores passamos a focar nossas investigações na realização de estudos de casos, seja na perspectiva psicológica, etnográfica ou, até mesmo, sociológica e na utilização de metodologias de pesquisa-ação, pesquisa participante ou pesquisa engajada. Mas, na maioria das vezes, mantemos a mesma forma de pensar e, raramente, revemos a questão onto-epistemológica que poderia nos permitir dizer a partir do sensível, abordando o que acontece na relação com o outro, nos diversos processos de aprendizagem.

Entretanto, a intenção de ir além das abordagens pautadas em modelos explicativos do vivido me possibilitou conectar, enquanto pesquisadora e professora (Corrêa, 2021), às perspectivas de investigação pós-qualitativas (Ellsworth, 2005; Freitas, 2012; Cumming, 2014;

---

<sup>3</sup> - Percurso composto pela pesquisa de pós doutorado: Formação Humana e contextos educativos contemporâneos realizada na Universidade de Barcelona e na cidade de Auroville/Índia em 2019 e pela disciplina de Ética contemporânea realizada com o Professor Nilo Ribeiro na Faculdade Jesuíta em 2020.

Clarke and Parsons, 2013; Atkinson, 2018; Masny, 2014; Massumi, 2002; Hernandez & Sancho, 2013, 2018 ), o que me permitiu a realização de estudos etnográficos, cartográficos, rizomáticos e um diálogo mais honesto com a experiência ( Semetsky, 2006, 2010; Ellsworth, 2005; Contreras, 2010; Larrosa, 2016).

Sendo assim, a possibilidade de tocar e dizer o que acontece na relação com o outro foi se configurando, por meio da compreensão da experiência, não como algo que eu tenho ou eu observo o outro tendo, mas como algo que antecede o Eu, acontece entre, na relação. Ellsworth (2005: p. 30) nos diz que esse *lugar da aprendizagem* é onde “the world and I exist in difference, in encounter. In the feeling, being is in sensation”, ou seja, a compreensão de uma outra existência onde temos “neither self nor other but the reality of relation”. A autora aborda a materialidade da pedagogia nos dizendo que “it is in the inaccessible-through-cognition-or-awareness events of mind/ brain and body that I will locate the experience of the learning self as a self not in compliance but in transition and in motion toward previously unknown ways of thinking and being in the world” (Ibid., p. 16).

De forma semelhante, Semetsky (2010, p.477) reforça essa compreensão ao dizer que a “experience is not an individual property; rather subjects are constituted in relations within experience itself”, ou seja, é a-subjetiva e impessoal; além de possuir a capacidade de afetar à medida que se torna significativa por sua experimentação ativa. Com isso, Semetsky (2006, p.16) vai nos aproximando daquilo que Deleuze (1988a, p. 98) nos dizia,

Being as fold is an interiorization of the outside. It is not a doubling of the One, but a redoubling of the Other. It is not a reproduction of the Same, but a repetition of the Different. It is not the emanation of an *I*, but something that places in immanence the always other or a Non-self. ... I do not encounter myself on the outside. I find the other in me.

E, assim, podemos reconhecer a experiência como encontro, contextual e, portanto, única, como evento onde “a singular experiential event is (as yet) subject-less” (SEMETSKY, 2010, p.477), enfim, como *encontro* onde algo se passa *para além de*.

De certa forma, Dewey já dizia que não estamos num ambiente, porque somos ambiente; a Aldeia Muã Mimatxi, também, já dizia que, por meio do Tehey, vamos reconhecendo a nossa linguagem e ouvindo a nossa espiritualidade; assim como, a educação integral, vivenciada em Auroville, cidade de Tamil Nadu na Índia, apresentava essa materialidade da aprendizagem se desdobrando em mentes e corpos.

A educação integral desenvolvida por Sri Aurobindo e Mirra Alfassa, teve como fundamento os conhecimentos do Yoga da ação, do conhecimento, do amor e da perfeição apresentados em *The synthesis of Yoga* de Sri Aurobindo. Essa abordagem do Yoga nos indica um caminho para nossa evolução integrando o agir, o conhecer, o amar e um trabalho sobre si mesmo, o

qual implica em uma purificação do corpo, das emoções, da mente, “face to face with other” e de volta para o coração em direção à divina perfeição. Em consonância com os ensinamentos do Yoga Integral, a Mãe, Mirra Alfassa, em *On Education* nos apresenta orientações para a educação integral: no aspecto físico, aborda o corpo como um ser de hábitos que necessita de um processo metódico e harmonioso para desenvolver todas as partes e movimentos; no aspecto vital, destaca a felicidade, o caráter, o desenvolvimento do senso estético e do senso de dignidade e respeito; no aspecto mental, considera a aprendizagem como um dos aspectos da atividade mental, assim como, a capacidade de preparar a ação e ressalta que o mais precioso presente a ser dado a uma criança é “to love to learn always and everywhere” e no aspecto espiritual, enfatiza a necessidade de investir no desenvolvimento da consciência que governa nossas vidas, organizando as circunstâncias e as nossas reações a essas circunstâncias. Considera que, com o adequado desenvolvimento desses aspectos, entramos no verdadeiro motivo de nossa vida, na razão de nossa existência e na realização de uma progressiva possibilidade de vir a ser.

