

EDILÉIA PEREIRA DOS SANTOS

Hospitalidade de si: Ser escola, ser tempo, ser livre



EDILÉIA PEREIRA DOS SANTOS

Hospitalidade de si: Ser escola, ser tempo, ser livre

Tese de Doutorado, apresentado ao Conselho, Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos em Educação e Cultura

Orientador: Paula Ramos de Oliveira

ARARAQUARA – S.P.
2019

Santos, Ediléia Pereira dos
Hospitalidade de si: Ser escola, ser tempo, ser
livre / Ediléia Pereira dos Santos – 2019
94 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Paula Ramos de Oliveira

1. Educação. 2. Autoria. 3. Herança. 4. Contemporâneo.
I. Título.

EDILÉIA PEREIRA DOS SANTOS

Hospitalidade de si: Ser escola, ser tempo, ser livre

Tese de Doutorado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos em Educação e Cultura.

Orientador: Paula Ramos de Oliveira

Data da defesa: 12/12/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^a Dr^a Paula Ramos de Oliveira
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/ Araraquara

Membro Titular: Prof. Dr. Dênis Badia Domeneghetti
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/ Araraquara

Membro Titular: Prof^a Dr^a Carolina Cunha Seidel
Instituto Federal de São Paulo - Avaré

Membro Titular: Prof. Dr. Carlos Bernardo Skliar
CONICET da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais - FLACSO

Membro Titular: Prof. Dr. Pedro Angelo Pagni
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/ Marília

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

OFEREÇO ESTE TRABALHO

Aos incansáveis da Educação Brasileira, a Paulo Freire e a todos os “Paulos Freires” que lutam no chão quente da escola por dias melhores, pelo compartilhamento do mundo, por tornar comum e público o conhecimento. A essas e esses pensadores e pensadoras do cotidiano, aos que, na linha de frente, acolhem com os escassos recursos que possuem e, ao acolher, existem, resistem, insistem na amorosidade que a hospitalidade proporciona. Aos “Jacotots”, aos “Rodríguez”, aos “Walters”, às Marias, Cristinas, Betânias e Paulas... A esses rostos desconhecidos e úmidos que acordam antes que o dia amanheça para fazer escolas. Aos que fazem escolas com suas mãos, seus gestos, suas vozes, suas palavras, ainda que na ausência de seus corpos, apenas seus espectros reverberem. Fazem escolas, repetem escolas, inventam escolas, reinventam a vida! A vocês que, assim como eu, choram as fraturas expostas da escola, suas vértebras retorcidas, que choram a cada desmonte, a cada descaso, a cada estudante que perde o direito inalienável de tê-la pra si. A vocês que, assim como eu, não desistem da escola e, pela escola, na escola, com a escola, se equilibram e se esperançam como na canção, Elis interpretava:

[...] Mas sei, que uma dor assim pungente
Não há de ser inutilmente, a esperança
Dança na corda bamba de sombrinha
E em cada passo dessa linha pode se machucar
Azar, a esperança equilibrista
Sabe que o show de todo artista tem que continuar.

Composição de João Bosco e Aldir Blanc, 1979.

TODA A MINHA GRATIDÃO...

A Deus – ou como quiserem denominar essa força animadora que rege o Universo – que me fez respirar quando não mais havia ar, que me sustentou, me olhou, me acolheu e me acalentou em seu colo neste longo e tortuoso período em que se deu esta pesquisa.

À minha amiga, mestra e orientadora Prof^a Dr^a Paula Ramos de Oliveira, que pela hospitalidade sem fim, foi presença firme, palavra de fortaleza e, todos os dias, olhar de retidão. Pela sua entrega incondicional ao que acredita, pela verdade que lhe é constituinte, pelo amor e rigor filosófico, tornou possível, mesmo na longa e exaustiva espera, que eu me apoderasse de mim e, enfim, caminhasse nas linhas derridianas, dando contornos à tese. Gratidão, gratidão, gratidão!

Aos professores membros da banca examinadora de qualificação e defesa: Denis Domeneghetti Badia, Carolina Cunha Seidel, Carlos Bernando Skliar e Pedro Angelo Pagni pela paciência, cuidado, respeito e, sobretudo, pela disposição a esta conversa. Favorecendo com esse aceno gentil, acertos, delineamentos e a possibilidade de melhora do meu texto. Obrigada!

À sessão de pós-graduação desta universidade que se demonstrou sempre solícita, aberta e prestativa ao esclarecimento de dúvidas.

Ao GEPFC (Grupo de Estudos e Pesquisas de Filosofia para Crianças), pelos desassossegos provocados, pela filosofia brincante, pela doçura de todos e cada um dos membros, pela possibilidade de escuta e de fala. Estar com vocês é sempre uma possibilidade outra de encontro, sempre uma experiência filosófica!

Às amigas que a FCLAr iniciou e que, certamente perdurarão pela vida: Aninha, Evelin, Simone e Eliana que trouxeram riso, alegria e leveza às aulas, às muitas expectativas e aos dias mais difíceis na árdua tarefa de realizar com seriedade os créditos do doutorado. Vocês foram incríveis!

Às amigas Adriana, Priscila, Simone Franco e ao amigo Adriano, pelos cafés, pelo apoio, pela conversa séria e entusiasta sobre a vida, o futuro e a política. Obrigada por dividir as aflições, por possibilitar esse afago na alma!

À Liz, companhia certa e incondicional nas minhas leituras, nas tardes e noites de escrita, meu bebê de quatro patas.

Ao Rodrigo, pela terna, serena e necessária presença nos últimos meses. Presença que alegrou, tranquilizou e fortaleceu meus passos. Presença que acarinhou e complementou meus dias... Gratidão!

À minha família, por compreender a minha ausência nas reuniões, almoços e comemorações, pela acolhida em meu regresso, pela torcida, orações e apoio, meu muito obrigada!

A todos que, citados ou não, estiveram presentes neste caminhar – incessante e nômade – que possibilitou a escrita desta tese, minha gratidão!

Da Entrega

*Apoderar-se de si
Recombinando atos
Não sou quem estou aqui
Sou um instante passo*

*Cada um, cada qual
Resgatar o júbilo
Resistir, ser plural
Repartir o acúmulo*

*Apoderar-se de si
Remediando passos*

*Convergir no olhar
Nosso brío e fúria
Conceber, conservar
Aguerrida entrega*

*Nesse nosso desbravar
Emanemo-nos amor
Até quando suceder
De silenciar
O que nos trouxe até aqui*

Nada melhor virá...

