

## LÉVINAS E UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PARA A ALTERIDADE: O ROSTO DO OUTRO NA FORMAÇÃO DOCENTE DESCOLONIAL

*Lévinas and a geographical education for alterity: the face of the other in decolonial teacher training*

Jéssica Bianca dos Santos<sup>1</sup>

Jamille da Silva Lima-Payayá<sup>2</sup>

### RESUMO

Os movimentos de enfrentamento da Modernidade/Colonialidade têm colocado em xeque os modos de ser, de poder e de saber, estando articulados nos modos de construção de hierarquias e sistemas de violência e de opressão. As pedagogias e os sistemas de ensino e de educação estão implicados, sendo campos de disputa, pois envolve movimentos que buscam a manutenção dos sistemas de valores coloniais, como também aqueles que trabalham por sua descolonização. O artigo se dedica a refletir a contribuição de Emmanuel Lévinas e sua ética para promoção de uma educação geográfica, como modo de educar-se geograficamente, para a alteridade. Para isso recorre à sua crítica à Mesmidade e a seu entendimento do Rosto como inapreensibilidade do Outro, para pensar suas contribuições para uma formação docente descolonial.

**Palavras-chave:** Mesmidade. Ética. Modernidade-Colonialidade. Lugar.

### ABSTRACT

Movements to confront Modernity/Coloniality have called into question ways of being, power and knowledge, and are articulated in ways of constructing hierarchies and systems of violence and oppression. Pedagogies and systems of teaching and education are implicated and are fields of dispute, as they involve movements that seek to maintain colonial value systems, as well as those working to decolonize them. The paper is dedicated to reflecting on the contribution of Emmanuel Lévinas and his ethics to the promotion of geographical education, as a way of educating oneself geographically, for alterity. To do this, it draws on his critique of Sameness and his understanding of face as the inapprehensibility of the Other, in order to think about his contributions to decolonial teacher training.

**Key-words:** Sameness. Ethics. Modernity-Coloniality. Place.

<sup>1</sup> Doutoranda em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). [jessica.bianca@uel.br](mailto:jessica.bianca@uel.br).  
 Rodovia Celso Garcia Cid, km 380, Campus Universitário, Londrina, PR. 86057970.

<sup>2</sup> Professora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia (Universidade Estadual de Londrina). [jp payaya@unicamp.br](mailto:jp payaya@unicamp.br).

## INTRODUÇÃO

A educação geográfica se refere ao movimento de pensar não apenas um ensino associado a um raciocínio geográfico, oferecendo instrumentos teóricos e conceituais que orientem para a compreensão da dimensão espacial dos fenômenos (Callai, 2020), mas, conforme apontam Rego e Costella (2019), envolve também um duplo movimento: trazer o sentido ampliado de educação (que ultrapassa a transmissão prática associada ao ensino) e um modo de educar-se por meio da Geografia.

A discussão dos autores é instigante por sugerir uma espécie de superação de traços epistemológicos, predominantes nas discussões tanto da Geografia, quanto do Ensino de Geografia, ao apontar para a necessidade de colocar aspas no “objeto” e sugerir que a educação geográfica deveria atentar para não abordar sujeitos e objetos (educandos e mundo) como entes separados. “A educação praticada nos ambientes escolares favorece aos estudantes apropriarem-se reflexivamente de conteúdos para os vincularem às suas existências?”, perguntam Rego e Costella (2019, p. 10), enderençando a discussão para o campo da experiência, da formação ampliada em uma perspectiva que não está restrita ao conceitual e ao epistemológico.

Essa preocupação com a educação geográfica, compreendida desse modo, parece mais próxima das discussões contemporâneas que têm reforçado a necessidade de uma educação para a diversidade, que considere a multiplicidade de existências e corporeidades sem reificação ou reprodução de geometrias de poder.

Nesse contexto, muitos esforços têm sido feitos para trazer o debate do enfrentamento da colonialidade para repensar as práticas pedagógicas, a partir do reconhecimento dos vínculos entre os

regimes de produção do conhecimento e dos processos de subjetivação biopolíticos. Para tais esforços, que se multiplicaram nas últimas décadas, entretanto, é necessário reconhecer que parte das filosofias da educação e das bases do conhecimento trabalhada nas escolas está comprometida com perspectivas coloniais, nem sempre atuando para promover a liberdade e a autonomia e podendo, em muitos casos, contribuir para o aprofundamento das desigualdades.

É nesse sentido que Catherine Walsh (2013), por exemplo, fala de pedagogias descoloniais e da necessidade que essas estejam ancoradas em perspectivas interculturais para que os processos educativos não sejam reproduções das estratégias de dominação. É urgente promover práticas pedagógicas sensíveis à alteridade, ou seja, que combatam o racismo, que não neguem a diversidade (sexual, cultural, racial, etc.) e que sejam inclusivas.