### **De lugar de aprendizagem para além de**

Na intenção de me situar em relação às questões da conduta moral sobre esse agir humano, retomei estudos que me levaram à filosofia do coração de Max Scheler, dando destaque para a questão dos ditos do coração e à filosofia da alteridade, com a ética para além do ser apresentada por Emmanuel Levinas, dando destaque para a questão da proximidade e da sensibilidade.

Começo a compreender que o coração enquanto fenômeno da pessoalidade moral, segundo Scheler (2012, p.14), possibilita “uma interioridade para a exterioridade da carne” e, portanto, consiste numa filosofia prática do *amar enquanto ato*. Aborda a essência da pessoa como da ordem da ação que se move pelos ditos do coração, de modo que “o amor é sempre o despertador do conhecimento e do querer” tendo em vista que “o que efectivamente denominamos *real* pressupõe, antes de mais, um acto do querer realizador de qualquer sujeito e esse acto de vontade pressupõe um amor que lhe antecipa, lhe faculta orientação e conteúdo” (Ibid., p.14).

Além disso, ao tratar a fenomenalidade da pessoa enquanto acontecimento, Scheler possibilita o reconhecimento de que “encontro-me no mundo de objetos que coloca em movimento meu coração”(Ibid., p.01), ou seja, as coisas nos fazem agir. Portanto, nos remete para um ambiente ou uma *ambiência*, considerada por Heidegger como o mundo da compreensão e que para Scheler será a própria ética. O que pode ser compreendido na forma como aborda o núcleo da pessoa como “uma consonância de mundo e homem, que se nos denuncia nesta unidade de sentido do curso de uma vida”(Ibid., p.6), uma interação que depende do querer e do acontecer real, de modo que “só

acontece a este único sujeito moral o que precisamente a ele podia acontecer” (Ibid., p.6). Essa ambiência consiste naquilo que nos antecede, repleta de coisas que nos atraem e nos repulsam, que fomentam nossa responsividade, criando ou reativando marcas já existentes, por meio das experiências dos objetos do amor mediatizadas por camadas outras de valores anteriores à nossa percepção.

Esse mundo essencial de valores determina o pensamento, pois “o coração tem as suas razões, as *suas*, de que o entendimento nada sabe e nada pode saber; e tem *razões*, ou seja, discernimentos objectivos e evidentes sobre factos, para os quais o entendimento é cego - tão *cego* como cego é para as cores e surdo para os sons” (Ibid., p.22). E esse discernimento moral do coração, “onde o seu ânimo se prende, aí existe... respectivamente o âmago da chamada essência das coisas.” (Ibid., p.15), possibilita chegar à carne do sensível que se oferece ao coração. Sendo o coração uma exterioridade de nossa interioridade que se visibiliza na pessoa/ato, cuja essência é conhecer o Bem; por isso, podemos dizer que afinamos a fala do coração a partir da relação com o outro, de tal forma, que o agir humano realize sua responsabilidade frente a vulnerabilidade humana.

No entanto, Levinas (2011, p. 46) nos alerta para o mito da subordinação do dizer ao dito que reduz o ser ao ente à custa de uma traição. Nos fala de *um outro modo que ser*, que é para além da questão do ser ou não ser ou de ser de outro modo. Ou seja, nos fala de como o pensamento lógico é interrompido pelo “para lá do ser”, pela promessa de tangenciamento e considera que “limitar-se à significação do Dito é limitar-se ao sujeito - consciência” (Ibid., p.96), na qual temos a inversão da individuação em indivíduo e da singularidade em universalidade.

E, além disso, é na *sensibilidade* fazendo-se ideia que o sensível anuncia-se para além de, orientado a alguém ou alguma coisa, de tal forma que “o fato de a sensibilidade poder fazer-se *intuição sensível* e entrar na aventura do conhecimento - não é uma contingência. Sua significação contém a motivação da sua função cognitiva” (Ibid., p.83), pois a sensibilidade enquanto intuição sensível já é conhecer, que toca a vulnerabilidade humana e com isso nos remete para o sentido pelo outro e para o outro, para uma proximidade que implica na responsabilidade. Essa significação que anima o sensível não se refere a tematização, mas sim a uma “língua prestes a ser falada”, a uma melodia que nos antecede, tendo em vista que o *dizer* que enuncia um dito é dizer para outrem, é uma atividade, ação.