RESUMO

A presente pesquisa busca compreender as possibilidades de autoria em educação tendo em vista os entrelaçamentos da herança – os acontecimentos que nos antecedem – com o contemporâneo – aquilo que nos transpassa. Tal relação aparece como possibilidade de autoria conferida aos professores e aos alunos. A educação institucionalizada tem-se demonstrado resistente à abertura ao outro em sua total alteridade e, portanto, resistente à experiência, assim, encontrar a autoria no espaço escolar torna-se um desafio. Ao encontro desta constatação, a desconstrução derridiana apresenta-se como um caminho fértil para refletir sobre as questões que atravessam e abalam o território educacional, especialmente a do difícil lugar da autoria, produzindo um olhar outro sobre a herança e o contemporâneo. Desta forma, buscamos pensar o acontecimento na educação, compreendido como ensaio de si, tendo em vista os diálogos que se estabelecem entre a herança e o contemporâneo, para constituir-se na possibilidade de um ensaio de autoria.

Palavras-chave: educação, autoria, herança, contemporâneo.

RÉSUMÉ

La présente recherche cherche à comprendre les possibilités de la paternité dans l'éducation en vue de l'enchevêtrement de l'héritage - les événements qui nous précèdent - avec le contemporain - ce qui nous transgresse. Cette relation apparaît comme une possibilité de création conférée aux enseignants et aux étudiants. L'enseignement institutionnalisé s'est montré résistant à l'ouverture à l'autre envers l'autre et, partant, à l'expérience; il est donc difficile de trouver un auteur dans l'espace scolaire. Contre cette prise de conscience, la déconstruction de Derrida se présente comme un moyen fertile de réfléchir aux problèmes qui traversent et fragilisent le territoire éducatif, en particulier celui du lieu difficile de l'auteur, produisant un autre regard sur l'héritage et le contemporain. De cette façon, nous essayons de penser à l'événement dans l'éducation, compris comme un essai de soi, à la lumière des dialogues établis entre l'héritage et le contemporain, afin de constituer la possibilité d'un essai de création.

Mots clés: éducation, création, patrimoine, contemporain.

SUMÁRIO

PALAVRAS PRIMEIRAS	10
1. CHEGAR À ESCOLA: ENTRE A HERANÇA E O CONTEMPORÂNEO.	29
1.1. Insolventes: Arquivo, apagamento e sobrevivência.....	37
1.2. Profanações: Gesto de um professor.....	41
2. INVENTAR ESCOLAS: (UM ENTRE) EXPERIÊNCIA E ACONTECIMENTO	49
2.1. Habitar o mesmo mundo: Meandros da revolução.....	58
2.2. Compartilhar o mundo: Repetição ou Dissidência?	62
2.3. Entre a fome, o uso e o olhar: Ditames para impedir que o mundo se desfaça.....	66
3. HOSPEDAR A VOZ: SER ESCOLA, SER TEMPO, SER LIVRE.....	70
3.1. Ser escola: colocar-se sobre a mesa.....	78
3.2. Ser tempo: Sobre “instalá-los num presente rigorosamente indicativo” (Pennac, 2008, p. 55).....	80
3.3. Ser livre: “[...] A arte de fazer algo existir” (Masschelein; Simons, 2013, p.135).....	85
FECHAMENTOS OU ABERTURAS? FRETAGENS	89
REFERÊNCIAS	93

PALAVRAS PRIMEIRAS

Conhecimento de fronteira, margeado, periférico. Conhecimento estrangeiro, forasteiro, expressivo, sintomático. Conhecimento desconcertante, perturbador, perigoso. Conhecimento outro, da experiência, do acontecimento, da voz, do gesto, da força. É no desassossego da busca por alcançar a compreensão desse conhecimento não axiomático que inicio esse trabalho-tese, essa tese-semântica, essa metatese que pensa a si mesma e enquanto se faz se contorce, se dilacera, se desconstrói a si e a mim enquanto autora (enquanto interprete?), enquanto voz.

Não tem sido fácil, sequer razoável essa experiência de escrita. Pensar as palavras para iniciar esta conversa. Procurar por essas palavras desconhecidas, procurar por esses rostos desconhecidos com quem eu possa conversar. Uma procura incessante por uma linguagem comum, uma linguagem da educação, uma linguagem que cuide do mundo, que favoreça a profanação deste mundo. Pensar e procurar as nascentes, cursos, meandros e afluentes desse rio que é a autoria tem, já há algum tempo, revolido concepções, conjecturas e até mesmo suspeitas das leituras que fiz ao longo da vida, assim como as impressões que, oriundas das práticas como estudante, professora e pesquisadora já me conferiram. Como separar, questionar, ou mesmo, analisar aquilo que é útil, do que é necessário e, por fim, do que é imprescindível ao se pensar o, ou os caminhos da autoria? Pode a escola, esse lugar em que transitam o atual, a novidade, o antigo, a herança dentre tantas outras coisas, sentidos e afetos, nos dizer possibilidades para pensar a autoria? É nessa angústia que me inscrevo na escritura da tese que ousadamente me debrucei a desenvolver. A cada palavra, sussurro, silêncio da escritura que aqui se delineia, me deparo com a capacidade e a não capacidade, o domínio e o não domínio, os sentidos e os não sentidos que os rastros daqueles que me antecederam e os quais, em seus espectros rasurais puderam através da minha formação, dialogar comigo. Fizem desse caminho, um desafio diário, uma repetição que me faz questionar quais são minhas próprias palavras, se elas são propriamente minhas, ou se são ainda os rastros, os espectros, os outros que habitam em mim, ou ainda, os outros que habitam em mim são quem eu sou? Somos sempre reverberações? Quantos somos?

