

DOM, DÍVIDA E PERDÃO NA EDUCAÇÃO GIFT, DEBT AND FORGIVENESS IN EDUCATION

Jean Pierre Gomes Ferreira¹

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-7277-8141>

Resumo: O objetivo deste estudo é analisar o dom, a dívida e o perdão na educação a partir do conceito de *ensinamento* de Emmanuel Levinas e sua crítica à maiêutica socrática. Em *Totalidade e infinito*, Levinas critica a maiêutica socrática por Sócrates apenas auxiliar como parteira seus interlocutores a chegarem ao conhecimento das Ideias, isto é, ao conhecimento daquilo que já sabem. Em contrapartida, Levinas defende um ensinamento no qual um mestre (Outrem) dá mais do que o eu possui ou pode ter a partir de si mesmo em seu conhecimento. A partir do ensinamento de Levinas podemos dizer que há um dilema na educação entre a fábrica e a prisão como modelos econômico e punitivo que produzem uma educação violenta, respectivamente, do eu em relação ao outro e do outro em relação ao eu, e que é preciso pensar um perdão na educação como uma ruptura tanto da violência econômica egoísta do eu em relação ao outro, bem como da violência totalitária do outro em relação ao eu.

Palavras-chave: educação, ensinamento, violência.

Abstract: The objective of this study is to analyze the gift, debt and forgiveness in education based on Emmanuel Levinas' concept of *teaching* and his critique of Socratic maieutics. In *Totality and Infinity*, Levinas criticizes Socratic maieutics because Socrates merely assists his interlocutors as a midwife in reaching knowledge of Ideas, that is, knowledge of what they already know. In contrast, Levinas defends a teaching in which a master (Other) gives more than the self possesses or can have from itself in its knowledge. Based on Levinas' teaching, we can say that there is a dilemma in education between the factory and the prison as economic and punitive models that produce a violent education, respectively, of the self in relation to the other and of the other in relation to the self, and that it is necessary to think of forgiveness in education as a rupture both from the selfish economic violence of the self in relation to the other, as well as from the totalitarian violence of the other in relation to the self.

Keywords: education, teaching, violence.

Introdução

Um mestre rabino comenta um texto para o diretor da escola numa sala de aula. Quando seu tio entra na sala, o mestre rabino retoma o comentário do começo. Quando entra outra pessoa na sala, volta ao começo mais uma vez. Quando o filho do diretor entra na sala, novamente volta ao começo. Porém, quando seu mestre entra na sala, o mestre rabino diz num

¹ Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), professor da EEMTI Integrada 2 de Maio, jepiego@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6017448703193513>.

acesso de raiva: *quantas vezes mais preciso repetir?* E não volta mais ao começo. Arrependido, o mestre rabino tentou treze vezes pedir perdão a seu mestre no *Dia do Perdão*, muito mais do que as três vezes recomendadas pelo *Talmud* segundo a *Bíblia Sagrada*, mas não foi perdoado. Por fim, decidiu ir embora e dar aula em outra escola na qual se tornou diretor.

Esta breve história é uma adaptação de uma *anedota* contada e comentada por Levinas num colóquio sobre o *perdão* no qual fala sobre o *respeito ao Outro* e está presente na primeira lição da obra *Quatro leituras talmúdicas*, de 1968.² Nela, podemos perceber o *limite* tênue da relação professor e aluno que somente é percebido quando o *eu*, professor ou aluno, percebe a *violência* quando já ultrapassou o limite em relação ao *outro*. A ultrapassagem deste limite é percebida, em geral, em casos de violência física e psicológica que aparecem nos jornais cotidianos, mas pode ser percebida também quando diversas coisas interferem e interrompem o ensino e a aprendizagem ao produzirem uma simples *desatenção*, uma parada na lição e recomeço da aula, como na anedota acima, e que não é visto por muitos como violência. Porém, lembra Levinas (2017, p. 49) ao comentar a anedota: “A agressão é por excelência desatenção.” À menor desatenção no ensino e aprendizagem, portanto, há violência.

Neste sentido, professores e estudantes nunca podem ficar desatentos. Devem evitar a violência entre si *prestando atenção*. Contudo, é impossível estar totalmente atento de modo a evitar a violência. *No limite*, pensar a escola como uma *fábrica* de métodos de evitar a violência nela e na sociedade *produzindo bons cidadãos* como se *produzem bons produtos*, ou pensá-la como uma *prisão* na qual há uma vigília policial predisposta a violentar e punir quem for desatento às regras da lei, aos *acordos de convivência*, é pensá-la a partir de *modelos* ou *moldes* produzidos por uma *relação social* fundada numa *economia* e *política* individualista do *eu* em violência ao outro que se expressa atualmente no Estado neoliberal cuja face mais horrenda é a *capitalista, fascista e totalitária* na qual a violência do eu se dá a partir de *outro*, de um *terceiro*, em relação ao próprio eu.

É a partir de uma violência impossível de ser evitada na escola e na sociedade a partir dos modelos da *fábrica* e da *prisão* que é pensado aqui o *dom*, a *dívida* e o *perdão* na educação tendo como fio condutor o conceito de *ensinamento* de Emmanuel Levinas e sua crítica à maiêutica socrática, particularmente em *Totalidade e infinito* (1961).

² A partir desta anedota, e de outra envolvendo o mesmo mestre rabino, Levinas comenta a segunda parte de um *Mischná* (texto escrito que contém a *tradição oral judaica*, considerada a *Torá oral*, que é um dos principais textos do judaísmo) que diz o seguinte: “...As faltas do homem em relação a Deus são perdoadas pelo Dia do Perdão: *as faltas do homem em relação ao outro não lhe são perdoadas pelo Dia do Perdão, a menos que, antes de mais nada, ele tenha apaziguado o outro...*” (LEVINAS, 2017, p. 27. Grifos nossos.)

A maiêutica socrática e a violência no ensino

A questão do dom, da dívida e do perdão na educação está diretamente relacionada ao conceito de *ensinamento* a partir do qual Emmanuel Levinas crítica a fenomenologia e ontologia da filosofia ocidental ao seguirem a *lição* da *maiêutica* de Sócrates de “nada receber de Outrem a não ser o que já está em mim” (LEVINAS, 2020, p. 30), isto é, a lição do *Mesmo* na qual podemos dizer que há uma *violência no ensino*.

A diferença entre o *ensino* a partir da maiêutica socrática e o *ensinamento* de Levinas não é simples à *primeira vista*, a começar pela palavra francesa *enseignement* que se traduz tanto por *ensino* como por *ensinamento*. Além disso, contém muitos aspectos de sua filosofia que estão relacionados ao judaísmo e ao ensino judaico, pois, como diz Joëlle Hansel (2011, p. 166, tradução nossa), há um “vínculo indissolúvel que une as suas obras filosóficas aos seus escritos judaicos”. Um exemplo, é a *receptividade* do mestre em relação ao aluno em *Totalidade e infinito* que, segundo ela, é “a primeira qualidade exigida dos mestres do Talmud” (HANSEL, 2011, p. 167, tradução nossa.)³ Apesar disso, como diz Koki Hiraishi (2016, p. 5, tradução nossa), há um *status filosófico* do ensinamento que se refere particularmente ao “*ser posto em questão* na relação com outrem”. Todavia, esse *status* filosófico torna problemática a relação do ensinamento com a educação escolar, já que, como observa Henrik Vase Frandsen (2012, p. 304, tradução nossa), “a temática do ensinamento tal como concebida por Levinas não se enquadra no discurso estritamente pedagógico” e ele abandona a concepção de ensinamento após *Totalidade e infinito*. Se o ensinamento não faz parte do *discurso pedagógico* do ensino, podemos dizer que ele, enquanto *relação ética* do eu com o outro atravessa a relação de professores e estudantes no ensino e aprendizagem porque, como diz George Gomes Ferreira (2023, p. 235), sua concepção permite “repensarmos as relações educativas e o próprio sentido do ensino, na medida em que a noção de ensinamento ocupa um lugar central na descrição da relação ética como alteridade absoluta”.

