

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA**

GILBERTO OLIARI

**PRERROGATIVAS ÉTICAS PARA HABITAR O ‘SER MESTRE’ NO
SÉCULO XXI**

CHAPECÓ

2023

GILBERTO OLIARI

**PRERROGATIVAS ÉTICAS PARA HABITAR O ‘SER MESTRE’ NO
SÉCULO XXI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia (mestrado) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Elsio José Corá

CHAPECÓ

2023

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Oliari, Gilberto
PRERROGATIVAS ÉTICAS PARA HABITAR O ?SER MESTRE? NO
SÉCULO XXI / Gilberto Oliari. -- .
f.

Orientador: Doutor Élsio José Corá

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Filosofia,
Chapecó, SC, .

1. Ética. 2. Mestre. 3. Século XXI. 4. Outro. 5.
Ensino. I. Corá, Élsio José, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

GILBERTO OLIARI

**PRERROGATIVAS ÉTICAS PARA HABITAR O ‘SER MESTRE’ NO
SÉCULO XXI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia (mestrado) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de mestre em Filosofia

Este trabalho foi aprovado pela banca em 23/08/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Elsio José Corá – UFFS
Orientador

Prof. Dr. Edivaldo José Bortoleto – UFES
Avaliador

Prof. Dr. Marcelo Fabri – UFSM
Avaliador

Prof. Dr. Odair Neitzel – UFFS
Avaliador

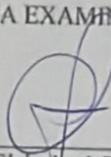
GILBERTO OLIARI

**PRERROGATIVAS ÉTICAS PARA HABITAR O 'SER MESTRE' NO
SÉCULO XXI**

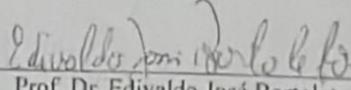
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Filosofia (mestrado) da Universidade Federal da
Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do
título de mestre em Filosofia

Este trabalho foi aprovado pela banca em 23/08/2023.

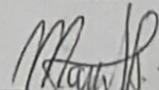
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Elsio José Corá – UFFS
Orientador



Prof. Dr. Edivaldo José Bortoleto – UFES
Avaliador



Prof. Dr. Marcelo Fabri – UFMS
Avaliador

Prof. Dr. Odair Neitzel – UFFS
Avaliador

Dedico este trabalho a todos(as) que são
reconhecidamente mestre e a todos(as) que
aguardam por tal reconhecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, por todo o zelo e dedicação que sempre despenderam comigo.

À minha esposa que sempre me incentivou a estudar e buscar outros horizontes.

Aos meus amigos e colegas de profissão que sempre foram inspiração pelas suas vivências e dizeres cotidianos.

Pelas minhas colegas de direção da escola, que sempre foram carinhosas trocando turnos de trabalho e cobrindo folgas em minha ausência.

Aos meus alunos que sempre me inspiram a ser mestre mesmo diante de todas as dificuldades de relação que se impõem no ofício cotidiano.

Ao meu orientador, que aceitou caminhar comigo na orientação deste trabalho.

A Universidade Federal da Fronteira Sul, pública, gratuita e para todos/as.

A sociedade não decorre da contemplação do verdadeiro, a relação com outrem nosso mestre torna possível a verdade. A verdade liga-se assim à relação social, que é justiça. A justiça consiste em reconhecer em outrem o meu mestre (LÉVINAS, 2011, p. 61).

O filósofo, racionalidade atual, reflexa, autêntica, sabe que o começo é com-fiança, fé, no magistério e na verdade do outro; hoje é confiança na mulher, na criança, no operário, no subdesenvolvido, em uma palavra, no pobre; ele, o aluno, tem o magistério, a pro-vo-cação ana-lógica; ele é o tema a ser pensado: sua palavra relevante deve ser criada, ou não haverá filosofia e sim sofística dominadora (DUSSEL, 1982, p. 209).

RESUMO

A presente pesquisa parte de uma inquietação ética: como reconhecer o ser mestre no século XXI? E como atrelá-lo a perspectivas éticas nesse mesmo tempo? Para isso aprofundamos no primeiro capítulo a ideia do reconhecimento do outro como mestre, investigando a fronteira como lugar onde os sujeitos se encontram e se reconhecem; ampliando noções sobre quem é o mestre e qual o papel de sua habitação no exercício dessa mestridade. A partir desse aprofundamento teórico, busca-se contextualizar e problematizar, no segundo capítulo, o modo como a sociedade líquida cria mecanismos para subjetivar os sujeitos que aí se encontram em desenvolvimento identitário. Essas problematizações são perpassadas por conceitos e argumentos de Emmanuel Lévinas e de Enrique Dussel que possibilitam tangenciar reflexões para a percepção de caminhos possíveis de ressignificação desse tempo. Para ampliar as problematizações e refletir sobre as inquietações iniciais, produz-se um recorte compreensivo e argumentativo de algumas características desse século apontadas por Bauman e por Hardt e Negri. No terceiro capítulo busca-se apontar as prerrogativas éticas desta mestridade, ancorado em Lévinas e Dussel, tendo o ensino como principal exercício.

Palavras-chave: ética; mestre; século XXI; outro; ensino.

ABSTRACT

The present work is based on an ethical concern: how to recognize mastery in the 21st century? And how to link it to ethical perspectives at the same time? To answer such concerns, a comprehensive and argumentative outline of some characteristics of that century pointed out by Bauman and by Hardt and Negri is produced. In this context, carried out in the first chapter, we seek to problematize the way in which liquid society creates mechanisms to subjectify the subjects who are there in identity development. These problematizations are permeated by concepts and arguments of Emmanuel Lévinas and Enrique Dussel that make it possible to tangent reflections for the perception of possible ways of re-signification of that time. These tangents are deepened in the second chapter, when the recognition of the other as a master is approached, investigating frontiers as a place where subjects meet and recognize each other; broadening notions about who is the master and what is the role of his dwelling in this mastery. The third chapter (under construction) seeks to point out the ethical prerogatives of this mastery, anchored in Lévinas and Dussel, namely: truth and justice.

Keywords: ethics; teacher; 21st century; true; justice.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
Cap. 1 – O reconhecimento do Outro com mestre	16
1.1 A fronteira: lugar de encontro e reconhecimento	18
1.2 Quem é o mestre?	22
1.3 A habitação do mestre (Onde ele habita?)	28
Considerações acerca desse capítulo	34
Cap. 2 – Os ‘sujeitos’ do século XXI	36
2.1 A sociedade líquida moderna	37
2.2 Os sujeitos: habitantes dessa sociedade	43
2.3 Sobre subjetividades e relações intersubjetivas no século XXI	52
Considerações acerca deste capítulo	56
Cap. 3 – Prerrogativas éticas do Mestre	59
3.1 Das fragilidades ético-educativas do século XXI	63
3.2 A questão do ensino como prerrogativa ética	70
3.3 Da urgência das prerrogativas éticas	78
Considerações acerca deste capítulo	81
Considerações finais	83
REFERÊNCIAS	87

1 INTRODUÇÃO

Introduzir uma temática, ou um trabalho de pesquisa como este, em Filosofia é sempre um desafio que se apresenta por duas condições: introduzir as intenções e compreensões do autor em seu momento de produção; ser objetivamente claro ao expor o que o trabalho comporta e o que ele pode transbordar após sua leitura e análise.

Essa dissertação insere-se em um movimento dinâmico do autor que após ter concluído um doutoramento em educação retorna para produzir uma pesquisa de Mestrado em Filosofia. Dinâmico porque considera o movimento de escrita como um caminho, no qual vão se acrescentando novas leituras e compreensões teóricas. Também, por certa forma, se mostra aventureiro porque se arrisca em aproximar diferentes autores, de tempos distintos, com abordagens teóricas diversas e produzir, a partir deles, um texto capaz de expressar suas compreensões e prerrogativas éticas.

Cada autor (filósofo, sociólogo ou comentador de grandes obras e teorias) que se encontram e interagem nessa dissertação, produziu a partir de seu espaço/tempo e de suas condições de pensamento uma peculiar compreensão da sociedade e das correlações entre os sujeitos. Cabe a nós, em outro tempo e espaço (distinto daqueles que originaram suas filosofias) lê-los em suas próprias linhas e buscar compreendê-los em seus contextos e, na medida do possível, (re)atualizá-los para os novos tempos. É isso que, filosoficamente procuramos propor aqui; uma releitura de alguns filósofos à luz de cenários contemporâneos, para pensar a eticidade no tempo e espaço onde estamos inseridos. Cada tempo possui marcas que nos ajudam a pensá-lo e interpretá-lo. Nos cabe a tarefa de buscar esses signos e refleti-los nos contextos de nosso mundo da vida.

Tomamos como ponto de partida duas advertências que estão registradas na epígrafe desta dissertação. De Lévinas (2011) o desafio de que não podemos simplesmente contemplar uma verdade para aí estabelecer uma sociedade com o outro. No excerto levinasiano percebemos o desafio de estabelecer uma relação com outrem (fazer com ele uma sociedade) para assim, tornar-se possível uma verdade. Essa verdade, adjacente da sociedade estabelecida, torna possível, intrinsecamente a justiça, ao passo que outrem chama minha atenção, interpela-me a partir de sua condição.

A função de um eu, totalizado em sua singularidade, é reconhecer no outro uma mestridade. Reconhecer que outrem possui uma verdade a ser revelada, por meio de seu rosto e de seu discurso. Quando o eu reconhece essa verdade como legítima do outro, estabeleço

com ele uma sociedade justa, pois assim como eu tenho verdade, o outro também possui e, é na troca de verdades que se pode estabelecer uma mestridade ética. Por isso, existe o grande desafio de contemplar o mundo, por meio das diversas verdades produzidas por outrem.

Nesse sentido, com Dussel (1982), conforme epígrafe da dissertação, invocamos a confiança como elemento primordial do estabelecimento dessa relação, pois é preciso acreditar que o outro está sendo sincero e que há uma verdade em suas palavras e em seu rosto. Em seu contexto latino americano, Dussel (1982) defende que se deve confiar na verdade do ‘pobre’, do marginalizado daqueles que estão à mercê da sociedade economicamente produtiva e detentora dos bens de consumo e serviço. Para ampliar essa contextualização histórica e social de Dussel (1982) traremos ao longo do texto quatro modos de subjetivação contemporâneos a partir de Hard e Negri (2014) e, assim buscar perceber que há outros modos de reconhecer e confiar no outro, que está próximo ao eu e me interpela.

O elemento chave para reconhecer a mestridade, de acordo com Dussel (1982) é a provocação que o outro me faz, desestabilizando assim minha verdade. O outro me interpela a ser pensado, ou a fazer parte de meu pensamento. Aí reside a potência da mestridade libertadora, que não domina ao passo que ensina, pois está aprendendo e ensinando ao mesmo tempo.

Vale refletir ainda que esses modos de subjetivação que são próprios de cada tempo, direcionam o sujeito para o estabelecimento, ou não, de relações com outros sujeitos. Ao fim e ao cabo somos compelidos diariamente a nos relacionar com sujeitos, relação essa que pressupõe um conjunto valorativo ético. E é essa ética que pretendemos problematizar ao longo do texto, pois no encontro com alguém completamente diferente do eu pode haver um processo de invisibilidade, abnegação, discriminação, etc. ou um processo de reconhecimento do outro como sujeito semelhante ao eu que pode exercer uma mestridade sobre minha identidade.

Para ampliar e aprofundar esses conceitos e argumentos ao longo da dissertação, tomamos como objetivo geral: produzir uma leitura do cenário vivenciado pelos sujeitos no século XXI (a partir de Bauman – 2001, 2008, 2010; Hardt e Negri – 2014), e apontar as prerrogativas ética sobre o habitar o ‘ser mestre’, a partir de Emmanuel Lévinas (2001, 2011) e Enrique Dussel (1982, 2012), para esse cenário. E, como objetivos específicos: refletir sobre o ‘ser mestre’ analisando sua ontologia e as condições para ser reconhecido como tal; problematizar o cenário líquido moderno, refletindo sobre como os sujeitos podem ser compreendidos e subjetivados nesse contexto; apresentar as prerrogativas éticas relativas à responsabilidade, a verdade e a justiça desse ‘ser mestre’.

Um desafio, desde os primórdios da humanidade, foi viver em coletivo, seja em comunidade ou sociedade. Para dar conta deste desafio, foram se estabelecendo normas e padrões éticos, morais e sociais que deram condições de possibilidade para chegarmos ao século XXI (ainda convivendo em sociedade). Nesse sentido, o trabalho dissertativo pretende refletir sobre o modo como nos relacionamos com o outro. Apontando que essa relação, para romper com a totalidade e construir uma sociedade (eu – tu), necessita ser uma relação entre mestre e aprendiz, na qual o conteúdo desta mestridade é a verdade, a justiça e a ética.

Essa dissertação evoca dois tempos verbais em sua escrita: a) O ‘ser’ como fenômeno, epistemologia, ontologia é escrito na terceira pessoa do singular (ele), pois faz parte do acontecimento do reconhecimento desse terceiro que surge o reconhecimento do mestre. É ‘dele’ que desejamos tratar; b) As compreensões, reflexões, análises e desdobramentos, são produzidas em primeira pessoa do plural (nós), pois é a partir da relação com esse ‘ele’ que surgem os conceitos e argumentos aqui apresentados. O ‘nós’ é composto pelo pesquisador, por esse ‘ser mestre’ (ele) e por tantas inspirações teóricas e práticas realizadas ao longo da escrita.

O conceito de habitação perpassa a escrita do texto por considerar, a partir de Lévinas (2011) que ela possui um lugar privilegiado no qual é possível começar a condição humana. A habitação denota o lugar de onde é possível contemplar a si mesmo, o outro e o mundo; é um espaço de separação, de recolhimento, de pensamento e de reflexão. “A partir da morada, o ser separado rompe com a existência natural, [...]. A morada permanece, à sua maneira, aberta para o elemento de que se separa” (LÉVINAS, 2011, p. 149). Desse modo considera-se que a habitação possui um duplo sentido: de despertar o sujeito para o seu próprio reconhecimento e sensibilizá-lo para a existência de outros sujeitos com dignidade e identidade com os mesmos direitos que os seus.

O movimento de habitar no contexto de nossa pesquisa está relacionado a um modo de subjetivação: o ser mestre. Para Lévinas (2011) a presença do mestre desperta para o estabelecimento de uma sociedade com o outro a qual demanda acolhimento, sensibilidade e, obviamente, aprendizagens. Aprendizagens que vão para além de conteúdos escolares e buscam chegar à verdade e à justiça como prerrogativas éticas. Por isso, considera-se que o ser mestre é habitar uma subjetividade que caminha constantemente em busca da verdade e da justiça.

Nesse sentido, trazemos o filósofo Enrique Dussel (1982) para a problematização, pois a mestridade está no outro, no ser concreto que habita outras identidades. Isso não significa que ser mestre é totalizar a identidade do outro a partir da verdade que um ‘eu’ possui.

Significa abrir brechas fronteiriças e dialógicas com o outro, para aprender e ensinar ao mesmo tempo em que se produz uma verdade, palavra relevante. Desse modo, habitar o ser mestre vai se constituindo eticamente como um caminho pertinente a ser trilhado nos tempos da sociedade do século XXI.

Assim, no primeiro capítulo buscamos apontar os conceitos e argumentos que permitem reconhecer o outro como mestre. Nesse sentido, apresentamos uma reflexão sobre a fronteira como lugar no qual os estranhos podem se encontrar e se reconhecer. Assim, a partir de Lévinas (2013) apontamos sobre a importância da atenção ao rosto do outro que nos leva para além de todo o significante e significado que já possuímos. Com Bauman (2001) refletimos sobre a relevância de estranhos se encontrarem em suas respectivas condições e estabelecerem relações a partir delas, expandindo seus conhecimentos e iniciando uma relação mestre e aprendiz. Desse modo, será possível afirmar que na fronteira com o outro podemos encontrar outras subjetividades e interagir com elas.

Além disso, ainda no primeiro capítulo, busca-se apresentar as compreensões acerca do ser mestre, quem é ele? Trazendo conceitos e argumentos que nos ajudem a reconhecê-lo por meio das diferentes e diversas relações que iremos estabelecer com o outro em nosso cotidiano. Assim reconhecemos que o outro é mestre porque ele é o que eu não sou e, essa alteridade torna-se aprendizagem na relação. Mais do que isso, com Dussel (2009, p. 141) afirmamos que “[...] o mestre nasce quando alguém, qualquer um, obedece e confia na voz de alguém que pede para ser servido naquilo de que necessita [...]”.

Ao final deste primeiro capítulo, buscamos responder a questão: onde o mestre habita? Assim estabelecemos uma reflexão que nos faz pensar acerca das compreensões de como se estabelece o sentido e o significado de uma habitação. Afirmamos que a partir da habitação é possível contemplar o mundo, o outro e a si mesmo a partir das referências que vamos construindo e estabelecendo como conhecimento. Nesse sentido, a habitação, a nosso ver, torna-se ponto de partida, a referência para estabelecer e reconhecer a mestridade ética, nas relações que são estabelecidas com o outro.

Seguindo a intenção de problematizar o tema das subjetividades no século XXI, iniciamos o segundo capítulo com uma leitura filosófica do cenário deste século.

O mundo anunciado por Bauman (2001) (como líquido moderno) é um contexto desconcertante; se o aceitamos, permitimos que sua liquidez nos liquidifique e nossas próprias memórias e experiências definham na própria existência. Se reagimos a esse contexto, precisamos estar dispostos a ser uma voz que clama em um grande corredor (cheio de pequenos apartamentos) no qual, vez ou outra, poderá aparecer alguém para se juntar às

compreensões e problematizações. Em qualquer dos casos é preciso que tenhamos consciência das transformações que o habitar contemporâneo suscita, bem como compreender as relações evocadas em seu entorno.

Essas transformações acabam por criar novas formas de subjetivação. Quase não se constrói mais a subjetivação do cidadão livre e esclarecido (ideal político e ético desejado pela modernidade). O que se percebe agora, na sociedade capitalista (consumista e egoísta) na qual estamos inseridos, é o surgimento de outras formas de habitar subjetivamente nosso mundo: o endividado, o representado, o mediatizado e o securitizado (HARDT, NEGRI, 2014). Essas formas de perceber-se no mundo encontram-se permeadas por uma série de totalizações éticas que acabam, em grande medida, por prejudicar as relações humanas e sociais.

Uma outra questão que talvez nos seja cara também, porém reconhecível de modo empírico, é que esse mundo líquido apontado por Bauman (2001) não atinge todos os sujeitos com a mesma intensidade. Pelo mundo afora encontramos mosteiros, que são procurados por homens e mulheres que buscam manter uma tradição religiosa; encontramos pequenas escolas, em diferentes sertões, recôncavos e zonas rurais e, também, urbanas com professores/as extremamente comprometidos com o conhecimento produzido histórica e socialmente pela humanidade; nos inúmeros prédios, habitados por cidadãos do mundo urbano, guardam-se (nos apartamentos) obras de literatura, de filosofia, ou de diversas áreas do conhecimento que são lidos constantemente como oráculos capazes de abrir portas para compreensões do mundo e das relações que se estabelecem nele.

Pode-se afirmar essas diferenças a partir de vários pressupostos. Mas, destacamos a desigualdade de acesso às novas tecnologias (da informação e da comunicação). Vivemos em mundo de redes de conexões e aplicativos; em um tempo não muito distante tínhamos aparelhos para registrar fotografias; para nos localizar geograficamente (GPS); para filmar; para telefonar; para enviar mensagens; entre outros. Hoje, todos esses equipamentos estão reunidos em um só aparelho, que promete conexão ilimitada com o mundo todo em uma pequena fração de tempo. No entanto, essa tecnologização não atende todos os sujeitos com a mesma intensidade. Seja pelo valor monetário (cada vez mais alto), seja pelas condições locais (que não propiciam sinal de telefone e internet) inúmeros sujeitos pouco usufruem (ou não usufruem) das tecnologias.

Muito embora os sistemas pensem que a curto prazo atingirão todos os sujeitos com suas tecnologias e redes virtuais de comunicação, há um conjunto de desigualdades que precisam ser superadas para que o 'todos' se torne realidade. São essas diferenças de acesso e

de condições de possibilidade de existência que nos permitem abertura de brechas para inserirmos outras linhas de compreensão e de pesquisa.

Por fim, o terceiro capítulo, possui como objetivo refletir sobre as prerrogativas éticas do mestre, tendo o ensino como principal compromisso com a eticidade da relação estabelecida com o outro. Nesse sentido, tratamos das fragilidades ético-educativas do século XXI que tem se direcionado para processos de esquecimento e de não engajamento; na sequência apontamos o nosso modo de pensar o ensino como uma prerrogativa do mestre, que leva em conta um processo dialógico para haver aprendizado. Ao findar o capítulo, abordamos a urgência dessas prerrogativas éticas para um possível ressignificar da sociedade do século XXI.

CAP. 1 – O RECONHECIMENTO DO OUTRO COM MESTRE

Vivemos em um mundo em constante transformação, essas acontecem, permeadas pela convivência coletiva de tantos sujeitos que, em rede de interdependência intersubjetiva confluem para uma vida comunitária. O grande desafio é encontrar meios e estratégias para que essa convivência não seja contrária à alteridade ou mesmo ao reconhecimento do outro enquanto outro.

Iniciamos aqui, tratando da relevância do diálogo autêntico entre sujeitos subjetivados pelos inúmeros dispositivos engendrados pelos distintos sistemas do século XXI. Para que esse diálogo seja autêntico de fato, é necessário que ambos interlocutores saibam ouvir o que um tem a dizer para o outro. O próprio ouvir já é uma condição ética: “O silenciar da palavra dominadora; a abertura interrogativa à provocação do pobre; o saber permanecer no ‘deserto’ como ouvido atento já é opção ética” (DUSSEL, 1982, p. 198), desse modo silenciar para dar atenção ao outro já nos torna aprendizes de uma mestridade, à qual precisamos reconhecer.

Para Lévinas (2011, p. 63), “O discurso é assim, experiência de alguma coisa de absolutamente estranho, conhecimento ou experiência pura, traumatismo do espanto. Só o absolutamente estranho pode nos instruir”. Assim, reconhecemos que o diálogo que se estabelece entre estranhos é aprendizado pois, cada um revela para o outro seus pensamentos, sua condição, sua identidade. Esse diálogo já é por si só experiência de relação entre mestre e aprendiz que precisa ser reconhecida enquanto tal.

Esse diálogo não pode ser um monólogo onde apenas um sujeito discursa, monopoliza o poder da fala. Em um diálogo propriamente dito, sempre deve haver espaço para que ambos os sujeitos possam expor seu discurso e com o mesmo direito e dignidade do outro; e, que se reconheça a pertinência de tal ato.

Essa mestridade pode ser reconhecida na revelação que o outro me faz a partir de seu discurso. Para Dussel (1982, p. 199) “[...] o homem (o outro) é a fonte da palavra e, em sua liberdade, estriba por último o originário da palavra reveladora, não meramente expressora”, é na palavra expressa pelo outro que reside a originalidade de sua condição, de sua identidade. E, essa palavra sempre vem intrinsecamente ligada a um ensinamento, pois traz aquilo que o eu não possui, outra singularidade. Por isso saber ouvir é o momento constitutivo do início da relação com o mestre “[...] é a condição de possibilidade do saber interpretar para saber servir” (DUSSEL, 1982, p. 199).

No diálogo com o outro é possível reconhecer as semelhanças mesmo mantendo a distância necessária para não totalizá-lo.

Considerar a palavra do outro como “semelhante” às do meu mundo, conservando a “distinção metafísica” que se apoia nele como outro, é respeitar a analogia da revelação; é dever comprometer-se com humildade e mansidão na aprendizagem pedagógica do caminho que a palavra do outro, como mestra, vai traçando cada dia. Assim, o autêntico filósofo, “homem do povo com seu povo”, pobre junto ao pobre, outro na totalidade e primeiro profeta do futuro que hoje é outro na intempérie, vai em direção do novo projeto ontológico que lhe dará a chave de interpretação pensada da palavra previamente revelada, como criança que aprende ainda (DUSSEL, 1982, p. 209).

Ouvir a palavra do outro é comprometer-se com a aprendizagem que pode derivar dela. Essa aprendizagem é constante, pois denota um movimento dinâmico de escuta e compreensão das palavras do outro e distanciamento delas para que eu as possa reconhecer em seu contexto originário e libertador. Nesse sentido, a mestridade é movimento que vai em direção ao outro, que capta no outro uma verdade, contempla-a, interpretá-a, e torna-a aprendizagem que posteriormente será ensinada.

A efetivação da constituição desse diálogo autêntico, perpassa pelo reconhecimento do outro é condição para o reconhecimento da mestridade. Para esse reconhecimento é necessário situar-se no mundo epistêmica e socialmente, reconhecendo suas condições próprias de sujeito identitário, reconhecendo outros com condições identitárias semelhantes à minha e identificando sujeitos que já superaram essas condições (totalitárias dos sistemas). Assim, forma-se uma rede na qual pode-se reconhecer com maior embasamento a mestridade do outro; aprender com ele e buscar a superação da própria condição.

Para que essa ideia de efetive de fato é necessário compreender que “O discurso não é simplesmente uma modificação na intuição (ou do pensamento), mas uma relação original com o ser exterior” (LÉVINAS, 2011, p. 50) por isso, exige distanciamento ontológico e epistêmico daquele que escuta o discurso do outro. Assim, considera-se que “[...] o ensino não se reduz à intuição sensível ou intelectual, que é pensamento do mesmo” (LÉVINAS, 2011, p. 55), pois é a presença do outro, em sua condição irreduzível que evidencia um ensinamento através de sua revelação. “Presença que domina o que a acolhe, que vem das alturas, imprevista e, conseqüentemente, ensinando sua própria novidade” (LÉVINAS, 2011, p. 55).