Na ocasião do mestrado, na tentativa de estabelecer uma aproximação entre o pensamento do filósofo franco-argelino Jacques Derrida e o ato educativo, reconheci na desconstrução, categoria derridiana, um caminho possível para considerar o Ato Educativo enquanto um acontecimento, singular, impensado, diferindo-se do que habitualmente se apresenta: uma busca apressada por categorizar, capturar, domesticar os conteúdos e saberes e

que cerceiam as mais diferentes relações que são colocadas na escola. Essa escola desconstruída é aquela capaz de possibilitar a acolhida ao outro e, com ela, a abertura ao mundo – o contemporâneo – que é esquecido na conversa entre as gerações e que se coloca como maneira de ultrapassar as medidas que cabiam apenas na esfera jurídica, na individualidade do sujeito, elevando-as ao campo público, uma vez que nos expede uma experiência com a Educação que não se estabeleça no tempo passado ou no tempo futuro, mas que seja capaz de interromper a suposta ordem natural das coisas tida como destino, num presente do indicativo

Concebendo o espaço escolar como território legítimo desse ato que, ao mesmo tempo, como que em um processo antagônico, revela-se num lugar (im)possível para tal acontecimento, o estudo realizado no mestrado, buscou compreender as implicações da alteridade e sua suposta acolhida sem condição na escola, sobretudo as que tangem os arrolamentos entre os outros e a herança da qual são herdeiros para a constituição (possível ou não) de uma Educação outra.

Considerando as práticas escolares as quais fui exposta – seja no meu processo de escolarização, seja no condensamento entre minhas memórias e feitura como profissional da área – resistentes ao acontecimento, à experiência - desde os tempos de graduação em Pedagogia, encontrei ainda na adequação do projeto de mestrado, uma possibilidade de desconstrução dessa pretensão escolar em estabelecer e legitimar discursos totalizadores e dogmáticos, postura essa que coloca a educação como um meio a se atingir um futuro idealizado da sociedade que se concretiza dentro das salas de aulas, uma formação-formatação, um destino.

A pesquisa enveredou pela concepção de que os sistemas aos quais estamos intrincados e submetidos nos dissimulam os gestos de acolhimento e experiência, rompendo com a outridade que nos é própria na expectativa de in-formar, con-formar e docilizar nossos corpos, nossas ideias, nossas relações em corpos, ideias e relações mesmas, apreensíveis, capturáveis, administráveis, desta forma, nos retirando do contemporâneo, limita-nos e submete-nos aos dispositivos que nos impedem a experiência. Nestes meandros encontramos escolas. Escolas postas em crise, seja no que diz respeito à sua incapacidade de possibilitar “aprendizagens”, reiterada pelos discursos, pelos instrumentos de medida que aferem sua eficácia, pelos seus protagonistas que, desacreditados da escola, rechaçam nela mesma, a sua potência. Escolas postas em crise por terem sido a elas demandadas a frágil tentativa de tornar a igualdade um projeto possível numa sociedade cuja perspectiva seja mercantilista, produtivista, alienante. Daí ressoa o desespero! São tantas as dicotomias intrincadas nessas

paredes escolares que se ergueram que, ao se conferir a ela a humanização do mundo – um mundo capitalista, desigual, desumanizador – distancia-se violentamente do que a escola em si assume como compromisso desde a sua invenção na Grécia antiga.

Nessas escolas desconcertantes, frágeis na mesma medida em que administradas e soterradas pelo ensimesmamento, as representações da busca de compreensão do outro como resposta ao totalitarismo que teme não controlar a novidade da infância, são gestualizadas, fragmentadas, aprofundadas e amalgamadas na figura do professor que, sendo também hóspede dessa casa e resultado de uma hospitalidade hostil desagregadora, aparta o ser infante do encontro dedicado à experiência, recorre a tolerá-lo como já foi e ainda o é tolerado e reproduz em seu ato toda a mesmidade a qual já está submetido. Essas relações que se estabelecem, distanciadas do entendimento de quem é o outro e o que se faz neste lugar que é a escola, produzem abismos, subvertem os sentidos e os significados daquilo que lhe é próprio e desintegra a possibilidade da experiência. Nesta confusa e descontínua apreensão do outro, do mundo e de si mesmos – já que também o são completamente outros -, recorro às palavras de Carlos Skliar e Jorge Larrosa que discorrem sobre o Mito de Babel, onde na prerrogativa de concebermo-nos “habitantes de Babel”, ou, como esclarecem, “babélicos”, pontuam:

[...] O nome de Babel atravessa também alguns temas políticos e culturais, como os deslocamentos maciços de populações, a violência racial, os enfrentamentos no interior das cidades, o caráter plural, mestiço e ao mesmo tempo crescentemente segmentado das comunidades, a progressiva destruição e burocratização dos espaços de convivência, a proliferação dos intercâmbios e das comunicações, a afirmação das diferenças em um mundo cada vez mais globalizado. E talvez não seja exagerado dizer que Babel expressa também a ruína de todos os arrogantes projetos modernos e ilustrados, com os quais o homem ocidental quis construir um mundo ordenado à sua imagem e semelhança, à medida de seu saber, de seu poder e de sua vontade, por meio de sua expansão racionalizadora, civilizadora e colonizadora. Em torno de Babel situam-se questões de unidade e de pluralidade, da dispersão e da mesclagem, da ruína e da destruição, das fronteiras e da ausência de fronteiras e das transposições de fronteiras, da territorialização e da desterritorialização, do nômade e do sedentário, do exílio e do desenraizamento. E se Babel é o nome de alguns de nossos temas, é também, e, sobretudo, o nome de muitas de nossas inquietudes. (LARROSA; SKLIAR, 2001, p. 8-9).

Concebendo o Mito de Babel como aquele biblicamente retratado, onde, com a ruptura da mesmidade – a mesma cidade, mesma torre, mesma língua – a coletividade humana depara-se com uma espécie de castigo divino, a “condição babélica”, como explicitam os autores, torna-se nesta leitura, algo que necessita ser corrigido, algo que se assemelha a um pesar. Desta maneira, há uma premissa imbricada nesta ideia de que é preciso buscar pela unidade para que seja possível alcançar paz, para que seja possível retornar ao paraíso. Esta proposição que situa Babel em uma doença da sociedade fomenta o imaginário, o desejo, o

rigor e a fúria que preconizam a sua extirpação, ou, como comumente expressam, a harmonização, a regularização, a ordenação. Desta maneira, os autores continuam:

[...] Agora as palavras ambíguas, cada uma delas com sua parte de verdade e sua parte de manipulação, são democracia, comunidade, coesão, diálogo... e outras palavras relacionadas, como diversidade, tolerância, pluralidade, inclusão, reconhecimento, respeito. E são essas palavras as que nos soam como falsas quando as ouvimos no interior de muitos discursos dominantes no campo político, educativo, cultural, ético, estético ou, inclusive, empresarial. São palavras cada vez mais vazias e esvaziadas que significam, ao mesmo tempo, tudo e nada: marcas, clichês, etiquetas de consumo, mercadorias que se avaliam bem no mercado com a alta da boa consciência: palavras que mascaram a obsessiva afirmação das leis e da excessiva ignorância dos sentidos; palavras que permitem ocultar-nos atrás de nós mesmos e, ao mesmo tempo, representar uma mímica da alteridade que nos livra da presença inquietante de tudo aquilo que deve ter um nome e um lugar para ser incluído, excluído, comunicado e, de novo, ignorado; palavras para ensurdecer os ouvidos e nos tornar insensíveis às diferenças, para continuarmos sendo nós mesmos, com a mesma roupagem, a mesma arrogância, a mesma violência, o mesmo medo de nos abandonarmos, de nos sentirmos, de nos percebermos ou de sermos outro/s e em trânsito. (LARROSA; SKLIAR, 2001, p. 11).

Uma pergunta reverbera: Por que essas escolas ainda não conseguiram alcançar a hospitalidade? Amparada pelo juízo de que a infância é o nascimento do impossível e, portanto, inabarcável, a pesquisa realizada no mestrado apontou que essa escola, prefigurativa da ideia de igualdade e inclusão de todos, numa busca truncada pela homogeneidade, e enquanto instituidora da informação e conformação da mesmidade, não tem conseguido desvencilhar-se dos meandros perigosos que a sociedade do progresso tem lhe imputado.

[...] o pensamento da unanimidade, da totalidade e da mesmidade, quando ele se apresenta como um pensamento da comunicação, da mediação ou do diálogo; e nos convida a pensar Babel babelicamente, isto é, a não negar a experiência viva de uma comunidade que escapa, por todas as partes, o mito da comunidade, uma comunidade discordante consigo mesma, infundada, alterada (no sentido de habitada pelo outro), excêntrica, multifacetada, polifônica, incompleta, impura, conflitiva, aberta e arriscada.[...] (LARROSA; SKLIAR, 2001, p. 16).

A pretensa especialização dos profissionais que trabalham com a infância, para que eles “saibam” lidar com as diferenças, “normalizando-as”, tem feito com que a escola somente se distancie de seu papel primordial de acolhimento e, em decorrência desses processos de assimilação dos diferentes – independentemente de qual diferença esteja posta, delineia-se profundos ditames de fragmentação dessas práticas, desses olhares, dessas vulnerabilidades contidas também nesses profissionais

Neste caminho de pensamento, os estudos realizados consideraram que a Educação como desconstrução – categoria derridiana - não se estabelece apenas como um direito, mas como o imprevisível e sempre outro ato desmensurado de acolhida. Uma acolhida que permite o porvir. A feitura do impossível. Uma necessidade urgente de tomada de decisão a cada

encontro, uma abertura à alteridade daquele que chega e, com ela, a chance de conversar sobre o mundo, com o mundo – esse contemporâneo – e transformá-lo em real, sentido e sensível a todos os que estão e que ainda virão à escola. Para tanto, foram analisados aspectos relativos à inclusão escolar em uma diferente perspectiva, a da não tolerância que se estabelece como uma inclusão-exclusão. Também foram brevemente discutidos os delineamentos da intencionalidade formativa da escola e como essa pode operar em uma Educação desconstruída. Na prerrogativa de perceber na escola a ambição de que os saberes que passam pelos quadros-negros e que se pretendem inculcados nos infantes como acabados e encerrados, compreendemos, na ocasião da pesquisa de mestrado, a potência que, o que denominamos voz do poeta, representa enquanto uma reabertura, uma fresta, uma questão a ser colocada. A poética na perspectiva do Ato Educativo, para mim, compreende o risco de ter em sua frente o inapreensível outro, o mistério, o desassossego que inquieta os saberes, que gera movimento, que causa experiência, pois nunca se trata do mesmo, sempre é outro.

É importante ressaltar que este Ato Educativo desconstruído, que se pronuncia na presença do poeta e que constitui a escola como casa de acolhida, é em si a vida que a sustenta. Assim, a pesquisa encerrada em 2016 seguiu fielmente infiel aos pressupostos de reclamar novos entendimentos a serem pensados na Educação Escolar, a fim de galgar uma outra hospitalidade, e quem sabe, uma experiência que alcance efetivamente a todos.

Nesta inquietação primeira que me acometeu provocando os estudos do mestrado, restou ainda a perspectiva de, uma vez conscientes da necessidade da hospitalidade como possibilidade da experiência, como lidamos com a então experiência da autoria, da voz, do fenômeno? Retorno à pergunta que lancei há pouco: Quantos somos? Quais são as origens, rastros e veredas que provocam nossas próprias palavras? Se todo pensamento nasce no outro, numa solidão outra, num espaço outro, como podemos falar em próprias palavras, em própria voz, em autoria? Se a possibilidade da autoria, desse encontro com a própria voz, do próprio passo, da própria medida se dá através da escuta, da recordação, da cadência das palavras outras, da propagação das ideias que herdamos, há de se ter escuta, há de se ter conversa, há de se ter memória – memória, conversa e escuta interpeladas pelo gesto de hospitalidade

Neste sentido, a escola que tem se erguido sobre os meus olhos, a escola das minhas memórias, das minhas conversas, das minhas escutas, essa escola das minhas experimentações, afetos e efeitos tem sido o lugar em que a necessária lentidão da leitura, a delicadeza da leitura e toda essa forma de tratar o texto, a fala, os gestos e todo o conhecimento têm sido esquecido, talvez, renegado, ou ainda, suplantado. Essa escola tem

sido um espaço da disciplina, do tempo cronometrado, das cercas e onde os exercícios de pensamento, de criação estão fronteirados pela lógica do trabalho, das dinâmicas mercantilistas onde não se pode permitir que se perca tempo, dos discursos ativos sobre competências, técnicas e sistematizações. Neste caminho, a tese que aqui se inscreve, questiona essas fronteiras que são gigantescos mecanismos de exclusão e de negação da experiência.