O ensinamento é uma noção pensada por Levinas direta e indiretamente de 1948 a 1961, quando publica *Totalidade e infinito*, e adquire várias concepções em suas obras neste período, mas o que permanece invariável é a crítica à maiêutica socrática a partir desta noção. É a partir desta crítica que o ensinamento pode ser pensado em relação ao ensino e que é

³ Em relação a isso, podemos dizer que, na anedota acima, o mestre rabino esqueceu o ensinamento desta *primeira qualidade de um mestre do Talmud* e a lembrança deste ensinamento talvez tenha sido o motivo pelo qual pediu perdão tantas vezes a seu mestre e porque não foi perdoado por ele, mas também que o mestre do mestre rabino esqueceu a lição ao não lhe dar o perdão, e ser deste modo *receptivo* ao mestre rabino.

pensado aqui uma violência no ensino pouco percebida na relação de professores e estudantes ou, como diz, na relação de *mestre e aluno*.

Em *Parole et Silence* (1948),⁴ a maiêutica é pensada como o ensino de *uma razão* em “acordo interno consigo mesma”. É o ensino de um pensamento racional encerrado num *eu (je)*, *mim (moi)* ou *soi (si mesmo)*, de um *pensamento por si mesmo* e de uma *linguagem* como *expressão de si mesmo* ainda que o pensamento *vise* o outro, pois o objetivo do eu é que o outro “pense também por si mesmo” como um *outro eu*. Deste modo, o outro é *reduzido* à compreensão racional do eu como algo *para si, seu*, algo que o eu possui e que ensina a ser *como eu*, sem auxílio de *outro*. Há uma violência no ensino neste caso, primeiramente, no ensino de um *eu que pensa em si mesmo e expressar a si mesmo* independente do outro, sem ajuda deste, e, em segundo lugar, no ensino de que o outro *deve ser* igual ao eu, reduzido ao pensamento do eu, reproduzindo assim o pensamento *egoísta* que lhe foi ensinado. Ao pensar o ensinamento como um “acordo com outra razão”, Levinas critica este pensamento do eu, pois trata-se de “admitir que algo diferente da evidência dominou a própria racionalidade, que o pensamento mergulha num ensinamento que não é apenas maiêutico.” (LEVINAS, 2009a, p. 119, tradução nossa).⁵

Em *La transcendance des mots: à propos des Biffures* (1949), ao analisar “os riscos [*bifurs*] ou rasuras [*biffures*]” na obra de Michel Leiris, a crítica desta redução do outro ao eu na maiêutica aparece na *rasura* de uma palavra que é, de certo modo, um *apagamento* do outro pelo eu. Nela há uma redução da “vida espiritual” do outro à “experiência visual” do eu, à sua “luz”, “clareza”, suas “ideias”, “ao revelado, ao fenômeno” a si, isto é, à sua *imanência*: “Qualquer visão além do dado permanece no dado. (...) A visão é uma relação com o ser, de modo que o ser por ela alcançado aparece justamente como mundo.” (LEVINAS, 1987, p. 219, tradução nossa).⁶ A rasura significa a “posição do sujeito onde o eu tem um determinado mundo à sua disposição”. Ao contrário disso, Levinas defende uma *expressão* diferente no ensinamento na qual o sujeito não expressa mais *seu* pensamento, não *se expõe*, e não tem o mundo à sua *disposição*. No ensinamento, o sujeito *ora*, pois não se volta para si mesmo na *oração*⁷ e assim

⁴ Conferência pronunciada no *Collège philosophique* nos dias 4 e 5 de fevereiro de 1948 e publicada em *Parole et Silence et autres conférences inédites au Collège philosophique*. Paris-France: Éditions Grasset & Fasquelle, 2009.

⁵ Folha 15. Para uma maior precisão na localização das citações no texto original, indicaremos em nota a folha dos textos transcritos de Levinas pelos editores.

⁶ A questão estética da rasura nos permite pensar aqui na *correção* dos textos feita por professores e na violência deste gesto, ainda que pareça imperceptível.

⁷ Em *Éducation et prière* (1984), diz Levinas (2023, p. 444, tradução nossa): “Mesmo se o filósofo, no seu caminho que leva de evidência em evidência, fosse levado a uma evidência que supera a evidência, ele ainda teria muito que fazer para compreender a oração. É possível um discurso partindo daqui de baixo para ‘além da

vai além da evidência. A palavra não se dirige mais ao pensamento do eu ou sujeito em si e para si mesmo, mas *para o outro*, advém mesma de um outro, pois “o acontecimento específico da expressão situa-se fora da sua tradicional subordinação ao pensamento”. (LEVINAS, 1987, p. 221).

Em *Pouvoir et Origine* (1950),⁸ o ensino maiêutico aparece como um pensamento racional que se expressa como *consciência*, um *saber consciente*, um conhecimento em que há a “abordagem de um assunto: a projeção e antecipação em relação à qual o conhecimento é possível, é feita a partir do presente, com recursos próprios.” (LEVINAS, 2009b, p. 217)⁹ Por um lado, é uma consciência *autodidata*, um esforço do eu em assimilar e compreender por si mesmo o *exterior*, o *texto*, o *dado* como *já dado* em si mesmo, *imediato*. Por outro, é uma consciência *histórica* em luta contra uma *tradição* pedagógica na medida em que a maiêutica “luta contra uma pedagogia da autoridade e uma concepção segundo a qual as ideias são simplesmente depositadas em mim pelo mestre” (LEVINAS, 2009b, p. 218)¹⁰, no caso, a pedagogia dos *poetas* e *religiosos*, mas, principalmente, a dos *sofistas* e seus *discursos retóricos* vistos como “mestres” do saber e e com os quais Sócrates se defronta em diálogos.

De um lado, há o pensamento do eu a partir de si mesmo de Sócrates e, do outro, o pensamento dos sofistas e de uma tradição que se impõe como *pensamento dos outros* sobre o pensamento do *eu*, ou ainda, de um *mestre* sobre o pensamento do *eu*, *meu* pensamento. No *diálogo* no qual há o ensino maiêutico em luta com a tradição poética que os sofistas representam de modo *retórico* em sua linguagem, Sócrates não é o mestre. Sócrates nada sabe, logo, nada ensina, nem de modo oral nem por escrito segundo seu próprio adágio ou lema: *só sei que nada sei*. Ou seja, segundo este lema, não é *sábio*, muito menos *sofista*, um mestre. É a partir dos seus diálogos, e antes mesmo destes, num *diálogo interior* com seu *daimon*,¹¹ que

linguagem’?” Se não é possível um filósofo entender uma oração é porque “Não se ora por si mesmo.”, diz ainda Levinas em sua entrevista a Angelo Bianchi, no livro *Violência do rosto* (2010), mais adiante justificando o que diz: “O eu que sofre ora pelo sofrimento de Deus, o qual sofre por causa do pecado do homem e por causa da dolorosa expiação do pecado. *Kenose* de Deus! A oração, portanto, toda inteira, não é por si.” (LEVINAS, 2014, pp. 42-3).

⁸ Conferência pronunciada no *Collège philosophique* nos dias 1 e 3 de fevereiro de 1949 e publicada em *Parole et Silence et autres conférences inédites au Collège philosophique*. Paris-France: Éditions Grasset & Fasquelle, 2009.