Apesar dos apelos e dos esforços recentes, como a Lei 11.645/08 que instituiu o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos sistemas de ensino, bem como todos os movimentos em prol de uma educação antirracista, ainda há um longo caminho na construção de uma educação para a alteridade como constituinte dos espaços escolares. As linhas de atuação são múltiplas, envolvendo os currículos, as estruturas disciplinares, políticas de ações afirmativas, abertura para diversas epistemologias, dentre tantos outros componentes das estruturas de ensino e das dimensões educativas que ultrapassam as instituições escolares propriamente ditas.

Uma educação geográfica descolonial envolve, portanto, mais do que uma revisão de conteúdos, implicando repensar o próprio papel do conhecimento geográfico na educação e na experiência-existência. Suess e Silva (2019) resgatam o debate do Grupo Modernidade/Colonialidade, buscando reverberar tensionamentos

## Lévinas e uma educação geográfica para a alteridade: o rosto do outro na formação docente descolonial

Jéssica Bianca dos Santos e Jamille da Silva Lima-Payayá

e perspectivas que impactam a maneira de ensinar conceitos-chave da Geografia, de maneira a fissurar o centro geopolítico do conhecimento. Oliveira e Moura (2022) salientam, a partir de uma leitura heideggeriana e dardeliana, uma perspectiva existencial da educação geográfica, centrada na experiência do ser-no-mundo como possibilidade de relações dialógicas (no sentido proposto por Paulo Freire) como possibilidade de romper com um ensino cognitivista por uma via ontológica.

No entanto, como salienta Quijano (2005), a colonialidade é do poder, do saber e do ser. Nesse sentido, é necessário considerar, na perspectiva de uma educação geográfica, as consequências de tais formas de colonialidade em termos das construções identitárias e das relações de alteridade, buscando redefinições que abranjam a epistemologia (conhecimento), a ontologia (o ser) e também a ética (a alteridade). Esta última é fundamental para que as mudanças não sejam apenas de conceitos ou para que não se circunscrevam ao debate de um determinado tipo privilegiado de modo de ser (que tende a ser branco, masculino, heterossexual, cis, europeu...), mas que efetivamente se abra para o Outro, em sua incomensurabilidade.

Esse debate tem aparecido como importante nas discussões descoloniais, especialmente motivadas pelo pensamento de Emmanuel Lévinas (1906-1995), um dos precursores das filosofias da diferença. Influenciado pelas obras fenomenológicas de Husserl e de Heidegger, além do horror nazista, elaborou uma filosofia que encontra na face do Outro a responsabilidade e acolhimento radical, uma inversão da estrutura pautada na Mesmidade. Importante para os estudos descoloniais, o filósofo vem na contramão da tradição do conhecimento filosófico tradicional, que coloca o Eu como centralidade e justificação da vontade racional. Sua filosofia se orienta pela radicalidade ética, como filosofia primeira, da

responsabilidade para com o Outro, implicando um ir além da epistemologia e da ontologia.

O objetivo do artigo, portanto, é pensar uma educação geográfica que se oriente por sua alteridade, como gesto de enfrentamento da colonialidade, voltando-se para o Outro como responsabilidade. Pensar a educação geográfica via alteridade é uma tentativa de ir além do ser, em direção ao Outro.

Nesse sentido, a radicalidade ética delineada por Lévinas apresenta-se como uma possibilidade para a formação de professores e para a promoção de práticas pedagógicas descoloniais, uma vez que provoca o deslocamento egológico, movimento necessário para pensarmos a educação geográfica por outro prisma.

Para compreender o papel da alteridade na educação e na formação docente, trazemos para as discussões o lugar, entendendo que a alteridade pode ser desvelada nele por meio das relações de geograficidade (Dardel, 2011), como Outro-geográfico pelo qual nos sentimos obrigados a acolher (Lima, 2023a), relacionando-o ao rosto e ao movimento de hospitalidade e hostilidade.

Assim, o artigo desenvolve as discussões em três momentos: inicialmente busca situar os desafios da educação geográfica na Modernidade/Colonialidade, seguindo para as contribuições de Lévinas e sua alteridade radical para fissurar a Mesmidade moderna, culminando com as contribuições de seu pensamento, notadamente a rostidate, para a formação de professores de Geografia em um horizonte ético.

### EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA MODERNIDADE/COLONIALIDADE

A Modernidade, apesar de alcançar conquistas no âmbito tecnológico e científico, concebeu uma sociedade que

supervalorizou a Razão centrada na autoconsciência, hierarquizando o Outro a partir de si. A Filosofia Moderna trouxe a questão do sujeito, na partir da consciência que elabora e pensa o mundo, submetendo a realidade à condição de objeto, o que redunda na negação do Outro.

Concebida no âmbito da Mesmidade, a colonialidade do poder, do ser e do saber (Quijano, 2005) acaba por disseminar e reproduzir uma sociedade egocêntrica. Maldonado-Torres (2008), ao debruçar-se sobre a colonialidade na Modernidade, coloca que um de seus princípios mais importantes é a ideia de que as pessoas não conseguem sobreviver sem as conquistas teóricas ou culturais da Europa, o que funda o sentido de eurocentrismo como parâmetro hierarquizador dos modos de ser.