A significação do sensível é a proximidade do outro, ou seja, é “o imediato derramamento para o outro da imediatez da fruição - da imediatez do sabor - materialização da matéria - alterada pelo imediato do contacto” (Ibid., p.93), sendo a fruição “a singularização de um eu no seu dobrar-se sobre si.”(Ibid., p.92). Ou seja, não é no Dito que o psiquismo significa, mas sim no um-para-o-

outro, no Dizer, na relação, na exposição, pois sensibilidade é exposição ao outro, é oferecer-se sem proteção, é a própria vulnerabilidade. O sentido está incarnado numa intriga onde estou atado aos outros antes de estar ligado ao meu corpo, “o próximo atinge-me antes de me atingir, como se eu o tivesse escutado antes de ele falar.” Essa aproximação é do rosto em que “a carne faz-se verbo, a carícia faz-se Dizer.” (Ibid., p.111), num desvelamento sem forma, que permanece como rastro do infinito, como abandono no vazio, pois quanto mais próximo, mais me afasto, como intervalo entre o visível e o invisível. Em suma, Levinas (Ibid.,p.95) nos diz que o sujeito é de carne e osso porque “a matéria é o próprio lugar do para-o-outro, a forma pela qual a significação significa antes de se mostrar como Dito no sistema do sincronismo - no sistema linguístico” e “a subjectividade é sensibilidade - exposição aos outros, vulnerabilidade e responsabilidade na proximidade dos outros, um-para-o-outro, ou seja, significação”.

Em contato com esses estudos, pouco a pouco, minhas inquietações foram sendo pacificadas; a atenção foi direcionada para algo que se esboçava em minha mente como a necessidade de uma maior compreensão desse lugar de encontro, pautado por um contato respeitoso, ou seja, por uma atitude ética.

## **Conclusão**

Gostaria de ressaltar, que na experiência, algo acontece, irrompe um novo sentido e algo se passa *para além de*. Nesses termos, considero que a revisão onto-epistemológica realizada me possibilitou conectar com uma outra compreensão sobre *experiência, relação e lugar de aprendizagem*, a qual, por sua vez, passou a ter uma materialidade pedagógica a partir da educação integral devido a articulação entre a dimensão corporal, emocional, mental e espiritual.

Além disso, quando pensamos a experiência como sensação, podemos reconhecer que não temos experiência, pois nós somos experiência. E, de fato, é possível materializar forças pedagógicas tendo a qualidade da experiência de aprendizagem como crucial para a compreensão de algo que precede conceitos, imagens, ou seja, para a experiência como um evento emergente. Sendo assim, essa possibilidade de ação pedagógica, que implica num contato consigo mesmo, com o outro e com o contexto, se torna íntegra quando reconhece a sensibilidade e proximidade com o outro, assume os “ditos do coração” sem constrangimentos e se nutre desse encontro, que, de fato, é uma exposição e abertura para além de.

Por fim, reitero, que Levinas (2011, p. 114) já nos alertava para o fato de que “a capacidade do ser é insuficiente para conter a intriga que se ata no rosto de Outrem, rastro de um passado imemorial, que suscita uma responsabilidade que vem de alguém e vai para lá daquilo que fica em

suspensão numa época” (Ibid., p.114). Com certeza, essa responsabilidade para com nossa vulnerabilidade humana pode ser acolhida na escuta do ser que estamos sendo e no reconhecimento daquilo que nos antecede. E, nessa escuta silenciosa, somos chamados a compreender nossas harmonias e desarmonias, assim como, a descobrir afinações possíveis, de algo muito sutil, que apenas pode ser feito pelo agir do coração.

## **Referências**

ALFASSA, Mirra. On Education. Auroville: SAIIER. 1951.

BRAZ, Saniwê Alvez. Alfabetizar cantando na Aldeia Muã Mimatxi. Trabalho de conclusão da graduação em Formação Intercultural para Educadores Indígenas. FAE/UFMG. 2016.

CORRÊA, Juliane. Ethnographic educational research as assemblages of teachers 'and researcher's movements and their learning environments. In: Hernandez, F. ; Sancho, J.M.(eds.) Becoming an Educational Ethnographer: The Challenges and Opportunities of Undertaking Research. London: Routledge. (2021)

ELLSWORTH, Elisabeth. Places of learning: media, architecture, pedagogy. New York: Routledge, 2005.

LEVINAS, Emmanuel. Sensibilidade e proximidade. In: De outro modo que ser - ou para além da essência. Lisboa: Centro de filosofia da Universidade de Lisboa, 2007. p. 81-114.

SEMETSKY, Inna. Deleuze, Education and Becoming. Educational futures: rethinking theory and practice. Rotterdam: Sense Publishers, 2006.

SEMETSKY, Inna. The folds of Experience, or: Constructing the pedagogy of values. Educacional Philosophy and Theory, vol.42, N.4, 2010. p.476-488.

SCHELER, Max. Ordo Amoris. LusoSofia: Covilhã, 2012.

SRI AUROBINDO. The Synthesis of Yoga. Pondicherry: Sri Aurobindo Ashram, 2015.