Diante do esvaziamento da experiência e da conversa-acontecimento em âmbito escolar, sobretudo, no que diz respeito à ausência de um acolhimento sensível, um gesto hospitaleiro inscrito num tempo presente e não em um vacilo cronológico, notamos que os estudantes têm se (trans)formado em leitores apressados, cheios de projetos e deficitários em travessias¹. Estão aproximados em demasia do experimento da pergunta e da resposta, sempre útil e professado, distanciados de uma linguagem afetada pelo relato implanejável sobre o mundo – o que nos é próximo e aquele que ignoramos – e o que faremos com ele em uma perspectiva ética, estética e poética. As escolas emanam uma necessidade formativa que, na tentativa de assegurar o saber, balizam-se pelo currículo em seus parâmetros e procedimentos sob aqueles que ali estão, para que, desta forma, a instrução seja garantida e garantia da manutenção da mesmidade.

Ainda que não refute as razões daqueles que o fazem, não estou aqui na defesa da desescolarização, pelo contrário, defendo e acredito no ânimo que as práticas educativas possibilitam e prezam pelo questionamento infatigável e inesperado. Pontuo-me reticente com a característica acrílica imposta por uma considerável parcela dos aparelhos educacionais que subtraem os sujeitos, quando os condicionam a tornarem-se obras ecoadas, dependentes, não protagonistas. Nesta configuração, questiono-me: Quando se faz possível pensar o outro para além de um corpo obediente, colonizado e maleável?

A chegada desse outro, em sua real alteridade, legitima o espaço escolar como lócus próprio da acolhida e, demonstrando sua alteridade a partir do seu rosto, em seu olhar desnudo e ao mesmo tempo acortinado de rastros, questões e inquietações, vemos amedrontados aqueles que o hospeda, que o recebe, que o acolhe.

O Outro posto no interior das relações que se estabelecem no interior da escola, apresenta uma alteridade absoluta que, por sua presença, solicita por uma relação de hospitalidade, onde possa ser efetivamente acolhido de maneira desinteressada e gratuita. Compreender e efetivamente acolher a alteridade do Outro, demanda um distanciamento de

¹ O termo travessia é trabalhado por Jorge Larrosa (2006) enquanto uma experiência que supõe, portanto, uma saída de si para outra coisa, um passo para outra coisa; supõe também, que algo me vem ou me advém.

toda e qualquer tentativa de objetivação arremetida de domínio. Abarcar tal alteridade é dar-se a uma acolhida na forma de aceitação da pessoa do outro na sua realidade concreta, reconhecer o outro como alguém, face a face.

Neste anseio, passamos a compreender o outro como aquele que chega e que demanda acolhida, uma acolhida primeira, oferecida de antemão, que escapa a qualquer que seja a tematização. A apresentação que esse outro faz de si mesmo, destitui a soberania do sujeito, uma vez que se coloca numa relação face a face e ultrapassa a perspectiva simplista de assimilação do outro com base na mesmidade do “eu”.

Nesta medida, recorremos à noção de acontecimento (LARROSA, 2006) – interrupção e indominável – como possibilidade de um exercício instigador do pensamento e, por conseguinte, dos movimentos, deslocamentos e experiências que se propõe em sua feitura. Tal movimento pode se abrir na medida de um talvez, um leme a mudar a direção do barco e, com isso, mudar a direção da travessia. O pensamento aqui compreendido é aquele que não encontra uma ordem natural para as coisas que acontecem no mundo – nem uma ordem, nem um natural – e que se coloca em busca de uma linguagem que permita estabelecer uma conversa na educação, uma tonalidade da língua, uma expressão, uma gestualidade que não busca dizer o que já se sabe.

[...] Passar dos grandes acontecimentos e personagens à vida dos anônimos, identificar os sintomas de uma época, sociedade ou civilização nos detalhes ínfimos da vida ordinária, explicar a superfície pelas camadas subterrâneas e reconstituir mundos a partir de seus vestígios, é um programa literário antes de ser científico. [...] (RANCIÈRE, 2009, p. 49).

Uma interioridade e uma exterioridade. Quando Rancière (2009) nos interpela com a necessidade de passar à “vida dos anônimos”², nos propõe uma viagem - diferente do que possa parecer - fora das pessoas individuais e singulares, mas a uma viagem ligada ao mundo – o imenso, inexplorado e real – e que tenta superar o limite do eu, na direção de uma “partilha do sensível”.

Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividades que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha. [...] (RANCIÈRE, 2009, P. 15).

² Para Rancière (2013) é preciso que o anônimo, o banal, e por extensão as massas se tornem objeto da arte e da literatura modernas para ganharem visibilidade efetiva. Depois, e só depois, quando se passa a registrar a vida ordinária, é que se torna possível entrar no mundo da arte, e não o inverso. E Rancière vai ainda mais longe quando afirma que não só as artes mecânicas se tornam “artes” graças ao realismo moderno, como inclusive o próprio conhecimento histórico se abre ao anônimo e às massas em função da “mesma lógica da revolução estética” (p. 49). Assim, se a arte moderna autoriza e de algum modo torna visível a representação da vida comum, e se a vertente utópica das vanguardas chega inclusive a sustentar que a partilha democrática do sensível cabe ao mais anônimo dos atores sociais.

O comum partilhado como uma leitura, um traço, um sinal, uma herança que corresponda ao mundo contemporâneo e que se estabeleça na conversa da/ na educação, entre as diversas gerações que ali estão colocadas. Não são os conceitos, mas as experiências – experiências do tempo – não interessando se este se colocou numa cronologia outra, mas que continuam presentes como uma ferida dilacerada, que sangra incessantemente, mas que nos permite continuar vivendo, sobrevivendo.

[...] Para além do “continuar a viver”, interessa à Derrida o *sobreviver* neste sentido do “viver *após* a morte”, através das marcas do que já se foi: não há vida que não seja atravessada por sinais, arquivos, indícios, memórias, referências, enfim, por aquilo que, num sentido amplo, ele chama de escritura. Sobrevida, portanto, não se refere aqui ao período de tempo de vida, mais ou menos curto, ainda restante e desprovido de sua vitalidade anterior. Não há nada aqui que se enquadre no esquema tradicional da oposição vida/ morte; a sobrevida “não deriva nem de viver nem de morrer”. (DUQUE-ESTRADA, 2014, p. 13).