Grande crítico da Modernidade, Enrique Dussel (1993; 2000) a considera como um mito. Para ele, sua inauguração no final do século XV se deu por meio da conquista do Atlântico pelo uso da violência e pelo genocídio, permitindo novos paradigmas de vida cotidiana e influenciando a compreensão da história, da ciência e da religião. O colonialismo e a colonialidade, no entanto, são bastante concretos e efetivos. Segundo Mondardo (2020), a reprodução do colonialismo acontece por meio do imaginário coletivo, nos relacionamentos interpessoais, na organização social e no modo como vivemos e nos relacionamos com o mundo.

Ballestrin (2013) nos alerta que o modo colonial se apresenta como um problema desafiador para a ciência no Brasil, pois repercute o pensamento hegemonic da Ciência Moderna (Mignolo, 2004). Essa reprodução fundamentada um pensamento totalizante, o qual promove a violência e a negação do Outro. A manutenção do modo de fazer ciência estabelecida sob conhecimentos que reificam a centralidade do sujeito (eurocêntrico) refletiram e refletem

na estrutura e no funcionamento da sociedade e de suas instituições sociais por meio da dominação simbólica – do pensamento – perpetuam a visão colonialista política, econômica e geográfica (Sá, 2019).

Pensando o reflexo do colonialismo filosófico, Quijano (2005, p. 126), comprehende que “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”.

Berdoulay (2017) enfatiza a importância da abertura da heterogeneidade do conhecimento científico, o reconhecimento da pluralidade de orientações dentro da própria ciência, no tempo diacrônico e sincrônico; repele a crença em um progresso científico, se opondo às leituras que explicam o passado a partir do ponto de vista do presente e da homogeneidade da ciência. O autor também destaca a negligência à questão da ética no próprio cenário epistemológico do conhecimento, principalmente no desvelamento de uma sociedade em constante mudança.

O enfrentamento da colonialidade é necessário para fissurar a centralidade do Mesmo, que impede a construção de processos educacionais que se voltam para a alteridade. A colonialidade eurocêntrica deixou marcas nos países da América Latina, em sua estrutura econômica, política e educacional, transparecendo no modo de vida, no pensar e no agir (Suess; Silva, 2019). Uma educação geografia descolonial propõe, portanto, outra Geografia para um educar-se a partir de nossa própria situacionalidade e condição.

Moura (2010) nos alerta que o caminho para desvelar os impasses vividos pela sociedade moderna não pode ser uma via única e linear, o que nos leva a pensar que precisamos viver as relações de alteridade. Para Haesbaert (2021), de(s)colonizar é mais

do que um verbo, é uma perspectiva de olhar/ler e de vivenciar/praticar o mundo, embutido na revalorização do sentido ético do humano e no respeito à diferença. O enfrentamento se constitui à medida que a alteridade passa a ser o princípio da formação humana, deslocando o sentido de formação ou até de aprendizagem associada ao desenvolvimento cognitivo ou pessoal para o Outro, como ética.

A radicalidade de tal perspectiva está para além da epistemologia e para além do reconhecimento de que o espaço educacional é composto por sujeitos diferentes (Garrido Pereira, 2015), demandando outra postura em relação aos processos formativos (Moura, 2010). A pedagogia decolonial proposta por Walsh (2013) é um bom exemplo, apontando para a necessidade de pensar outras maneiras de ser, estar, pensar, sentir, existir e viver o mundo. Walsh (2013) afirma que o problema é que este modo de pensar, colocado para nós, reordena o mundo para o desenvolvimento, mas não para a vida, nos levando à tolerância com a inclusão adaptadora e não à responsabilidade e ao respeito.

Por outro lado, o movimento de defesa de uma pedagogia e de uma educação descoloniais encontra bases lançadas há algumas décadas, como é o caso da educação popular, educação campesina, educação indígena, dentre outras, a maior parte delas inspirada nas contribuições e no trabalho de dois educadores brasileiros: Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão (Leite; Ramalho; Carvalho, 2019; Pain, 2020; Sá, 2021; Amaro, 2022). As propostas dialógicas e de uma educação voltada para a libertação defendida por eles têm sido retomados justamente por seu sentido libertário e crítico, em busca da promoção da emancipação que nada mais é que livrar-se dos sistemas de opressão que cerceiam as possibilidades de ser, o que implica responsabilidade, um sentido ético na educação.

Em vista disso, pensar uma educação geográfica no contexto da Modernidade/Colonialidade demanda uma radicalidade ética, na qual o Outro não seja o alterno, e que a diversidade não seja um conjunto de indivíduos independentes.