⁹ Folha 60.

¹⁰ Folha 60. Em *Totalidade e infinito*, retomando este pensamento, Levinas (2020, p. 165) diz que “A maiêutica socrática vencia a resistência de uma pedagogia que introduzia ideias num espírito, violando ou seduzindo (o que vem a ser o mesmo) esse espírito.”

¹¹ Segundo Levinas (2020, p. 60), novamente em *Totalidade e infinito*: “O demônio de Sócrates intervém na própria arte maiêutica, a que se refere no entanto ao que é comum aos homens.” Com o demônio, Sócrates estabelece um *discurso* ou *diálogo* que não se direciona a interlocutores que têm uma “igualdade pura e simples” entre si, como acontece no discurso *sofista* ou *político* com os cidadãos. Ele se direciona aos “homens que são multidão” que “não são iguais”, seus “amigos de saber”, representados por um *deus*, no caso, um discurso ou

Sócrates tem *consciência de si*, por *saber menos*, ser *ignorante*, no caso, saber menos do que os deuses que disseram que é *o mais sábio*, e que são mais sábios do que os mortais como ele. Contudo, também tem consciência de si por *saber mais* do que os sofistas ao reconhecer sua ignorância diante deles e dos deuses, e, neste sentido, Sócrates se torna um *mestre* para Platão e tantos outros discípulos de sua época e além dela.

O problema é que a tradição questionada por Sócrates não é representada de fato pelos sofistas ou *por quem sabe mais*: “o que chamamos de tradição não é o depósito em nome de um certo saber pelo mestre, mas a referência da ideia assimilada pela visão (onde a compreensão reside) em sua origem.” (LEVINAS, 2009b, 218, tradução nossa)¹². A tradição, para Levinas, não é uma *reminiscência*, algo que pode ser lembrado, um passado no tempo, mas o *passado absoluto*, um *terreno* ou *princípio* fornecido pela *palavra* de *outrem* (o mestre) que compreende e assimila a *ideia* como *ponto de partida*. O *domínio*, *superioridade*, *poder* ou *maestria* (*maîtrise*)¹³ do mestre não é ter ou deter um *saber*, ter um *saber a mais do que eu*, ou ainda, *saber mais que eu*, pois, segundo Levinas (2009b, p. 218, sublinhado do autor, tradução nossa)¹⁴: “Não é que o Outro ‘sabe mais que eu’. O mestre não fornece um conteúdo excedente, mas um ponto de partida. Ele não fornece porque sabe mais que eu, mas porque é outro. Sua alteridade é sua superioridade. [*maîtrise*]”¹⁵

Apesar de lutar contra a violência no ensino dos sofistas segundo a tradição ao imporem à “alma” dos jovens um saber que não é o da *verdade*, Sócrates *aprofunda* esta violência com sua maiêutica enquanto *diálogo consigo mesmo*, um pensamento da verdade a partir de si mesmo, uma consciência do eu num *aprender por si mesmo* sem relação com o outro

diálogo de verdade, pois “chegado à verdade, o discurso é discurso com um deus que não é o nosso ‘companheiro de escravidão’”. (LEVINAS, 2020, p. 61) Há nesta relação de Sócrates com seu *daimon*, uma problemática na crítica de Levinas à maiêutica socrática na medida em que o *daimon* é concebido como *outro* ao qual Sócrates se submete como *seu* mestre adquirindo deste *mais do que* ele próprio pode conhecer por si mesmo, portanto, um ensinamento *ético* mais do que o ensino de um *saber* ou *conhecimento* que pode adquirir com os sofistas. Pode-se dizer que Levinas chega ao cerne do problema de Sócrates em sua época, que é o de um *ensinamento ético*, contudo, tal ensinamento se perde na medida em que Sócrates *nada escreve*, ou ainda, é reduzido a um *interlocutor* dos sofistas nos diálogos platônicos que apenas questiona o *saber* dos outros sem *nada saber*, sem assumir a postura de um *mestre* diferente dos sofistas. Pelo contrário, se confundindo com um deles muitas vezes, em sua arte retórica e persuasiva irônica ao dizer que *só sabe que nada sabe*.

¹² Folha 60.

¹³ A palavra francesa *maîtrise* pode ser traduzida por *maestria*, uma capacidade do mestre maior do que a do aluno que confere a ele um *domínio*, *superioridade* ou *poder* sobre outro a ser criticada por Levinas.

¹⁴ Folha 61.

¹⁵ De certo modo, Levinas separa o mestre do saber que detém no sentido de que é a *alteridade* dele no ensinamento e não o *saber* que pode ensinar o *ponto de partida*. Antes do saber que o mestre pode dar *a mais*, ele é *outro*, *alguém a mais* do que eu, do que o aluno. A *presença do outro* ao ser *a mais* é, deste modo, *superior*, por ser *mais que um*, não simplesmente do ponto de vista matemático, mas no sentido de que é *alguém* cujo pensamento é *mais do que o pensamento que eu tenho por mim mesmo de mim mesmo e do mundo*, não importa que pensamento o outro tenha.

e a tradição. Levinas reconhece o papel de Sócrates na busca do conhecimento da verdade, em ser um *mestre*, mas diz, em *L'Écrit et l'Oral* (1952)¹⁶, que Sócrates subestima o *ensinamento* que é estar “em face de um mestre”, ou ainda, o “papel do mestre no ensinamento”, inclusive, o dele enquanto mestre em relação a seus discípulos e, sobretudo, ignora que “o em si da verdade não está presente na reminiscência, mas no rosto”. (LEVINAS, 2009e, p. 353, tradução nossa).¹⁷ Rosto que é a “presença da ideia na fala (*parole*) do mestre e esta substancialidade da verdade”, a presença de uma *razão* na “maneira de falar” do mestre que não é falar de um saber, não é “enunciar uma coisa, mas uma ideia” que ele *encarna*: “A ideia neste sentido – e somente neste sentido – é encarnada.” (LEVINAS, 2009e, p. 353. Tradução nossa).¹⁸ Enfim, Sócrates não reconhece o ensinamento de que “Na realidade, o mestre e o discípulo importam, pois o mestre é sempre também discípulo e o discípulo sempre mestre.” (LEVINAS, 2009e, p. 353, tradução nossa).¹⁹

A crítica de Levinas à maiêutica socrática é, sobretudo em *La philosophie et l'idée de l'infini* (1957), a lição de Sócrates de que “todo ensinamento introduzido na alma já estava lá”, isto é, a *ipseidade* do *Mesmo* e a redução do *Outro* ao eu a partir de um *saber* e do *ensino* de um saber que é: “A identificação do Eu – a maravilhosa autarquia do Eu – [que] é o cadinho natural desta transmutação do *Outro* no *Mesmo*. Toda filosofia é uma egologia para usar um neologismo de Husserl.” (LEVINAS, 1967, p. 167-68, tradução nossa).²⁰ Esta crítica e repetida e ampliada em *Totalidade e Infinito* com o ensinamento da *ideia de infinito* em Descartes buscando evitar a violência do eu ao reduzir o mundo a um *objeto*, *tema*, *assunto* e *alimento* para si.

¹⁶ Conferência pronunciada no *Collège philosophique* em 6 de fevereiro de 1952 e publicada em *Parole et Silence et autres conférences inédites au Collège philosophique*. Paris-France: Éditions Grasset & Fasquelle, 2009.

¹⁷ Folha 51.

¹⁸ Folha 51.