A herança – aquilo que nos antecede e que não passou pelo crivo da nossa escolha – apesar de posto, necessita “morrer” para que tenha vida. Não uma morte propriamente dita, mas um apagamento. Dito de outro modo, a herança – para que nos atravessasse – não é algo determinado, acabado – uma propriedade – mas nos lança sempre a um problema que exige uma (in)determinada desmontagem, para que seja possível escutar a voz daquele que a herdou. Segundo Derrida (2011), somos herdeiros, já que somos o resultado da equação onde os rastros que nos antecedem, nos interpelam. Recebemos toda uma trajetória dada e nos ferimos por tal trajetória queiramos ou não. Nesta medida, à revelia daquilo que é posto como findo, as escrituras de Jacques Derrida interrompem a linearidade dos pensamentos dogmáticos, também oriundos da herança e nos expõem por uma desconstrução – “uma decomposição das hierarquias afim de que se alcance o limite dos conceitos – prescrevendo o enfrentamento do território no qual as questões se colocam.” (DUFOURMANTELLE, 2003, p. 52). Tal enfrentamento se postula em uma partilha necessária daquilo que ainda perturba, sacode e comove as gerações.

Neste sentido, o contemporâneo não é o passado, o arquivo ou a memória, mas uma percepção do presente como um tecido, cujas tramas se lançam para além das idades, das gerações. Para Rancière (2009),

[...] a ideia de “partilha do sensível” implica algo mais. Um mundo “comum” não é nunca simplesmente o *ethos*, a estadia comum, que resulta da sedimentação de um determinado número de atos entrelaçados. É sempre uma distribuição polêmica das maneiras de ser e das “ocupações” num espaço de possíveis. A partir daí é que se pode colocar a questão da relação entre o “ordinário” do trabalho e a “excepcionalidade” artística. [...] (p. 63-64).

Essa busca pelo atravessamento do contemporâneo, à face da desconstrução derridiana, se apresenta como abertura para o outro e, com tal abertura, uma possibilidade

fortalecida de situar a experiência como o que comove e não apenas como aquilo que chega à nossa frente e que não nos diz nada. Assim, a experiência da/com a herança passa pela impossibilidade de apropriação daquilo que nos antecede. Não é possível tal apropriação, haja vista a impossibilidade da tradução fiel do que nos é colocado. A tradução pressupõe uma compreensão que é imparcial, cujo olhar não esteja estritamente limpo, no entanto, nossa palavra não consegue ser etérea, já que estamos impregnados por rastros e heranças outras.

[...] É sempre reafirmando a herança que se pode evitar essa condenação à morte. Inclusive no momento em que – e é outra vertente da dupla injunção – essa mesma herança ordena, para salvar a vida (em seu tempo finito), que se reinterprete, critique, desloque, isto é, que se intervenha ativamente para que tenha lugar uma transformação digna desse nome: para que alguma coisa aconteça, um acontecimento, da história, do imprevisível por-vir. (DERRIDA, 2004, p. 13).

Assim, a herança há de passar pelo olhar desconstrucionista para que deixe de ser o que era – quieta, austera e acabada – e, depois da relação com o outro – sua reafirmação –, passe a ser viva, gestualizada, uma ponte para a possibilidade de travessia. É nessa travessia que, compreendemos estar contida a poesia que reverbera o ato próprio – no presente do indicativo – autoral, cuja voz ecoa, não apartada de sua herança, mas que delineia caminhos outros, passos não repetidos, apesar de refletidos. Para Skliar (2014, p. 26),

Na travessia, não é que algo passe da imobilidade ao movimento, de uma posição decaída a outra erguida. Não há passagem do mal-estar ao bem-estar, do incompleto ao completo. Não se trata de uma salvação, de algo que se recupera e volta para casa pisando no próprio rastro. A travessia é a diferença entre o tempo que passa e o que passa no tempo. Ou, talvez, a diferença que há no interior do tempo que passa: diferença enquanto intensidade, tempo enquanto profundidade.

Aqueles que estudam – professores e alunos - assim como nos posicionou Derrida (2003), são herdeiros de uma herança que por sua vez é avassaladora e que muitas vezes os colocam distantes do próprio tempo. O apelo à atualização constante, “o progresso, o desenvolvimento, o futuro e a intensa competitividade” (LARROSA, 2006, p. 191), configura uma busca desenfreada pela novidade – tecnologias, leis, currículos – que empobrece, limita e desloca o contemporâneo ao passado, ao encerrado. A paixão pela novidade tem resultado num massacre do contemporâneo, visto que tal apaixonamento tem determinado a relação com a linguagem, com a escrita, com a leitura, com o saber e com o conhecimento.

O contemporâneo é uma ótica que excede o eu e cuja temporalidade ultrapassa o novo e o velho. Está posto como uma herança que não suporta a cronologia. Não se trata de um arquivo inutilizado pela sua superação, mas sim como aquilo que nos arrebatava de nós mesmos e do nosso tempo, que nos estremece e nos desloca na busca de um gesto desconstrucionista, uma travessia cujo ineditismo é próprio do acontecimento.

[...] para Derrida, todos os acontecimentos são, também eles, necessariamente atravessados e sustentados pelo que não aconteceu. E isto por uma razão nada esotérica; o que aconteceu já aconteceu em sua pontual singularidade, ou seja, não está mais “presente”; mas este mesmo acontecimento seguirá provocando efeitos a cada retomada, a cada ato de memória ou de arquivamento. Em suma, a cada repetição do que sempre, na verdade, já se foi, no momento mesmo em que acontece “pela primeira vez”. Como diz: todo acontecimento é “acontecimento sem acontecimento”. (DUQUE-ESTRADA, 2014, p. 14-15).

Desta maneira, certos de que a Educação, sobretudo a institucionalizada, tem como tarefa primeira provocar travessias, recuperando o tempo infantil³ onde a novidade não seja tida como o novo objeto, mas como a novidade do assunto, do mundo e que, talvez por este (des)caminho, ou por este não-lugar, seja possível ensaiar tentativas de um pensamento autoral, consideramos necessária a realização de estudos que compreendam a relação entre a herança e o contemporâneo e como essa “conversa”, ou essa tensão, pode ou não possibilitar uma Educação da travessia, e com ela, a possibilidade da Escola provocar em seus atores, a capacidade autoral, de pensamento, gesto e palavra.