### **MESMIDADE: LÉVINAS E A ALTERIDADE RADICAL**

A questão do Outro está no centro do debate dos movimentos de crítica à Modernidade/Colonialidade. Dussel (1993), por exemplo, localiza sagazmente que o icônico ano de 1492 teria marcado, pela “invenção” e “descoberta” da América, o encobrimento do Outro. Mas esse Outro, que o não-europeu, passou a significar, resguarda, na análise de Dussel, uma salutar ambiguidade: não é o outro como alterno, ou seja, simplesmente aquele que não é o europeu ou, para usar o termo da filosofia de Beauvoir (2009), utilizado para compreender a situação da mulher, o inessencial (definido a partir daquilo que não é, na comparação ao essencial – o parâmetro). Embora o discurso da colonialidade seja exatamente o de considerar todo não-europeu, não-branco, não-homem, não-heterossexual, etc. como o Outro, como alterno, Dussel salienta que a “descoberta” da América foi fundamental para o próprio nascimento da Modernidade e para transformar a Europa naquilo que ela veio a se tornar.

Essa concepção de alteridade, que Dussel deve de sua leitura própria da filosofia de Lévinas, expressa o sentido de alteridade, como filosofia primeira, proposta pelo autor franco-lituano: uma co-constuição irremissível, que não se pode furtar. O Outro não está lá, mas é o Outro que eu mesmo também sou.

Essa perspectiva é extremamente promissora para enfrentarmos o pensamento predominante da Modernidade/Colonialidade

que se volta para um sujeito ensimesmado, refém de sua própria auto-imagem e que lê e mede o mundo e os outros a partir de si mesmo. Essa recorrência a si como fonte do conhecimento é rejeitada por Lévinas, como origem de posturas autoritárias que interditam o acolhimento.

A Mesmidade é base da Filosofia Moderna (fundada na consciência), entendida por Martins e Lepargneur (2014), a partir de Lévinas, como o mesmo de mim, tomada do Outro como o Eu que se expressa na totalidade, como domínio e violência. Desse modo, se o Outro é reduzido ou limitado pelo Mesmo, ele deixa de ser Outro para ser o Mesmo. Essa redundância é base para diferentes formas de opressão e responsável pela delimitação das geopolíticas do conhecimento (Dussel, 2011).

Lévinas (2010) afirma que a filosofia moderna busca a representação das coisas, logo, ser e consciência estão ligados à presença e à representação. Nesse sentido, presos à consciência (que é autoconsciência) como parâmetro e medida, o pensamento está envolto pelo egoísmo e pelo egotismo (Lima, 2019), que o estrutura pela representação. Esse processo atinge em cheio a Ciência, que se abre à representação, reduzindo o Outro à Mesmidade (Lima, 2020).

Para Lévinas (1982, p. 67), a História da Filosofia pode ser interpretada “como uma tentativa de síntese universal, uma redução de toda a experiência [...] a uma totalidade em que a consciência abrange o mundo, não deixa nada fora dela, tornando-se, assim, pensamento absoluto” que fere o Outro. Lévinas (2010), ao apontar o pensamento de Hegel enfatiza que o discurso do *logos* é um discurso sobre o ser, uma filosofia que vai ao encontro do apreensível, uma racionalidade que é aprender, síntese, sin-cronização da história e presença do ser.

É necessário conceber a ciência fragilizando o discurso colonialista em busca de novas perspectivas de aprendizado que permitam que a formação de professores de Geografia alcance um significado que transcenda o próprio ser, tensionando os fundamentos da filosofia ocidental (Lévinas, 2011).

**É neste âmbito que a ética**, segundo Martins e Lepargneur (2014), é entendida muito além de um código ou princípios morais: ela é a metafísica primeira da relação como abertura necessária ao Outro. Nessa perspectiva, o Outro permanece sempre Outro, não é reduzido à representação, deslocando o fundamento ético do Eu para o rosto do Outro que convoca ao agir ético: um movimento de não indiferença, de abertura para a alteridade radical.

A alteridade é pensada como uma possibilidade de traumatizar a centralidade do sujeito do conhecimento moderno para a construção de uma formação docente voltada ao Outro. A relação de alteridade proposta por Lévinas (2011) é fundamentalmente ética, para além da essência, um Outro modo que ser.

Uma educação geográfica pensada a partir de tais perspectivas, implica a abertura para outros modos que ser, do professor (na formação, mas também na prática) e dos educandos. De outro lado, implica o combate radical à Mesmidade, que se exime da responsabilidade pela representação do Si-mesmo como apreensão do Outro.

Os processos formativos e educativos, nesse sentido, estão além de uma formação crítica e reflexiva, voltando-se a um outro modo que ser educação e Geografia, para além da epistemologia e da ontologia. Uma intencionalidade que configura uma metafенomenologia com um transcendental ético, uma relação fundamentada com o Outro, em uma dimensão na qual o Eu se encontre aberto à responsabilidade ética.

Lévinas e uma educação geográfica para a alteridade: o rosto do outro na formação docente descolonial  
Jéssica Bianca dos Santos e Jamille da Silva Lima-Payayá

Ao traumatizar o Eu e o sujeito, o movimento se estende para traumatizar também a educação geográfica, pois a Mesmidade alimenta a Ciência, a Filosofia e nossas estruturas educacionais e de formação de professores. Formamos professores à imagem daquilo que concebemos como educação e como Geografia: mas como possibilitar a dinamicidade ética do acolhimento que não cerceia nem oprime pela preconcepção?