Por meio dessa exterioridade que se pode perceber a posição do eu e a posição do outro sem que as singularidades sejam atingidas ou totalizadas. Por isso é preciso reconhecer que na fronteira existe a necessidade de conhecimento e de reconhecimento do outro. Desse

modo, o lugar ocupado pelo ser amplia as possibilidades de estabelecimento de relação entre os sujeitos, pois abre-se brechas para dialogar com o outro.

Por meio da palavra ouvida do outro, brota um aprendizado, o qual para Dussel (1982, p. 210) é caminho de libertação: “Esta palavra ontológica abre-lhe a porta da sua libertação; mostra-lhe qual deve ser o seu compromisso pela libertação prática do outro”. É preciso caminhar na direção de romper com os obstáculos que impedem a revelação do outro em sua legitimidade e dialogar com ele. A mestridade apresenta-se como “[...] relação mestre-discípulo, no método de saber crer a palavra do outro e interpretá-la” (DUSSEL, 1982, p. 209).

É a partir desses encaminhamentos teóricos que na primeira parte do capítulo, buscamos refletir sobre a função da fronteira como um lugar, no qual os estranhos podem se encontrar e se reconhecer. Nesse sentido, buscamos apontar que na ideia de fronteira há o distanciamento necessário para reconhecer o outro como outrem e iniciar um diálogo com ele. No segundo momento, aprofundamos os conceitos e argumentos que fundamentam a ideia da mestridade do outro. E, no terceiro tópico, reflete-se sobre o local de habitação do mestre, identificando as referências que esse mestre pode utilizar em sua vida.

1.1 A FRONTEIRA¹: LUGAR DE ENCONTRO E RECONHECIMENTO

Estranhos são sujeitos completamente desconhecidos entre si, que se percebem em um encontro aproximado pessoal e singular. Na rua, na escola, no ônibus, no banco e, em muitos outros lugares, frequentemente acontecem encontros com estranhos, com sujeitos que são completamente alheios entre eles, os quais têm a oportunidade de estabelecer uma relação, mesmo que momentânea. Vale lembrar que nessa sociedade líquida do século XXI (BAUMAN, 2001), extremamente interligada por redes de comunicação virtual, esse encontro com estranhos acontece com maior frequência ainda.

Todos os dias acontecem inúmeros encontros entre sujeitos de diferentes e diversas culturas, desenvolvimentos cognitivos, línguas, etc. em diferentes lugares sociais (visto que todos/as possuem o direito de ir e vir, por onde sua liberdade permitir). Lévinas (2013), nos aponta que o primeiro elemento que temos contato, nesse encontro, é o rosto do outro. Assim,

¹ A noção de fronteira aqui utilizada perpassa o reconhecimento de que esse espaço é um divisor polissêmico: territorial (país - país; cidade - cidade); antropológico (cultura - cultura); ontológico (ser - ser, sujeito - sujeito). E para além dessa ‘divisão’, compreendemos também a fronteira como um lugar de articulação entre dois pólos, como espaço de interação entre os dois lados soberanos.

o filósofo nos apresenta que “[...] o rosto é significação, e significação sem contexto.[...] não é um personagem em um contexto. [...] o rosto é sentido só para ele. Tu és Tu” (LÉVINAS, 2013, p. 70). No encontro com o rosto do outro revelam-se traços identitários próprios, que o distinguem de um eu (mesmo que imerso em condição social semelhante), e que revelam sua singularidade própria.

Nessa constatação do desafio do encontro com o rosto do outro, percebe-se que “Ele é o que não se pode transformar num conteúdo, que o nosso pensamento abarcaria; é o incontível, leva-nos além” (LÉVINAS, 2013, p. 70). Por isso, “A relação com o rosto é, num primeiro momento, ética” (LÉVINAS, 2013, p. 70). Justamente por ser diferente da identidade pessoal é que no encontro com o outro, abre-se a possibilidade de estabelecer uma relação, completamente diferente das relações com outros sujeitos que o eu já possuía. E, essa relação é ética porque demanda atitudes de responsabilidade, de hospitalidade e de reconhecimento de que o outro é um outro, diferente em identidade, porém semelhante em dignidade, em direitos, em construir sua própria singularidade a partir do que lhe acontece.

É preciso estar atento ao encontro com estranhos que acontece cotidianamente e abrir mão de alguns prelúdios que são próprios da sociedade líquida, pois percebe-se que:

No mundo líquido moderno, a solidez das coisas, assim como a solidez dos vínculos humanos, é vista como uma ameaça: qualquer juramento de fidelidade, qualquer compromisso a longo prazo (e mais ainda por prazo indeterminado) prenuncia um futuro prenhe de obrigações que limitam a liberdade de movimento e a capacidade de perceber novas oportunidades (ainda desconhecidas) assim que (inevitavelmente) elas se apresentarem (BAUMAN, 2010, p. 40).

Nessa liquidez, que os sistemas financeiros e industriais e, mesmo conglomerados educacionais têm imposto sobre os sujeitos do século XXI, além dos objetos (físicos, materiais) que assumem características de descartabilidade, as relações pessoais, acabam por herdar esse mesmo condicionante. De modo que, uma relação pessoal, entre singularidades, que demandem fidelidade (sem prazo definido) muitas vezes são desencorajadas pois exige dos envolvidos, reconhecimento de obrigações que são, por vezes, cerceadoras das liberdades individuais. Assim o encontro com estranhos, na sociedade líquida, deve ser mais impessoal possível, se não houver diálogo entre os interlocutores, melhor ainda.

É preciso, nesse contexto, resistir à tentação de estabelecer relação mercadológica com o estranho apenas por interesse (dar, receber e retribuir), ou mesmo se furtar e não estabelecer relação com outrem. Segundo Bauman (2010, p. 42) “Dos objetos e dos laços, exige-se apenas que sirvam durante algum tempo e que possam ser destruídos ou descartados de

alguma forma quando se tornarem obsoletos – o que acontecerá forçosamente” assim, a sociedade líquida do século XXI, vai intensificando um processo de destruição dos laços pessoais, das relações entre sujeitos distintos.

Conforme veremos abaixo, é preciso ressignificar esse processo que tende a invisibilizar os sujeitos com identidades diferentes da minha. Esse processo caminha pelo reconhecimento da mestridade que habita o outro no século XXI. É um caminho produzido a partir de cada sujeito que se encontra com um estranho. Para que esse encontro possa de fato fazer sentido e significado de relação, é preciso pensar sobre ele, refletir sobre o quanto somos sujeitos interdependentes e o quanto precisamos do outro para conhecer e afirmar ou mesmo estabelecer nossa própria identidade. O encontro com o outro, na fronteira, só poderá ser profícuo, nesse movimento identitário, se houver o reconhecimento do valor e da dignidade do outro que me encontra.

Por isso, é preciso considerar que esse encontro com estranhos, através do reconhecimento do rosto do outro, traz consigo a demanda do diálogo. Para Lévinas (2013, p. 70) “O rosto fala. Fala, porque é ele que torna possível o começo de todo o discurso” e, é a partir do diálogo que se estabelece entre os diferentes interlocutores que se afirma o reconhecimento da estranheza entre os diferentes sujeitos. Justamente por que o diálogo é algo exterior que pode ser percebido/ouvido pelo interlocutor, extrapola o pensamento do mesmo e atinge os sentidos do outro.

Essa sociedade líquida, fluída é o espaço “[...] que estranhos têm a chance de se encontrar em sua condição de estranhos, saindo como estranhos do encontro casual que termina de maneira tão abrupta quanto começou” (BAUMAN, 2001, p. 121). Nesse sentido é possível afirmar que o encontro com estranhos, não tem como função obrigatória o estabelecimento de relações de amizade entre eles, pois o encontro com ele pode ser momentâneo (o que vai tratar da consideração de tempo dessa relação são as prerrogativas éticas que serão subsumidas a partir do diálogo que se estabelece).

Por isso, nesse encontro com estranhos é preciso aproveitar a oportunidade de expandir o conhecimento, de exercitar a mestridade de aprendiz pois, provavelmente não houve um encontro passado e talvez não haja um encontro futuro. Bauman (2001, p. 122) nos indica que “No momento do encontro não há espaço para tentativa e erro, nem aprendizado a partir dos erros ou expectativa de outra oportunidade”, o que é possível fazer é aproveitar o momento de encontro com aquele que me é estranho pois, ao passo que estabelecer uma relação com ele/a, deixará de haver estranhamento entre as partes.

O lugar, no qual os estranhos podem se encontrar e onde há possibilidade de se exercer a mestria é a fronteira. A fronteira é um marco que separa o Eu do Outro. Na fronteira podemos perceber a divisão espacial, cognitiva, ética, estética, que demarca as características do outro em sua singularidade. Nossos corpos são fronteiras biológicas, através dele nos movemos e somos seres em necessidade de direitos, e de dignidade. Essa fronteira é a demarcação que pressupõe separação entre os sujeitos.

Para Lévinas (2011, p. 40) “A ideia do Infinito supõe a separação do Mesmo em relação ao Outro”, essa separação não trata de uma oposição entre um e outro, mas da abertura da possibilidade de cada ser exercer sua singularidade sem ser totalizado pelo outro. Essa separação se produz a partir de uma forma de vida interior, a partir do pensamento que os sujeitos constituem ao longo de sua vida. Trata-se de um movimento de pensamento, “A interioridade como tal é um ‘nada’, ‘puro pensamento’, nada senão pensamento” (LÉVINAS, 2011, p. 43) para isso, é preciso reconhecer que “[...] a interioridade é a recusa a transformar-se num puro passivo, que figura uma contabilidade alheia” (LÉVINAS, 2011, p. 44).

Em outras palavras, na fronteira encontra-se a possibilidade de reconhecer o lugar do outro sem ferir sua condição de estrangeiro (de outro). Nela encontram-se diferentes dimensões física, biológica e social. E somente quando o outro fala (discurso) e eu reconheço (penso) essa fala, é possível perceber que ele é um estrangeiro, um outro.

Para que aconteça essa separação, que tende a um reconhecimento e aproximação com o outro, é preciso buscar a fronteira. Por isso precisamos reconhecer que há um caminho para ser percorrido até chegar na fronteira – que pode ser retilíneo, porém árido, ou pode ser sinuoso. Em um caminho reto existe a possibilidade de adiantar o passo e sofrer rapidamente reconhecer a fronteira (mesmo que se tenha passado necessidade por ser um caminho árido). Em um trecho sinuoso até a fronteira, o percurso tende a ser mais lento, porém com outras condições de se mover. É preciso reconhecer essa condição e ir em busca das fronteiras.

Cada modo de encontro dessas subjetividades é um encontro de estranhos. Porém precisamos compreender que: “A principal característica da civilidade é a capacidade de interagir com estranhos sem utilizar essa estranheza contra eles e sem pressioná-los a abandoná-la ou a renunciar a alguns traços que os fazem estranhos” (BAUMAN, 2001, p.133). Nesse sentido é que deve haver abertura para o diálogo, como proposto no início do capítulo. Um diálogo autêntico onde ambos possam revelar-se como tais, sem que a condição de ser outro seja solapada.

O reconhecimento dessa estranheza entre os sujeitos, não deve ser levada a cabo para o traçar de objetivos que se direcionem para o fim da condição de outro; o outro sempre permanecerá outro. Pois, de acordo com Bauman (2001, p. 135) “[...] quanto mais eficazes a tendência à homogeneidade e o esforço para eliminar a diferença, tanto mais difícil sentir-se à vontade em presença de estranhos, tanto mais ameaçadora a diferença e tanto mais intensa a ansiedade que ela gera”. Sentir-se à vontade na presença do outro, evidencia o reconhecimento do outro como diferente, sem ameaças, sem perigos, apenas como outro que pode me trazer um conhecimento de sua condição de outrem.

Por isso existe a necessidade de se considerar que conviver com pessoas é um exercício constante. Conforme Bauman (2001, p. 135) “A capacidade de conviver com a diferença, sem falar na capacidade de gostar dessa vida e beneficiar-se dela, não é fácil de adquirir e não se faz sozinha”, é um processo que se faz a dois, por meio de uma sociedade confiante. Dessa sociedade com o outro, brotam conhecimentos e responsabilidades que percorrem as subjetividades envolvidas no processo.

Portanto, um dos primeiros elementos para reconhecimento da mestridade é a fronteira. Reconhecer-se um ser separado do outro; cada qual com sua subjetividade, identidade e condição de vida. Cada ser é um ser, que na fronteira poderá estabelecer um diálogo autêntico com outros. Para que esse diálogo aconteça é necessário que haja abertura sensível de ambos para que possam pensar-se e comunicar-se desde si mesmo, com possibilidades de alteração deste si mesmo, a partir das palavras que o outro me dirigiu.

Essa convivência não é tarefa fácil, por isso precisamos ampliar a compreensão do outro como mestre, como alguém que tem algo a me ensinar através de sua presença.

1.2 QUEM É O MESTRE?

Enrique Dussel (1982, p. 210) nos instiga a pensar que “O filósofo para ser o futuro mestre deve começar por ser discípulo atual do futuro discípulo”, esse discipulado (por assim se dizer) concretiza-se por meio do reconhecimento do outro como outrem e da escuta atenta de sua palavra. Isso exige um processo de libertação da totalidade fechada a qual, aquele que pensa ser mestre inicial encontra-se. Essa palavra, ouvida desde outrem, mostra qual deve ser o seu compromisso para com o outro. Por isso é importante reconhecer-se como ser separado do outro na fronteira.

Estamos tão acostumados a pensar que o ser mestre habita (ou deve habitar) uma figura social: o professor. No entanto, o que pretendemos apresentar, a partir de nossas leituras e compreensões teóricas é que a mestridade habita o Outro, qualquer sujeito que seja ele. Essa mestridade adquire uma roupagem de docência, sim, sem sombra de dúvidas, porém o conteúdo de ensino da relação mestre e aprendiz que se desenvolve, vai muito além do conteúdo material e específico de componentes curriculares escolares por exemplo; direciona-se para a verdade e a justiça, para a ética de modo geral.

A presença do mestre chama atenção do eu que está fechado em sua totalidade. De acordo com Lévinas (2011, p. 58) “O mestre – coincidência do ensino e do que ensina – não é um fato qualquer, por seu turno. O presente da manifestação do mestre sobrepuja a anarquia do fato”, ou seja, a presença do outro pode quebrar a hierarquia, que apresenta uma ameaça a subjetividade do outro, nesse sentido a presença da manifestação do mestre, apresenta-se como horizontalidade em contrariedade a verticalidade de relações. Há aí um rompimento do encontro para o estabelecimento de uma relação, visto que o encontro é apenas uma mirada, o que não exclui a possibilidade de abertura de uma relação pela força da presença do outro.

Essa relação, com o outro que se manifesta “[...] é o face a face temível de uma relação sem intermediário, sem mediação” (LÉVINAS, 1998, p. 113) porque é uma relação societária entre o Eu e o outro, tal como afirma o próprio Lévinas em outra obra “[...] tal sociedade é a dois, de mim a ti. Estamos entre nós” (LÉVINAS, 2010. p. 39). É uma relação exigente de reconhecimento, responsabilidade e compreensão visto que exige de ambos interlocutores processos dialógicos que se elevem para além de uma significação preconceituosa das palavras utilizadas no discurso ou das características físicas percebidas na relação.

O outro é mestre porque ele é o que eu não sou e, essa alteridade torna-se aprendizagem na relação. Para Lévinas (1998, p. 113) “Outrem, como outrem, não é somente um *alter ego*. Ele é o que eu não sou: ele é fraco enquanto sou o forte; ele é o pobre; ele é a viúva e o órfão. [...] Ou então, ele é o estrangeiro, o inimigo, o poderoso”. E, é nessa dissimetria na qual o outro me interpela, que a mestridade torna-se ética, pois o apelo do outro por melhores condições é ensinamento. Aqui revela-se a potência do ouvir o outro, assim é possível reconhecer a interpelação.

Esse outrem, surge a um eu, justamente para denotar, ou para lembrá-lo que existe uma exterioridade.

A exterioridade de outrem não é simplesmente o efeito do espaço que mantém separado o que, pelo conceito, é idêntico; nem uma diferença qualquer segundo o conceito, que se manifestaria por uma exterioridade espacial. A exterioridade social é original e nos faz sair das categorias de unidade e de multiplicidade que valem para as coisas [...] precisamente porque ela é irreduzível a essas duas noções de exterioridade (LÉVINAS, 1998, p. 113).

É sempre válido ressaltar que esse encontro com o outro, destacado pela sua presença, estabelece uma relação material/exterior entre dois ou mais sujeitos. Não se trata de reconhecer o outro a partir do que ele escreve, por exemplo (embora possa existir aí também, relação exterior). É o encontro físico material tornado manifestação exterior, que destaca a grandeza do outro em suas múltiplas categorias, diferentes e irreduzíveis às minhas, as quais, no entanto, possibilitam uma unidade social.

Sendo assim, uma relação é composta pelo movimento de distanciamento e proximidade/aproximação. Distanciamento porque permite reconhecer o outro como diferente do eu; fugindo, portanto, de categorias totalizantes e totalizadoras. Proximidade, pois possibilita que o eu aprenda com ele, compreenda-o em sua singularidade. Nesse sentido, Lévinas (1998, p. 114) vai nos advertir que: “O outro é o próximo – mas a proximidade não é uma degradação ou uma etapa da fusão”, essa proximidade só é possível de acontecer no reconhecimento do distanciamento e da não intencionalidade de fusão da identidade do outro com a minha.

No sentido do reconhecimento da assimetria, Lévinas (1998, p. 114) nos aponta que ela nos conduz ao outro pois “A intersubjetividade assimétrica é o lugar de uma transcendência na qual, o sujeito, ao mesmo tempo em que conserva sua estrutura de sujeito, tem a possibilidade de não retornar fatalmente a si mesmo, de ser fecundo”. Desse modo, ao reconhecer o outro e exercer com ele um discipulado, abre a possibilidade de que eu aprenda com ele e não regresse ao eu mesmo do mesmo modo, visto que posso carregar comigo, fragmentos de aprendizagens oriundos dessa relação.

A potência dessa relação adjacente a assimetria de subjetividades, ganha maior relevância quando há o expressamento do outro por meio de sua linguagem, corroborando com Lévinas, Dussel afirma que:

A linguagem, a palavra, o discurso surge do outro, de sua exterioridade jamais englobada numa totalidade que eu possa ter, e ex-pressa (extraí de dentro que é exterior ao mundo) seu próprio ser a partir de um além de seu rosto. Mas esse ser já não é “o visto”, mas é “o ouvido”. Ouço o que me diz aquele que é exterior ao meu mundo e irrompe neste mundo exigindo justiça (DUSSEL, 1982, p. 185).

É nesse sentido que vale frisar a importância de escutar aquilo que advém das palavras proferidas pelo outro. O mestre é aquele que ouve o que o outro tem a dizer, aprende com esses dizeres e caminha com ele na concretização de uma sociedade justa e ética. Por mais que as palavras proferidas nessa relação de escuta sejam-me familiares, ou façam parte do meu rol de conceitos e argumentos, é preciso reconhecer o contexto e a realidade daquele que as proferiu, para que se possa compreender a verdadeira intencionalidade das palavras e do discurso proferido.

Por isso é que a mestridade ética, por exemplo, vai muito além de conteúdos escolares curricularizados ou de conteúdos programáticos de instituições de ensino. O ser mestre ético, direciona os sujeitos da relação para o infinito tal como afirma Lévinas (2011, p. 75) “O saber do cogito remete assim para uma relação com mestre - para a ideia do infinito ou do Perfeito”. Essa ideia de infinito e de perfeito, pode ter relação com um mundo utópico, ou ideal, no entanto pode direcionar-se também para ideais de verdade ou de justiça.

Um dos desígnios do mestre é contribuir no conhecimento e reflexão acerca dos fenômenos do mundo. Para Lévinas (2011, p. 91) “A presença do mestre, que dá pela sua palavra um sentido aos fenômenos e permite tematizá-los, não se oferece a um saber objetivo; está pela sua presença em sociedade comigo” e, é a partir do diálogo com o outro, que é o mestre, que se pode fugir das incompreensões caóticas dos acontecimentos que estão à minha volta e tematiza-los de modo a torná-los compreensíveis. Esse processo exige que haja uma sociedade entre dois sujeitos para que eles possam se reconhecer e compromissados desenvolverem esse processo.

Para Lévinas (2011), essa relação com o mestre, coloca em discussão a própria liberdade daquele que se dispõe a apresentar-se como aprendiz. Segundo ele, “A associação, o acolhimento do mestre é o seu sentido oposto: nela o exercício da minha liberdade é posto em questão” (LÉVINAS, 2011, p. 91), pois a própria relação, desperta para a responsabilidade ética de reconhecimento do outro. E, essa oposição à liberdade, acontece justamente porque a “[...] ação exercida pelo mestre sobre mim, não é uma misteriosa informação, mas apelo dirigido à minha atenção” (LÉVINAS, 2011, p. 90), atenção que direcionará o aprendiz para a tematização dos fenômenos presentes no mundo.

Para que haja tematização dos acontecimentos, é preciso que sua presença chame atenção, é preciso que eles passem por um processo de problematização.

Para passar do implícito para o explícito, é preciso um mestre que chame à atenção. Chamar atenção não é tarefa subsidiária. Na atenção, o eu transcende-se, mas era

preciso uma relação com a exterioridade do mestre para prestar atenção. A explicitação supõe a transcendência (LÉVINAS, 2011, p. 131).

Desse modo, para haver essa explicitação ou problematização e mesmo para reconhecer quem é o mestre, é preciso que os sujeitos envolvidos na relação se apresentem, questionem-se, rompam com o silêncio de suas totalizações. A partir desse processo, pode haver uma desnaturalização dos fatos, eles podem chamar atenção e passarem a ser questões coletivas a serem debatidas e tornarem-se aprendizagens emergentes das relações. Assim, mesmo na sociedade líquida (BAUMAN, 2001), seria possível perceber o quanto ainda existem dispositivos capazes de subjugar as identidades e subjetiva-las concretamente em seus contextos.

Por isso, afirmamos anteriormente com Dussel (1982), que aquele que deseja ser mestre, seja primeiro discípulo, pois ser aprendiz primeiro denota um exercício de abertura para que a voz daquele que fala, seja ouvida. Ser aprendiz pode denotar o reconhecimento da pequenez que temos diante do outro.

A altura, donde vem a linguagem designamo-la pela palavra ensino. [...] Não exclui a abertura da própria dimensão do infinito que é a altura do rosto do Mestre. A voz que vem de uma outra margem ensina a própria transcendência. O ensino significa todo o infinito da exterioridade, que não se produz primeiro para ensinar depois - o ensino é a sua própria produção (LÉVINAS, 2011, p. 165).

O ensino, portanto, advindo dessa relação com o mestre, é um processo que vai acontecendo quando dois sujeitos se encontram em sociedade. Não há prerrogativas esquematizadas que tratem desse processo. É a voz que vem de outra margem e que ordena aquele que escuta. Ele brota do reconhecimento e da constatação da exterioridade, de quando a fala e as características de um outro sujeito nos chamam atenção, a tal ponto que já não podemos mais permanecer fechados à sua interpelação.

Esse reconhecimento da exterioridade, que denota condição de oposição a liberdade individual totalizada, requer reconhecimento da assimetria de subjetividades (tal como citado anteriormente) pois, “Outrem enquanto outrem situa-se numa dimensão da altura e do abaixamento - glorioso abaixamento, tem um semblante do pobre, do estrangeiro, da viúva e do órfão, ao mesmo tempo, do senhor chamado a bloquear e a justificar minha liberdade” (LÉVINAS, 2011, p. 249). Assim, a mestridade de outrem é interpelante de ética, verdade e justiça pois, esses prelúdios direcionam-se para uma vida em sociedade, na qual existem sujeitos em diferentes condições sociais.

Assim, Dussel (2009) nos ajuda a pensar que:

O mestre não é um perceptor ascético, identificado com os deuses ou a natureza. O mestre é um tal, de um sexo, uma idade determinada, um povo e Estado, uma nação, uma classe social, uma época da humanidade, com suas doutrinas e teorias [...] Não tem, então, direito a apresentar-se ante o discípulo como se tivesse todos os direitos, e especialmente o direito sem limite de fazer-se obedecer² [...] (DUSSEL, 2009, p. 90 - tradução nossa).

O mestre portanto, é um sujeito que habita o mesmo mundo que seus discípulos. Não se deve olhar para ele como um ser inacessível, ou como alguém que detém poderes sobrenaturais (ou sociais, de hierarquia). O mestre é alguém que pertence ao seu tempo e a sua sociedade, não tem o direito de simplesmente exigir obediência, ou respeito perante àqueles que o ouvem. Ele pode ser o securitizado, o mediatizado, o endividado ou o representado (HARDT, NEGRI, 2014) - como veremos no próximo capítulo. O que importa é que ele se coloque perante os outros como alguém que, através de sua exterioridade, contribui com o processo de explicitação dos acontecimentos e fenômenos do mundo.

É importante destacar o fato de que o mestre utiliza, como ferramenta básica, a palavra para estabelecer relação com outrem.

A palavra provocante do interpelante discípulo converte (faz convergir) o simples pai ou cidadão em um mestre. O mestre nasce não com o pacto pedagógico rousseauiano pelo qual exige obediência ao discípulo; o mestre nasce quando alguém, qualquer um, obedece e confia na voz de alguém que pede para ser servido naquilo que ele necessita e não tem. O magistério será serviço, por isso ele nasce como escuta da novidade alteritária do outro³ (DUSSEL, 2009, p. 141 - tradução nossa).