¹⁹ Folha 51. Deste ponto de vista, pode-se dizer que *mestre* e *aluno* não possuem um lugar definido, pois o mestre é *outro* para o aluno, mas o aluno também é *outro* para o mestre, de tal modo que se confundem na alteridade, um superior ao outro apenas momentaneamente. Contudo, o outro é o mestre e o aluno é o eu na medida em que *aluno* é aquele que sabe e busca saber apenas por si mesmo, sem ajuda do outro e sem querer ajuda deste enquanto *mestre* é aquele que sabe a partir do outro, com ajuda do outro, buscando ajuda do outro, e o aluno se torna mestre, de certo modo, quando aprende este *ensinamento*, a buscar no *outro* o saber. Até que ponto a *alteridade* do outro em relação ao eu, independente do saber, se torna uma *autoridade* do outro em relação ao eu, é o problema a seguir.

²⁰ Texto publicado pela primeira vez na *Revue de Métaphysique et de Morale*, Colin, 1957, Nº 3, posteriormente incluído na segunda edição da obra *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*. Todas as traduções posteriores deste texto são nossas.

O ensinamento e a ética no ensino

Apesar de reconhecer que Sócrates exige um “espírito que nada pode violentar”, a maiêutica é violenta na medida em que é um *conhece-te a ti mesmo* em detrimento do outro e uma redução do outro ao que o eu vê e visa em seu saber. A partir deste pensamento se dá uma violência econômica e política do Eu a partir de uma *instrumentalização, domesticação e posse* do outro em termos de conhecimento, isto é, a “rendição das coisas exteriores à liberdade humana através da sua generalidade”, bem como seu ensino. A esta violência, Levinas opõe o *ensinamento* como “transitividade não-violenta” numa relação do eu com o outro, uma *ética*, uma *experiência* que é “mais que a experiência da realidade”. Se o ensinamento do outro está presente na maiêutica, segundo Levinas (2020, pp. 38-39): “O ensinamento não se reduz, porém, à maiêutica. Vem do exterior e traz-me mais do que eu contendo. Na sua transitividade não-violenta, produz-se a própria epifania do rosto.” Ademais, ele “não se reduz à intuição sensível ou intelectual, que é o pensamento do Mesmo.” (LEVINAS, 2020, p. 55)

O ensinamento é uma relação ética que fundamenta essencialmente a *relação social* e a *linguagem*, pois, no “fundo de todas as relações sociais se encontra aquilo que conecta mestres e alunos – o ensinamento. A essência da linguagem é ensinamento.” (LEVINAS, 2009a, p. 122, tradução nossa).²¹ O ensinamento não é, propriamente, uma *relação social* e tão pouco a *linguagem*, mas o que está nelas como seu *fundo*, sua *essência*. Para além das relações sociais e do estabelecimento delas pela língua ou linguagem, há o ensinamento que as precede. Se a linguagem e as relações sociais expressam algo em particular que se generaliza ou se universaliza no conhecimento a partir de um eu e pode ser ensinada a outro eu para que expresse também algo em particular, geral ou universal, no ensinamento, esta linguagem se altera e o que se expressa nela é a aprendizagem do eu a partir de Outrem como seu mestre. Na escola, o eu não aprende simplesmente o saber de outro que sabe mais do que ele, aprende *antes* a se relacionar eticamente com o outro que não se reduz a ele, isto é, com Outrem na figura do Mestre quando este *fala*. A fala pressupõe a *audição* de Outrem, receber de Outrem algo.

O ensinamento é propriamente *oral*, se dá por meio da palavra *falada*, uma palavra que expressa Outrem ou é dirigida a ele, portanto, que não se volta para o eu que a escuta e se escuta em diálogo consigo mesmo, silencioso, e aprende a partir de si mesmo, por si mesmo, falando algo para si mesmo. Nele, a palavra pressupõe a *audição* de Outrem e não somente a *visão* dele. É no ensinamento oral na presença de Outrem que fala que há essencialmente o aprendizado, no caso, um aprendizado das *origens* que não há na leitura, pois “O pensamento

²¹ Folha 17.

escrito marca a ausência de sua origem.” (LEVINAS, 2009b, p. 216, tradução nossa).²² E este pensamento escrito não apenas vem da ausência de uma origem, mas também vai em direção a uma ausência. Deve-se, em contrapartida, remontar da palavra escrita à *palavra oral* do mestre. Levinas se opõe, deste modo, a uma “consciência autodidata” a partir do que é escrito, defendendo uma “consciência inseparável da tradição”, isto é, inseparável da relação com Outrem. Deste modo, o ensinamento é diferente do ensino maiêutico no qual: “O mestre é apenas o parteiro da ideia da qual a própria alma é a mãe. Eu não recebo nada.” (LEVINAS, 2009b, p. 216, tradução nossa).²³

A relação com o mestre no ensinamento é uma relação ética do eu com o outro diferente da relação violenta de submissão do eu com o outro no ensino tradicional, mas também diferente da relação do eu consigo mesmo no ensino moderno individualista no qual o outro, e seu saber, não tem importância. O ensinamento em Levinas não é algo *novo*, não é uma *modernidade* no ensino, como o *Iluminismo* em seu discurso de *esclarecimento* (*Aufklärung*) e de uma *autonomia* e *liberdade* por meio do esclarecimento. O ensinamento é uma *mudança* de perspectiva quanto à tradição e à heteronomia no ensino a partir da relação mestre e aluno que não é o *saber* moderno. Levinas propõe uma nova relação com a *heteronomia*, diferente da concepção que o iluminismo combate, como observa Frandsen (2012, p. 309, tradução nossa): “Deve-se, portanto, dizer que existem duas formas de heteronomia. Uma corresponde ao numinoso, ao entusiasmo, à sedução, enfim, é uma violência. A outra é uma forma de *Bildung* ou educação e, como diz Levinas, uma ‘ação sobre um ser livre’.”

O iluminismo é uma *visão* de *mundo* moderna que, a partir da maiêutica, justifica a liberdade do homem a partir de si mesmo ou a liberdade a partir de si mesma no poder econômico e político do Estado que se impõe sobre o mundo e sobre uma “única pessoa”. Levinas analisa a *liberdade* desta *visão* do *mundo*, e sua violência, principalmente em *Les norritures* (1950)²⁴ quando diz que: “Toda a filosofia moderna baseia-se na ideia de que a liberdade se justifica por ela mesma e que é, portanto, a fonte de toda justificação.” (LEVINAS, 2009c, p. 245).²⁵ Esta justificação se dá, primeiramente, por uma “primazia da visão” na qual o mundo em sua *totalidade* é visto como um “alimento”, um *mundo dos alimentos* que pode ser *pego*, *consumido*, se ter *poder* e *domínio* a partir do *prazer*, da *fruição* ou *gozo* (*jouissance*): “O

²² Folha 58.

²³ Folha 57.

²⁴ Conferência pronunciada no *Collège philosophique* em 16 de fevereiro de 1950 e publicada em *Parole et Silence et autres conférences inédites au Collège philosophique*. Paris-France: Éditions Grasset & Fasquelle, 2009.

²⁵ Folha 2.

mundo que se oferece à visão é alimento. Não é a absorção que é essencial, mas o prazer (*jouissance*).” (LEVINAS, 2009c, p. 245, sublinhado do autor, tradução nossa).²⁶ O alimento não é apenas uma reposição de energia tendo em vista a *conservação* do ser, mas seu *prazer*, algo para além do seu *instinto* natural de se alimentar e de um *ritmo* natural que o ordena a se alimentar.