### O ROSTO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GEOGRAFIA

Em uma perspectiva de educação geográfica, problematizar a formação de professores em Geografia implica pensar a Geografia e a educação na mesma medida, voltando-nos para o sentido prático e existencial do conhecimento. A partir da metafenomenologia de Lévinas, acrescentaríamos que implica, também, colocar a educação geográfica em um horizonte ético, o que demanda uma reconfiguração do modo como concebemos o conhecimento e nossa própria atuação, buscando criar um processo formativo mais abrangente que não se baseie na Mesmidade.

A perspectiva da alteridade, nesse sentido, promove rupturas no pensamento Moderno/Colonial, possibilitando um outro modo que ser para além da Razão, mas também para além do próprio aparecer. O Outro ocupa papel de destaque no processo formativo, não apenas pela dialogicidade ou pela teia de relações intersubjetivas, mas pela convocação ética de responsabilidade perante o Outro. Essa responsabilidade desloca as geometrias coloniais de sujeito, objeto, conhecimento, ser e poder, transformando as relações de ensinar-aprender em relações de alteridade radical.

Tal perspectiva é radical por realizar, no mesmo movimento, o enfrentamento da colonialidade do poder, do saber e do ser, pois,

para Lévinas (2011), estas são as bases da Filosofia que caem quando a ética se torna a filosofia primeira. Em que sentido?

Lévinas (1998b) rompe com as ideias de identidade, de ser e de totalidade, como abertura à exterioridade do Outro. Ao questionar a identidade como coerência narrativa ou como estabilidade em torno de um Eu (consciência), o ser não se resume à recorrência a si. Do mesmo modo, o saber não é uma apreensão do Outro, como exterioridade, que deve ser trazido para o campo do Mesmo. Ao romper com essas duas bases, a ideia de poder Moderno/Colonial se dissolve, diante de uma abertura radical na qual o Outro é uma convocação.

O Outro para Lévinas (2011) é o inapreensível e incognocível, anterior à própria ciência e à liberdade, numa relação diacrônica não recíproca.

A diacronia é a recusa da conjunção, o não-totalizável e, neste sentido preciso, Infinito. Mas, na responsabilidade por Outrem – por uma outra liberdade –, a negatividade desta anarquia, desta recusa oposta ao presente – ao aparecer – do imemorial, comanda-me e ordena-me a outrem, ao primeiro que aparece, aproxima-me dele, aproxima-o de mim – afasta-se assim tanto do nada como do ser, provocando contra a minha vontade esta responsabilidade, isto é, substituindo-me a Outrem como refém (Lévinas, 2011, p. 33).

O fundamento ético levinasiano não se encontra no Eu, mas no rosto do Outro, uma convocação de natureza ética que é anterior à minha vontade. O rosto dá início a uma ordem ética, que me coloca à disposição, “Eis-me aqui!”, cuja nudez anuncia uma ordem: “Não matarás!”: a convocação ética é imperativa.

Para Lévinas (2010), é mediante o rosto do Outro que sou convocado a uma relação colocando os poderes da racionalidade totalmente em cheque. A convocação do rosto do Outro leva à “não

indiferença para com a morte de Outrem" em um movimento de saída "do em-si e do para-si ou do cada um por si" para ser para-o-outro (Lévinas, 2010, p. 242). O rosto "não se dá à apreensão, ele se recusa a ser conteúdo. Toda tentativa de especificá-lo resulta em sua perda, pois o rosto é a própria expressão da alteridade tal como se presentifica na relação" (Marandola Jr., 2017, p. 41). Rosto é fala, expressão, infinito.

A liberdade de outrem nunca poderia ter começado na minha, isto é, pertencer ao mesmo presente, ser contemporâneo, ser-me representável. A responsabilidade por outrem não pode ter começado no meu compromisso, na minha decisão. A responsabilidade ilimitada onde me encontro vem de aquém da minha liberdade, de um {{anterior-a-toda-recordação}}, de um {{ulterior-a-toda realização}} do não-presente, do não-original por excelência, do an-árquico, de um aquém ou de um para lá da essência (Lévinas, 2011, p. 32).

O rosto do Outro leva ao desembriagamento do Eu (Lévinas, 2010). O Outro, segundo Lima (2020), não se dispõe como conteúdo acessível, aberto ao desvelamento: o Outro é incognoscível que convoca ao agir ético. Seria a significância causada pelo retorno do sem-sentido numa relação diacrônica. O Outro não permite capturar sua essência e ultrapassa os quadros de sua representação (Martins; Lepargneur, 2014). O rosto é como transcendência e infinito, no qual leva ao inapreensível e ao inalcançável, pois jamais será reduzido ao Mesmo (Soares, 2011).