O mestre não passa a existir a partir de um evento acadêmico, ou mesmo de um curso determinado (embora eles sejam importantes para validar a profissão oficial de professor/a). Um sujeito torna-se mestre através do processo de escuta atenta ao outro e do serviço que ele presta a outrem sem esperar nada em troca. Ele torna-se mestre ao ser capaz de ouvir a novidade do outro e torná-la lição de verdade e de justiça, quando essa palavra é repetida diante de outras sociedades ou grupos de pessoas.

² El maestro no es un perceptor aséptico, identificado con los dioses o la naturaleza. El maestro es un *tal*, de un sexo, una edad determinada, un pueblo y Estado, una nación, una clase social, una época de la humanidad, con sus doctrinas y teorías [...] No tiene entonces derecho a presentarse ante el discípulo como si tuviera todos los derechos, y especialmente el derecho sin límite de hacerse obedecer.

³ La palabra pro-vocante o interpelante del discípulo con-vierte (hace converger) al simple padre o ciudadano en un maestro. El maestro nace no con el pacto pedagógico rousseauiano por el que exige obediencia ao discípulo; el maestro nace cuando alguien que pide ser servido en aquello que necesita y no tiene. El magisterio será servicio, por ello nace como escucha de la novedad alternativa del Otro.

É a própria palavra do discípulo que clama por conhecimento, verdade, justiça ou ética que faz emergir o mestre. O discípulo tem necessidades de conhecer, de aprender, de libertar-se, por isso interpela o outro, busca por aquele que pode lhe servir, para que juntos possam estabelecer uma relação que seja pedagógica, que contribua com o processo de libertação daquele que é o órfão, a viúva, etc. Por isso, não podemos deixar de destacar que a mestridade nasce do serviço que alguém oferta ao outro; serviço que torna-se compromisso, responsabilidade ética para com outrem.

O mestre, portanto, pode ser reconhecido como outro sujeito que chega ao eu. É alguém que habita o mesmo mundo que o eu, porém é separado de minha subjetividade, encontra-se em uma dissemetria ontológica, porque é outro em todas as suas condições. Seguindo a linha de reflexão proposta neste capítulo, é na fronteira que o eu tem a possibilidade de reconhecer o mestre pois, é a partir da presença desse outro, a partir de suas palavras que os fenômenos, coisas e acontecimentos podem adquirir um outro sentido e significado.

Mesmo que o encontro com o outro que é o mestre aconteça na fronteira e se estabeleça aí um diálogo autêntico, é preciso reconhecer que cada sujeito possui uma habitação, um ponto de referência para seu discurso e exposição do rosto. É a partir dessa habitação que posso reconhecer a posição do outro, o *locus* de onde advém as palavras.

1.3 A HABITAÇÃO DO MESTRE (ONDE ELE HABITA?)

Habitamos um mundo que possui características temporais, sociais e epistêmicas às quais podem definir elementos para os modos de subjetivação dos sujeitos. Cada sujeito habita um lugar e, é preciso destacar que o mestre também habita um lugar. E, é esse lugar que torna possível a relação entre mestre e discípulo. É ali que se torna possível a explicitação dos pensamentos, por meio dos diálogos autênticos que se estabelecem. Lévinas (2011) nos apresenta a escola como condicionadora da ciência e, por extensão como habitação o mestre:

A escola, sem a qual nenhum pensamento é explícito, condiciona a ciência. É lá que se afirma a exterioridade que contempla a liberdade em vez de a ferir: a exterioridade do Mestre. A explicação de um pensamento só pode fazer-se a dois; não se limita a encontrar o que já possuía. Mas o primeiro ensinamento do docente é a sua própria presença de docente, a partir da qual vem a representação (LÉVINAS, 2011, p. 90).

Podemos afirmar que, sempre existe a necessidade de estabelecimento de um local como condicionante para que as relações possam acontecer. Esse local, como habitação, torna-se o ponto de referência de onde os sujeitos vão contemplar os acontecimentos e explicitar elementos que necessitam ser explicitados para melhor compreensão dos fatos. Se a escola condiciona a ciência, como afirma Lévinas (2011), a habitação condiciona os saberes e fazeres do mestre que é objeto da presente pesquisa.

O que o mestre faz a partir de sua habitação, não é transmitir informações para aquele que o escuta, o que se propõem é uma chamada de atenção aos fatos. Essa chamada de atenção é à “[...] atenção a alguma coisa, porque é atenção a alguém” (LÉVINAS, 2011, p. 90), é uma atenção que se direciona a um apelo; apelo que primeiro foi escuta atenta e depois tornou-se explicitação através de um conjunto de palavras.

A partir da habitação, é possível contemplar o mundo considerando as referências que vamos construindo e estabelecendo como conhecimento. Nesse sentido, “[...] a casa ocupa lugar privilegiado” (LÉVINAS, 2011, p. 144) não porque é um lugar de fim último das coisas; a ação humana não se esgota na casa. Mas, é a partir dela que podemos estabelecer relações epistêmicas, éticas e justas. Desse modo, pode-se afirmar que “O papel da casa não consiste em ser o fim da atividade humana, mas em ser a sua condição e, nesse sentido, o seu começo” (LÉVINAS, 2011, p. 144).

A habitação como começo, pode significar o reconhecimento de si como um sujeito, como alguém que possui características, saberes e fazeres que lhe são próprios de acordo com suas condições de pensamento e de conhecimento. Ao mesmo tempo, é início de reconhecimento de que existem outras habitações, onde estão outros sujeitos, em condições similares de formação de identidade própria, pois no mundo existem incontáveis habitações.

Não se trata de pensar a habitação como local onde se entra à revelia do fato. A habitação, é justamente o que permite ao sujeito estabelecer sua posição diante do mundo. É a partir daí que se pode pensar o mundo pois “[...] a consciência de um mundo é já, consciência através desse mundo” (LÉVINAS, 2011, p. 145). Esse ‘através’ é justamente a capacidade de situar-se em algum lugar do mundo, tê-lo como habitação e, a partir dele observar, ouvir e pensar sobre o mundo.

Ainda para o autor “O sujeito que contempla um mundo, supõe, pois, o acontecimento da morada, a retirada a partir dos elementos (isto é, a partir da fruição imediata, mas já inquieta do amanhã) o recolhimento na intimidade da casa” (LÉVINAS, 2011, p. 146). Por isso é preciso sintonizar-se e perceber-se dentro dessa habitação, pois é nela que as palavras ouvidas dos discípulos interpelantes poderão fazer sentido, e serem explicitadas através de

outros vindouros diálogos e discursos. A habitação é o local de onde se produzem contemplações, reflexões e situa-se a partir do que aconteceu ao eu.

Adentrar em uma habitação é um acontecimento de ordem singular, por isso é preciso problematizar. É preciso desnaturalizar a entrada na habitação, seja na própria habitação, ou na qual o outro habita “Porque o eu existe recolhendo-se, refugia-se empiricamente na casa. O edifício só ganha significação de morada a partir desse recolhimento” (LÉVINAS, 2011, p. 146). Na habitação, há um recolhimento para a contemplação da própria existência, por isso podemos afirmar que o mestre habita sua própria existência, forja-a através das aprendizagens recebidas de seus discípulos e da contemplação destas que ele faz em sua habitação.

Podemos dizer que há uma dualidade de compreensões ontológicas desde a habitação: primeiro por que ela fecha o sujeito em si mesmo; segundo porque é a partir desse fechamento que existe abertura para o outro a partir da contemplação. É nesse recolhimento na habitação que é possível perceber, através da contemplação, conceitos ou argumentos que precisam ser explicitados para que haja um reconhecimento do outro e do próprio mundo do outro e, que esse reconhecimento torne-se possível aprendizagem e ensinagem nas relações com outrem.

A existência desde uma habitação propõe uma separação ontológica. Para Lévinas (2011, p. 149) “A partir da morada, o ser separado rompe com a existência natural, mergulhando num meio em que a sua fruição, sem segurança, crispada, se transforma em preocupação”, assim rompe-se com a condição puramente biológica e instiga-se o ser a pensar em sua condição social, que será o derradeiro encontro com o outro. Essa separação, não exerce o papel de isolar o sujeito nela, mas torna possível que outros fatos aconteçam, que sejam possíveis outros encontros, que a própria vida encontre outros caminhos.

Esses caminhos do mundo exterior à habitação, permanecem sempre à disposição do ser, visto que “A morada permanece, à sua maneira, aberta para o elemento de que se separa” (LÉVINAS, 2011, p. 149) pois a separação que ela proporciona, abre brechas para a contemplação. E, a compreensão necessária das coisas se dá desde o mundo latente de sentidos e significados para os seres.

Lévinas (2001), em uma interpretação do Talmude, desafia-nos a pensar que:

[...] os justos terão cada um sua residência. A condição proletária, a alienação do homem, não é antes de tudo, o fato de não ter residência? Não ter onde morar, não ter interior, é não se comunicar verdadeiramente com o outro, e assim, ser um estranho para si e para o outro. O que aqui é anunciado como triunfo do justo é [...] a possibilidade de uma sociedade em que cada um tenha sua residência, volte para sua casa e para si, e veja o rosto do outro (LÉVINAS, 2001, p. 37).

Não ter uma habitação é não ter um ponto de referência, não ter como comunicar-se consigo mesmo e com o outro. No trecho acima, Lévinas (2001) nos aponta que a alienação da humanidade é justamente o fato de o ser humano não possuir uma habitação, desse modo ele estaria sujeito a viver sem referências ou sem poder comunicar-se autenticamente com os outros. É a partir da habitação que é possível ver e perceber o outro, a partir da participação verdadeira em sua própria identidade que se abre para o outro.

A habitação é, portanto, o ponto de partida para que o mestre preste atenção naqueles que estão à sua volta suplicantes. Ela é condição, é começo da relação entre mestre e aprendiz mesmo antes de seu fato concreto, porque é nela que o sujeito vai pensar e planejar, vai escolher métodos e modos de se aproximar de outrem. É nele que o mestre vai recolher-se após o encontro (ou a relação com outrem) para avaliar a potência do encontro e para avaliar-se enquanto ouvinte e ensinante.

Para Dussel (1975, p. 34 – tradução nossa)

A casa e suas paredes são a prolongação do corpo, o teto é a cobertura da intimidade, proteção ante os elementos; as janelas são a prolongação dos olhos, pelo que vemos e não somos vistos; a porta, e aqui há uma entidade especial, a porta é por onde a casa se abre ou se fecha para o outro, e pela qual o outro é acolhido na hospitalidade da casa⁴.

Podemos pensar a habitação como proteção aos ataques exteriores que visam a totalização das identidades, pois justamente o exercício de recolhimento possível desde a habitação permite ao sujeito perceber a totalização e possibilita que ele fuja desse processo (desde que seja seu desejo e que busque estratégias para isso). Ela é o lugar mais seguro para a identidade do sujeito, pois ele pode organizá-la do modo que desejar, expressando assim, através de elementos físicos exteriores seu modo de pensar e organizar a própria vida. Ali ele está com sua intimidade encoberta pelo teto e as paredes, que lhe permitem ser quem ele é.

No entanto, a habitação, se pensada apenas como proteção, pode afundar-se em um egoísmo sem precedentes. Ela é também, prolongamento do próprio ser protegido nela. Por meio das janelas existentes na habitação é possível visualizar o mundo exterior; mesmo que da janela se possa ver um muro de concreto; através dele se pode contemplar aquilo que outrora nossos olhos viram e estabelecer, através dessa contemplação, sentido e significado para as coisas. A porta, em sua concretude, também exerce um papel significativo, pois

⁴ La casa y sus paredes son la prolongación del cuerpo, el techo es la cobertura de la intimidad, protección ante los elementos; las ventanas son la prolongación de los ojos, por los que vemos y somos vistos; la puerta, he aquí una entidad esencial, la puerta es por la que la casa se abre o cierra al Otro, por la cual el Otro es acogido en la hospitalidad de la casa.

através de seu fechamento estamos seguros, porém através de sua abertura paradoxalmente não ficamos inseguros, mas, abertos ao novo, ao diferente, ao outro que nos interpela. Assim, estando de porta aberta, estabelecemos para com outrem uma hospitalidade que denota mestridade e discipulado.

Obviamente que aqui, viemos tratando da casa como habitação (habitação como espaço individual) do mestre, no entanto a mestridade pode habitar diferentes lugares, tais como: a escola, a Igreja, o terreiro, a indústria, a loja etc. e fazer deles seu ponto de partida. Desse modo podemos afirmar que de acordo com as interpelações realizadas aos sujeitos, nos diferentes locais por onde ele circula, é que vão torná-lo habitante daquele lugar, pois aquilo que é ali interpelado, torna-se prolongamento do corpo. A mestridade habita ali, faz sentido onde lhe é convocada. Por isso a habitação não pode encerrar-se em uma totalidade.

Para que um lugar se torne de fato habitação, é preciso que o sujeito esteja ali por inteiro, que sua consciência e seu pensamento fruam desde este espaço para dele poder compreender as coisas que contempla. Somente estar em um lugar não eleva esse lugar à qualidade de habitação, pois o ser humano precisa fruir desse espaço como seu.

Há toda uma ontologia que se explicita desde a casa; a casa é uma totalidade, é intimidade. É uma totalidade que tem um sentido, por ela que todos são em certa medida únicos. Mas, novamente a casa poderia encerrar-se como totalidade e quando se fecha poderia ser, por exemplo, a casa de propriedade do capitalismo. O que significa isso? Que na casa é necessário que os móveis e imóveis sejam tidos como propriedade exclusiva, porque a propriedade da casa é tão necessária como a do corpo. A casa é uma prolongação do corpo e neste nível é impossível pensar em uma eliminação da propriedade privada, por que as paredes, a cama, o escritório, a cozinha, são partes de meu próprio ser. Mas, apropriar-se exclusiva e exclusivamente do que está mais além da porta da casa é apropriar-se, alienar então, da casa do outro, ou seja, a deixo em aberto⁵ (DUSSEL, 1975, p. 35 – tradução nossa).

Embora se reconheça e se afirme que é a partir da casa que um sujeito pode estabelecer seu ponto de partida da identidade, é preciso considerar que assim como o eu possui esse privilégio (de ser eu a partir de minha habitação) outros sujeitos também o possuem. Eliminar ou não permitir que outrem possua habitação pode significar a privação de que ele tenha sua própria identidade. A habitação como ponto de referência da minha própria

⁵ Hay toda una ontología que explicitar de la casa; la casa es una totalidad, es intimidad. Es una totalidad que tiene un sentido, por la que todos son en cierta manera uno. Pero nuevamente la casa podría ser, por ejemplo, la casa de la propiedad del capitalismo. Que significa esto? Que en la casa es necesario que los muebles e inmuebles sean tenidos como propiedad exclusiva, porque la propiedad de la casa es tan necesaria como la del cuerpo. La casa es una prolongación del cuerpo en este nivel es imposible pensar en una eliminación de propiedad privada, porque las paredes, la cama, el escritorio, la cocina, es parte de mi propio ser. Pero apropiarme exclusiva e excluyentemente de la que está más allá de la puerta de la casa es apropiarme, eliminar entonces, la casa del Otro, es decir, la dejo a la intemperie.

identidade é o reconhecimento de que o outro possui o mesmo direito de ser um eu, requer que sejamos capazes de reconhecer e acolher a alteridade existente no outro.

Dussel (1982, p. 204) nos faz pensar sobre o acolhimento da alteridade desde o útero materno: “No útero materno, vive-se já a alteridade, mas é no próprio momento do nascimento, no instante do parto (parir como aparição), no qual somos cobiçados e acolhidos no outro e pelo outro, que já se apresenta com falante”. Em uma primeira mirada nessa citação, reconhecemos a relação filial que se apresenta aí; logo pais e mães identificar-se-ão nessa expressão pois, o recém-nascido, é um novo ser que se apresenta naquela relação familiar, naquele núcleo totalizador.

No entanto, podemos pensar que o útero (no exemplo citado acima) representa a habitação inicial de um ser, é a partir dele que o sujeito estabelece uma primeira relação de distinção entre si mesmo e o outro (no caso sua mãe). Porém, no instante do parto, há um outro elemento que se estabelece, a fala: a equipe médica anuncia o nascimento efetivo, a mãe ou o pai o acolhe em seus braços familiares e dirige, ao novo ser ali apresentado palavras. Essas palavras o introduzem em um mundo social, trazem o sujeito para a sociedade mestridade - disciplinado que irá acompanhá-lo durante toda a vida.

Cada sujeito existente no mundo, surgiu de um útero materno, de um seio familiar que foi sua primeira habitação. Foi a partir desse início que sua identidade foi forjada com assunção ou recusa de palavras, sentimentos e ações, e isso o torna único.

Da condição de nascimento biológico (do parto) para a convivência social (através da palavra) podemos fazer uma analogia, pensando que da habitação na qual se encontra um sujeito (não recém-nascido biologicamente), para sua vida social, há o acolhimento realizado pelo outro através de suas palavras interpelantes. Quando um sujeito sai de sua habitação e encontra outros sujeitos que lhe acolhem, estabelece-se aí uma sociedade da qual poderá haver relações éticas de ensinamentos e aprendizagens desde as palavras que são postas no diálogo.

Essas palavras são de extrema importância, pois constituirão o modo como o sujeito constrói o mundo. “O recém-parido, o aparecido no mundo dos outros (ele mesmo ainda sem mundo), começa a formar seu mundo na confiança filial, e na obediência disciplinar ao outro: o mais alto e, por isso, mestre do mundo” (DUSSEL, 1982, p. 205), voltando ao exemplo biológico, perceberemos que a criança, vai desenvolver o seu mundo a partir das tradições e modos familiares de nomear e descrever o mundo. Já em uma condição social, ele vai compreender e nomear o mundo a partir das considerações e revelações feitas por outros sujeitos.

O que desejamos pensar a partir desse exemplo do nascimento biológico é que desde o nosso nascimento, habitamos um lugar, somos acolhidos nele e estabelecemos inúmeras relações a partir dele. Somos desde o nascimento mestres de nossos pais, porque os interpelamos a todo momento de necessidade, e ao mesmo tempo somos discípulos deles ao passo que aprendemos a ser e nos mover neste mundo, a partir das palavras que eles nos dirigem. É a partir dessa habitação inicial, com todos os seus desdobramentos que nos tornamos aquilo que somos.

É possível, e talvez necessário, que pensemos a habitação para além de suas condições físicas e a pensemos de metafísico. Não só a casa, ou apartamento ou similares, são habitações. O habitar que permite compreender a si e ao outro é uma condição que rompe materialidades. Posso sentar-se em um banco, num local público, ou mesmo frente a um grupo de alunos e, ao contemplá-los e contemplar-se posso estar em condição de habitação, pois o estar pensando desde o si mesmo é habitar.

Nesse sentido, habitar a mestridade é uma condição que nos leva a exercer uma ética que rompe com totalizações identitárias e se dirige ao outro em sua condição de outro.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DESSE CAPÍTULO

É importante sintetizarmos algumas ideias trazidas neste capítulo para avançarmos. Na fronteira individual podemos reconhecer o outro como mestre, pois é a partir do reconhecimento das distâncias existentes que haverá abertura para aquilo que é novo. Abertura que pode representar aprendizagem a partir daquilo que o estranho pode nos revelar a partir de seu discurso.

É preciso buscar a fronteira, sim. Porém, paralelamente é preciso possuir uma habitação, pois é a partir dela que pode haver contemplação, reflexão e estabelecimento de sentido e significado do encontro realizado com o outro. É essa habitação que condiciona o que será externado. A habitação é o começo do reconhecimento de si e do outro, como mestre e aprendiz. É na habitação que é possível reconhecer-se como incompleto, inacabado e sujeito capaz de..., bem como compreender que é preciso ouvir o que o outro tem a dizer para realizar-se a aprendizagem.

Nesse sentido é que acontece o reconhecimento do outro como mestre, pois ele é alguém que chama minha atenção, que estabelece uma sociedade comigo, que coloca minha liberdade no limite e que me interpela. É através dessa interpelação que se estabelece o

diálogo, pois aquilo que era implícito ganha exterioridade e se torna aprendizagem. Por isso é preciso que aquele que deseja ser mestre, seja aquele que primeiro escuta a interpelação do outro.

Assim, o mestre tem a tarefa de reconhecer que cada sujeito que se interrelaciona com ele tem capacidades que lhe são próprias, condizentes com suas características e com seu contexto de vida. Para Hardt e Negri (2014, p. 105) “A maior contribuição que um professor pode dar é o reconhecimento de que cada aluno tem o poder de pensar e o desejo de usar a inteligência para estudar” (HARDT, NEGRI, 2014, p. 105). Portanto, reconhecer o outro como mestre exige que primeiro haja reconhecimento de poder no outro, não um poder subserviente mas, um poder de estabelecimento de relações entre sujeitos com objetivos semelhantes, compreender-se e respeitar-se.

Nossa compreensão de mestre, mesmo que seja uma mestridade ética, perpassa pela noção de estudo e de compreensão dos próprios sujeitos e dos fenômenos e coisas do mundo. Assim, precisamos reconhecer que “Só podemos estudar em relação e interação com os outros, quer eles estejam fisicamente presentes ou não” (HARDT, NEGRI, 2014, p. 105), porque os outros trazem ao eu sua novidade, sua compreensão específica que pode ampliar a noção que tenho. Assim “[...] conforme estudamos, constantemente reconhecemos a inteligência dos outros e aprendemos a nos beneficiar dela” (HARDT, NEGRI, 2014, p. 105 – 106).

Desse modo, a mestridade caminha para a dissolução das individualidades totalizadas por diferentes mecanismos de subjetivação e se direciona para a construção de espaços cooperativos de aprendizagem e de formação. Esse movimento “[...] requer sim um projeto cooperativo de desenvolvimento de nossa inteligência comum” (HARDT, NEGRI, 2014, p. 106).

Como viemos abordando, essa mestridade é exercida em um contexto prático, no mundo da vida. Nesse mundo prático, no século XXI, encontramos várias crises objetivas e subjetivantes que proporcionam uma reflexão sobre seus paradoxos. Para que a mestridade seja de fato exercida é preciso conhecer ou reconhecer algumas características subjetivas desse tempo para enfim, avançar na compreensão das prerrogativas éticas desse tempo, é o que será apontado no segundo capítulo desta dissertação.

CAP. 2 – Os ‘SUJEITOS’ DO SÉCULO XXI

Para produzir uma pesquisa sobre ética é preciso re/conhecer como é a sociedade em que se está produzindo tal reflexão, por isso questões como: quem são os sujeitos deste século? Em que tipo de sociedade eles habitam? Quais características de subjetividade possuem? Quais experiências de vida o levam a tornar-se um habitante deste século XXI? Essas questões tornam-se horizontes do processo de pesquisa e escrita.

Lévinas (2011) nos desafia a pensar que ser um sujeito é possuir uma identidade cujo existir autêntico acontece pela identificação dos outros sujeitos, do encontro da própria identidade na relação com esses outros e através de tudo o que acontece nesse ínterim. Assim, para reconhecer o sujeito, em seu tempo e contexto de vida, “[...] é preciso partir da relação concreta entre um eu e um mundo” (LÉVINAS, 2011, p. 23) pois ninguém habita um mundo etéreo e sem vida. Cada sujeito, é único no estabelecimento de relações com o mundo que o cerca, pois cada um possui uma forma de compreender e atribuir sentido e significado ao que lhe acontece.

A questão que nos propomos é problematizar, em linhas gerais, é o cenário do século XXI⁶, onde as identidades dos sujeitos estão sendo constituídas a fim de reconhecer as semelhanças e diferenças, os conteúdos que contemplam as subjetividades deste tempo. Assim, a tentativa de problematizar o século XXI é, também, um movimento de investigar os meandros nos quais é possível perceber o modo de constituição identitária desses sujeitos.

Michel Serres (2015, p. 13) afirma que os sujeitos do século XXI “[...] não habitam mais a mesma Terra, não têm mais a mesma relação com o mundo”, por isso nos arriscamos a perguntar, qual Terra eles habitam? Quais são as relações com o mundo? Quais elementos têm sido aprendidos em sua constituição de identidade? Essa problematização tem como tarefa nos fazer pensar sobre o modo como os sujeitos habitam esse tempo e como podem habitar o ‘ser mestre’ (que será abordado posteriormente, nesta pesquisa).

Sem dúvidas há muitas transformações cotidianas em curso, as quais impactam diretamente (mesmo que de modo heterogêneo) na formação da subjetividade dos sujeitos. As relações familiares, as relações mercantis, o mundo globalizado, o consumo, as redes sociais virtuais, as grandes mídias, os cenários tecnológicos e de inovação, os *influencers* digitais,

⁶ Vale destacar que a problematização do século XXI trata de uma leitura e da compreensão daquilo que Bauman (2001, 2008, 2010, 2013), Hardt e Negri (2014), Serres (2015), Han (2017, 2022) afirmaram a partir de suas constatações realizadas a partir da contemplação do mundo e das relações teóricas com elas. Eles encontram-se na dissertação como disparadores de pensamento, como ferramentas conceituais que nos ajudarão a pensar como é possível, no tempo em que estamos vivendo constituir-se mestre e reconhecer a mestridade do outro.

entre outros, tem mudado o modo como os sujeitos se relacionam entre si e, mesmo com o próprio mundo que os cerca. Essas experiências vividas no século XXI, possibilitam ao ser, estabelecer sentido e significado a tudo o que vai lhe acontecendo ao redor e, a partir destes, desenvolver sua identidade própria.