O prazer é uma relação com o alimento, não em vista à recuperação de energia, em vista à conservação de si – mas para o próprio prazer. Aí aparece a sua diferença em relação à vida instintiva, estendendo-se até os fins últimos da existência. O ser instintivo certamente participa de uma espécie de ritmo impessoal do ser, enquanto o próprio do prazer humano consiste precisamente em quebrar o ritmo. (LEVINAS, 2009c, 260, sublinhados do autor, tradução nossa).²⁷

Nesta relação com o mundo como alimento, as coisas *aparecem à luz* como *objetos* ou como *dados* à visão, em “plenitude”, de modo “suficiente”, “finito”, *reveladas* totalmente em sua *interioridade* ou *em si* de modo *imediato* como *evidente*, algo *visto*:

A subjetividade do ‘visto’ é a própria orientação do seu ‘em si’. O mundo visível é ‘para mim’, é dado; sua disponibilidade para mim está em sua própria apresentação. E, neste sentido, aparece agora mesmo como mundo dos alimentos. (LEVINAS, 2009c, p. 251, tradução nossa).²⁸

O mundo *dado* à visão, *esclarecido* ou *iluminado* a partir do pensamento é um “mundo que é para mim” (grifos do autor), reduzido ao prazer sensível e inteligível do homem quando se volta para si mesmo de modo *solitário*, *em casa* ou em seu *país*, quando tem seu *lugar no mundo*. É no momento em que se dá o *eu* e a *subjetividade* do homem moderno, seu *em si interior* na vida *doméstica*, que se constitui também o *outro*, *para si*, *exterior*, a natureza do mundo domesticada pelo consumo do homem, mas também por seu trabalho, pois os alimentos do mundo “Não se oferecem prontos para consumo – é preciso pegá-los, ou seja, os trabalhar.” (LEVINAS, 2009c, p. 262).²⁹ Há um prazer em *poder* consumir o mundo no *trabalho* pelas *mãos* e *utensílios*, por uma *instrumentalização*.

²⁶ Folha 4. O termo *jouissance* é, geralmente, traduzido por *gozo* em algumas traduções de Levinas, mas também pode ser traduzido por *prazer*. Optamos por esta tradução tendo em vista que é mais comum se referir ao *prazer* com um alimento do que a um *gozo* com ele.

²⁷ Folha 29.

²⁸ Folha 13.

²⁹ Folha 32.

A noção de trabalho nos remete à noção de poder. Poder é trabalho. (...) A estrutura do poder não é a projeção de existência em direção a um futuro, absolutamente futuro; é uma projeção em direção ao futuro do objeto já presente na matéria-prima. A matéria-prima preexiste. *O poder é essencialmente não-criador: domina o dado, não o ultrapassa, ele pega, ele modela.* (LEVINAS, 2009c, p. 2633, grifos nossos e tradução nossa).³⁰

A relação do eu com o outro a partir desta visão do mundo é violenta na medida em que é de *dominação* por um poder *não-criador*, isto é, *destruidor*. É a liberdade do eu em se apropriar do outro como alimento, violentá-lo pelo consumo e pelo trabalho, ou ainda, pela ciência e tecnologia. Uma liberdade ensinada na escola na medida em que a *economia* e o *poder político* sobre o outro se torna modelo para a educação do *indivíduo*. É em relação a esta liberdade do eu diante do outro que é o mundo, mas também outro homem, que Levinas pensa o *ensinamento* como relação ética do eu com o outro, ou ainda, como *saída* do mundo dos alimentos e do esclarecimento moderno, de modo particular em sua conferência *Les Enseignement* (1950).³¹

No conhecimento do mundo pelo consumo e trabalho do eu individual e social no *presente*, a relação com o *passado* e o ensino deste passado é uma “comunicação do eu de prazer – do consumidor – com o passado de invenção e fabricação – [que] se reduz ao ato anônimo de compra.” (LEVINAS, 2009d, pp. 285, sublinhados do autor, tradução nossa).³² A relação com o passado se dá a partir do *presente*, do *ato* para o qual o *passado* é *história*: “O passado {reconhecido só existe} em função do presente – em vista do presente” (LEVINAS, 2009d, p. 285, tradução nossa).³³ Neste sentido, por mais antigo que seja, “O homem dos alimentos – é um moderno.” (LEVINAS, 2009d, p. 286).³⁴ E longe de se opor ao individualismo do homem moderno, a coletividade de uma nação ou de um Estado amplia o poder do indivíduo com outros iguais a ele:

³⁰ Folhas 34 e 35.

³¹ Conferência pronunciada no *Collège philosophique* em 23 de fevereiro de 1950 e publicada em *Parole et Silence et autres conférences inédites au Collège philosophique*. Paris-France: Éditions Grasset & Fasquelle, 2009. A conferência *Les enseignement* é uma continuação da conferência *Les Norritures*. Estas duas conferências podem ser vistas como uma análise de Levinas sobre o *mundo natural* ou dos *alimentos* e do *mundo humano* ou *histórico*, e da relação de ambos questionando a saída do homem historicamente de um mundo natural a partir do *esclarecimento* científico e filosófico moderno. A partir delas, podemos dizer que há um questionamento tanto do ensino das *ciências da natureza* como das *ciências humanas* ou do *espírito* modernas nas quais é ensinada uma liberdade individual do *homem* em relação à natureza e a outros homens e mulheres, de um ponto de vista histórico, bem como do poder de dominação do homem sobre a natureza, outros homens e mulheres a partir de sua liberdade individual no *presente*. Pode-se dizer que o *ensinamento*, tal Levinas o entende nesta conferência, é a *saída do homem da maioria de sua razão* em oposição ao pensamento iluminista de Kant e seu ensino.

³² Folha 3.

³³ Folha 4.

³⁴ Folha 4.

os indivíduos não perderam, nesta união, a sua posição central como sujeitos, compreendendo-se a partir de si mesmos. Nesta colectividade, o indivíduo <f. 10> percebe que, em certo sentido, ele é como os outros; que sua mão, sua força, é um elemento de trabalho como a própria ferramenta que as prolonga; que o indivíduo exerce uma função e, portanto, faz parte de um conjunto.” (LEVINAS, 2009d, pp. 289-90, sublinhado do autor, tradução nossa).³⁵

Na modernidade, o outro é percebido e pensado pelo eu como *outro eu*, em *associação* pelo trabalho e *hospitalidade* a ele em sua *casa*, porém, o outro lhe escapa, é *estrangeiro* a si e há uma *hostilidade* do eu a ele de modo que: “É preciso um longo circuito de pensamento para chegar à subjetividade do outro, para pensar no outro como um eu fora de mim, o que não é um dado imediato da consciência.” (LEVINAS, 2009d, p. 290, tradução nossa).³⁶ Isto acontece quando o eu é questionado em sua liberdade a partir do ensinamento de que sua *existência* não foi *escolhida* ou *desejada* por si, de que há um *passado absoluto* que não é o seu. Para Levinas, é a *criação* e *eleição* que justifica a liberdade do *eu soberano*, bem como limita seu poder:

O eu soberano descobre-se como criado e como eleito. Não que o eu exista primeiro e depois seja eleito – a sua ipseidade reside na sua eleição. Sua eleição é sua criação. <f. 16> Somente um ser criado e eleito se justifica como livre. A liberdade injustificada é apenas uma contingência caprichosa. (LEVINAS, 2009d, p. 294, tradução nossa).³⁷

A criação e a eleição do homem a partir de Outrem, de algo que o *transcende*, de um *infinito* como *fundo* e *fundamento* do eu finito produz uma *vergonha* no homem em relação à liberdade diante do outro, um voltar-se para si em *nudez*, isto é, vendo sua liberdade justificada a partir de si como *injustificada por si mesma, injusta*. É o ensinamento da transcendência em relação à sua imanência a partir de um “espírito crítico” que torna possível a saída do homem do mundo natural dos alimentos, bem como de seu mundo histórico moderno, quando há uma transcendência que não se *revela* em si, nem mesmo de modo *transcendental* como *ato* natural ou humano, pois a criação e a eleição: “Não faz parte dos poderes pelos quais estamos engajados no mundo dos alimentos.” (LEVINAS, 2009d, p. 295, tradução nossa).³⁸ Não é uma força da natureza vista de modo mítico ou assumida pelo próprio homem.