A inapreensibilidade do Outro, manifesta pelo rosto, nos provoca a considerar a educação geográfica em outros termos. Como pensar uma educação para a diferença ou antirracista, por exemplo, se nos pautarmos em parâmetros de identificação que raramente escapam à substantivação da alteridade? É necessário ir além do entendimento do Outro como Alter, que o com-preende, o objetiva

e o cristaliza, concebendo-o como externalidade. É preciso uma radicalidade ética que se proponha à escuta e ao acolhimento como convocação.

O Outro é o sujeito da diferença, aquele que me constrange, que me tira da zona de conforto. É mais que o estrangeiro que traz consigo diversidade, como colocado por Massey (2008), assumindo a radical ambiguidade entre o familiar e o estranho, conforme Osswald (2018). O autor mostra, a partir de uma leitura de Husserl, que na atitude natural nos familiarizamos com as coisas a partir de si, o que torna o outro como o estranho. No entanto, o estranho está em nós, o que provoca um estranhamento no familiar, na permanente destruição da normalidade. Essa dinâmica entre familiar e estranho não seria, portanto, a expressão da relação Eu-Outro, mas da própria constituição da consciência intencional.

O Outro também pode ser pensado como queer, conforme lembra Louro (2004, p. 546), como o estranho, o extraordinário, o raro ou o excêntrico, perpassando as questões sobre sexualidade: queer expressa a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada "e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora".

Na perspectiva de Lévinas (2011), esse estranhamento não tem como base a diferença, mas a inapreensibilidade do rosto. O Outro, em sua diferença, não se dispõe ao julgamento ou à representação, mas provoca e convoca ao agir, como acolhimento absoluto. A alteridade inicia no face-a-face com o Outro, sendo no rosto que encontramos abertura para o respeito e a responsabilidade. O rosto carrega em si o infinito, o transcendente: "rosto é linguagem, que me interpela, que me convida ao amor, a solidariedade e, portanto a responsabilidade para com as diferenças do outro", o rosto me coloca à disposição (Soares, 2011, p. 8).

É no rosto que se efetiva a relação com o Outro. O rosto “é uma presença viva, é expressão”, “o rosto fala” e enfatiza que a “manifestação do rosto já é um discurso” (Lévinas, 1998b, p. 53). O rosto é para além do aspecto físico, ele é discurso, é comunicação que fala por si só. “A presença do rosto que vem além do mundo, mas que me empenha na fraternidade humana, não me esmaga como uma essência luminosa, que faz tremer e se faz temer” (Lévinas, 1998a, p. 192), me obriga a não agir com indiferença e a exercer uma responsabilidade infinita e intransferível, abalando as estruturas egoísticas do Eu.

Se considerarmos a educação geográfica como um modo de educar-se por meio da Geografia, que tipo de Geografia seria concebida/praticada como alteridade?

Se o conhecimento é, para Lévinas (1998b), realizado por meio da ética, podemos pensar em uma perspectiva inter-humana da responsabilidade pelo outro homem, mas também pela Terra e o geográfico em seu amplo espectro. Não se trata, portanto, de uma perspectiva humanista no sentido tradicional, mas uma alteridade radical nos permite compreender o lugar como conjunto de relações de alteridade entre o Eu e Outro, incluindo-se também o Outro-geográfico para o qual devo responsabilidade e acolhimento incondicional.

As relações com o Outro aparecem presentificadas no lugar (Lima-Payayá, 2023a), permitindo-nos pensar o lugar como alteridade pela qual somos obrigados a acolher. A relação com o Outro e com o próprio lugar (Outro-geográfico) pode ser, como coloca Dardel (2011, p. 1-2), uma relação intrínseca entre o homem e a Terra, “uma geograficidade do homem como modo de sua existência e seu destino”.

A convocação ética se refere, portanto, à necessidade de aterrramento na nossa própria situacionalidade, negando o desterramento sistemático a que fomos historicamente expostos, bem como a maneira como nossas geografias foram constituídas ao longo da Modernidade/Colonialidade (Lima-Payayá, 2023b). É nesse sentido que o movimento do pensamento de Lévinas oferece força para uma educação geográfica descolonial: ela converte em convocação a demanda por uma educação que não reifique a Mesmidade, pautada na apreensão do Outro e na conversão da rostidão em representação.

Isso implica potencializar a diferença na construção de relações de acolhimento, do e no lugar, uma vez que o lugar promove relações de estranhamento e familiaridade. O lugar, na perspectiva ética levinasiana, é essa dualidade entre hospitalidade e hostilidade, pois compreende uma relação, pela rostidão, que não resulta em homogeneidade ou conversão: mantém-se o Outro como infinito (Lima, 2019).

O acolhimento, como convocação, constitui o sentido de lugar, mas sempre em uma relação de não indiferença com relação ao Outro. A formação de professores, nessa perspectiva, demanda ao mesmo tempo acolhimento e abertura, as quais são potencializadas por um sentido de rostidão que, no caso da Geografia, está para além do humano. O lugar, por exemplo, também se constitui como Outro-geográfico, que participa da relação de alteridade de maneira a convocar nossa responsabilidade. Isso é especialmente relevante no debate descolonial, com suas reverberações nos povos indígenas e afro-brasileiros, dentre outros povos que não constituem suas relações intersubjetivas e de responsabilidade nos marcos ocidentais de separação sociedade (sujeito) e natureza (objeto). O Outro, nesses casos, não se reduz ao humano, como

defendido por Lévinas, mas se coloca em um horizonte distinto de cosmovisões que radicalizam a alteridade para além do humano.