Para Lévinas (2002, p. 186)

Todo o vivido se diz, legitimamente, experiência. Ele se converte em “lições recebidas” que convergem em unidade do saber, sejam quais forem suas dimensões: contemplação, vontade, afetividade; ou sensibilidade e entendimento; ou percepção externa, consciência de si e reflexão sobre si; ou tematização objetivante e familiaridade daquilo que não se pro-põe; [...]. Mesmo reduzido a indeterminação do viver e à formalidade do puro existir, do puro ser, o psiquismo vive isto ou aquilo, é isto ou aquilo, sobre o modo do ver, do provar, como se viver e ser fossem verbos transitivos, e isto e aquilo fossem complementos do objeto.

Por isso, o viver no século XXI (assim como foi em tantos outros séculos) demanda uma consciência própria deste tempo, que pode ser compreendida por meio de leituras e estudos ou do contato direto e dialógico com o outro. Esse viver se constitui em uma identidade própria a qual se relaciona com o que o sujeito é capaz de experienciar ou com aquilo que o sistema permite que o sujeito experiencie. Não podemos nos furtar de reconhecer que neste século (com tantos dispositivos que foram construídos ao longo de outros séculos) que o sistema capitalista exerce uma influência direta na formação identitária dos sujeitos.

Por isso nos propomos a refletir à luz dos escritos de Zygmunt Bauman (2001, 2008, 2010, 2013) alguns conceitos que nos ajudam a reconhecer o processo de liquefação das instituições, das relações e das ações que estão em curso no século XXI. E, em seguida, com auxílio de Hardt e Negri (2014) refletimos sobre os modos de subjetivação desenvolvidos nesse mundo líquido e formam os sujeitos com identidades endividadas, mediatizadas, securitizadas e representadas. Tudo isso com vistas a nos fazer reconhecer que esses sujeitos habitam também o ‘ser mestre’ e temos muito o que aprender com ele.

2.1 A SOCIEDADE LÍQUIDA MODERNA

Para tratar sobre a chamada ‘liquidez do século XXI’ é preciso, inicialmente, esclarecer que nem sempre o mundo foi assim. Houve um tempo em que, na sociedade de modo amplo, haviam instituições tradicionais que mantinham certo ordenamento, executavam determinadas restrições às ações dos sujeitos. Essas instituições eram sólidas, davam respaldo

aos conjuntos éticos e morais das distintas sociedades, eram guardiões de determinados valores que eram vivenciados no coletivo.

Essas sociedades tradicionais despertavam sentimentos de pertença comunitária fortemente arraigada na cultura local. Os sujeitos se conheciam historicamente e, em nome da continuidade desses laços, haviam códigos de conduta que regiam as relações humanas, sociais, econômicas, mercadológicas e etc. Escolas, Igrejas (religiões), sistemas judiciários, partidos políticos (políticos/as), lojas, bancos, entre outros, seguiam sua tradição, que lhes impunha prerrogativas éticas e morais para a manutenção desses sistemas.

No entanto, para que pudesse haver uma nova ordem mundial / global / econômica e financeira – mais fluída e com liberdade sem restrição – foi necessário liquidificar essas solidificações a fim de que elas não pudessem barrar o surgimento do novo.

Os primeiros sólidos a derreter e os primeiros sagrados a profanar eram as lealdades tradicionais, os direitos costumeiros e as obrigações que atavam pés e mãos, impediam os movimentos e restringiam as iniciativas. Para poder construir seriamente uma nova ordem (verdadeiramente sólida!) era necessário primeiro livrar-se do entulho com que a velha ordem sobrecarregava os construtores. “Derreter os sólidos” significava, antes e acima de tudo, eliminar as obrigações “irrelevantes” que impediam a via do cálculo racional dos efeitos [...] (BAUMAN, 2001, p. 10).

Zygmunt Bauman, a partir de seus vários escritos, nos dá muitas pistas para pensar esse cenário que vai se desenhando. O filósofo começa apontando que para surgir uma sociedade que acompanhasse os inúmeros movimentos inovadores (tecnológicos, econômicos, trabalhistas, educacionais – capitalista de modo amplo), havia a necessidade de um outro tipo de sociedade. Ou, havia a necessidade de se construir novas ideologias, paradigmas e idiosincrasias, para que os sujeitos pudessem habitar esse novo espaço e tempo que vai se construindo.

Quanto a essas solidificações que foram sendo liquidificados, encontramos uma afirmação de Michel Serres (2015) que nos desafia a entender a efetivação desse processo.

De outrora até recentemente, vivíamos de filiações e vínculos: franceses, católicos, judeus, protestantes, muçulmanos, ateus, gascões ou picardos, fêmeas ou machos, indigentes ou afortunados... Pertencíamos a regiões, a religiões, a culturas, ao mundo rural ou urbano, a times, a comunidades, a um sexo, um sotaque, um partido, uma Pátria. Pelas viagens, pelas imagens, pela internet e por guerras abomináveis, quase todas essas coletividades, explodiram. As que restam se desintegram (SERRES, 2015, p. 22).

Em nosso entendimento, Serres (2015) corrobora com Bauman (2001), mais do que isso, parece que se complementam. Serres (2015) escreve essas linhas, como professor catedrático de filosofia, observando sua neta (adolescente) em idade escolar, a qual com seus polegares tem acesso à imensidão de conteúdo, informações e fenômenos produzidos e explicados socialmente ao longo da história através de dispositivos móveis que se conectam a internet. E, observa que as filiações que lhe davam sustentação enquanto filósofo, ou mesmo enquanto sujeito habitante de um espaço social, estavam se liquidificando, pois, a Polegarzinha (sua neta) possuía outras referências, as quais não exigem, necessariamente, filiação fiel às suas correlações.

Pensando sobre isso, Bauman (2001) nos afirma que esse tempo contemporâneo (século XXI) encontra-se caracterizado pela não filiação dos sujeitos às instituições, ou mesmo nas tradições. Em suas palavras “A modernidade ‘fluida’ é a época do desengajamento, da fuga fácil e da perseguição inútil” (BAUMAN, 2001, p. 153). Desse modo é possível que hoje um sujeito seja um forte defensor de uma ideia e, no dia seguinte seja completamente contrário a ela, visto que pode não ter havido um enraizamento desse sujeito na verdade que ele defendia. Mais do que isso, a modernidade fluida possui muitas brechas nas quais é possível que o sujeito saia pela tangente, sem explicações necessárias sobre essa fuga das filiações.

Isso se revela pela grande transitoriedade possível e, talvez necessária, que se desdobra nos objetos e fenômenos, para que os sujeitos possam acompanhar as ‘inovações’. Bauman (2013, p. 22) aponta que “[...] a vida líquido-moderna é uma encenação diária da transitoriedade universal. [...] nada nesse mundo se destina a durar, que dirá para sempre. [...] Nada é visto como estando aqui para sempre, nada parece insubstituível”. Essa vida do sujeito vai se produzindo em um desdobrar cotidiano de fatos que podem ter relação com o que se viveu há instantes, ou não. Tudo se torna substituível, inclusive as relações familiares, pois, acompanhamos na cotidianidade o conceito de família sendo ressignificado para dar conta de explicar relações de amizade que vão se constituindo através de vínculos muito semelhantes aos vínculos parentais de uma família.

Se constatamos que nada é durável, e que as coisas, inclusive as relações possuem uma finitude, desengajar-se delas pode ser uma atitude normal, para o século XXI. O problema é que, como veremos em seguida, as relações pessoais, sejam elas com sujeitos próximos a nós, ou estranhos a nós, sempre vão acontecer. Nenhum sujeito deste século (que tenhamos conhecimento) vive isolado em uma bolha e não possui interdependência com outros sujeitos.

As fronteiras têm sido diluídas para o surgimento de espaços fluídos, onde não exista separação, ou mesmo condição de cada um habitar um local específico (tal como abordamos no primeiro capítulo). O mundo líquido tem nos direcionado para a não visibilidade do outro como diferente mas, outrossim, como ser igual, que denota responsabilidade.

Esse movimento, afeta diretamente a formação identitária pois, “[...] somos compelidos a assumir a vida pouco a pouco, tal como ela nos vem, esperando que cada fragmento seja diferente dos anteriores, exigindo novos conhecimentos e habilidades” (BAUMAN, 2013, p. 24). Torna-se assim, cada vez mais difícil para o sujeito, sem referências, ou sem habitação, (pois encontra-se desengajado de referências institucionais ou tradicionais), ‘costurar’ os fragmentos em sua composição de identidade. De outro modo, torna-se cada vez mais complexo atribuir sentido e significado aos objetos e fenômenos que estão/acontecem ao nosso redor e relacioná-los à nossa identidade própria.

A liquidez apontada por Bauman (2001) é, de certo modo, incentivada pelos sistemas que governam as instituições (principalmente o sistema capitalista).

Para que as possibilidades continuem infinitas, nenhuma deve ser capaz de petrificar-se em realidade para sempre. Melhor que permaneçam líquidas e fluidas e tenham “data de validade”, caso contrário poderiam excluir as oportunidades remanescentes e abortar o embrião da próxima aventura (BAUMAN, 2001, p. 81).

Por isso investe-se tanto na produção de novas narrativas. Objetos, fenômenos e acontecimentos devem surgir a todo o momento para que nada se petrifique. As indústrias vão se organizando para produzir objetos com maior descartabilidade; jornalistas e produtores de mídias, a cada dia buscam desvendar, descobrir ou inventar novas narrativas sobre a vida humana e, mesmo sobre a sociedade; sujeitos midiáticos criam personagens virtuais que surgem e desaparecem com cliques manuais apresentando suas aventuras inimagináveis em um mundo sólido permanente.

Cria-se assim, um mundo de consumidores. Não deseja-se desmerecer o consumo, mas, problematizá-lo a fim de pensar que se pode comprar até mesmo fragmentos líquidos, que vão se prender a nossa identidade e que vão se perder no curto espaço de tempo de seu prazo de validade. Para Bauman (2001, p. 173), nesse mundo do século XXI “[...] o mérito de cada episódio deve ser revelado e consumido inteiramente antes mesmo que ele termine e que o próximo comece. Em uma vida guiada pelo preceito da flexibilidade, as estratégias e planos de vida só podem ser de curto prazo”. Assim, os projetos de vida precisam levar em consideração o curto espaço de tempo que cada consumo pode durar.

Essa flexibilização sem precedentes, cria oportunidades para que o sujeito se relacione diferente com outros sujeitos, ou mesmo com o espaço de habitação.

O indivíduo não sabe mais viver em casal e se divorcia; não sabe mais se manter em sala de aula e se mexe e conversa; não reza mais na igreja. No ano passado nossos jogadores de futebol não souberam constituir equipe; e nossos políticos ainda sabem construir um partido plausível ou formar um governo estável? Por todo lugar se diz sobre o fim das ideologias, mas são as filiações que as criavam que se desfizeram (SERRES, 2015, p. 23).

Serres (2015) nos leva a constatar, em nossas cercanias, que a liquidificação das filiações, vão criando estratégias de flexibilização que adentram o campo de nossas identidades relacionais. Por exemplo, o casamento, como instituição social ou como filiação de sujeitos é facilmente dissolvida e, de acordo com o contexto, um novo pode ser arranjado em pouco tempo. No caso futebolístico, Serres (2015) faz menção aos vexames sofridos pela seleção francesa na copa do mundo da África do Sul no ano de 2010, mas, pode ser percebida na contemporaneidade pelo inúmero movimento que times tradicionais do Brasil afora, que mudam de série com uma flexibilidade (A, B, C), são rebaixados e voltam aos melhores índices, em grande medida pelas condições de sociabilidades que os próprios integrantes dos times conseguem estabelecer. Esse leque de possíveis relações humanas e sociais, exigem um tipo de sujeito capaz de se adequar às transformações, mas, também, exigem um mundo contextual capaz de suprir essas demandas.

Por isso, sempre objetos, situações, fenômenos e acontecimentos novos devem ser produzidos, para que se consuma cada vez a novidade, deixando para trás o que passou (sem ao menos pensar sobre elas) e aguardando o advento da próxima novidade. O próprio tempo vai adquirindo uma outra significação pois passa a estabelecer-se como um elemento sem consequências pois “O tempo instantâneo e sem substância do mundo do *software* é também um tempo sem consequências” (BAUMAN, 2001, p. 150). O próprio tempo perde suas fronteiras como possibilidade de olhar e considerar o presente e o passado.

Seguindo a compreensão de Bauman (2001) o sujeito produz uma situação ou narrativa em determinado instante de sua existência. Algum tempo depois, aquela situação ou narrativa passa a ser condenável pois seus desdobramentos ou consequências passam a ser inaceitáveis aos jugos do novo instante. No entanto, o sujeito diante de sua iminente condenação poderá evocar o enunciado de que ‘quando aquilo foi produzido, outras narrativas o consubstanciavam, portanto para aquele instante, não era condenável’, em outras palavras ‘não posso ser julgado em um instante fora daquele no qual produzi determinada situação’.

Assim, a passagem do tempo vai determinando a validade das coisas, bem como exaurindo as possibilidades de filiação ao próprio tempo que já deixou de existir.

Por isso, tudo deve acontecer a curto prazo.

O 'longo prazo', ainda que continue a ser mencionado, por hábito, é uma concha vazia sem significado; se o infinito, como o tempo, é instantâneo, para ser usado no ato e descartado imediatamente, então 'mais tempo' adiciona pouco ao que o momento já ofereceu (BAUMAN, 2001, p. 158).

Passamos, portanto, para um contexto em que o instante passou a ser supervalorizado. Pois, no instante em que acontece algo, ou que um objeto se revela a um sujeito já é suficiente para que ele seja consumido, não é necessário que ele seja perpetuado, ele se acaba no instante seguinte de sua produção.

É preciso afirmar que essa liquidificação da sociedade não atinge todos os sujeitos com a mesma proporcionalidade e que as instituições tradicionais não têm sido liquidificadas com a mesma intensidade. Esse processo é lento e gradual, mas, vem acontecendo intrinsecamente colado a uma dialética discursiva que defende a manutenção dessas 'tradições'. Constantemente lemos ou ouvimos juristas, epistemólogos e estudiosos defendendo a manutenção de instituições sólidas ou mesmo de códigos sociais tradicionais como modo de manutenção do mundo comum, no entanto, dia após dia, vai surgindo dispositivos que vão liquidificando-os.

Esse contexto de sociedade, gera um tipo de sujeito sem fronteiras. Cria modos particulares de subjetivação, pois gera artificios e dispositivos que engendram no sujeito a desfaçatez do instante - "tudo que é sólido se desmancha no ar". Muito mais porque estão atreladas ao próprio sistema em que se cria as condições para que as identidades sejam subsumidas pelas condições contextuais de sua geração. Essa subjetivação demanda do sujeito habilidades e competências que o possibilitem acompanhar as transformações diárias. Inclusive incute no próprio ser o sentimento de incapacidade, ou seja o sujeito torna-se escravo de si mesmo na medida que se dá conta que não consegue absorver tantas e diárias transformações.

Caso um sujeito tenha expectativa de vida de oitenta (80) anos, por exemplo, nesse tempo de existência ele acompanhará (do nascer ao morrer) inúmeras transformações. Mudanças essas que são relativas ao seu modo de compreender a própria existência, seu trabalho (que sofre alterações a cada surgimento de novas tecnologias), as relações familiares (visto que poderá casar e viver longos anos juntos, ou divorciar-se e constituir outras

famílias), os seus estudos (visto que se assumia uma posição epistêmica e seguia-a por toda a vida, agora deverá abrir mão dela para assumir epistemologias inovadoras), só para citar alguns exemplos. Obviamente que o mesmo sujeito pode resistir e não adentrar nessa lógica liquidificadora.

Tudo isso gera outras formas de desenvolvimento das subjetividades.

2.2 OS SUJEITOS: HABITANTES DESSA SOCIEDADE

Como problematizado anteriormente, a sociedade do século XXI é uma sociedade em liquefação. Esse movimento da sociedade, que prevê a flexibilização, o ‘curto prazo’ e o não engajamento (para citar algumas das características) e está voltada para a construção de um tipo de sujeito que se adeque a ela. O que percebemos, em grande medida, não é mais o contrário – o(s) sujeito(s) moldando uma sociedade de acordo com seus laços culturais, étnicos, etc. – agora é esse modelo de sociedade líquida que tem a tarefa de ‘formar’ sujeitos para viver e conviver nela.

Buscar compreender e mesmo reconhecer a mestridade nesse cenário não é tarefa fácil. Pois o século XXI tem produzido novas/outras formas de subjetividade que, muitas vezes, encontram-se homogeneizadas; todos são tornados iguais diante do sistema que liquidifica o mundo. Se a mestridade se revela na escuta e ensinamento do/para/com o outro; na sociedade líquida moderna esse reconhecimento do outro é cada vez mais dificultado pelos modos subjetivadores dessa sociedade.

Nesse sentido, podemos afirmar que as necessidades, os desejos, os saberes e fazeres dos sujeitos são moldados pela sociedade líquida que vai se constituindo com o passar do tempo. Na tentativa de capturar as subjetividades, existe uma rede de dispositivos fortemente atuantes capazes de prender os sujeitos por todos os lados. Nessa sociedade líquida, na qual as filiações foram (e estão sendo) desfeitas, há um conjunto de novas formas de subjetivação sendo efetivadas; se outrora havia subjetividades que eram subalternizadas e interpelavam por reconhecimento e libertação desde aquele lugar, agora novas/outras subjetividades interpelam para serem reconhecidas e libertadas.

Assim, Lévinas (2011) e Dussel (1975), em seu tempo de escrita, vão tratar do órfão, da viúva, do estrangeiro, entre outros, como subjetividades interpelantes de seu tempo. Essas subjetividades interpelavam para que um sujeito servisse-as por meio da mestridade ética (conforme vimos no primeiro capítulo). Trazemos as proposições de subjetividades

contemporâneas apontadas por Hardt e Negri (2014)⁷ para de certo modo, pensar desde o nosso tempo as subjetivações que interpelam o aparecimento do ser mestre no século XXI.

Hardt e Negri (2014) nos trazem alguns apontamentos para compreender as subjetividades dos sujeitos que se encontram habitando o século XXI. Nesse cenário de novas/outras subjetividades, há os sistemas políticos, econômicos e financeiros que “[...] operaram uma transformação social e antropológica, fabricando novas figuras de subjetividade” (HARDT, NEGRI, 2014, p. 21). Essa transformação antropológica e subjetiva deu origem (ou fez sobressair) pelo menos quatro novas subjetivações:

A hegemonia das finanças e dos bancos produziram o *endividado*. O controle das informações e das redes de comunicação criaram o *mediatizado*. O regime de segurança e o estado generalizado de exceção construíram a figura oprimida pelo medo e sequiosa proteção: o *securitizado*. E a corrupção da democracia forjou uma figura estranha, despolitizada: o *representado* (HARDT, NEGRI, 2014, p. 21).

Essas novas subjetivações acontecem por meio da fusão entre vida privada e vida pública. Destacam-se, também, quatro dimensões do pacto social realizado para a vivência em coletivo: a administração monetária; a produção, difusão e circulação de informações; a proteção e manutenção da dignidade da vida (segurança) e da governança desta vida em coletivo. Avancemos, pois, investigando cada uma dessas novas subjetivações.

Para que o consumo das novidades citadas no item anterior se consolide, é necessário que o sujeito adquira esses bens de consumo. Mesmo que esse bem seja pouco durável, ou consumido imediatamente. Por isso surge o sujeito endividado, “Sua subjetividade se configura sobre a base da dívida” (HARDT, NEGRI, 2014, p. 22), pois quanto maior foi (ou é a dívida) de um sujeito maior(es) foi/foram suas realizações de consumista. Mais instantes um sujeito adquiriu e consumiu. A figura do endividado se constrói na tríade: comprar, consumir e pagar; o pagamento do consumo gera a dívida que é o que prende o sujeito ao agente subjetivador.

Segundo Bauman (2013, p. 105), corroborando com nossa reflexão, há um discurso consumista em voga, o qual “[...] é contra qualquer satisfação de necessidades, desejos, ambições e anseios humanos que não passe pelo caminho das lojas – ou não seja mediada pela aquisição e o uso de mercadorias, e, portanto, não envolva dinheiro trocando de mãos”.

⁷ Vale dizer que Hardt e Negri (2014) formulam um ideário de formação das subjetividades desde a relação das pessoas com o sistema capitalista. As subjetivações propostas por eles tratam dos modos como a economia tem acorrentado às identidades em suas formas de desenvolvimento. Sabemos que este século XXI está cheio de mecanismos ideológicos e ideários neoliberais, nazifacistas, fascistas, misóginos, etc. não desconsideramos a potência desses mecanismos, no entanto estes demandam problematizações específicas que nesse momento, fogem ao escopo deste trabalho.

Comprar é contrair dívida, mesmo que você pague uma compra à vista, o sujeito está empenhando um tempo de seu trabalho para adquirir determinado produto, ou determinada situação.

Esse caminho consumista perpassa pela condição da capacidade de escolher. Para Bauman (2001, p. 112), “A escolha do consumidor é hoje um valor em si mesma; a ação de escolher é mais importante que a coisa escolhida, e as situações são elogiadas ou censuradas, aproveitadas ou ressentidas, dependendo da gama de escolhas que exibem”. Por isso há uma enorme variedade de opções disponíveis para o consumo. Basta adentrar nas lojas de departamento para verificar as possibilidades de escolha, nelas o sujeito é capaz de adquirir desde roupas íntimas para seu uso privado até prego para utilizar em uma construção, ou alimentos para consumo coletivo.

No entanto, o volume de escolhas e de aquisições que se pode realizar depende de condições anteriores: do dinheiro que você dispõe para tal ato. Bauman (2001, p. 113) adverte que: “A proporção de escolhas realista não é em função do número de itens à disposição, mas do volume de recursos à disposição de quem escolhe”. Nem tudo que os sentidos podem reconhecer como agradável, pode ser adquirido pelo sujeito. Essa realização só pode se executar de acordo com as predisposições que o sujeito possui para contrair dívidas.

No entanto, se endividar significa muito mais do que adquirir bens para sua fruição ou consumação, é também assumir um compromisso com seu credor, é estar comprometido em honrar aquilo que afirmou ao adquirir tal produto. Assim “A dívida exerce um poder moral cujas armas principais são a responsabilidade e a culpa, que podem rapidamente se transformar em objeto de obsessão” (HARDT, NEGRI, 2014, p. 22 - 23), aí a dívida torna-se um agente subjetivador pois, passa a martelar na identidade do sujeito o compromisso de pagar aquilo que prometeu.

Por isso, os bancos e, mesmo lojas em geral (por meio de seus crediários) criam mecanismos capazes de auxiliar o sujeito a se endividar “Com o cartão de crédito você está livre para administrar sua satisfação, para obter as coisas quando desejar, não quando ganhar o suficiente para obtê-las” (BAUMAN, 2010, p. 12), pois compra, consome e depois, quando a dívida chegar, paga-a. Mais do que isso, para os bancos e credores “[...] o ‘devedor ideal’ é aquele que jamais paga integralmente suas dívidas” (BAUMAN, 2010, p. 15) assim, o sujeito vai ficando cada vez mais atrelado a esse agente subjetivador, pois vai ficando cada vez mais comprometido com seus credores.

A subjetividade endividada é formada a partir de uma rede composta por diferentes fios. Nessa rede podemos encontrar, o surgimento (instantâneo) de novidades; a propaganda

dessas novidades (que desemboca em narrativa de necessidade); o desejo de satisfação dessa necessidade; aquisição e a contratação da dívida. A grande questão é que, às vezes, essa dívida é quase impagável, e aí o sujeito enreda-se nessa subjetividade devedora.

Esse é o perigo maior do sujeito endividado, não pagar o seu credor e ter que devolver seu bem adquirido. Por isso a dívida vai agindo como um condicionante de identidade no sujeito pois, a partir da dívida ele não pode mais largar seu emprego e exercer outro ofício que lhe renderá mais satisfação pessoal e menos dinheiro. Pelo contrário, ele precisa persistir onde mais lhe dá retorno financeiro para poder honrar com suas dívidas. Não pagar a dívida, pode acarretar em situações vexatórias diante dos sujeitos que convivem ao seu redor. Como explicar para seus próximos que o banco pegou seu carro porque atrasou parcelas? Como explicar para os outros que ficou em casa durante as férias porque não tinha dinheiro para viajar? Ou, também, terá que explicar por que devolveu seu carro, sua casa, entre outros bens ao banco, entre outras situações.

Nossa sociedade do século XXI, tem se constituído como uma grande vitrine, na qual todos te olham e te veem (e, muitos fazem questão de se expor nas redes sociais). Esse é outro elemento formador de subjetividades que, contribui com a formação do sujeito endividado pois a exibição do quanto consome passa ser condição *sine qua non* para estar inserido em determinado grupo social.

O problema dessa situação, de consumo e endividamento é que “A dívida só é capaz de aprofundar o empobrecimento da sua vida e a despotencialização da sua subjetividade” (HARDT, NEGRI, 2014, p.23), pois a atividade humana acaba se reduzindo a trabalhar para juntar dinheiro e tentar pagar a dívida. Desse modo, “A própria vida foi atrelada ao trabalho” (HARDT, NEGRI, 2014, p. 24) assim, “A fim de sobreviver, o endividado deve vender todo o seu tempo de vida” (HARDT, NEGRI, 2014, p. 25).

É nesse sentido que viemos abordando que o endividamento gera subjetivação, porque a dívida aprisiona e molda os sujeitos. Esse aprisionamento gera um compromisso moral injusto, visto que o endividado que não a paga, faz novas dívidas para cobri-la ou é obrigado a se desfazer daquilo que gerou a dívida original. O endividado precisa atrelar sua vida, individualidade e identidade para trabalhar e vender seu tempo em prol da tentativa de quitar a dívida. Sua experiência de vida se torna pagar as dívidas que contraiu.