³⁵ Folhas 9 e 10.

³⁶ Folha 10.

³⁷ Folhas 15 e 16.

³⁸ Folha 18.

O ato criador, de fato, não pode ser assumido pela criatura; a qual pode aprender este ato; aprender um ensinamento é, portanto, uma relação transcendente. (...) A visão de Deus não é assunto dos seres vivos. É na medida em que a palavra não se torna carne que ela pode nos ensinar. (...) O ensinamento, porque não pode ser assumido, porque é refratário a ser assumido – é fala [*parole*] ou diálogo com o passado. (LEVINAS, 2009d, p. 296, sublinhados do autor, tradução nossa).³⁹

O *diálogo com o passado*, neste caso, é com um *passado absoluto*, para além da *reminiscência* e da violência do eu ao outro. Não é uma relação com o saber de outrem tal como se dá no ensino tradicional e moderno. *O ensinamento é a relação com Outrem e com sua tradição sem violência* a partir de um Mestre. É uma possibilidade de *separação* em relação à violência no mundo dos alimentos e humano moderno na medida em que a relação mestre e aluno está relacionada à *justiça* para Levinas. Esta *separação* é tanto teológica como filosófica na medida em que a ideia de criação e eleição judaica encontra na ideia de infinito de Descartes um fundamento filosófico, tal como Levinas a interpreta em *Totalidade e infinito*.

O saber do *cogito* remete assim para uma relação com o Mestre – para a ideia do infinito ou do Perfeito. A ideia do infinito não é nem a imanência do eu penso, nem a transcendência do objeto. O *cogito* apoia-se em Descartes sobre o Outro que é Deus e que põe na alma a ideia do infinito, que lhe ensinara, sem suscitar simplesmente, como o mestre platônico, a reminiscência de antigas visões. (LEVINAS, 2020, pp. 75-76)

Assim como há a ideia do infinito *no* finito sem que este a pense por si mesmo, há o ensinamento *no* ensino sem que aquele seja pensado por quem ensina e quem aprende, mas que se *dá* de modo *não violento*, como recusa à violência de ambos entre si ou a si mesmos. O ensinamento é a recusa da relação egoísta do eu com Outrem de modo sensível ou intelectual visando apreendê-lo, hostilizá-lo, matá-lo, pois Outrem não é a negação do eu em sua liberdade, não é a negação do eu a si mesmo *em casa*: “O movimento de transcendência distingue-se da negatividade pela qual o homem descontente recusa a condição em que está instalado.” (LEVINAS, 2020, p. 27) É a recusa do *assassínio* na medida em que “a negação total, da qual o assassinio é a tentação e a tentativa, remete para uma relação prévia.” (LEVINAS, 2020, p. 188), no caso, remete à relação com o rosto de Outrem que “recusa-se à posse, aos meus poderes.” (LEVINAS, 2020, p. 192).

No rosto, se expressa a presença de Outrem, há um discurso de *não violência*, “Não matarás!”. A *expressão* no discurso não é a de uma *razão*, mas um “dar testemunho de si, garantindo esse testemunho”, a volta de uma linguagem à sua essência a partir da relação com

³⁹ Folha 18.

Outrem: “a linguagem só é possível quando a palavra renuncia precisamente à função de ato e quando volta à sua essência de expressão.” (LEVINAS, 2020, p. 196). A essência da linguagem no discurso, sua *significação*, é estar *frente a frente* com Outrem e pôr em questão sua liberdade diante dele: “o ser da significação consiste em pôr em questão numa relação ética a própria liberdade constituinte.” (LEVINAS, 2020, pp. 201-2, grifos do autor.) Ou seja, significar é se relacionar com Outrem na linguagem. O ensinamento é o “limite do idealismo em vez de o justificar”.

É na *ideia do Infinito* de Descartes que Levinas encontra a não violência do ensinamento como crítica do ensino em sua origem maiêutica que encontra na modernidade sua expressão, pois, “Um ser *que recebe* a ideia do Infinito – *que recebe*, pois não a pode ter de 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 (ou tempo).” (LEVINAS, 2020, 1996). É no limite do discurso que se dá o ensinamento filosófico de Outrem, que a ideia de infinito é dada e não pode ser ensinada a partir de nenhuma experiência científica empírica, imanente, nem mesmo de modo dedutivo como no cartesianismo a partir de um eu, tão somente por uma experiência transcendente vinda de fora do eu, como *lição* ao eu, *contendo* sua liberdade, *advertindo-a*. O ensinamento é uma advertência de Outrem ao eu, de que há Outrem *além* do eu, de que há um mestre além do aluno, e um aluno além do mestre, um ensinamento além de um ensino, da troca de saberes e da violência no ensino do eu ao outro por saber *mais* que ele.

O ensinamento é, portanto, quando deve dar *mais do que o aluno pode conter*, mas também, muitas vezes, *suportar*, como se pode perceber na anedota do mestre rabino. Há uma violência também no ensinamento ao *prestar atenção* ao mestre, em *dever escutá-lo* num tempo determinado, assim como na desatenção a ele. Isto porque, na ética do ensinamento de Levinas, ainda há uma moral, a judaica, que é punitiva como toda moral e na qual, para alguns, não há *dia do perdão* seja ele judeu e, principalmente, *não-judeu*, palestino.

Dom, dívida e perdão na educação à guisa de conclusão

O ensino e o ensinamento são um *dom* do mestre no sentido de que são *dados* por ele. No caso do ensino, o que é dado é a *lição* de um *saber*, de modo *imanente*, e do ensinamento o que é dado é a *lição* de *Outrem*, de modo *transcendente*. Em ambos os casos, o que é dado pelo mestre é cobrado em retribuição como uma *dívida* ao aluno. No ensino, a dívida é o *saber* do aluno *a partir de si e para si*, no limite, um *voltar-se para si mesmo*, um *aprender a aprender* por si e para si mesmo no qual o mestre é apenas um *meio* como tantos outros ao saber, ainda

que privilegiado por seu *logos* ou *razão*, e o aluno é aquele que aprende a pensar de modo *autônomo* e *livre* como o mestre e independente da tutela deste. No ensinamento, a dívida é uma *ética*, ou ainda uma *moral*, a *atenção* à fala e escuta do mestre pelo aluno em *obediência*, um *voltar-ser para o outro em si mesmo*, um *a-prender o outro* enquanto *Outrem* de modo *heterônomo* e *livre* ao seu pensamento. Mestre e aluno estão em dívida ao entrarem em sala em ambos os casos e também em uma *violência* inevitável na cobrança da dívida do aluno por parte do mestre.