Nessa perspectiva, a formação docente encontra elementos para ser concebida como processo aberto, tendo na responsabilidade pelo Outro o pressuposto à interpelação ética que tem implicações na própria maneira de conceber a educação e o fazer Geografia. É uma espécie de traumatismo do discurso geográfico, em busca de uma educação ética que seja comprometida com o Outro ou, ser-para-o-outro, sem deixar de ser com o Outro, pela rostidade.

### FORMAÇÃO DOCENTE?

Na introdução do artigo, lembramos da indagação de Rego e Costella (2019, p. 10): “A educação praticada nos ambientes escolares favorece aos estudantes apropriarem-se reflexivamente de conteúdos para os vincularem às suas existências?”. Poderíamos nos perguntar, agora, parafraseando-os: a educação praticada nos ambientes escolares atende à convocação ética do rosto do Outro, fugindo à Mesmidade da colonidade do ser, do saber e do poder, favorecendo assim aos estudantes usufruírem uma educação geográfica descolonial a partir do lugar de suas existências? Uma resposta afirmativa à pergunta implicaria uma educação na qual é possível “educar-se geograficamente”?

Diante dos desafios contemporâneos, conceber a formação docente em tais moldes parece um empreendimento de fôlego. Mas ele pode ser enfrentado aos poucos. Pensar uma formação descolonizadora por meio da ruptura com uma educação que tem como base o primado do Eu como sujeito racional, voltando-se para a alteridade parece especialmente desafiador diante das estruturas racistas e coloniais que permeiam a Ciência, a Filosofia e as práticas

escolares. Exatamente por isso esse movimento parece necessário, buscando deslocar o sentido de formação do sujeito para o Outro: acolhimento e responsabilidade.

Para isso, a própria formação tem que ser colocada em questão: não teríamos que conceber a formação docente de maneira semelhante à educação geográfica, ou seja, como um formar-se geograficamente?

Nesse sentido, a educação geográfica não é meramente um campo de aplicação, mas ela pode contribuir para o rompimento da reprodução do colonialismo, justamente pelo aterramento nos lugares e nossa imersão no mundo. Se a Modernidade/Colonialidade se esforçou em promover um desterramento sistemático dos povos de seus lugares (Lima-Payayá, 2023b), a convocatória ética implica essa religação, esse compromisso com o Outro-geográfico que oferece a base (como geograficidade) para a própria ética. Assim, a radicalidade ética promove a contínua busca do para além do ser e do sujeito, em um movimento de transbordamento e atravessamento que vai ao encontro da não indiferença, do acolhimento e responsabilidade incondicional ao Outro, que é geográfico.

Somos convocados pelo rosto (que para Lévinas é humano, mas para nós, está para além) que ordena a uma atitude de não violência e não indiferença ao sofrimento do Outro, sendo potencial para as discussões sobre diferença na educação geográfica fissurando o egoísmo do Eu. A diferença potencializa as relações éticas do acolhimento no lugar, uma vez que o lugar promove relações de estranhamento e familiaridade, compreendida como chave para discorrer sobre a alteridade.

Pensar a alteridade como uma potência para a educação geográfica e para a formação docente consiste na defesa de

Lévinas e uma educação geográfica para a alteridade: o rosto do outro na formação docente descolonial  
Jéssica Bianca dos Santos e Jamille da Silva Lima-Payayá

uma Geografia projetada no acolhimento, constituindo-se em possibilidade de pensar a diferença a partir das manifestações no/ com o lugar em um movimento de não indiferença ao Outro, como um voltar-se para a alteridade radical na qual a própria geograficidade é manifestada com/no/pelo/como lugar. 