A questão vai ficando mais complexa ao passo que exige movimento de compra, endividamento e tentativa de pagamento. Assim, estabilidade ou permanência deixam de existir no vocabulário do século XXI e outras figuras surgem, tal como afirmam Hardt e Negri “[...] o trabalhador assalariado estável é o extrato empobrecido da suposta classe média. A

pobreza deles se caracteriza sobretudo pelas cadeias de dívidas” (2014, p. 26). Este é caracterizado justamente por sua condição que permite apenas fazer dívidas e pouco pagá-las, pois sua condição financeira permanece sempre a mesma.

A dívida leva a processos de isolamento, de fechamento do si mesmo diante das obrigações práticas que o sujeito possui. Nesse sentido, o endividamento leva a uma não comunicabilidade entre os sujeitos; não há diálogo com o outro porque não quero que ele saiba de minhas dívidas e nem quero saber das dele. Entre sujeitos subjetivados pelas dívidas, o processo dialógico autêntico, que conduz à mestridade é escasso e frágil.

Assim vai acontecendo a subjetivação, pois “Incapaz de se livrar da miséria à qual está reduzido, o devedor está preso por cadeias invisíveis” (HARDT, NEGRI, 2014, p. 27), trazendo uma carga moral para os sujeitos. E, são essas cadeias que moldam sua subjetivação. Pois os sujeitos encontram-se moralmente presos à elas, se não pagar a dívida o vexame social será a exposição do sujeito como alguém que não cumpre seus compromissos e que não é digno de confiança.

Essa chamada ‘vergonha social’ é ampliada, no século XXI, quando acontece a exposição do sujeito nas redes e mídias sociais, criando o sujeito mediatizado. Aí adentra o segundo modo de subjetivação proposto por Hardt e Negri (2014, p. 29), pois “A mediatização é o fator principal das divisões cada vez mais indistintas entre trabalho e vida”, isso se revela no tempo gasto pelo sujeito que ‘navega’ pelas redes sociais e pela internet. A vida particular e a vida social, aos poucos tornam-se indistintas, tornando os sujeitos vulneráveis ao que o seu público de seguidores vai avaliar, curtir, seguir ou cancelar.

Essa mediatização, está relacionada com a subjetivação do sujeito porque sua identidade acaba por ficar intrinsecamente ligada ao que acontece (ou é mostrado nas redes). Segundo Hardt e Negri (2014, p. 29) “[...] a consciência do mediatizado é incluída ou absorvida na internet”, pouco sobrando espaço para pensamentos ou mesmo atribuição de sentido e significado que extrapolam o que acontece na internet. Por isso, Serres (2015) aborda que os sujeitos deste século não habitam mais o mesmo tempo e espaço de outrora, pois estão absorvidos pela rede virtual da internet.

Esse modo de subjetivação relaciona-se, em grande medida, com o sujeito endividado que tratamos anteriormente, pois o sujeito mediatizado possui maior probabilidade de suas dívidas serem expostas nas redes e sofrer vexames. O contrário também pode ser verdadeiro, quanto mais o sujeito (adquirindo dívidas) comprar e mostrar nas redes, maior é o engajamento provisório com ele nas redes midiáticas. Sabemos que as redes sociais e, mesmo a internet de modo amplo, são como que ‘facas de dois gumes’ elas podem inflar a identidade

de alguém (ao passo que o sujeito vai conquistando maior visibilidade através dos seguidores) ou diminuir, rebaixar ou até mesmo invisibilizar essa identidade (com o chamado ‘cancelamento’). E, esse movimento dinâmico ‘força’ a identidade do sujeito para acompanhá-lo. Poderíamos afirmar que a formação identitária desse sujeito mediatizado, acontece pelo próprio movimento, indistinto, da rede.

Para Negri e Hardt (2014, p. 29) “Logo, o mediatizado é uma subjetividade que, paradoxalmente não é nem ativa nem passiva, mas constantemente absorvida em atenção”, justamente porque o sujeito precisa direcionar sua atenção para o que a rede está demandando, o que nem sempre o leva a pensar sobre sua identidade. A partir do movimento da rede será a produção de subjetividade (de materiais a serem expostos). Está fortemente relacionado com os processos de liquidificação da sociedade do século XXI pois, esse movimento que prende a atenção é líquido e seu engajamento não passa de uma mera curtida, a qual poderá nunca mais se repetir.

Um dos problemas dessa mediatização refere-se ao consumo de informação ao qual os sujeitos são direcionados. No entanto, qual o valor dessas informações recebidas constantemente? Qual seu conteúdo? Para os pesquisadores “[...] o mediatizado está pleno de informação morta, sufocando nossos poderes de criar informação” (HARDT, NEGRI, 2014, p. 30), assim o mediatizado acaba saturando sua identidade com informações completamente irrelevantes (quando não de mentiras que são produzidas e espalhadas pelas redes, chamadas de *fake News*).

Nessa linha de pensamento, corroboramos com Bauman (2013, p. 35) que afirma:

[...] a sociedade da informação oferece cascatas de signos descontextualizados, conectados entre si de forma mais ou menos aleatória. [...] quando quantidades crescentes de informação são distribuídas a uma velocidade cada vez maior, torna-se progressivamente mais difícil criar narrativas, ordens ou sequências de desenvolvimento. Os fragmentos ameaçam se tornar hegemônicos.

Essa descontextualização das informações produzidas e difundidas não se conectam entre si e nem com a identidade ou o contexto dos sujeitos. Talvez nem possuam esse objetivo. Por isso também são produzidas de modo aleatório, com diferentes narrativas que pouco possibilitam que os sujeitos estabeleçam sentido e significado delas e, delas para consigo. Em resumo o sujeito mediatizado consome fragmentos; não mais narrativas completas, sequenciadas, referenciadas.

É a partir desses fragmentos que esse sujeito vai constituindo sua identidade. Vai-se criando e desenvolvendo uma identidade que é superficial, tendo em vista que não se prende a

corrente argumentativa nenhuma. “[...] À medida que a mídia penetra cada vez mais fundo em nossas vidas, desde a mídia escrita e de radiodifusão até a eletrônica, ela cria experiências que são crescentemente superficiais” (HARDT, NEGRI, 2014, p. 32). Neste contexto, é que o sujeito vai ficando mais frágil na consolidação de sua identidade. Ou, esse movimento vai permitindo que um sujeito desenvolva vários tipos de identidade ao longo de sua vida.

Essa é uma questão séria pois, o sujeito vai perdendo a noção de complexidade das coisas, dos objetos e dos fenômenos e vai ficando mais suscetível à parcela de informação que vai chegar até ele. Assim pode acreditar em inverdades, ou criar subjetivamente um cenário completamente assustador. Esse mundo mediatizado é o que apresenta ‘lições’ para o saber, conforme refletido com Lévinas (2005) no início do capítulo.

O sujeito acaba por se tornar um sujeito securitizado, pois acredita que suas dívidas podem ser expostas nas mídias e aceita “[...] estar numa sociedade prisional porque fora parece mais perigoso” (HARDT, NEGRI, 2014, p. 34). Essa prisão pode ser física, se pensada como a própria habitação, onde o sujeito encerra-se após cada contato com o mundo, ou pode ser também social, quando o sujeito se fecha para outros contatos, ou para outras relações pessoais e interpessoais que podem acontecer.

Nessa perspectiva o sujeito se transforma em guarda e presidiário ao mesmo tempo pois, “O medo justifica oferecer de modo voluntário seus olhos e sua atenção alerta a uma máquina de segurança aparentemente universal” (HARDT, NEGRI, 2014, p. 34). Esse medo se constrói a partir da própria parcela de narrativa que recebeu dos discursos mediatizados. Assim, ao mesmo passo em que se constroem muros físicos, se buscam estratégias virtuais para proteger-se dos inimigos.

Esse modo de ser sujeito securitizado apresenta-se de modo heterogêneo:

[...] o securitizado não é uma figura homogênea. Efetivamente, os graus infinitos de encarceramento são decisivos para o funcionamento da subjetividade securitizada. Há sempre outros abaixo de você, sob maior vigilância e controle, mesmo se apenas por meio do menor grau (HARDT, NEGRI, 2014, p. 36).

Assim como um sujeito é controlado pelo processo de securitização que lhe é externo; ele também exerce esse ‘poder’ diante de outros sujeitos que estão em condições sociais e/ou econômicas abaixo deles. Um morador de rua, por exemplo, está em condições de ser vigiado por todos os lados por onde anda, pois, sua condição social e econômica não lhe permite (ou permite com muitas restrições), que possua uma privacidade.

Na verdade, há uma motivação muito pertinente por detrás do sujeito securitizado. Segundo Hardt e Negri (2014) “O medo é a motivação básica do securitizado para aceitar não só seu papel duplo – vigia e vigiado – no regime de vigilância, mas também o fato de que muitas outras pessoas estão ainda mais privadas de sua liberdade” (p. 38 - 39). Esse medo afeta diretamente sua formação identitária, pois é a partir dele que a identidade vai sentindo-se fragilizada e vai destinando ao sujeito uma condição de encerramento em si mesmo.

O medo não deixa um sujeito ir além de onde ele já se encontra. Embora o medo seja importante quando se trata do cometimento de um crime, por exemplo. Mas pelo fato de que esse medo aprisiona um sujeito, sua identidade própria está fadada a permanecer nesse círculo. Mesmo que ele se exponha através das redes e mídias sociais, esse medo pode não permitir que ele saia das redes e encontre sujeitos reais, em convívio físico.

Todo esse processo tratado até aqui da formação do sujeito endividado, mediatizado e securitizado, relaciona-se com o último modo de subjetivação contemporâneo afirmado por Hardt e Negri (2014), encerra-se no sujeito representado politicamente. É preciso reconhecer que todos os sujeitos vivem em uma sociedade, da qual são interdependentes. Essa sociedade possui um modo de organização e governo, que nas sociedades ocidentais geralmente é a democracia por representação.

A questão é que a democracia por representação exige que os cidadãos escolham alguém para representá-los nas tomadas de decisões cotidianas. Faz-se essa escolha, no Brasil por exemplo, através do voto popular. Nessa sociedade liquidificada, o sujeito escolhe seus representantes, mas acaba ficando à mercê dos escolhidos, pois preocupa-se com eles apenas em época de eleição, depois torna-se apenas um representado.

Para Hardt e Negri (2014, p. 42) “[...] o representado atua na sociedade destituído de inteligência e manipulado pela imbecilidade ensurdecidora do circo midiático, sofrendo a opacidade da informação como ausência de virtude e registra apenas a transparência cínica do poder da riqueza”. A subjetivação da representação cria um sujeito que não se importa, ou pouco importa-se com a coletividade, pois está preso às narrativas políticas que lhe são apresentadas ao longo de sua navegação pelas mídias sociais virtuais. Ele encontra-se saturado por informações que são parciais e recortadas dos contextos e, sua capacidade de percepção de que tem parcela de culpa sobre os contextos acabam por ser reduzidas.

O sujeito representado pode ser um analfabeto político:

O pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio depende das decisões políticas.

O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política. Não sabe o imbecil que da sua ignorância política nasce a prostituta, o menor abandonado, e o pior de todos os bandidos que é o político vigarista, pilantra, o corrupto e lacaio dos exploradores do povo (BRECHT, 1987).

Muito embora o poema de Brecht (1987) possa (e, necessite) ser atualizado, podemos fazer um paralelo à subjetivação do sujeito representado, que vive no século XXI. Poderíamos reescrever o poema, da seguinte forma: O analfabeto político é um sujeito representado. Ouve apenas o que aqueles que controlam as mídias sociais virtuais querem que ele ouça; fala a partir do vazio, porque tem poucas experiências concretas sobre a política; participa quando lhe convém e, geralmente de modo virtual. Porém, de suas ignorâncias, brotam as injustiças que são cometidas contra ele mesmo e contra seus próximos. De suas ignorâncias, surgem os enganadores, os corruptos e aqueles que praticam as injustiças e deflagram inverdades.

Desse analfabetismo político do sujeito representado, podemos perceber na sociedade líquida um colapso nas estruturas de representação. Pois muitos eleitos pelo sujeito representado estão perdendo credibilidade, confiança e, acabam de muitos modos caindo nas artimanhas da corrupção.

Assim, “Ao deixar de ser um participante ativo da vida política, o representado se descobre o pobre entre os pobres, lutando sozinho na selva dessa vida social” (HARDT, NEGRI, 2014, p. 45) pois, torna-se um sujeito completamente individualizado. Desengajado dos coletivos, isola-se em luta diária e solitária, acaba por subjetivar-se na crença de que a participação política não é para ele. Acaba que “[...] o representado também não tem acesso à ação política eficaz” (HARDT, NEGRI, 2014, p. 45).

Corroborando com essa ideia, Bauman (2001) afirma que:

Os conselhos que os conselheiros oferecem se referem à *política-vida*, não à Política com P maiúsculo; eles se referem ao que as pessoas aconselhadas podem fazer elas mesmas e para si próprias, cada uma para si – não ao que podem realizar em conjunto para cada uma delas, se unirem forças (BAUMAN, 2001, p. 84).

O sujeito representado acredita que, dando seu voto de confiança o representante que ele escolheu defenderá minimamente seus interesses categoriais, porém descobre que na vivência cotidiana, nas necessidades diárias para superação das desigualdades e das injustiças, está sozinho.

Cada um desses modos de subjetivação possui mecanismos e dispositivos próprios que vão muito além dos conceitos e argumentos apresentados até aqui. Talvez até poderíamos referenciar outros modos de subjetivação contemporânea. O que desejamos chamar atenção é

que, em grande medida, são esses sujeitos, com essas características identitárias, que habitam a sociedade, que prestam serviço e que convivem nos diferentes espaços da sociedade.

É preciso estabelecer aqui uma problematização: como, a partir dessas subjetividades é possível estabelecer a mestridade? Não podemos nos esquecer que ela é exercida através de modos abertos de diálogo (onde ambos os sujeitos se expressam e são compreendidos). Por isso, poderemos encontrar sujeitos subjetivados por esses modos exercendo a mestridade, o que é relevante para pensar que eles têm muito a ensinar ao eu.

2.3 SOBRE SUBJETIVIDADES E RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS NO SÉCULO XXI

Essa leitura do mundo que produzimos, leva em consideração um conjunto de transformações que lhe são próprias e que ao mesmo tempo correm o risco de fortalecer uma ideia de esquecimento de quem é o outro, de dissolução de sua identidade pessoal.

O mundo contemporâneo, científico, técnico e gozador se vê sem saída – [...] – não porque tudo lhe é permitido e, pela técnica tudo possível, mas porque nele tudo é igual. O desconhecido logo se faz familiar e o novo, costumeiro. Nada é novo sob o sol. [...] tudo se absorve, se deturpa pouco a pouco e se enclausura no mesmo (LÉVINAS, 2002, p. 31).

As subjetivações apresentadas no tópico anterior podem referir-se de certo modo, ao que Lévinas (2002) nos instiga a pensar a partir de sua constatação presente na citação acima. No mundo contemporâneo tudo é possível e tudo é permitido, porém tudo, ou quase tudo se torna igual. Acontece, desse modo uma dissolução do eu, uma dissolução da identidade do sujeito ligada a noção de que a subjetivação a qual ele está suscetível o engloba de tal forma que, seu modo de pensar e estabelecer sentido e significado para as coisas, acaba por ficar invisibilizado diante de outras possibilidades.

Essa é uma questão que exige uma reflexão consciente. Não só os sistemas acabam por dissolver ou invisibilizar o outro, o diferente; muitas vezes a própria identidade do mesmo acaba por tornar o outro, costumeiro ou rotineiro e pouco se importa com a riqueza que pode advir do que o outro tem a me comunicar. Há identidades que estão sempre em busca de totalizar outras identidades, a fim de manter sua ordem cotidiana, fechadas em seu egoísmo não permitem que o outro seja outro, e a relação torna-se costumeira, como se o outro possuísse identidade igual à do mesmo.

Essas invisibilizações, ou totalizações no termo levinasiano, movem-se em uma forma de pensamento que despersonaliza o próprio ser humano. Isto é, as subjetivações (securitizado, mediatizado, representado, endividado e, tantas outras que não foram abordadas aqui) podem criar sujeitos sem rosto, sem expressão, quase sem traços de humanidade. Para Lévinas (2002, p. 24) “O pensamento contemporâneo move-se assim, num ser sem traços humanos”, desse modo, necessidades básicas podem ser solapadas e, mesmo formas de expressão próprias podem ser negadas, visto que sem traços humanos, o ser pode ser um qualquer, sem que ele se encontre comigo e me interpele.

Além de sem traços humanos, cria-se uma massa de indigentes “A indigência econômica do proletário [...] seria a desnudação absoluta do outro como outro, a de-formação até o *sem forma*, para além da simples mudança de forma” (LÉVINAS, 2002, p. 28). Essa indigência caminha para a compreensão de um ser quase sem forma, justamente porque o sujeito acaba tendo sua subjetividade liquidificada pelos sistemas.

Essa é uma preocupação de outros autores também, tal como podemos perceber em Bauman (2001, p. 135)

[...] quanto mais eficazes a tendência à homogeneidade e o esforço para eliminar a diferença, tanto mais difícil sentir-se à vontade em presença de estranhos, tanto mais ameaçadora a diferença e tanto mais intensa a ansiedade que ela gera. [...] à medida que o impulso a uniformidade se intensifica, o mesmo acontece com o horror ao perigo representado pelos “estranhos no portão”.

Bauman (2001), a partir da sociologia contemporânea, está abordando o modo como os diferentes sistemas que liquidificaram a sociedade estão produzindo essa ‘igualação’ dos sujeitos. Nesse sentido, ele aborda a tendência a homogeneização, ou seja, a indicação de eliminação das diferenças. A partir dessa eliminação, os sujeitos poderão sentir-se mais à vontade, afinal, todos ao seu redor, seriam iguais, ou estariam em iguais condições subjetivas. A questão é que esse processo pode criar guetos imaginários, afinal o mundo é diverso, pelo mundo circulam muitas pessoas de diferentes formações de vida e, com diferentes formas de pensar e de se relacionar entre si e com as coisas, objetos e fenômenos do mundo.

Em uma reflexão mais aprofundada o outro torna-se apenas um tema a ser debatido; uma temática que leva em consideração aspectos gerais, sem se prender às singularidades possíveis e potentes de existir. Assim, “[...] tematizado, outrem é sem unicidade. Ele é devolvido à comunidade social, à comunidade de seres vestidos, em que as prioridades de classe impedem a justiça” (LÉVINAS, 2002, p. 29), é da comunidade ou da sociedade em que

o outro está inserido que brotarão as características do tema, não mais a pessoa concreta com rosto e discurso.

Assim, as próprias relações intersubjetivas, acabam por se limitar, visto que, se o outro é igual ao eu, não preciso me aproximar dele para conhecê-lo melhor, ou para me aprofundar em uma relação intersubjetiva.

Fazer contato visual ou permitir a aproximação física de outro ser humano é sinônimo de desperdício, pois equivale a dedicar algum tempo, escasso e precioso, a “aprofundar”: decisão que poderia interromper ou impedir o surfe em tantas outras superfícies convidativas (BAUMAN, 2010, p. 66).

Justamente por que o outro, em uma sociedade tematizada de modo homogêneo, pode ser igual, buscar conhecê-lo é desperdício, principalmente de tempo, porque na sociedade do século XXI, a grande busca é por coisas novas, por novidades e não por aquilo que possa ser igual ao que já possuo. Parar para conhecer melhor meu vizinho de porta, ou mesmo para dialogar com ele, pode interromper a busca por novidades, muito mais convidativas e que chamam à novidade.

Por falar do discurso, ou do diálogo, nesse movimento de dissolução do outro a retórica ganha destaque.

Retórica: Arte de utilizar a linguagem em um discurso persuasivo, por meio do qual visa-se convencer uma audiência da verdade de algo. Técnica argumentativa, baseada não na lógica, nem no conhecimento, mas na habilidade de empregar a linguagem e impressionar favoravelmente os ouvintes (JAPIASSÚ, MARCONDES, 2006, p. 240).

Apresenta-se uma definição de retórica do dicionário de filosofia para alargar um pouco nossa compreensão e problematizar o fenômeno. Quando utilizamos da retórica, utilizamos a linguagem por ela mesma para, em suas diferentes combinações e conjugações, explicar algo, ou explanar uma ideia. Nesse jogo da linguagem utiliza-se um conjunto de palavras para explicar um objeto, uma relação, um acontecimento, ou mesmo um fenômeno. A questão é que na retórica, pode-se utilizar palavras sem uma ligação profunda, ou direta, com uma realidade de onde o que está sendo explicado surgiu. Na retórica, pode-se inclusive se utilizar de inverdades para convencer o ouvinte de que a explicação é verdadeira.

Para a relação com a mestridade, que temos perseguido ao longo deste trabalho, a retórica é perigosa pois, através do desencadeamento retórico das palavras pode haver uma dissolução do próprio contexto onde o objeto em explicitação na mesma surgiu. O próprio Lévinas (2002, p. 25) nos instiga a pensar sobre os perigos de um tipo de retórica; “Retórica

que não deriva do discurso que procura ganhar um processo ou um lugar; mas retórica enquanto corrói a substância mesma da palavra, precisamente enquanto está se encontra em condição de ‘funcionar na ausência de toda verdade’”.

Lévinas (2002) nos indica a pensar sobre o simulacro de verdade que pode existir em uma retórica. O autor trata da ausência de verdade, pois, a verdade, segundo o próprio autor (2008) brota do discurso de outrem, das palavras que são proferidas desde o seu contexto, de sua realidade. O ponto de cuidado e de maior atenção é a retórica proferida sobre o outro, quando o eu tenta falar sobre o outro sem conhecê-lo, ou sem tê-lo ouvido primeiro. Assim a retórica pode dissolver o outro, sem que haja uma preocupação verdadeira sobre quem ele é, e quais suas verdadeiras condições.

Talvez, ao longo do século XXI o problema seja mais amplo do que qual o tipo de discurso chega aos sujeitos, a grande preocupação é que “Não escutamos mais a voz do outro no murmúrio digital do igual” (HAN, 2022, p. 91). Para o filósofo, as redes digitais caminham para uma completa não escuta do diferente; nesse cenário apenas a voz, o discurso daquele que é igual é ouvido. Isso pode se revelar de modo prático quando analisamos alguns grupos nas redes sociais, ou mesmo alguns guetos culturais que vão se estabelecendo nas cidades.

Para Han (2022, p. 100)

O mundo digital é muito pobre de olhar e de voz. Contatos e conexões são produzidos sem olhar e sem voz. Nisso eles se distinguem de relações e encontros, que dependem da voz e do olhar. Sim, eles são experiências especiais de voz e de olhar. São experiências corporais (HAN, 2022, p. 100)

Nesse sentido, as conexões digitais estariam enfraquecendo a relação física pessoal. Mais do que isso, transformando as relações interpessoais e intersubjetivas, pois nas redes virtuais, pode-se utilizar inúmeros filtros que transformam a voz e a aparência das pessoas. Na presencialidade, às vezes, o rosto é outro; a voz é outra, porque na rede social, os filtros transformavam o sujeito. Por isso a perspectiva das relações que vão se estabelecendo neste século às vezes são frágeis e não reconhecem aquele que é diferente.

Além dessa pobreza de visão e de escuta, os meios digitais criam incontáveis sonorizações e distorções que dificultam o próprio reconhecimento da voz de alguém em meio ao movimento estabelecido ali. De acordo com Han (2022, p. 108) “A barulheira de comunicação não possibilita a escuta”, justamente por conta dessa inúmera diversidade de sons e de discursos que se criam e se propagam, quase não há possibilidade de escutar o outro. Mais do que isso: “A voz silenciosa do outro rui, hoje, até o fundamento na barulheira

do igual” (HAN, 2022, p. 109), nessa barulheira criada e fomentada no mundo virtual, todos os sujeitos são igualados.

Nessa igualação não há o diferente para ser reconhecido, “Hoje, perdeu-se para nós essa experiência do outro como enigma ou mistério” (HAN, 2022, p. 119), porque se todos são iguais não há novidade no outro.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DESTE CAPÍTULO

As constatações realizadas ao longo deste segundo capítulo, não tem o objetivo de estabelecer um juízo de valor a essa realidade, bem como não se pretende colocar esse sujeito do século XXI no júri da ética para condená-lo ou absolvê-lo. Pretendemos, sim, à luz desse contexto, refletir que esse sujeito é mestre em sua subjetividade, que se relaciona com um eu identitário, conforme veremos adiante.

Por isso é preciso afirmar que essa sociedade liquidificada não é homogênea. Não atinge todos os sujeitos do mesmo modo e com a mesma intensidade. Há diferentes processos que vão caminhando em direções opostas para formar outros modos de subjetividade. São esses outros modos de pensar e de agir que nos possibilitam ir além das constatações realizadas e produzir análises e compreensões.

Nesse sentido, reconhecemos que esses sujeitos que vivem em um mundo líquido, vivem em coletivo. Habitam espaços comuns (prédios, ruas, bairros, cidades) nos quais o encontro é quase obrigatório. Por isso, por meio de uma busca atenta, proposital e intencional será possível perceber outras subjetividades, “[...] assim que você olhar ao redor, enxerga que a crise também resultou em um estar juntos” (HARDT, NEGRI, p. 50). Esse olhar ao redor, pode tocar a sensibilidade e percepção de um eu (mediatizado, endividado, securitizado e representado) e, possibilitar a abertura de um diálogo sobre a situação que ambos se encontram.