Normalmente, vemos a educação como sendo orientada pelo objetivo e como provedora de direção ou de um destino. Isto implica que os adultos ditam o que as crianças ou os jovens (deveriam) fazer. Mas a educação consiste muito mais em não dizer ao jovens o que fazer, é sobre transformar o mundo (coisas, palavras, práticas) em algo que fala com eles. É encontrar uma maneira de tornar a matemática, o inglês, a culinária e a marcenaria importantes, em e por si mesmos. [...] (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 98).

Uma educação que se orienta para um fim determinado e inquestionável, desapropria o estudante, o professor e essa relação que se estabelece entre eles, de qualquer atravessamento. Essa tentativa de captura da alteridade posta nas escolas, é, como analisei na pesquisa de mestrado, a tentativa de abarcamento, cerceamento e controle, uma vez que o estrangeirismo de cada aluno, de cada professor, estremece a segurança que a continuidade do mesmo fornece ao sistema, seja ele escolar ou qualquer outro.

O infinitamente outro é o invisível, visto que vê-lo não abre senão à exterioridade ilusória e relativa da teoria e da necessidade. Exterioridade provisória, que nos damos a fim de consumá-la, consumi-la. Inacessível, o invisível é o altíssimo. [...] Ele não pertence ao espaço, ele não é do mundo. Mas qual a necessidade dessa inscrição da linguagem no espaço no momento mesmo em que ela o excede? (DERRIDA, 2011, p. 133)

Assim, ao me deparar com a hospitalidade derridiana - um indecível na medida em que não se estabelece como conceito, mas como uma relação, uma experiência realizada “junto”, um perigo – percebi que pensar uma escola em que fosse possível o acontecimento, dependia de um pensamento anterior, um pensamento da acolhida ao outro em sua radical alteridade, um pensamento úmido e sem trincheiras. Nesse encontro, pensar uma escola em

que os cotidianos não estivessem marginalizados, ou quiçá, tolerados em uma inclusão fajuta que se diz acolhedora uma vez que se cerca de um discurso da igualdade, pude considerar que a educação, para que seja lugar de atravessamentos, ou para que seja não-lugar – não determinante – necessita de uma linguagem da abertura, da ética, da poética.

[...] a hospitalidade absoluta exige que eu abra a minha casa e não apenas ofereça ao estrangeiro (provido de um nome de família, de um estatuto social de estrangeiro, etc), mas ao outro absoluto, desconhecido, anônimo, que eu lhe ceda lugar, que eu o deixe vir, que eu o deixe chegar, e ter um lugar no lugar que ofereço a ele, sem exigir dele nem reciprocidade (a entrada num pacto), nem mesmo seu nome. (DERRIDA, 2003, p. 23-24).

Partindo da noção e do caminho delineado pela hospitalidade no espaço escolar e toda a possibilidade de desconstrução que ela alcança como abertura a uma ética do saber e pela perda da noção de “normalidade”, visto que a acolhida, gesto da hospitalidade incondicional a qual nos propõe Derrida, não questiona o rosto, o sobrenome ou a língua daquele que chega, surge um novo desassossego: Como permitir, ou se melhor expresso, provocar que o estudante, assim como o professor, diante da herança a qual é herdeiro, possa fazer ecoar a sua própria voz, seu gesto, sua palavra?

Esse tremor me coloca uma vez mais defronte à herança, essa propriedade inapropriável, na medida de um problema, de uma questão a ser resolvida. Inominável, visto que está emaranhada na experiência de tudo aquilo que nos antecede, um rastro que nos lança mais do que nos recolhe, nos exige uma posição, um olhar, um deslocamento.

A verdade está no movimento que a descobre e no rastro que a nomeia. Trata-se menos de definir, de explicar, de compreender, que de medir-se com o objeto pensado descobrindo nesse enfrentamento o território no qual a questão se inscreve; sua justeza. (DUFOURMANTELLE, 2003, p. 52).

Um enfrentamento próprio da desconstrução. Um atuar - colocar-se no protagonismo da relação posta, da herança recebida, da vida que lhe é imputada – que possibilite a existência de uma educação outra, herdeira, porém, com o frescor de um pensamento não articulado e planejado, uma produção, uma conversa que reafirme a responsabilidade que assumimos quando somos herdeiros e quando, sobretudo, nos cabe compreender aquilo que nos é comum, que nos atravessa, que ainda reverbera e estremece o mundo em que estamos inseridos.

[...] A desconstrução, contudo, é um pensamento que se dá, o tempo todo, em deslocamento; sem insistência em qualquer meta preestabelecida; e não poderia ser de outra maneira, posto que se trata de um pensamento, não do futuro, ou seja, da conquista por obtenção de resultados programados. Trata-se de um pensamento do porvir, que não é extensão mais ou menos longínqua do presente, algo calculável,

³ Larrosa (2006) traz a concepção de tempo infantil, enquanto aquele que difere de um valor ou uma mercadoria, um tempo que permite a experiência e, com ela, o acontecimento, a travessia.

programável, previsível... o porvir é heterogêneo a tudo isto: ele diz respeito ao existirmos a-que-será-que-se-destina.... Trata-se de algo que se acolhe... ou não. Por esta razão, é preciso manter-se, pensar e atuar, em deslocamento; tal experiência é imediatamente abortada com a imposição enclausurante de um “mesmo”, por parte de todo e qualquer ideal identitário. (DUQUE-ESTRADA, 2014, p. 29-30).

Como roteiro de fuga da “enclausurante” mesmidade na perspectiva escolar – que supõe que já chegamos ao último degrau evolucionário e que, portanto, devemos nos acomodar à herança sem um devido atrevimento, Giorgio Agamben, em sua obra *O que é o contemporâneo? E outros ensaios* (2009), nos coloca a possibilidade do compartilhamento da existência, da “partilha do sensível” (Rancière, 2009), da conversa entre as gerações acerca do contemporâneo – o inapreensível existente nas sombras do presente. Olhar para o “não-vivido no que é vivido” (HONESKO. SCRAMIN, 2009, p. 19).

A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela. (AGAMBEN, 2009, p. 59).

Neste sentido, Rancière (2009, p. 65), corrobora:

[...] A partilha democrática do sensível faz do trabalhador um ser duplo. Ela tira o artesão do “seu” lugar, o espaço doméstico do trabalho, e lhe dá o “tempo” de estar no espaço das discussões públicas e na identidade do cidadão deliberante. [...]