## REFERÊNCIAS

- AMARO, Fernanda R. Pedagogias libertárias latino-americanas: da pedagogia do oprimido à pedagogia decolonial. *Revista Inter-Ação*, v. 47, n. 1, p. 126–138, 2022.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o Giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n.11, p. 89-117, 2013.
- BEAVOIR, Simone. *O segundo sexo*. Trad. Sérgio Milliet. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BERDOULAY, Vincent. *A escola francesa de Geografia*: uma abordagem contextual. Trad. Oswaldo Bueno Amorim Filho. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- BRASIL – Ministério da Educação. **Lei 11645/08 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008.
- CALLAI, Helena C. Educação geográfica: trajetórias. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 10, n. 19, p. 215-234, 2020.
- DUSSEL, Enrique. **1492**: o encobrimento do outro. A origem do mito da modernidade. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Comp.) **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. perspectivas latino-americanas. Clacso, Buenos Aires, p. 41-53, 2000.
- DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la liberación**. México: FCE, 2011.
- DARDEL, Eric. **O homem e a Terra**: natureza da realidade geográfica. Trad. Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- GARRIDO PEREIRA, Marcelo. Reconocimiento del espacio escolar: una mirada de casos a los mecanismos validadores y anuladores de la experiencia espacial en liceos del Gran Santiago. *Scripta Nova*, v. XIX, n. 505, p. 1-32, 2015.
- HAESBAERT, Rogério. **Território e descolonialidade**: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na América Latina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Clacso; Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal Fluminense, 2021.
- LEITE, Lúcia H. A.; RAMALHO, Bárbara B. M.; CARVALHO, Paulo F. L. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, e214079, 2019.
- LÉVINAS, Emmanuel. Ética e Infinito. Trad. João Gama. Rev. Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1982.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Da Existência ao Existente**. Tradução de Paul A. Simon e Lígia M. de C. Simon. Papirus, Campinas, 1998a.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1998b.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. 5 ed. Tradução Pergentino Pivatto. Vozes, Petrópolis, 2010.
- LÉVINAS, Emmanuel. **De outro modo que ser ou para lá da essência**. Tradução de José L. Pérez; Lavínia L. Pereira. Lisboa: Translata 7, 2011.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Violência do rosto**. Trad. Fernando Soares Moreira. São Paulo: Loyola, 2014.

Lévinas e uma educação geográfica para a alteridade: o rosto do outro na formação docente descolonial  
Jéssica Bianca dos Santos e Jamille da Silva Lima-Payayá

LIMA, Jamille da S. Identidade e lugar na metafenomenologia da alteridade Payayá. **GeoTextos**, v. 15, n. 2, p. 13-33, 2019.

LIMA, Jamille da S. Metafenomenologia da alteridade: por uma significação ética da pesquisa geográfica. **Geograficidade**, v. 10, n. especial, p.169-182, 2020.

LIMA-PAYAYÁ, Jamille da S. Docência Payayá: educação indígena e geografia para a alteridade. **Caderno de Geografia**, v. 33, n. 73, 2023a.

LIMA-PAYAYÁ, Jamille da S. Yby: sentido radical de casa. **Kalágatos**, v. 20, n. 2, eK23026, 2023b.

LOURO, Guacira L. **Um corpo estranho**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 71-114, 2008.

MARANDOLA JR., Eduardo. Morte e vida do lugar: experiência política da paisagem. **Pensando: Revista de Filosofia**, v. 8, n. 6, 2017.

MARTINS, Rogério J.; LEPARGNEUR, Hubert. **Introdução a Lévinas: pensar a ética no século XXI**. São Paulo: Paulus, 2014.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política de espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da ciência: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente**: Um discurso sobre ciências. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-710.

MONDARDO, Marcos. Descolonizando territórios na América Latina: esforços ontológicos e epistemológicos dos povos indígenas. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 6, n. 2, p. 1-19, 2020.

MOURA, Jeani D. P. **O Professor-Educador (de Geografia) Contemporâneo: Pluralismo, Complexidade e Desafios para a sua Formação**. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista: Presidente Prudente, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Larissa A.; MOURA, Jeani D. P. Ser-no-mundo no ensinar e aprender geografia: possibilidades para uma educação geográfica humanista e existencial. **Geograficidade**, v. 11, n. 2, p. 24-36, 2022.

OSSWALD, Andrés M. O Familiar e o Estranho. Uma aproximação aos estudos sobre habitar: entre a fenomenologia e a psicanálise. Belém: **Nufen: Phenom. Interd.** v. 10, n. 3, 2018.

PAIN, Rodrigo de S. A educação decolonial e Paulo Freire na perspectiva da avaliação escolar. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura**, v. 5, n. 8, p. 51-64, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Ed.) **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-130.

REGO, Nelson; COSTELLA, Roselane Z. Educação geográfica e ensino de geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. **Signos Geográficos**, v. 1, p. 1-15, 2019.

SÁ, Ana Paula dos S. Descolonizar a educação é preciso: significados de uma perspectiva pós-colonial de educação a partir do contexto brasileiro. **Educação, saúde e culturas**, p.131-148, 2019.

SÁ, R. L. Ética, decolonialidade e migração à luz do pensamento freireano. **Práxis Educacional Filosófica**, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, v. 17, n. 47, p. 44-65, 2021.

SOARES, Davidson Marinho. **O outro na filosofia de Emmanuel Lévinas**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Filosofia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, Campina Grande, 2011.

Lévinas e uma educação geográfica para a alteridade: o rosto do outro na formação docente descolonial  
Jéssica Bianca dos Santos e Jamille da Silva Lima-Payayá

SUESS, Rodrigo. C; SILVA, Alcinéia de S. A perspectiva decolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de Geografia. **Revista Geografia, Ensino e Pesquisa**, v. 23, p. 1-36, 2019.

WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23-68.

Submetido em novembro de 2023.

Revisado em janeiro de 2024.

Aceito em março de 2024.