Para realizar esse processo de percepção do outro, é necessário romper com a pura passividade, a qual o sujeito tem sido forçado pela sociedade líquida. É preciso que haja pensamento, reflexão, crítica e autocrítica. Para Lévinas (2011) esse processo ocorre por meio da interioridade pois ela “[...] é a recusa a transformar-se num puro passivo, que figura numa contabilidade alheia” (p. 44). Essa interioridade vai gerar a ideia de um sujeito. Também, de acordo com Dussel (2012, p. 533) “[...] para se tornar sujeito é necessário efetuar uma crítica autoconsciente do sistema que causa a vitimação”. Sendo assim, a partir da interioridade,

gera-se a subjetividade de reconhecimento de si e do outro, o que demandará o estabelecimento de críticas à sociedade na qual se vive. Por isso será importante refletirmos à frente, sobre as noções de justiça e de verdade que podem brotar do reconhecimento da mestridade que o outro exerce sobre o eu.

Nesse mundo líquido, fluido, nem tudo pode ser consumido ou tornar-se consumível, corremos o risco de totalizar o outro (sujeito) como objeto de consumo. A humanidade já viveu tempos de aniquilação de pessoas só por pertencerem a uma cultura ou religiosidade distinta de um interlocutor totalizador. Por isso, é preciso reconhecer-se como um sujeito inserido em uma sociedade e em uma história: “O sujeito sócio histórico se torna uma subjetividade libertadora só no momento em que se eleva a uma consciência crítica de sua negatividade” (DUSSEL, 2012, p. 533).

Essa perspectiva chama atenção para uma ontologia que é própria do reconhecimento da identidade de si mesmo. Para Lévinas (2011, p. 22) “Ser eu é, [...] possuir a identidade como conteúdo. [...] cujo existir consiste em identificar-se, em reencontrar a sua identidade através de tudo o que lhe acontece” e, esse processo deve ir além de toda a individuação que possa ser referendada em um sistema de referências alheio ao próprio ser. E, para extrapolar esse sistema alheio de referenciação “[...] é preciso partir da relação concreta entre um eu e o um mundo” (LÉVINAS, 2011, p. 23), nessa fuga do sistema, na relação concreta com o mundo, encontram-se outros sujeitos.

Assim caminhamos para a compreensão de que os sujeitos têm a tarefa de pensar e encarnar sua própria singularidade:

Torna-se singular, pois o retornar singular, em contraste com o se tornar individual, significa achar de novo a força de estar juntos. [...] O processo de singularização, portanto, é encarnado: uma autoafirmação, e uma decisão subjetiva que se abre toda a um estado de estar juntos (HARDT, NEGRI, 2014, p. 51)

Caminhar na direção da singularidade significa reconhecer suas concretudes de mundo. É um encarnar-se de sua realidade. Por isso, “Antes de conseguir comunicar ativamente nas redes, você deve se tornar uma singularidade” (HARDT, NEGRI, 2014, p. 57) pois tratará de temas que lhe são específicos de sua concretude.

Na advertência de Hardt e Negri (2014, p. 57) “Quando você se tornar uma singularidade, jamais será um eu integral. As singularidades são definidas por meio de um ser múltiplo internamente e de um descobrir a si mesmo, externamente apenas em relação aos outros”. Isso exige um reconhecimento de que nossa identidade se constrói na multiplicidade

de relações que vamos estabelecendo ao longo da vida/existência. Exige abertura para reconhecer a rede de subjetividades que compomos e para perceber que não estamos sozinhos.

Esse reconhecimento da multiplicidade de subjetivações acontece porque somos capazes de criar verdades. No entanto, “Somos capazes de criar novas verdades somente quando deixamos de ser individuais e nos constituímos em nossos relacionamentos com os outros, abrindo-nos a uma linguagem comum” (HARDT, NEGRI, 2014, p. 58), portanto a linguagem torna-se um elemento chave para que esse processo ocorra.

Ainda, para Lévinas (2011, p. 26) “A relação do mesmo com o outro – ou metafísica – processa-se originalmente como discurso em que o mesmo, recolhido na sua ipseidade de ‘eu’ – de ente particular único e autóctone – sai de si”. Exige, portanto, interioridade consciente de sua condição subjetiva e a produção de verdades que possibilite a ampliação dessas subjetividades através do discurso. O discurso, é capaz de romper com o isolamento quando se torna um processo dialógico entre interlocutores, pois esse é o modo de estabelecer a primeira relação entre duas subjetividades ou sujeitos distintos.

Essa relação dialógica que se estabelece com outrem, que rompe com a subjetividade totalizada, coloca o próprio mundo, as experiências de vida em discussão, em processo de criticidade. Para Lévinas (2011, p. 66) “Falar é tornar o mundo comum, criar lugares comuns”, assim é possível conhecer sua própria identidade e reconhecer o outro como possuidor de uma identidade singular em legitimidade. Por isso, conforme o mesmo autor, afirma-se que “A relação com outrem não se dá fora do mundo, mas põe em questão o mundo possuído. A relação com outrem, a transcendência, consiste em dizer o mundo a outrem” (LÉVINAS, 2011, p. 167), assim o mundo e os dispositivos de subjetivação são tornados objetos de compartilhamento de (in)compreensões.

Admite-se que “A comunicação real entre singularidades em redes requer, portanto, um acampamento. Esse tipo de experiência de auto aprendizado e produção que ocorre, por exemplo, nas ocupações estudantis” (HARDT, NEGRI, 2014, p. 58 – 59). Acampamento com um tipo de habitação que exige movimento e dinamicidade, que exige arranjos habitacionais que vão além do conforto inseguro das subjetividades constituídas no século XXI das sociedades líquidas. Acampamento que exige reconhecimento de si e do outro.

CAP. 3 – PRERROGATIVAS ÉTICAS DO MESTRE

O presente capítulo tem como objetivo detalhar algumas compreensões acerca das prerrogativas éticas do reconhecimento do outro como mestre. Neste terceiro capítulo, produziremos uma argumentação, relacionando os modos de subjetivação dos sujeitos do século XXI (abordados no segundo capítulo) com as noções de mestridade (apresentadas no primeiro capítulo) direcionando-nos para pensar as proposições de verdade e justiça defendidas por Lévinas.

A noção de ética que pretendemos relacionar as prerrogativas do mestre, referem-se a conjugação de Lévinas (2007) a qual afirma:

A ética: comportamento em que outrem, que lhe é estranho e indiferente, que não pertence nem à ordem de seus interesses nem àquela de suas afeições, no entanto, lhe diz respeito. Sua alteridade lhe concerne. [...] Situado em uma relação ética, o outro homem permanece outro. Aqui, é precisamente a estranheza do outro, e se podemos dizer sua ‘estranheiridade’, que o liga a você eticamente (LÉVINAS, 2007, p. 84-85).

Assim, agir eticamente significa pautar-se em princípios que estão além de seus interesses e afeições, direcionando-se para o outro, não levando em consideração seu conhecimento ou estranheza. O outro, sempre permanecerá outro, indiferente da relação com a qual estabeleço com ele e, indiferente do resultado dessa relação e é isso que permanece no estabelecimento da relação ética. Como continuar reconhecendo o outro como outro após o estabelecimento da relação? Através da mestridade que antes de ensinar, aprende com o outro.

Temos que reconhecer primeiramente que, quando tratamos da mestridade, ou de uma relação que refere-se à ética, abordamos uma relação alteritária entre sujeitos. O outro é outro em sua singularidade. O processo do mestre, aprender com o aprendiz para a partir daí surgir um ensinamento, deve se pautar justamente na ideia de que todos os sujeitos possuem suas condições de identidade e que essa vai se modificando com o passar dos tempos. Quando tratamos de uma relação pedagógica, entre mestre e aprendiz, é preciso compreender que a aprendizagem é uma via de mão dupla, ambos os sujeitos da relação aprendem algo: “De tal maneira que o novo ensina algo ao mestre e o mestre, que é antigo, também ensina algo ao novo⁸” (DUSSEL, 1975, p. 33 - tradução nossa).

⁸ De tal manera que el nuevo enseña algo al maestro y el maestro, que es antiguo, también enseña algo al nuevo.

Ou seja, a mestridade rompe com o isolamento do outro. Porém há que se ter o cuidado para que essa mestridade não se torne exercício de totalização. Assim nos adverte Dussel (1975, p. 34 - tradução nossa):

A única coisa que o mestre pode acrescentar ao discípulo é a "forma" no sentido de que ele não dá o ser ao Outro, mas o saber pensar o que já é; mas o que são, o mestre, não sabe, e eles têm que ensiná-lo. [...] Porque o mestre vem gestar o novo no Outro, mediando seu pensamento pedagógico, e isso não é tirar a criança do outro como na maiêutica, mas sim gestar a criança nova na dialógica⁹.

É nesse sentido que viemos abordando ao longo de nossa escrita que o exercício do mestre acontece, principalmente, através do diálogo que se estabelece com o outro. Essa mestridade, não é o exercício de depositar conhecimentos, saberes e/ou atitudes no outro, com o qual tem-se uma relação pedagógica, mas de fazer pensar sua condição social, sua identidade, sua subjetividade. Por isso pode-se dizer que esse reconhecimento do outro como mestre direciona-se para a verdade e a justiça, que podem ser conquistadas quando se produz um pensamento capaz de analisar os meios e circunstâncias de formação da própria identidade.

É uma relação que denota uma responsabilidade assumida diante de um risco; risco de não saber onde o processo de aprendizagem pode chegar, visto que o mestre dificilmente conhecerá o outro por completo e dominará todos os resultados possíveis da relação; risco de ser dominado pelo outro que me encontra na relação; etc. Por isso, o grande ensinamento deve ser o pensar; um pensar que direcione o reconhecimento de si e do outro com dignidade semelhante; um pensar que desperte no outro a responsabilidade por inúmeros outros sujeitos que encontrará ao longo de sua vida.

Lévinas (2013, p. 79), compreende a responsabilidade “[...] como responsabilidade por outrem, portanto, como responsabilidade por aquilo que não fui eu que fiz, ou que não me diz respeito; ou que precisamente me diz respeito, é por mim abordado como rosto”. A noção de mestre que viemos abordando na dissertação, direciona-se aqui como movimento de um sujeito que dialoga com outro e ao mesmo tempo é responsável por ele.

Esse reconhecimento do outro, como alguém que lhe chama, é um acontecimento da ordem do indeterminável, dificilmente o sujeito conseguirá mensurar quando encontrará com alguém que chama à responsabilidade. Para Lévinas (2007, p. 87), ninguém encontra-se

⁹ Lo único que el maestro puede agregar al discípulo es la "forma" en el sentido de que no da el ser al Otro sino el saber pensar lo que ya es; pero lo que ellos son, el maestro, no lo sabe, y se lo tienen que enseñar a él. [...] Porque el maestro viene a gestar lo nuevo en el Otro, mediando su pensar pedagógico, y esto no es sacar como la mayéutica el hijo de otro, sino gestar el hijo nuevo en la dialógica.

sozinho, “[...] De repente outrem deixa de lhe ser indiferente! [...] Mesmo se você adotar uma atitude de indiferença, você já é obrigado a adotá-la! O outro é algo que conta para você, você lhe responde assim como ele se dirige a você”. É nesse sentido, que o sujeito deve sempre estar atento aos sujeitos que estão ao seu redor, pois deles demandará o reconhecimento de si e do outro, que designa uma responsabilidade.

Podemos estabelecer a seguinte reflexão: as subjetividades mediatizadas, securitizadas, representadas ou endividadas (HARDT, 2014), mesmo que não tenham sido reproduzidas por mim, passam a ser minha responsabilidade também. Por isso é importante estar sempre atento ao que acontece ao redor, pois constantemente podemos perceber que o outro me interpela, constantemente ouvimos o outro falar. Sabemos que esse ouvir e essa responsabilidade são da ordem do imprevisível e do indeterminável mas, nem por isso, podem passar pelo eu, sem serem percebidas.

Por isso, ser mestre é assumir um serviço, uma responsabilidade pelo outro pois “[...] desde que o outro me olha, sou responsável por ele, sem mesmo ter de assumir responsabilidades a seu respeito; a sua responsabilidade incumbe-me” (LÉVINAS, 2013, p. 80). Desde que eu me encontro com o outro e estabeleço com ele relações, ele me incumbe, me apela para ajudá-lo em algo, que talvez não seja possível mensurar no mesmo momento, mas direciona para uma aprendizagem que pode ser recíproca ou não.

Como refletimos no primeiro capítulo, quando acontece o encontro com o outro sujeito na fronteira e estabeleço com ele uma relação dialógica, pode brotar dessa troca discursiva um conjunto de saberes sobre o outro e sua identidade. Para Lévinas (2013), antes do discurso já existe um comprometimento com ele, porque existe o encontro com o rosto do outro que em sua materialidade já é apelativo ao eu. Para acontecer, nesse sentido, a mestridade dialógica e pensante, é preciso perguntar-se e perguntar ao outro (quem eu sou?; quem é você?; quais são as minhas subjetivações?; quais são as suas subjetivações?) sem esperar que as suas respostas sejam semelhantes às minhas, para a partir de então, compreender o seu papel como mestre.

Assim, a própria noção de interdição do outro poderá ser ampliada. “O ‘não matarás’ não significa somente a interdição de enfiar uma faca no peito do próximo. Um pouco isso. Mas tantas maneiras de ser comportam uma maneira de esmagar outrem” (LÉVINAS, 2007, p. 91). Essa interdição, pode acontecer justamente pelo fato de as subjetividades estarem entrelaçadas e despertar a responsabilidade daquele que escuta o discurso do outro. O não matarás, para além de sua materialidade homicida, para o mestre pode representar, ajudar o

outro a pensar na sua condição subjetiva e ajudá-lo a encontrar formas de superar sistemas totalizadores que cerceam a subjetividade de outrem.

Esse exercício responsável, não pode esperar nada em troca. Para Lévinas (2013, p. 82) “[...] sou responsável por outrem sem esperar a recíproca, ainda que isso me viesse a custar a vida. A recíproca é assunto dele. [...] O eu tem sempre uma responsabilidade a mais do que todos os outros”. Eu preciso reconhecer minha condição e minha responsabilidade por outrem, se ele devolvê-la ou como devolverá será uma questão dele. O eu, conscientemente precisa reconhecer tal tarefa e assumi-la. Porém se cada sujeito assumir a sua responsabilidade pelo outro, de modo ético, mesmo não esperando nada em troca de ninguém, poderá haver uma sociedade mais verdadeira e mais justa.

Por isso, a mestridade como viemos abordando ao longo da dissertação, tende a ser um exercício gratuito, uma doação do meu tempo e das minhas condições subjetivas ao outro que me interpela. É uma doação como prelúdio de que nada voltará ao eu. É uma viagem só de ida, onde encontraremos o outro na fronteira mas, o deixaremos lá, com todo o diálogo que foi possível estabelecer, reconhecendo que ele não me deve nada e, nem precisa aceitar de bom grado o que eu lhe transmiti. Caso contrário, poderá haver totalização do outro, o que se tornaria outro elemento subjetivador do século XXI.

Lévinas (2013) assevera-nos que é preciso pensar a própria identidade a partir da responsabilidade que o eu assume pelo outro. Nesse sentido, pensar o eu, fechado em sua soberania, não condiz com a atitude de mestre, que se pode assumir nas diferentes relações que se estabelecem.

De fato, trata-se de afirmar a própria identidade do eu humano a partir da responsabilidade, isto é, a partir da posição ou da deposição do eu soberano na consciência de si, deposição que é precisamente sua responsabilidade por outrem. A responsabilidade é o que exclusivamente me incumbe e que, humanamente, não posso recusar. Este encargo é uma suprema dignidade do único. Eu, não intercambiável, sou apenas na medida em que sou responsável (LÉVINAS, 2013, p. 84).

Essa é uma perspectiva radical, ser eu mesmo a partir da responsabilidade que assumo pelo outro, pelo estranho, pelo completamente desconhecido. Ou ser eu, pela responsabilidade que assumo pelo endividado, securitizado, representado e mediatizado (HARDT 2014)). Aí reside uma mestridade, pois o outro é o que eu não sou. Assim, aprender e ensinar como ele rompe a totalidade de minha identidade e possibilita que acrescente a ela novas/outras coisas a partir da possível troca existente aí.

As considerações acerca da responsabilidade, da doação, e das interdições, nos direcionam a pensar sobre as prerrogativas éticas do ser mestre, nesse sentido, reconhecemos algumas fragilidades do processo ético-educativo que se estabelece no século XXI, relacionando algumas dificuldades do exercício da mestridade. A partir daí, afirmamos que o ensino é uma prerrogativa ética do mestre e que é urgente pensarmos sobre as prerrogativas

3.1 DAS FRAGILIDADES ÉTICO-EDUCATIVAS DO SÉCULO XXI

Neste item temos como objetivo propor uma breve reflexão desde Bauman (2010) e Han (2022) sobre alguns tópicos que fragilizam o processo de reconhecimento do mestre neste século. Obviamente que, os argumentos apresentados nesse tópico, advêm de constatações feitas a partir dos sistemas educacionais e escolares, no entanto, nos ajudam a pensar formas de compreender as relações interpessoais que se desdobram também fora do sistema escolar.

O primeiro deles refere-se à mudança dispensada ao valor do conhecimento, e sua substituição pelo valor da informação. Vivemos em um mundo onde a informação circula em uma velocidade impressionante. Quando algo acontece, em poucos instantes já há uma transmissão ao vivo, *in loco*, do acontecimento. Essa velocidade das informações gera um conjunto de dúvidas sobre os próprios conhecimentos existentes e que explicam como o mundo funciona.

Em todas as épocas, o conhecimento foi avaliado com base em sua capacidade de representar fielmente o mundo. Mas como fazer quando o mundo muda de uma forma que desafia constantemente a verdade do saber existente, pegando de surpresa até os mais “bem informados”? (BAUMAN, 2010, p. 43).

Sabemos que o conhecimento é diferente da informação, pois o conhecimento enquanto tal, passa por um processo de produção (que exige: tempo, reflexões, análises, sínteses, testes, etc.), avaliação, validação, entre outros movimentos. Já a informação, é um discurso que circula imediatamente por diferentes meios, sem nenhuma das filtragens destinadas ao conhecimento enquanto tal. Assim, para conhecer algo é preciso de tempo de estudo, de aprofundamento, já para estar informado, basta acessar qualquer notícia com um *click*. Tudo isso, tem posto o conhecimento em uma espécie de desafio para manter-se válido diante das condições das transformações do mundo existente.

No campo das informações que chegam constantemente aos sujeitos, Han (2022, p. 8) nos indica que “a comunicação não é mais comunicativa, mas meramente cumulativa”. Nesse sentido, nas sociedades do século XXI, não há novas informações, o que existe é uma repetição do igual, com algumas alterações de contexto, ou discurso. Assim, as informações vão se proliferando sob a égide de invisibilização do diferente, porque elas vão girando sempre ao redor do mesmo eixo, muitas vezes repetindo versões de um mesmo fato.

Se nos preocupamos em pensar as relações éticas enquanto tal, não podemos simplesmente ouvir os diferentes discursos que nos chegam e compreendê-los como repetição do igual. Pelo contrário, cada discurso que nos chega é a expressão de uma singularidade; é a exteriorização de um pensamento único, por isso não pode ser compreendido como mero acúmulo. Quando o discurso do outro é compreendido como repetição do igual, corre-se o risco de não compreendê-lo em sua singularidade ética.

Em uma perspectiva ética, estar informado sobre o outro pode não significar assumir a responsabilidade por ele, pois esta é demandada pela própria relação em si (diálogo autêntico). Receber uma informação é como um passar despercebido pelo outro; as palavras recebidas podem tornar-se um eco vazio, pois não as deixam serem ouvidas em sua singularidade pelo eu. Desse modo, acumulam-se informações.

É uma problemática pertinente. Em uma leitura atenta, desde o início deste trabalho viemos abordando a necessidade de reconhecimento do outro, e não do acúmulo de informações sobre o outro. Conhecer ou mesmo reconhecer, é ir muito além da mera plasticidade do encontro com o outro que gera informação cumulativa. Obviamente que Bauman (2010) e Han (2022) estão traçando um cenário sobre a produção, ou não produção, do conhecimento enquanto tal, o que estamos propondo é uma relação deste com as relações humanas e éticas.

Nesse sentido, portanto, “Acumulam-se informações e dados, sem chegar a um saber” (HAN, 2022, p. 10), isso porque os saberes demandam mais que mera acumulação, instigam para muito além daquilo que é produzido e que se iguala à tantas outras realidades.

A informação está simplesmente disponível. O saber no sentido enfático, em contrapartida, é um processo mais lento, mais longo. Ele aponta para uma outra temporalidade. Ele amadurece. O amadurecer é uma temporalidade que é cada vez mais perdida para nós hoje (HAN, 2022, p. 11).

Vejamus que esse processo de diferenciação, delinea inclusive os tempos necessários para o pensamento e o estabelecimento de sentido e significado para o que vai chegando aos

sujeitos. A temporalidade do saber, é bem diferente da acumulação de informações. Para produzir um saber, embora sejam necessárias as informações, é preciso de tempo para interpretar, comparar, perceber as nuances e a partir disso, conceituar, emitir um juízo acerca das informações acumuladas. Sem esse processo as informações tornam-se meros discursos e imagens que nada dizem aos sujeitos.

Desse modo, o que dita o tempo das aprendizagens, na liquidez dessa sociedade do século XXI é a velocidade das informações. A cada instante novas informações circulam, possibilitando que os sujeitos deixem de lado aquilo que circulou recentemente. Muitas vezes não há tempo para a reflexão do que aconteceu, para que haja outra informação circulando. Para Bauman (2010, p. 44) “O mundo dos nossos dias parece mais um mecanismo para esquecer do que um ambiente para aprender”, nesse sentido, as aprendizagens tornam-se líquidas e fluidas, pois cada nova informação exige o esquecimento da anterior.

O esquecimento daquilo que é discursado pelo outro, é outra fragilidade. Tanto no campo epistêmico, quanto no campo ético. Isso porque o outro, subjetivado no século XXI (securitizado, endividado, mediatizado, representado - Hard 2014) prolifera discursos constantemente, quando eu os esqueço, deixo de ser responsável por ele; deixo de exercer a mestridade gratuita que me é inerente. Para superar essa fragilidade é preciso reconhecer que toda e qualquer aprendizagem demanda de memorização, talvez não do conceito enquanto tal mas, das relações possíveis entre conceitos e vidas.

Uma das advertências de Bauman (2010, p. 46) é que “Hoje uma memória tão solidamente ancorada parece ser potencialmente incapacitante, em muitos casos, desorientadora, outros tantos, quase sempre inútil”. Isso tudo, porque vivemos um tempo de esquecimentos, da volatilidade daquilo que é aprendido. Esse esquecimento, muitas vezes é provocado pela própria velocidade das informações que recebemos. Os sujeitos agem de maneira insistente por segurança, quando algo acontece e é informado massivamente pela mídia, mas logo cai no esquecimento e a vida segue, sem que mudanças efetivas aconteçam.

Nesse processo, para aprender algo, é preciso sempre estar perseguindo os objetos: “Num mundo como este, o conhecimento é destinado a perseguir eternamente objetos sempre fugidios que, como se não bastasse, começam a se dissolver no momento em que são aprendidos” (BAUMAN, 2010, p. 45). Na velocidade em que se criam novos objetos ou que acontecimentos e fenômenos se desdobram, é preciso os perseguir, quase sempre como se fosse um sujeito ‘tábula rasa’, para que novas aprendizagens possam se desenvolver. Assim, aquilo que se aprende nesse movimento e se prende na memória, pode ser considerado quase

inútil quando em outro instante, novos acontecimentos ou novos fenômenos se desenvolverem.

Essa perseguição dos objetos, acontece permeada pelos modos de subjetivação e vigência no século XXI. Tal como apontado no segundo capítulo deste trabalho, por exemplo o sujeito endividado (Hardt, 2014) está sempre atento às novidades e mesmo não tendo condições de pagar, adquire novos elementos, e acaba ampliando sua dívida. O sujeito representado (Hardt, 2014) busca sempre outros/novos sujeitos que representem suas demandas. O sujeito mediatizado (Hardt, 2014) busca sempre novidades para postar em suas redes. O sujeito securitizado (Hardt, 2014) está sempre com medo do outro barra diferente e por isso se resguarda o máximo que pode.

Nesse sentido, intensifica seu processo de esquecimento, visto que os sujeitos do século XXI estão sempre em busca de novidades. Com isso a responsabilidade que poderia ter sido assumida outrora, deixa de ser importante, ou deixa de ser uma demanda, pois o fluxo de objetos, elementos e sujeitos em constante renovação, torna a responsabilidade obsoleta.

A perda de memórias, o fluxo cada vez mais intenso de informações e a busca constante por novos objetos que sempre estão em dissolução, dificultam cada vez o próprio conhecimento e reconhecimento do outro.

A conexão digital total e a comunicação total não facilitam o encontro com outro. Elas servem, antes, para passar direto pelo estranho e pelo outro e encontrar o igual e o de igual inclinação, e cuidam para que o nosso horizonte de experiência se torne cada vez mais estreito. Elas nos emaranham em uma fita do eu [...] (HAN, 2022, p. 10 – 11).

Em certo sentido, toda essa liquidez da sociedade, direciona-se para o modo singular e direto no qual as pessoas se relacionam e alteram essa própria relação. Nas conexões digitais, por onde circulam incontáveis iguais, passar rapidamente pelo estranho, ou pelo outro é quase espontâneo. Assim, os sujeitos se aproximam unicamente dos iguais e, recebem as informações que precisam deste para então estabelecer principalidades cognitivas em sua vida.