A violência no ensino é amplamente conhecida a partir do *castigo* e da *punição* ao erro na escola. No ensino tradicional, Erasmo de Rotterdam a descreveu bem em *De pueris* (Dos meninos) no século XVI quando diz que “Para os escoceses, os mestres-escolas de França são especialistas em pancadaria.” (ERASMO, s.d, p. 70) e que seu *preceptor* resolveu testar sua “capacidade para aturar castigo”, bem como foi o primeiro a pensar, ao que se sabe, uma *antipedagogia do castigo*. Contudo, como observa Foucault em sua *arqueologia* das formas punitivas em *A sociedade punitiva* (2013), o castigo não se limita ao ensino tradicional *pastoral* no qual há o poder *soberano* do mestre, ele se torna a *disciplina* moderna na *fábrica* e na *prisão* de tal modo que se tornam modelos para o ensino a partir de um *poder pessoal soberano* sobre o tempo, e também sobre o outro por meio dos *regimes* do trabalho e da prisão: “Assim, o que nos permite analisar de forma integrada o regime punitivo dos delitos e o regime disciplinar do trabalho é a relação do tempo de vida com o poder político”. (FOUCAULT, 2015, pp. 66-67). O modelo do *castigo* destes regimes é, segundo ele, em *Vigiar e punir*, uma “função generalizada, coextensiva ao corpo social e a cada um de seus elementos” (FOUCAULT, p. 76), o que inclui a escola com a disposição do seu espaço e tempo de aula, bem como panoptismo do professor em relação ao aluno, pois a escola surge nas fábricas como um meio de *domesticar* crianças e jovens disciplinarmente para o trabalho e de evitar a prisão deles, e que é vista tanto como fábrica de *bons cidadãos* como prisão para *maus cidadãos*, aqueles que não se deixam domesticar na *sociedade disciplinar* moderna. Nos tempos atuais, é a *empresa* nas *sociedades do controle* pensadas por Deleuze em *Post Scriptum: sobre as sociedades de controle* (1990) o que expressa a “forma integrada” das “forma-salário” e “forma-prisão” pensadas por Foucault a partir de um controle do tempo quando “a *formação permanente* tende a substituir a escola, e o controle contínuo substitui o exame. [E] Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa.” (DELEUZE, 1992, p. 221). Bem como de fazer da escola uma prisão capitalista com a vinculação total entre prisão e salário e da escola como aparato de poder do tempo de vida num “sistema de torcidas e medidas” como pensava Foucault. É enquanto *empresa*, ou sob uma *gestão empresarial*, que a escola se torna para alunos ao mesmo tempo

uma *fábrica* e uma *prisão* (ambas também empresas) durante a maior parte de sua vida numa *formação permanente* durante vários períodos, não necessariamente sucessivos, mas intercalados por períodos breve e longos de *evasão escolar*.

A violência no ensinamento pensado por Levinas não se dá propriamente no *espaço fechado* e *tempo descontínuo* na escola, mas no *espaço aberto* e *tempo contínuo* das relações de mestre e aluno. O ensinamento não começa na escola, mas em casa, na igreja, e não acaba quando o aluno sai da escola para o trabalho ou para a prisão. Ele *atravessa* todo espaço social e dura todo o tempo de vida, bem como sua violência que encontra em um *deus* sua *origem* e sua medida *infinita*.

A violência no ensinamento de outrem, o mestre, ao eu, o aluno-discípulo, se dá na medida em que Outrem é Deus, o “pai do mundo”, o “Senhor”, e há uma “obediência” à sua ordem como “mandamento”, quando a filosofia de Levinas se confunde com a tradição moral judaica rabínica, pois, se no ensinamento ético filosófico: “A relação com outrem é a única que introduz uma dimensão de transcendência e nos conduz para uma relação totalmente diferente da experiência no sentido sensível do termo, relativa e egoísta.” (Levinas, 2020, p. 187), isto não quer dizer que não haja violência no ensinamento compreendido a partir de uma transcendência divina. Visar o rosto do mestre no ensinamento se torna tão temível quanto visar o rosto de Deus. O *outro* é uma agressão ao eu, o faz *se envergonhar* de si mesmo, de sua *injusta liberta* que tem em si o único fundamento.

A *separação* entre eu e Outrem quando este é Deus não é sem violência segundo a tradição judaica. Quando Levinas (2009d, p. 296) diz que “A visão de Deus não é assunto dos seres vivos.”, o que se tem é a *visão* de um Deus que ameaça o homem de que se olhá-lo no *rosto* não poderá mais viver: “Mas, disse-o [o Eterno a Moisés], você não pode ver minha face, pois o homem não pode me ver *e viver*.” (LEVINAS, 2009d, p. 319, grifos nossos).⁴⁰ O simples olhar do homem a Deus, *visá-lo*, se torna *mortal*, o torna *mortal*, passível de morte. A visão de Deus *dá a morte* ao homem, *mortifica-o*. O rosto de Deus, de Outrem, se torna *signo de morte* para o ser humano. O *visar Deus* como *humano* é uma *imanência* de Deus, ou seja, é uma *idolatria* e ver Deus assim é motivo de *excomunhão* do judaísmo, motivo de violência, pois a visão de Deus se torna a própria visão do homem. Uma violência, por conseguinte, do homem a outro homem ao dizer que o outro não pode olhá-lo e continuar vivendo, isto é, quando o simples olhar para o eu se torna motivo para assassinio do outro pelo eu por sua etnia, raça, cor, gênero, sexualidade, ou por ser palestino, isto é, por ser *não-judeu*, considerado *antisemita*,

⁴⁰ Nota 10 do editor.

mesmo que seja judeu e defenda o judaísmo, mas não concorde com a ação de alguns judeus. Neste sentido, o ensinamento pode ser também o de uma violência fascista em que o ensinamento do mandamento divino *não matarás* expresso no rosto de Outrem, Deus, em vez de impor um limite à liberdade egoísta do eu que vê o mundo como alimento para si, e o outro como alimento para seu ódio, esconde uma violência justificada por Deus que Levinas não suspeita no judaísmo, mas que também está presente neste num certo sentido.

Se, por um lado, o ensinamento ético é a “relação de homem a homem” como relação do eu a Outrem, por outro lado, podemos dizer que ele é também a relação moral do homem com o Deus judaico-cristão que serve de modelo da “significação, ensinamento e justiça” enquanto “primado de uma estrutura irreduzível na qual se apoiam todas as outras”, isto é, primado da metafísica de Levinas. Ainda que Levinas pense que o judaísmo é uma “religião de adultos”, há uma violência presente no ensinamento dele quando a “palavra de Deus” se expressa das alturas ainda que desencarnada:

Então uma voz ecoou do céu e disse: “Você senta e fala contra seu irmão; você calunia o filho de sua própria mãe. Você faz essas coisas e eu deveria ficar calado? Você acha que eu poderia ser como você? Eu o repreenderei e colocarei [minhas queixas] diante dos seus olhos”. (LEVINAS, 1994, p. 57, tradução nossa.)

Por mais que o ensinamento busque não ser violento em seu dom, no outro e Outrem que se dá a partir dele, há uma dívida moral com Outrem que se quita com violência. O questionamento não é sem violência na medida em que há nele a ordem para responder: *responda!* Quando há um *imperativo categórico* da resposta pressuposto na pergunta seja feita pelo mestre, seja pelo aluno. A pergunta, o questionamento de Outrem *obriga* uma resposta *do eu*, é uma violência à sua vontade, desejo, pensamento, requer sua *atenção*. Se o ensinamento se dá no discurso e na discussão, estes não estão imunes de violência, seja no que o mestre diz, na sua maneira de dizer, ou ainda, quando nada é dito pelo mestre, como no caso do silêncio do mestre do mestre rabino. O ensinamento faz do dom e da dívida não serem mais de saber, mas de uma relação moral necessária à sociedade a partir da “voz” do mestre vindo de uma “altura” infinita que é a voz de Deus, a “manifestação da altura em que Deus se revela”.

O ato de *dar uma lição* e de *receber uma lição* no ensino e ensinamento é uma violência. *Dar* é a própria violência quando, no ensino, se ensina a ser *eu, si mesmo, aprender por si mesmo, dar a si mesmo, nada receber de Outrem*, portanto, quando se é ensinado a *não dar*. No ensino, o mestre é, sobretudo, *aquele que não dá a resposta segundo seu método maiêutico* e o aluno é ensinado a ser *como ele*, isto é, a *responder* o mestre de modo *correto, adequado*,

portanto, *igual* ao que o mestre pensa e ao saber pressuposto por ele e, deste modo, ser “livre” e “autônomo” com ele. Dar, em contrapartida, é a violência do próprio ensinamento, se é ensinado a dar, *voltar-se para Outrem* e não para si, numa violência a si mesmo, posto que foi ensinado ao eu a nada dar a Outrem e se dá é com violência a si, com a limitação de sua liberdade de dar a si mesmo o que deseja. É com violência que o ensinamento é recebido na relação do mestre e aluno, principalmente com o ensinamento da *finitude* do eu diante da *infinitude* de Outrem que o mestre é, ou ainda, com o ensinamento de que o ser é *mortal* e de que há uma dívida do ser *finito* com o *infinito*, de que o finito deve *dar-se ao infinito* em *sacrifício* e há o ensinamento moral da *própria morte* por Outrem.

É com violência que o saber se dá no ensino na medida em que o ensino é voltado para o eu e uma visão do mundo como um alimento para si, que deve se dar a ele, ser dele, mas também com violência que há o ensinamento de que o mundo não é para si, que é de Outrem além de si ao fazê-lo *voltar-se para os outros*, para além do seu egoísmo, para Outrem que é Deus. O ensino-ensinamento do *dom*, de *dar*, que *se dá* é, deste modo, o *abrir e fechar-se* do eu para Outrem, mas também para uma violência em que ao eu é ensinado que o mundo é para si e que não deve dá-lo aos outros, se dar aos outros, a não ser *em troca* de algo, em *retribuição*, com a dívida do outro a si por meio da violência, pois, a dívida é uma violência pressuposta no *dom*, quando a violência a si ao ter que dar deve ser compensada pela violência do outro também em dar ao eu, retribuindo a violência *com* violência, até mesmo ao não dar, punido com violência em culpa por não dar.

Na sociedade do *dom* e da dívida cujo modelo é a fábrica e a prisão, a economia e um sistema moral punitivo, a violência é inevitável no ensino e no ensinamento e somente pode ser limitada se *aprendermos a perdoar*. A fábrica, como representação clássica de uma economia baseada num ensino maiêutico no qual o saber por si individual é o princípio, e a prisão, como representação moderna de um ensinamento moral no qual a liberdade somente é possível a partir de uma relação com Outrem que é Deus enquanto meio transcendente para se libertar da prisão de si e do mundo imanescentes, não são modelos para uma educação não-violenta, pois é uma violência que se ensina com o individualismo no ensino e com a moral no ensinamento. A violência não está apenas em casos claros e distintos no ensino, mas também no ensinamento quando professores e estudantes menos percebem que são violentos em relação a Outrem como na simples *presença*, no *olhar*, na *fala*, no *discurso*, ou mesmo quando parecem apenas *expressar um pensamento*, exercerem sua *liberdade* de pensar, de *se expressarem* como um *eu livre, autônomo*, exercendo o que lhes é *por direito* na *democracia*. Pensar na violência econômica e política do *dom* e da *dívida* na sociedade democrática e pensar em uma forma de

romper o ciclo de violência que se dá entre mestre e aluno, o que é possível, sobretudo, a partir do ato de *perdoar* e *se perdoar*, no perdão como um *dar para além da violência*, um dar que interrompe a violência do eu e de Outrem ao *se darem perdão*.

Dar o perdão é a decisão de parar o ciclo da violência inevitável do dom e da dívida no ensino e ensinamento, aplacar ao mesmo tempo a violência em si e no outro. Dar o perdão é dar algo sem violentar e sem endividar o outro na violência, tomar a decisão de não violentar, mesmo que haja uma violência sem perdão, imperdoável, que o perdão seja impossível e nem mesmo pedido. *O perdão é dado para que a violência não se dê. Não dar o perdão é permanecer no ciclo de violência do dom e da dívida no ensino e no ensinamento.*

Dar o perdão é dar uma lição na qual não se exige um saber em troca no ensino, tão pouco uma relação moral consigo. É um *dom sem dívida*, sem violência do eu ao outro ou de Outrem ao eu. É um ensinamento ético propriamente dito no sentido de que é uma relação do eu com o outro ou Outrem sem violência de um saber ou de uma moral. Tal ensinamento ético do perdão somente é possível no próprio ato de perdoar, ao *dar o perdão*. *O perdão* é uma lição que tão somente pode ser *aprendida*, nunca ensinada como saber ou por uma moral, menos ainda como saber moral de uma sociedade na qual a violência é ensinada de tal modo que a *paz perpétua* é a única possível, numa sociedade antidemocrática, fascista, totalitária na qual a relação ética do eu com Outrem é cada vez mais *impossível*.

Referências bibliográficas

- DELEUZE, G. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.
- ERASMO. *De pueris*. São Paulo:Ed. Escala. [s.d].
- FERREIRA, G. G. Ética na educação a partir da noção de “ensinamento” como acolhimento do outro em lévinas. *Revista Dialectus*, ano 12, nº 29 (especial), 2023, p. 234-251.
- FRANSEN, H. V. L’enseignement et le soi. *Cahiers de philosophie de l’université de Caen*. França, 2012, nº 49, p. 303-314. Disponível em: <http://journals.openedition.org/cpuc/908>. Acesso em: 21 jan. 2024.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1991.
- _____. *A sociedade punitiva*: Curso no Collège de France (1972-1973). Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- HANSEL, J. Éthique et enseignement: la figure du maître dans Totalité et Infini. *Les Temps Modernes*. França, 2011/3, nº 664, p. 151-169. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-les-temps-modernes-2011-3-page-151.htm>. Acesso em: 11 jan. 2024.

HIRAISHI, K. *Le statut philosophique de l'enseignement chez Emmanuel Levinas*. Strasbourg-France. 341p. [Tese de doutorado]. Université de Strasbourg. 2016. Disponível em: <http://te.archives-ouvertes.fr/tel-01529745/document>. Acesso em: 21 jan. 2024.

LEVINAS, E. *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1967.

_____. Contempt for the Torah as Idolatry. In: *In the time of the nations*. Translated by Michael B. Smith. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1994.

_____. Parole et silence. In: CALIN, Rodolphe; CHALIER, Catherine (orgs.). *Parole et Silence et autres conférences inédites au Collège philosophique*. Paris-France: Éditions Grasset & Fasquelle, 2009a.

_____. Pouvoir et Origine. In: CALIN, Rodolphe; CHALIER, Catherine (orgs.). *Parole et Silence et autres conférences inédites au Collège philosophique*. Paris-France: Éditions Grasset & Fasquelle, 2009b.

_____. Les Nourritures. In: CALIN, Rodolphe; CHALIER, Catherine (orgs.). *Parole et Silence et autres conférences inédites au Collège philosophique*. Paris-France: Éditions Grasset & Fasquelle, 2009c.

_____. Les Enseignements. In: CALIN, Rodolphe; CHALIER, Catherine (orgs.). *Parole et Silence et autres conférences inédites au Collège philosophique*. Paris-France: Éditions Grasset & Fasquelle, 2009d.

_____. L'Écrit et l'Oral. In: CALIN, Rodolphe; CHALIER, Catherine (orgs.). *Parole et Silence et autres conférences inédites au Collège philosophique*. Paris-France: Éditions Grasset & Fasquelle, 2009e.

_____. *Violência do rosto*. Tradução de Fernando Soares Moreira. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. *Quatro leituras talmúdicas*. Tradução de Fábio Landa e Eva Landa. São Paulo: Perspectiva, 2017.

_____. *Totalidade e Infinito: Ensaio sobre a Exterioridade*. Tradução de Levinas, Emmanuel. Totalidade e Infinito. Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa-Portugal: Edições 70, 2020.