Mais do que essa aproximação dos iguais, a busca pelas informações torna-se uma busca tão seletiva, tão afunilada que, diante da procura, aparece alguém para oferecer determinadas informações já selecionadas. Isso insere o conhecimento em um mercado:

[...] o mercado do conhecimento, que (como qualquer mercado em relação a qualquer mercadoria) odeia a fidelidade, os laços indestrutíveis e os compromissos a

longo prazo, considerado obstáculos que atravancam o caminho e precisam ser removidos (BAUMAN, 2010, p. 47).

Mercado esse que trata o conhecimento como uma mercadoria que pode/precisa ser comercializada como tal. Estando este em uma relação comercial e sendo produzido na mesma proporção, velocidade e valor de uma informação, ele precisa ser consumido rapidamente para que logo haja a ‘necessidade’ de outro. Assim, fidelidade, laços e mesmo compromissos de longo prazo, não garantem a rotatividade da produção, por isso não são valores a serem desenvolvidos pelos sujeitos na relação com os conhecimentos. Mais do que comercialização do conhecimento, a uma comercialização do próprio reconhecimento do outro, quando um sujeito não admite o encontro frente a frente e recebe informações transmitidas por terceiros.

Assim cria-se uma nova forma de relação entre mestres e aprendizes:

Este é o gênero de conhecimento (ou de inspiração, melhor dizendo) ardentemente desejado por homens e mulheres dos tempos líquido-modernos. Eles procuram consultores que os ensinem a caminhar, e não professores que os orientem num percurso único e já superlotado. Os consultores que eles buscam, por cujos serviços estão dispostos a pagar o que for necessário, devem (e querem) ajudá-los a escavar com profundidade seu próprio caráter e sua própria personalidade, onde supostamente encontrarão ricas jazidas de metais preciosos clamando para serem trazidas à tona (BAUMAN, 2010, p. 54).

Assim, o ofício tradicional da mestridade vai ganhando novos contornos e aos poucos desaparecendo. Isso porque a cada novo instante, novos desafios vão surgindo e, com eles, outros consultores, capazes de aconselhar o passo a passo que deve ser percorrido, diante da nova situação vão recebendo notoriedade. O conhecimento acumulado, capaz de estabelecer sentido, significado e criticidade vai saindo das memórias, enquanto que informações rasas e superficiais são distribuídas, por um preço, através dos consultores.

A grande questão é que esses consultores muitas vezes não ensinam o que é externo ao sujeito e pode ajudá-lo a vislumbrar caminhos desde uma relação com o outro. Eles ajudam o sujeito a cavar sua própria subjetividade, o eu mesmo, onde supostamente estão todas as respostas possíveis (BAUMAN, 2010). O problema é que esse processo acaba por gerar um egoísmo sem tamanho por parte do aprendiz pois, se a resposta está nele mesmo, não há necessidade de relacionar-se com o outro, o estranho, e, com o passar do tempo, o próprio consultor pode ser deixado de lado, pois ele é outro que não me traz nenhuma novidade de fora.

A oferta realizada por esses consultores se faz por meio de um saber ser ou de um saber viver, em vez de conhecimentos específicos. Nesse sentido acontece uma instrumentalização dos saberes produzidos histórica e socialmente pelos diversos sujeitos. O conhecimento fica à mercê dos interesses daquele que necessita de algo. O outro pode tornar-se instrumento também, ao passo que ele pode servir ao eu, enquanto me ajuda a descobrir as potencialidades do eu mesmo.

Obviamente que, diante dessas instrumentalizações do saber, acaba por existir uma inutilização da própria mestridade como viemos traçando ao longo deste trabalho. Isso porque o mestre instrui-me desde sua exterioridade aquilo que eu ainda não possuo. Quando não acontece esse reconhecimento, ou esse encontro com aquilo que me é exterior, não há mestridade, há apenas relação sem aprendizagem, sem compromisso com a eticidade. Quando não há reconhecimento da mestridade no outro, o eu permanece totalizado em sua condição subjetiva, sem condições de rompê-la.

Essas transformações têm impactos em todas as relações que estabelecemos. Principalmente quando aquele que ensina, possui uma diferença geracional em relação aquele que é aprendiz. Para Bauman (2010, p. 62) “A desconfiança intergeracional assumiu importância muito maior na era moderna, marcada por mudanças permanentes, rápidas e profundas nas condições de vida”. Isso porque, uma geração com mais experiência de vida, viveu outros tempos, com outras situações que talvez não sejam capazes de explicar, ou mesmo de compreender as novas situações que vão se desenvolvendo.

Essa desconfiança entre as distintas gerações de sujeitos tende a gerar conflitos, inseguranças; “O resultado é que as velhas e as novas gerações tendem a se olhar reciprocamente com um misto de incompreensão e desconfiança” (BAUMAN, 2010, p. 64). Justamente por isso, grande parte dos consultores do nosso tempo, tendem a ser professores da própria geração na qual a situação que demanda conhecimentos surge, assim as desconfianças são dissipadas e uma rede que se compreende mutuamente se espalha, cavando dentro das próprias subjetividades conhecimentos.

O que importa aos jovens é conservar a capacidade de recriar a identidade e a rede a cada vez que isso se fizer necessário ou esteja prestes a sê-lo. [...] As identidades devem ser descartáveis; uma identidade insatisfatória, não satisfatória o bastante ou revele sua idade avançada deve ser fácil de abandonar: talvez a biodegradabilidade seja o atributo mais desejado da identidade ideal (BAUMAN, 2010, p. 69).

Nesse sentido a temporalidade das identidades vai se alterando conforme novas informações vão surgindo e novas redes vão se estabelecendo. A identidade tende a ser tratada

como algo descartável, visto que com o surgimento proeminente de novidades elas não podem se afixar no sujeito pois, se a situação mudar, a própria identidade precisa ser alterada. Ou seja, o próprio conhecimento de si e dos outros, que é elemento de ancoragem da identidade, vai sendo deixado de lado para que a novidade seja o fator a ser buscado para haver completude identitária.

Assim, Han (2017) traz à tona a constatação do fim da teoria. Na sociedade do século XXI ao invés de se produzir teorias “Analisam-se dados e busca-se encontrar cada vez mais modelos de afiliações ou dependências. No lugar de modelos teóricos hipotéticos, surgem ajustamentos niveladores diretos de dados” (HAN, 2017, p. 85-86). Desse modo busca-se encontrar contornos semelhantes em determinadas informações para que se possa explicar sua incidência. Pouco se busca compreender raízes, razões ou explicações mais elaboradas e complexas acerca dos acontecimentos.

Segundo Han (2017, p. 87)

A teoria apresenta uma decisão essencial, que faz o mundo aparecer de forma totalmente distinta, numa luz totalmente diferente. É uma decisão primária, primordial que decide sobre o que pertence e o que não pertence a ela, o que é ou deve ser e o que não. Como narração altamente seletiva, ela abre uma via de distinção através do que ainda “não foi trilhado”.

A(s) teoria(s) tende(m) também a apresentar novidades ao passo que buscam produzir narrativas acerca dos acontecimentos. Porém a novidade das teorias é mais demorada, mais elaborada, porque não busca apenas acumular informações mas, compará-las, analisar contextos, construir e refutar hipóteses que possam sustentar a argumentação mesmo que outras/novas informações surjam. No acúmulo de informações a base da explicação é o cálculo (que não deixa de ser importante para explicações mais abrangentes), enquanto que na base da teoria está o pensamento; pensamento que não reproduz sempre o igual, que admite a negatividade e que manifesta outras possibilidades.

Essa ciência que se preocupa apenas com o acúmulo de dados “[...] que se esgota no nivelamento e comparação de dados, põe fim a teoria em sentido enfático. Ela é aditiva ou detectiva; não é narrativa nem hermenêutica” (HAN, 2017, p. 88). Nessa ciência de informações, por assim dizer, não há seleção, emissão de juízo de valor, ou mesmo eticidade, pois todas as informações podem possuir o mesmo peso, serão detectadas e somadas, assim aniquila-se o diferente, totalizam-se formas de pensar e tudo é igualado.

No entanto, “Em virtude da crescente massa de informações e dados, hoje as teorias são muito mais necessárias do que antigamente. Elas impedem que as coisas se misturem e se

prolifere[m]. [...] A teoria clareia o mundo antes de esclarecê-lo” (HAN, 2017, p. 88). Ou seja, distinguir as informações e selecioná-las continua sendo uma ação necessária no século XXI, assim poderemos continuar conhecendo os outros, atitude tão necessária para a compreensão de si e para o reconhecimento da dignidade do outro

Essa é outra fragilidade do processo educativo do século XXI, busca-se apenas acumular informações ao invés de dissecá-las, de aprofundar-se em seu sentido e significado. Acumular dados não significa ser conhecedor. Para conhecer é preciso admitir que muitas coisas lhe faltam e que podem ser conquistadas a partir da relação que estabeleço com o outro.

Essas fragilidades possuem uma profunda relação com o cenário traçado no segundo capítulo deste trabalho. As formas de subjetivação (mediatização, securitização e endividamento - Hardt, 2014) Provoca um processos de individualização que caminham para ampliação dessas fragilidades. Nesse sentido, podemos e precisamos ressignificar esse cenário, apontando na questão do ensino como uma prerrogativa ética, que vai para além da mera instrumentalização dos conhecimentos.

3.2 A QUESTÃO DO ENSINO COMO PRERROGATIVA ÉTICA

De acordo com algumas leituras e reflexões que viemos promovendo ao longo desta dissertação, chegamos a um dos pontos pertinentes de parada e maior aprofundamento. O movimento de ensino, promovido pelo mestre. Quando tratamos de mestridade, tratamos de certo modo, de uma docência exercida por outrem, sobre mim. Essa docência, carrega um ensinamento, traz-me algo que eu ainda não possuo.

O próprio Lévinas (1997, p. 211) nos faz uma advertência, que precisamos considerar: “A relação ética não se insere numa relação prévia de conhecimento”, todo o conhecimento que se encontra antes da relação exterior com o outro, pode ser preconceito, totalização, etc. No entanto, “A relação ética é, desde logo, mais cognitiva que o próprio conhecimento e toda a objetividade deve aí participar” (LÉVINAS, 1997, p. 212), ou seja, embora ela não seja uma relação prévia, a ética exige participação da cognição para que ela exista.

Nesse sentido é preciso considerar que a relação ética, é uma relação que se estabelece com um ser que está fora dos meus domínios, que é outrem. Para Lévinas (1997, p. 234) “A relação com outrem põe-me em questão, esvazia-me de mim mesmo e não para de me esvaziar, descobrindo assim em mim recursos sempre novos. Não me sabia tão rico, mas já

não tenho o direito de guardar” e, é justamente nessa perspectiva que há eticidade, visto que nada se pode guardar, ou mesmo aguardar em troca da relação estabelecida com outrem.

O outro que me chega, a partir de qualquer encontro e estabelece comigo uma relação, é anterior a qualquer conhecimento pois sua manifestação sobrepuja qualquer conceito anterior que tenha sobre ele. Muito embora outrem esteja inserido em uma mesma comunidade que o eu, é preciso compreender que: “Outrem está presente num conjunto cultural e esclarece-se por meio desse conjunto, como um texto pelo seu contexto. A manifestação do conjunto assegura essa presença e este presente” (LÉVINAS, 1997, p. 235), por isso “A compreensão de outrem é assim uma hermenêutica e uma exegese” (LÉVINAS, 1997, p. 235).

Muito embora partilhemos contextos culturais e materiais com um grupo grande de sujeitos que estão ao nosso redor, cada ser é único em sua singularidade. Isso precisa ser reafirmado constantemente. Antes de estabelecermos qualquer conhecimento sobre ele, mesmo que seja alguém muito próximo ao eu é preciso deixá-lo manifestar-se, é preciso reconhecer sua manifestação. Esse contexto, ou esta proximidade é o que permite sua presença perto do eu; é o que possibilita aberturas para sua manifestação. Antes da manifestação do rosto e do discurso, não há conhecimento meu sobre ele, há uma relação ética.

É essa relação ética que admite a compreensão de que “[...] o rosto fala. A manifestação do rosto é o primeiro discurso. Falar é antes de tudo essa forma de vir por detrás da sua aparência, por detrás da sua forma, uma abertura” (LÉVINAS, 1997, p. 235). Mesmo que outrem esteja perto do eu, seu rosto e sua fala provocam-me uma abertura para compreender quem ele é, e como estabelece sentido e significado ao mundo no qual ele está inserido. Somente a partir dessa abertura que o outro provocou em minha subjetividade é que poderá haver conhecimento.

Por isso o grande desafio do ser mestre é saber escutar o outro. Para Dussel (2009, p. 95 - tradução nossa) “Escutar a voz do pequeno discípulo, o outro na indignância, é o primeiro dever do mestre”¹⁰, portanto é dever do mestre ouvir e tentar compreender o que o outro me fala. Constrói-se assim, um saber da mestridade que dirige-se a aprender a escutar e compreender o outro em sua singularidade. É ouvir do outro a novidade, “Saber escutar o discípulo é poder ser mestre; é saber inclinar-se diante do novo; é ter o tema mesmo do

¹⁰ Escuchar la voz del niño-discípulo, el otro en la indignancia, es el deber primero del maestro.

discurso propriamente pedagógico”¹¹ (DUSSEL, 2009, p. 95 - tradução nossa), assim, o discurso pedagógico que contempla fronteiras se dirige para modos de compreender o outro.

Essa compreensão do outro ainda é independente dos significados recebidos do seu contexto. Lévinas (1997, p. 235) nos afirma que: “Mas a manifestação de outrem comporta um significado próprio independente desse significado recebido do mundo. Outrem não nos vem apenas a partir do contexto, mas sem mediação, significa por si mesmo”, isso porque o outro é por si mesmo as significações que ele constrói.

No século XXI, com o aumento significativo das redes virtuais, torna-se cada vez mais evidente essa afirmação. Mesmo que as pessoas estejam inseridas em contextos culturais, sociais ou mesmo econômicos, a partir daquilo que recebe da internet, vai estabelecendo sentidos e significados que vão muito além de seu contexto e extrapolam o mundo à sua volta. Por isso, conhecer o outro é reconhecer o mestre.

Corroborar-se assim, com outro escrito levinasiano que afirma: “As ideias instruem-me a partir do mestre que me apresenta: que as põe em causa; a objetivação e o tema, a que o conhecimento objetivo tem acesso, assentam já no ensino” (LÉVINAS, 2011, p. 58), são, portanto, as ideias que instruem-me desde meu exterior que se tornam aprendizados. É a partir do ser que me exterior que se torna possível estabelecer sentido e significado cognitivo ao que acontece ao nosso redor.

Por mais que não estejamos tratando do tema da epistemologia, a questão do ensinamento e do conhecimento estão muito presentes nas obras de Lévinas. Poderíamos afirmar que esse conhecimento extrapola a noção de compreensão do conceito pelo conceito, exige experiência, relação com o outro. Relação que em algum momento é pedagógica, visto que denota saberes contextuais sobre quem é o outro e qual sua posição no mundo, e que no mesmo instante é operacional pois é invocativa, considerando que o outro me interpela.

Dussel (2009, p. 143) é mais contundente ao afirmar que:

O aprendiz ensina primeiro ao que será seu mestre; o que é mestre ensina o discípulo a criticar o que ele já é e o que aprendeu do mestre em seu momento de aprendiz. O que agora ensina o mestre é devolvido pelo discípulo como objeção, crítica, pergunta, derivação, sugestão, inovação, etc. O mestre aprende então, continuamente do discípulo; o discípulo ensina continuamente¹² (DUSSEL, 2009, p. 143 - tradução nossa).

¹¹ Saber escuchar al discípulo es poder ser maestro; es saber inclinarse ante lo nuevo; es tener el tema mismo del discurso propriamente pedagógico.

¹² El que será enseñado enseña primero al que será su maestro; el que es maestro enseña a criticar al discípulo lo que ya es y que aprendió el maestro en su momento discipular inicial. Lo que ahora enseña el maestro es devuelto por el discípulo como objeción, crítica, pregunta, derivación, sugerencia, innovación, etc. El maestro aprende entonces continuamente del discípulo; el discípulo enseña continuamente.

Desse modo, ser mestre é tornar-se um aprendiz constante das verdades produzidas pelo outro. A mestridade ética só pode ser exercida quando há um aprendizado dessa mestridade que brota da relação dialógica com o outro, com aquele que me fala e que eu escuto. Acontece aí um movimento constante e contínuo de aprendizagem, pois, conforme o diálogo vai acontecendo, sínteses vão se formando e outras relações argumentativa e conceituais vão se estabelecendo, gerando assim a necessidade de outros movimentos dialógicos.

Vale destacar também, da citação de Dussel (2009) que esse ensino, resultado da relação mestre aprendiz, não é um ensinamento totalizador. O movimento de aprendizagem que acontece, caminha para a coparticipação do processo, pois se constrói através de perguntas, críticas, sugestões e de inovações, pois ambos sujeitos da relação estão abertos para aprender e não a impor sua verdade, seu conhecimento. Por isso, essa mestridade é ética, pois reconhece o valor e a dignidade daquilo que o outro produz e não se apropria disso para si, mas coloca-se no círculo dialógico para gerar outras aprendizagens.

Nessa mesma direção de que o conhecimento não é prévio ao estabelecimento da relação, a contemplação do verdadeiro, só é possível quando se estabelece uma sociedade com o outro: “A sociedade não decorre da contemplação do verdadeiro, a relação com outrem nosso mestre torna possível a verdade. A verdade liga-se assim à relação social que é justiça. A justiça consiste em reconhecer outrem como meu mestre” (LÉVINAS, 2011, p. 61). A verdade brota da relação com o outro, e reconhecê-lo é pôr a justiça em prática. Uma justiça que perpassa primeiro pelo conhecimento de sua real situação, para a partir de então produzir dizeres sobre a situação.

Para estabelecer uma relação de ensino e aprendizado, é preciso que haja um reconhecimento do outro: “Reconhecer outrem é reconhecer uma fome. Reconhecer outrem – é dar. Mas é dar ao mestre, ao senhor, àquele que se aborda como ‘o senhor’ numa dimensão de altura” (LÉVINAS, 2011, p. 65). Podemos dizer que esta citação nos desafia a pensar a duplicidade do processo de ensino e aprendizagem ético que se estabelece ao passo que estabeleço relação com outro sujeito; primeiro que revela a dissimetria existente entre os sujeitos (o outro é sempre maior que o eu), segundo porque o próprio reconhecimento é uma doação do caráter docente que o outro exerce sobre o eu.

Quando diferentes sujeitos se encontram e estabelecem um diálogo, pode-se dizer que há uma troca entre ambos. Cada um deles doa para o outro um conjunto de ensinamentos.

Abordar Outrem no discurso é acolher sua expressão onde ele ultrapassa em cada instante a ideia de que dele tiraria um pensamento. É, pois, receber de Outrem para além da capacidade do Eu; o que significa também ser ensinado. A relação com Outrem ou o Discurso é uma relação não alérgica, uma relação ética, mas o discurso acolhido é um ensinamento. O ensinamento não se reduz, porém, à maiêutica. [...] a atividade soberana da razão, substitui já a maiêutica por uma ação transitiva do mestre, dado que a razão, sem abdicar, se acha na situação de receber (LÉVINAS, 2011, p. 38 – 39)

Acolher o outro, no diálogo, pode significar o recebimento de um ensinamento. É um ensinamento que demanda complemento, demanda relação, por isso é uma ação transitiva, porque ambos precisam dialogar e colocar-se à disposição do outro. Não é um ensinamento gerado desde si mesmo (como se as aprendizagens já estivessem dentro de nós mesmos), é a aquisição de algo que nos é externo, de uma novidade que rompe com a mesmidade do meu eu e que tem como objetivo ampliar os sentidos e significados dos acontecimentos em si.

O estabelecimento de sentido e significado ao que acontece em torno do sujeito, é possível de ser estabelecido através dos discursos que são proferidos por outros sujeitos que também estão à nossa volta. Nesse sentido, o discurso advém de uma exterioridade; se estabelece no sujeito como presença do exterior:

O discurso não é simplesmente uma modificação da intuição (ou do pensamento), mas uma relação original com o ser exterior. [...] o ensino não se reduz à intuição sensível ou intelectual, que é o pensamento do mesmo. [...] Presença que domina o que a acolhe, que vem das alturas, imprevista e, conseqüentemente, ensinando a sua própria novidade (LÉVINAS, 2011, p. 55)

A presença do outro domina minha situação e ensina sua própria novidade. Essa presença transforma-se em ensinamento através dos discursos que são proferidos e tornam-se explicações exteriores daquilo que era interioridade do pensamento.

Esse ensino é promovido através dos discursos no qual o mestre pode trazer ao aluno “[...] o que o aluno ainda não sabe. [...] o ensino leva ao discurso lógico, sem retórica, sem bajulação nem sedução e, por isso, sem violência e mantendo a interioridade do que acolhe” (LÉVINAS, 2011, p. 174-175). Nesse sentido, ser ensinado significa receber algo que alguém, trazer para a interioridade aquilo que outrem exteriorizou através das palavras que utilizou. Tudo isso, seguindo parâmetros lógicos de desencadeamento das ideias, sem bajulação, convencimento ou violência, para que não haja totalizações das ideias desenvolvidas no ensinamento.

É um ensino onde o mestre oferta ao aprendiz o que ele ainda não tem, oferta conhecimentos que lhe faltam.

[...] o mestre só é um sujeito procriador, fecundante do processo, de sua exterioridade crítica. [...] advertirá ao discípulo sua posição fecundante, e lhe dará consciência reflexa do que lhe agrega no processo de ser educando, permitindo-lhe assim ser crítico com respeito ao mestre crítico. Porém, a única maneira de fazê-lo avançar é doando algo que lhe falta¹³ (DUSSEL, 2009, p. 145 - tradução nossa).

Nesse sentido, afirma-se que o mestre é um sujeito exterior, fecundante do processo de aprendizagem, que vai anunciar ao aprendiz seu ofício, permitindo que o mesmo embarque com ele no movimento de aprendizado. Esse é um modo de avançar, criando laços éticos, pois se oferta ao outro aquilo que ele não tem, um conceito, um argumento, uma operação, uma atitude, um acolhimento, entre outros elementos que lhe permitirão outras percepções do mundo e das relações.

Por isso é necessário desenvolver aberturas no próprio processo de aprendizagem. Através destas, é possível reconhecer o mestre e dispor a subjetividade do eu, para aprender algo novo, que me é externo, mas me ajudará a movimentar-se pelo mundo da vida. Ser mestre e aprendiz é colocar a própria subjetividade em discussão para construir juntos outras verdades éticas possíveis.

Ser ensinado, significa condicionar a minha liberdade aos desígnios do outro que me interpela; que me fala. Pois o ensino é algo transitivo que me vem do exterior, manifestando o que e quem o outro é e pensa. Estabelece-se assim uma sociedade. Segundo Lévinas (2011, p. 92) “A sociedade e o lugar da verdade. A relação moral com o mestre que me julga sustenta a liberdade da minha adesão ao verdadeiro, assim como a linguagem” assim, ao ser ensinado, coloco a minha liberdade à disposição da verdade advinda da sociedade com outro. Isso exige confiança, por parte de um sujeito que se condiciona a tal e, responsabilidade por parte daquele que exerce a mestridade.

Essas relações de mestre e aprendiz, não são reversíveis. Uma vez tendo acontecido, os interlocutores carregam marcas.

Aquele que me fala e que, através das palavras, se propõe a mim conserva a estranheza fundamental de outrem que me julga; as nossas relações nunca são reversíveis. Esta supremacia coloca-o em si, fora do meu saber e, em relação a esse absoluto, o dado ganha um sentido (LÉVINAS, 2011, p. 92).

¹³ [...] el maestro sólo es un sujeto pro-creador, fecundante del proceso, desde su exterioridad crítica. [...] advertirá al discípulo su posición fecundante, y le dará conciencia refleja de lo que el agrega al proceso del educando, permitiéndole así ser crítico con respecto al maestro crítico. Sin embargo, la única manera de hacerlo avanzar es dándole algo que le falta.

Aí reside uma chave de interpretação, o outro sempre deve conservar sua estranheza ao eu. Quando o outro é assimilado ao eu, corremos o risco de totalizá-lo e com isso sua identidade própria ser invisibilizada. Trata-se, portanto, de exercer, para com o outro uma relação de compreensão da verdade e não de assimilação. É a partir dessa compreensão que poderá brotar os sentidos e os significados acerca dos fenômenos e coisas do mundo que me faltam, porque esses fragmentos me são ofertados por outrem que é mestre, através do seu discurso.

Esse discurso carrega uma essência profunda de irreversibilidade da relação.

A comunicação das ideias e a reciprocidade do diálogo escondem já a essência profunda da linguagem. Esta reside na irreversibilidade da relação entre mim e o outro, na mestria do mestre que coincide com a sua posição de outro e de exterior. Com efeito, a linguagem só pode falar se o interlocutor for o começo do seu discurso, se, por conseguinte ele permanecer para além do sistema, se não permanecer no mesmo plano que eu (LÉVINAS, 2011, p. 92).

É justamente o aparecimento dessa exterioridade através do discurso de outrem que torna a relação irreversível. Pois o outro é outro e nunca poderá ser o mesmo, nunca poderá ser absorvido pela minha identidade. Por isso o outro inicia seu discurso e nunca poderá permanecer no mesmo plano que eu, embora a linguagem seja reconhecível entre ambos, o conteúdo é diferente pois é necessário levar em consideração o contexto de cada um. Qualquer tentativa de absorção do outro poderá gerar rebeldias, violências, etc.

Ser ensinado pode significar colocar a própria liberdade em jogo, à serviço do outro, segundo Lévinas (2011, p. 92) “A exterioridade coincide, portanto, com um domínio. A minha liberdade é assim posta em causa por um mestre que a pode bloquear. A partir daí, a verdade, exercício soberano da liberdade, torna-se possível”. E, nesse sentido, é importante sempre lembrar que o outro me ordena, o outro me interpela a deixar ele exercer sua própria subjetividade.

É nessa exterioridade que pode brotar a consideração do infinito, pois essa ideia transborda qualquer previsibilidade do que o outro pode dirigir ao eu.

Afirmar que a passagem de um conteúdo, de um espírito ao outro, até se produz sem violência se a verdade ensinada pelo mestre se encontrar, desde toda a eternidade, no aluno, é extrapolar a maiêutica para além do seu uso legítimo. A ideia do infinito em mim, que implica um conteúdo que transborda o continente, rompe com o preconceito da maiêutica sem romper com o racionalismo, dado que a ideia do infinito longe de violar o espírito, condiciona a própria não-violência, ou sejam implanta a ética. O outro não é para a razão um escândalo que põe em movimento dialético, mas o primeiro ensinamento. Um ser que recebe a ideia do infinito – que recebe, pois não a pode ter em si – é um ser ensinado de uma maneira não maiêutica,

um ser cujo existir consiste na incessante recepção do ensino, no incessante transbordamento de si. Pensar é ter a ideia do infinito ou ser ensinado. O pensamento racional, refere-se a esse ensino. (LÉVINAS, 2011, p. 198 – 199)

Em uma relação ético educativa, a partir das considerações que viemos tratando ao longo deste trabalho, é preciso considerar que os conteúdos dessa aprendizagem são transferidos entre os sujeitos da relação. Todos os sujeitos precisam reconhecer que não possuem uma verdade universal intrínseca em sua subjetividade. Isso é reconhecer que o conhecimento está no outro e me é ofertado por ele através do diálogo. Esse conteúdo transferido, transborda subjetividades, permanece no campo racional, afinal os discursos são compreendidos entre os interlocutores e implantam a ética ao passo que condiciona a própria não violência contra aquele que me dirige seu rosto e suas palavras. O ensino, nessa concepção, é um incessante transbordamento de si, pois há sempre a recepção daquilo que me é dirigido.

Ser ensinado significa ser convidado a aprender algo que o próprio sujeito ainda não sabe que precisa. É receber algo de alguém, que poderá mexer em sua subjetividade colocando sua liberdade em jogo. É direcionar sua própria subjetividade para o infinito, pois inúmeras possibilidades de relação podem se construir, se fortalecer e transformar os sujeitos.

Pode-se dizer que a ação do mestre, que tem o ensino como prerrogativa ética, é a produção de uma obra. De acordo com Lévinas (2012, p. 45) “A obra é pois, uma relação com o outro, o qual é atingido sem se mostrar trocado”, por isso é uma relação com o infinito, pois depende de como o outro recepcionará o discurso do mestre e agirá diante daquilo lhe foi dirigido. Mais do que isso, aquele que recebe o ensinamento não totalizado, não tem a obrigação de mostrar que aprendeu no mesmo momento, pois suas ações posteriores extrapolam a relação inicial.

Por isso, o próprio exercício constante da mestridade não tem retorno imediato.

[...] a obra pensada radicalmente é um movimento do mesmo que vai em direção ao outro e que jamais retorna ao mesmo. A obra, pensada até o fim, exige uma generosidade radical do movimento que, no mesmo, vai na direção do outro. Exige, por conseguinte, uma ingratidão do outro. A gratidão seria precisamente o retorno do movimento à sua origem (LÉVINAS, 2012, p. 44 – 45).

A mestridade se constitui como um movimento de generosidade. O mestre abre sua subjetividade, expõem para o outro na exterioridade do discurso e não exige nada em troca. Se algo lhe vem como troca, pode significar que o mestre totalizou o outro; porém a gratuidade

do outro também é uma oferta quando realizada como generosidade e abre caminhos para outras possibilidades.

Por isso o ensino como movimento de obra, exige renúncia à busca de resultados. Para Lévinas (2012, p. 45) “Enquanto orientação absoluta em direção ao Outro – enquanto sentido – a obra só é possível como paciência, a qual, levada ao extremo, significa, para o agente: renunciar o ser contemporâneo do resultado”, significa, portanto produzir caminhos éticos, que superam o imediatismo do tempo do século XXI. É reconhecer a necessidade de exercer a mestridade para um mundo em que não haverá retorno imediato, é não totalizar o conteúdo desse ensino para que ele possa continuar agindo em outros tempos e lugares.

Renunciar a ser contemporâneo do triunfo de sua obra é entrever esse triunfo num tempo sem mim (moi), é visar este mundo sem mim (moi), é visar um tempo para além do horizonte do meu tempo: escatologia sem esperança para si ou libertação em relação ao meu tempo (LÉVINAS, 2012, p. 45)

Por isso a mestridade do Século XXI adquire um conjunto de prerrogativas éticas que vão muito além das considerações imediatistas deste tempo. É invocar uma capacidade de memória que permanecerá mesmo após o nosso desaparecimento. Nesse sentido à mestridade, é uma viagem apenas de ida para o outro, pois em seu tempo (que faz parte de sua singularidade) poderá fazer sentido aquilo que ouviu do mestre e aplicar em sua vida. Exercer a mestridade é produzir verdade e justiça para um tempo infinito, sem mim.

3.3 DA URGÊNCIA DAS PRERROGATIVAS ÉTICAS

Em meio a tantos elementos que delineiam cenários do século XXI (trabalhados no segundo capítulo dessa dissertação) é preciso lembrar que as sociedades humanas são constituídas por seres de carne, osso e subjetividades. Nesse sentido precisamos recuperar a ideia de que “[...] o ‘sujeito’ da vida humana (desde o ‘corpo próprio’, vivo), no reconhecimento solidário do outro, da comunidade, é o critério de verdade e validade insubstituível da ética como sujeito vivo” (DUSSEL, 2012, p. 520). Assim, o sentido da eticidade se revela através da vida humana, no reconhecimento do outro como mestre, torna-se critérios de verdade e validação do conjunto de ações praticadas na comunidade.

O outro, que se encontra em comunidade com o eu, pode estar totalizado por modos de subjetivação (Hardt, 2014), pode ser uma vítima de sistemas sociais impostos à população. O eu, poderá perceber essa situação se, como mestre, colocar-se no lugar de aprendiz para

ouvir a interpelação de outrem. Para Dussel (2012, p. 529) “Na vítima, dominada pelo sistema ou excluída, a subjetividade humana concreta, empírica, viva, se revela, aparece como ‘interpelação’ em última instância: é o sujeito que já não pode viver e grita de dor”. Por isso, a primeira urgência ética, na perspectiva da mestridade é estar de ouvidos atentos aquilo que me é revelado através do diálogo com o outro.

O eu, por meio dos inúmeros processos de subjetivação pelos quais passa ao longo da vida, pode, muitas vezes, estar fechado em sua condição de sabedor da realidade, pois pode estar em contextos semelhantes. Nessa perspectiva, o eu torna-se um mestre de si mesmo, fechado em sua única verdade. O desafio proposto pela mestridade ética é justamente romper com essa casca totalizadora e reconhecer no outro uma interpelação para outras verdades.

A questão, muitas vezes, é que tanto o eu, quanto o outro são dominados por diversos sistemas totalizadores. Para Dussel (2012, p. 531) “O dominado, ou excluído ainda não tem consciência ética crítica. É o ponto de partida da reflexão ético-estratégica”, por isso a dominação pode ser contínua, pois há uma fragilidade no próprio reconhecimento das reais condições que se está inserido. Aí a importância da mestridade que se revela no diálogo com o outro; através dos discursos proferidos e ouvidos, posso perceber a minha condição de dominado e, através do discurso posso contribuir para que o outro também perceba sua condição.

Há que se compreender que esse diálogo é interpelativo e se dá primeiramente por encontro com o rosto do outro.

O “Tu não matarás” é a primeira palavra do rosto. Ora, é uma ordem. Há no aparecer do rosto um mandamento, como se algum senhor me falasse. Apesar de tudo, ao mesmo tempo o rosto de outrem está nú; é o pobre por quem posso tudo e a quem tudo devo. E eu, que sou eu, mas enquanto “primeira pessoa”, sou aquele que encontra processos para responder ao apelo (LÉVINAS, 2013, p. 72).

A partir desse encontro com o rosto do outro, há um ordenamento ético que se dirige ao eu. Essa ordem ética é de não matar mas, também de reconhecer em outrem uma dignidade, a qual devo admitir nos processos de estabelecimento de respostas. A eticidade presente nesse encontro com o outro acontece pela resposta ou apelo que o outro me faz, que não pode ser totalizadora de identidade mas, ensinamento aberto que não retorna ao eu.

Se concordamos que a vida humana em sua corporalidade e subjetividade é critério ético, outra urgência de prerrogativas éticas é o reconhecimento da vulnerabilidade do corpo do outro. É preciso perceber as feridas abertas para exercer a mestridade, pois “É a vulnerabilidade da corporalidade sofredora [...] feita ferida aberta última não cicatrizável”

(DUSSEL, 2012, p. 529). Não basta perceber a ferida do outro, é preciso assumir a responsabilidade por ela pois, “O outro é a vítima possível é causada por minha ação funcional no sistema. Eu sou co-responsável” (DUSSEL, 2012, p. 529).

Todos estamos inseridos em sistemas no século XXI, esses sistemas forjam nossas subjetividades. Se simplesmente vivemos e gozamos a vida nesse sistema, podemos ser continuadores dele e por extensão continuadores dos sofrimentos e das feridas causadas por ele. Em certa medida, somos todos co-responsáveis pelo sofrimento do outro, pois possuímos capacidades de exercer a mestridade e ajudar o outro a perceber sua condição, porém muitas vezes não as fazemos.

Portanto é urgente assumir a co-responsabilidade pelas condições subjetivas que o outro se encontra. Para isso, é preciso produzir uma leitura de mundo capaz de perceber os elementos subjetivadores e vislumbrar possibilidades. Nesse sentido, não basta estabelecer relação com um outro, mas com os outros, “A relação interpessoal que estabeleço com outrem, também a devo estabelecer com os outros homens; logo, há necessidade de moderar este privilégio de outrem; daí a justiça” (LÉVINAS, 2013, p. 73). Dessa relação interpessoal com os outros é que brota a justiça, pois é possível produzir uma rede de trocas, de co-responsabilidade por todos que estão nessas mesmas condições.

Porém, é preciso pensar que essa rede, não formada por sujeitos que comungam de proximidades, não pode exaurir a diversidade do outro. Para Lévinas (1998, p. 102) “A relação com outrem não pode ser pensada como um acorrentamento a um outro eu, nem como a compreensão de outrem que faz desaparecer sua alteridade, nem como a comunhão com ele em torno de um terceiro termo”, cada sujeito possui o mesmo valor, a sua dignidade e a sua subjetividade, características que não podem desaparecer na relação. O mestre portanto, não pode totalizar o outro para ensinar, deve aprender e valorizar com e pelo outro.

Para Dussel (2012, p. 531), as relações com outrem, onde é possível exercer a co-responsabilidade, podem ser concretizadas em uma comunidade de vida:

A subjetividade intersubjetiva constitui-se a partir de uma certa comunidade vida, desde uma comunidade linguística (como mundo da vida comunicável), desde uma certa memória coletiva de gestas de libertação, desde necessidades e modos de consumo semelhante, desde uma cultura com alguma tradição, desde projetos históricos concretos aos que se aspira em esperanças solidárias. Os participantes podem falar, argumentar, comunicar-se, chegar a consensos, ter corresponsabilidade, consumir produtos materiais, ter desejos de bens comuns, ansiar por utopias, coordenar ações instrumentais ou estratégicas, ‘aparecer’ no âmbito público da sociedade civil com um rosto semelhante que os diferencia dos outros.

Há várias características que formam essa comunidade de vida, a linguagem utilizada pelos sujeitos, as memórias coletivas (que podem ser construídas ou ressignificadas por e passo os acontecimentos), entre outros elementos que permitem estabelecer laços compreensivos. Nessa comunidade todos devem ter o poder de falar e juntos estabelecer consensos sobre o modo como pensar e organizar sua vida. Assim, todos podem sair das totalizações invisibilizadas as quais estão escondidos forçadamente e revelarem-se para o mundo, através de seus discursos e ações.

Nessa subjetividade comunitária, pode-se perceber nitidamente o fenômeno da mestridade acontecendo, pois para agir coletivamente, é preciso ouvir o que o outro tem a dizer, organizar essas ideias desde a posição na qual o grupo se encontra e ensinar a novidade possível dessa síntese. Não desejo afirmar que surge aí um mestre, iluminado que ajudará a comunidade pensar soluções para seus problemas, afirmo que todos podem exercer a mestridade em processos dialógicos de consenso que acontecem em tal comunidade.

Para que isso aconteça, os sujeitos precisam reconhecer sua capacidade de mestre e aprendiz, que deseja ensinar, mas precisa antes passar por um processo de aprendizagem, para desenvolver autoconsciência. Para Dussel (2012, p. 532) “O surgimento de novos sujeitos supõe um processo ético de passagem de um grau de subjetividade passiva a outros de maior autoconsciência, no claro-escuro dos diagramas do poder estratégico”, essa passagem da passividade para a atividade se constitui através da relação franca estabelecida com outrem.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DESTE CAPÍTULO

O mestre é aquele que precisa saber escutar a voz do outro, porém Deve também silenciar-se para pensar, refletir. Para Dussel (2009, p. 98 - tradução nossa) “[...] o mestre que escuta a voz do jovem, o estado que educa o seu povo e Juventude, deve saber guardar silêncio por um tempo, deve deixar que se cumpra na juventude sua responsabilidade histórica”¹⁴. Essa escuta deve ser livre, deve deixar que o interlocutor produza seu discurso desde suas condições, deve-se dar tempo a ele e deixá-lo ser. A partir dessa escuta pode-se impulsionar uma ação ética construtiva a qual pode fazer sentido e significado para o pequeno grupo que proferiu o discurso, ou mesmo para o sujeito. Mas o saber ouvir é condição para o exercício da mestridade.

¹⁴ [...] el maestro que escucha la voz del joven, el Estado que educa a su pueblo y juventud, debe saber guardar silencio por un tiempo, debe dejar que cumpla la juventud su responsabilidad histórica.

Nessa escuta atenta, pode brotar a percepção de que o sujeito interlocutor encontra-se subjetivado pelos diversos sistemas aos quais se está submetido. Assim o mestre, “é agora o que aparece como o outro¹⁵” (DUSSEL, 2009, p. 98 - tradução nossa). Porque passa a compreender os limites de subjetivação de outrem. E, ao compreender essa situação tem a tarefa de provocar o outro, que tornar-se-á seu discípulo, a compreender sua situação. Desse modo, “E agora o discípulo é que deve escutar o mestre¹⁶” (DUSSEL, 2009, p. 98 - tradução nossa).

É nesse ponto que acontece uma reviravolta nos papéis entre o eu e o outro. O mestre é aquele que reconheceu as necessidades do outro e que através de sua argumentação passa a ensinar o eu, através de seus conceitos ou de suas palavras ele, o mestre, ensina um caminho crítico, desde sua realidade pois está comprometido firmemente e compreendendo a relação entre suas palavras e suas ações.

A eticidade da mestridade é afirmar o aprendiz em sua exterioridade. Para Dussel (2009, p. 133) “A mútua escuta, claro que com diversos sentidos já que um se entrega e em sua essência o outro recebe, é a condição *sine qua non* do amor pedagógico como extrema gratuidade”, é portanto gratuidade como afirmamos ao longo da pesquisa.

¹⁵ Es ahora el que aparece como el Otro.

¹⁶ Es ahora el discípulo el que debe escuchar al maestro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início deste trabalho viemos tratando que a relação é a superação do mero encontro (in)formal com o outro. Nesse sentido, a superação do mero encontro com o outro, se dá primeiramente pelo reconhecimento do outro como outro, dotado de singularidade e de dignidade, tal como o eu. Por isso, lá no início desta pesquisa destacamos que existe uma fronteira entre o sujeitos, a qual mesmo após a relação, continua sendo uma divisória visto que o outro sujeito continua sendo ele mesmo.

Assim destacamos a função do diálogo nesse encontro:

No diálogo, ao mesmo tempo, escava-se uma distância absoluta entre o eu e o tu, separados absolutamente pelo segredo inexprimível de sua intimidade, cada um sendo único em seu gênero como eu e como tu, absolutamente distintos um do outro, sem medida comum nem domínio disponível para alguma coincidência (LÉVINAS, 2002, p. 194).

Essa distância não permite síntese do sujeitos nem mesmo totalizações de qualquer um deles na mesma ideia. São dois seres separados que se encontram no diálogo, se aproximam mas não formam uma totalidade. No diálogo produz-se uma distância pelo segredo da interioridade de cada sujeito, por outro lado é o caminho de aproximação entre sujeitos distintos. Assim, através do diálogo autêntico, é que a mestridade vai se afirmando na relação.

É nessa fronteira que poderemos encontrar outras subjetividades que podem ser diferentes de um eu, que pensa sobre si mesmo. Visto que, no segundo capítulo tratamos dos modos de subjetivação do endividado, do mediatizado, do representado e do securitizado (HARDT, NEGRI, 2014) e, que elas não são homogêneas e nem atingem todos os sujeitos com a mesma intensidade, nos permitimos produzir a seguinte compreensão: o sujeito que tem um trabalho que lhe garante condições mínimas de sobrevivência sem endividar-se, na fronteira vai encontrar sujeitos endividados. Ao encontrar-se com elas, poderá perceber o quanto a dívida que ela possui pode influenciar sua formação subjetiva. Em outras palavras, aqueles/as que não possuem dívidas, através da separação notada na fronteira, poderão compreender que existem sujeitos que trabalham para pagar e contrair dívidas, os quais carregam uma carga ética e moral com seu credor, carga esta que é diferente daquele que não tem dívidas.

Podemos encontrar o sujeito que por inúmeros motivos faz opção por não acompanhar (consumir) aquilo que é produzido e postado nas redes e mídias sociais e também faz opção por não expor-se nessas redes. Essa opção às vezes é pessoal, por meio de suas condições de

pensamento e consciência, às vezes é justamente por não ter tempo e, também, pode ser forçada por não ter condições mínimas para adquirir e manter um aparelho conectado na internet. Esse sujeito, na fronteira, vai encontrar-se com pessoas que produzem e fortalecem sua subjetividade através daquilo que é mediatizado pelas redes; pessoas estas que estão cheias de informações fragmentadas e emitem juízos sobre a realidade do mundo de modo desconexo e desencontrado.

O mesmo pode acontecer com um sujeito seguro em sua morada, que na fronteira vai encontrar-se com o sujeito securitizado. Pleno em sua segurança, o sujeito terá dificuldades de compreender de onde advém o medo do outro que o leva a investir mais e mais em segurança.

O ser mestre, é justamente produzir constantemente o exercício do diálogo com o outro, com o diferente. É primeiro ouvir o discurso do outro, para a partir daí, produzir outros/novos discursos que se interconectem com o contexto da relação. Exercício dialógico que traz em si uma de simetria e intersubjetiva na qual o eu continua sendo eu e o tu continua sendo tu, podendo desde aí levar comigo marcas do outro, doadas em um exercício despretensioso.

É no ouvir o dizer do outro que encontra seu infinito. É onde se abrem brechas para que a mestridade seja reconhecida.

Mas no dizer do Diálogo, na interpelação de um tu pelo eu, se abre uma passagem extraordinária e imediata, mais forte que todo laço ideal e que toda síntese que o eu penso realizaria em sua aspiração a igualar e compreender. Passagem lá onde não há mais passagem. É precisamente pelo fato de o tu ser absolutamente outro que o eu que há diálogo de um ao outro. Talvez consista nisso a paradoxal mensagem de toda a filosofia do diálogo ou o modo de definir o espírito pela transcendência, ou seja, pela socialidade, pela relação imediata ao outro. Relação diferente de todos os laços que se estabelecem no interior de um mundo em que o pensamento como saber pensa à sua medida, onde a percepção e concepção aprendem e se aproximam do dado e nisto se satisfazem. [...] A linguagem não estaria aí para exprimir os estados de consciência; ela seria o acontecimento espiritual inigualável da transcendência e da socialidade ao qual todo esforço da expressão - todo querer comunicar um conteúdo pensado - já se refere (LÉVINAS, 2002, p. 196).

Nesse diálogo interpelativo, produzido na relação, acontece uma ultrapassagem daquilo que eu penso sobre o outro, para aquilo que ele realmente é. Por isso a importância de dialogar com o outro para compreendê-lo em seus modos de subjetivação. Nessa sociedade líquida apontada por Bauman (2001) que vai nos destacar (conforme tratamos no segundo capítulo) que há uma grande dissolução das relações leais que existiam outrora. E, talvez o diálogo seja um caminho possível para ressignificar esse processo.

O outro é diferente do eu, por isso mesmo se abre o diálogo, a possibilidade de compreender/ conhecer algo que ainda não está no meu pensamento, que ainda não é compreendido pelo eu. Assim os sujeitos endividados, mediatizados, securitizados e representados (Hardt, 2014) apontados no segundo capítulo, ao dialogar um com o outro podem perceber no outro, elementos de um mesmo sistema totalizador que domina sua subjetividade. No diálogo acontece a socialidade que aproxima os seres diferentes.

É nessa diferença, no ouvir o que o outro tem a me dizer que resista a mestridade. Para ser mestre é preciso primeiro ouvir o outro antes de sair despejando nele conceitos ou argumentos. Pois todo comunicar é antes um conteúdo pensado, que brota desde a posição ou da habitação do outro. Nessa comunicação exterioriza-se o que é pensamento e ele pode ser debatido, ressignificado quando se torna objeto de aprendizagem.

O ser mestre no século XXI perpassa todas essas condições de subjetividade e de intersubjetividade, é rompimento de sistemas totalizadores. Ou, de outro modo, exercer a mestridade neste século é tornar o discurso uma aprendizagem ética capaz de romper com amarras totalizadoras do sistemas que formam a subjetividades. Assim é possível vislumbrar que todos os momentos de encontro com o outro são momentos de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, é preciso levar em consideração que o reconhecimento da mestridade exercida pelo outro sobre o eu é um ato de amor, pela subjetividades envolvidas e pelo próprio diálogo que se estabelece. Para Lévinas (2002, p. 197) “O diálogo é não indiferença do tu ao eu, sentimento desinteressado capaz certamente de degenerar em ódio, mas chance do que é preciso - talvez com prudência - denominar amor e semelhança com o amor”. Essa amorosidade brota de um desinteresse pela totalização do outro e direciona-se para o infinito de possibilidades que podem existir.

Nessa abertura amorosa ao que o outro é e me possibilita ser, acontece um esvaziamento voluntário de si mesmo. Para Han (2017, p. 11) “Um sujeito de amor é tomado por um tornar-se fraco todo o próprio, que vem acompanhado ao mesmo tempo por um sentimento de Fortaleza. Mas esse sentimento não é o desempenho próprio de si mesmo mas o dom do outro”. É o sentimento de receber do outro aquilo que ele pode me oferecer, seu discurso repleto de ensinamentos, de possibilidades de vir a ser, sem que o eu fique preso ao que o outro é.

Dessa pedagógica, na qual se reconhece o outro como mestre o próprio escutar se reveste de outro sentido e significado:

O escutar não é um ato passivo. Uma atividade especial o caracteriza. Eu tenho, primeiramente, de dar boas-vindas ao outro; ou seja, afirmar o outro em sua alteridade então, eu apresentei-o com a escuta. O escutar é um presentear, um dar. Só ele traz o outro primeiramente à fala. ele não segue passivamente o discurso do Outro. Em certo sentido, o escutar antecede a fala. Eu já escuto antes que o outro fale, ou eu escuto para que o outro fale. O escutar convida o outro a falar liberta-o em sua alteridade. O escutador é um espaço de ressonância no qual o outro fala livremente (HAN, 2022, p. 123-124).

Portanto, ser mestre é saber escutar, como o exercício de dar boas-vindas ao que o outro tem a me ofertar. É aprender antes de ensinar. É, em pleno século XXI, estar atento às interpelações que me chegam.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zigmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BAUMAN, Zigmunt. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BAUMAN, Zigmunt. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BRECHT, Bertold. **Poemas 1913-1956**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- DUSSEL, Enrique. **Liberación Latinoamericana y Emmanuel Levinas**. Buenos Aires: Editorial Bonum, 1975.
- DUSSEL, Enrique. **Método para uma filosofia da libertação**. São Paulo: Edições Loyola, 1982.
- DUSSEL, Enrique. **Ética comunitária**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- DUSSEL, Enrique. **La pedagógica Latinoamericana**. La Paz: Detalles, 2009.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes: 2012. 4ª edição.
- HAN, Byung-Chul. **Agonia de Eros**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HAN, Byung-Chul. **O desaparecimento dos rituais: uma topologia do presente**. Petrópolis: Vozes, 2021.
- HAN, Byung-Chul. **A expulsão do outro**. Petrópolis: Vozes, 2022.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Isto não é um manifesto**. São Paulo: Edições n-1, 2014.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Descobrimo a existência com Husserl e Heidegger**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Do Sagrado ao Santo: cinco novas interpretações talmúdicas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- LÉVINAS, Emmanuel. **El tiempo y el otro**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A, 1993.
- LÉVINAS, Emmanuel. **De Deus que vem à ideia**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LÉVINAS, Emmanuel. **Ensaio e entrevistas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 2011.

LÉVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LÉVINAS, Emmanuel. **Ética e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 2013.

SERRES, Michel. **Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2015.