Assim, essa escola lançada à desconstrução derridiana, que possibilita a acolhida do outro em sua expressão da hospitalidade, pode, entre a herança – aquilo que nos antecede – e a contemporaneidade – aquilo que ainda nos opera, apesar de ter sua origem num passado cronológico – nos permitir pensar num acontecimento que coloca a escola e seus hóspedes numa esfera ética, partilhável e, possivelmente, autoral – com gesto e voz próprios.

Partindo da inquietação primeira que nos lança a uma busca outra – o anseio em vislumbrar na educação um acontecimento/ experiência -, busco encontrar uma linguagem em educação que possibilite tencionar o que temos e o que somos, uma educação que se (des)construa entre a herança e a contemporaneidade necessária para que se reverbere a voz e o gesto, a criação do herdeiro que, tomado pela herança, a faça desaparecer numa economia, num apagamento.

No caminho aqui desenhado e, reiterando o que instigou a busca pela tese que aqui se inscreve, me tomou a partir de alguns questionamentos: Como a resignificação da herança pode ocupar o espaço e o tempo escolar dos estudantes, professores e gestores? A partir de uma ótica desconstrucionista, pode a escola favorecer uma conversa ética, estética e poética

sobre o contemporâneo entre as diferentes gerações? Quais os diálogos que favorecem a desconstrução da herança e com ela, a possibilidade da autoria?

Uma vez mais, movida pelas reverberações desconstrucionistas, encontrei na análise da teoria de Jacques Derrida, um caminho para pensar a autoria – pensamento, gesto, palavra – como resultado do diálogo entre a herança e o contemporâneo.

Nesta perspectiva teórica sob a qual me debrucei, traçar um plano metodológico se faz adverso e requer cautela, uma vez que a própria desconstrução se configura num modo de feitura, de deslocamento - se se pode numa linguagem instrumental, subvertendo a herança derridiana - um método.

[...] Ora, o primeiro gesto desta saída e desta desconstrução, embora submetido a uma certa necessidade histórica, não pode se dar certezas metodológicas ou lógicas intraorbitárias. No interior da clausura, só se pode julgar seu estilo em função de oposições recebidas. Dir-se-á este estilo é empirista e de certa forma se terá razão. A saída é radicalmente empirista. Procede como um pensamento errante sobre a possibilidade do itinerário e do método. [...] Exceder o orbe metafísico é uma tentativa de sair do sulco (órbita), de pensar o todo das oposições conceituais clássicas, particularmente a que está preso o valor do empirismo: a oposição da filosofia e da não-filosofia, outro nome do empirismo, desta incapacidade de sustentar até o fim da coerência de seu próprio discurso, de produzir-se como verdade no momento em que se abala o valor da verdade, de escapar às contradições internas do ceticismo etc. [...] (DERRIDA, 2011, p. 198).

Contrária a qualquer exposição sistemática, a desconstrução abole as hierarquias e desigualdades metafísicas e, portanto, nosso cuidado em falar sobre o método a ser lançado nesta proposta de pesquisa, se legítima.

[...] É preciso começar de onde quer que estejamos e o pensamento do rastro, que não pode não considerar o faro, já nos ensinou que seria impossível justificar absolutamente um ponto de partida. De onde quer que estejamos: já num texto em que acreditamos estar. (DERRIDA, 2011, p. 199).

E ainda, considerando os diálogos que aqui estabeleço, nas vozes, palavras, letras e expressões que enunciam os demais autores convidados a esta conversa e que fazem ressoar na escrita desta tese suas ideias e inclinações, sobretudo à noção de experiência⁴, fustigo-me a buscar nestas vozes, palavras, letras e expressões, um lugar para compreender os caminhos que delineio – não sozinha como poderia parecer, mas nos espectros daqueles que, como pontuei anteriormente, ajudam-me nos passos aqui dados – nesta pesquisa-tese, tese-escritura, escritura-estudo, estudo-ensaio, ensaio-autoria. Ao encontro dessas tensões, assim como, desse pressuposto, Larrosa (2012, p. 287), corrobora:

Uma das coisas que fiz, ou tratei de fazer nos últimos anos, com maior ou menor sucesso, foi reivindicar a experiência, o saber da experiência e as linguagens da experiência em educação. Tratando com isso de contribuir com uma forma de pensar,

⁴ Para Larrosa (2011), a experiência supõe algo que não sou eu, ou seja, que está fora de mim, um acontecimento que me passa, me atravessa.

de dizer de de olhar o educativo, que não seja assimilável, nem pela pesquisa técnico-científica – essa que se formularia desde o par ciência-técnica –, nem pela pesquisa crítica – essa que se formularia desde uma teoria da prática –, e que por suposto, não seja assimilável pelos dispositivos atuais de governo e gestão de indivíduos e das populações. [...] E é conhecida minha oposição resignada aos novos rumos universitários, aos que contemplo com um misto de raiva e impotência. Cada vez estou mais convencido de que a universidade que vem não é a minha e cada vez me custa mais simpatizar com seus habitantes ou com os que aspiram a sê-lo.

Larrosa (2012), salientando que a mercantilização do conhecimento oferece abertura ao que veio se chamar “capitalismo cognitivo”, critica os encaminhamentos que a universidade tomou ao ceder à competitividade e à inovação, possibilitando que o conhecimento se transfigure em mercadoria a serviço de algum modelo ou circunstância de poder. Desta forma ele propõe uma outra forma de entender a pesquisa educativa, desta vez, uma forma alicerçada no par “experiência-sentido” e, para tanto, esclarece:

Em outros escritos insisti que não se pode fazer da experiência uma coisa, que não se pode objetivar, nem homogeneizar, nem calcular, nem fabricar, nem predizer. Insisti também que a experiência não é a prática, que não tem a ver com a ação, mas com a paixão, com a abertura, com a exposição. E que, por isso, o sujeito da experiência não se caracteriza por sua força, mas pela sua fragilidade, por sua vulnerabilidade, por sua ignorância, por sua impotência pelo que uma e outra vez escapa a seu saber, a seu poder, à sua vontade. E reiterarei também que não se pode fazer da experiência um conceito, que não se pode definir, nem determinar, nem delimitar. Porque não se ajusta à ontologia do ser, mas a do acontecer.[...] Digamos que um pensamento da educação que reclame experiência é um pensamento que ainda tem que ser pensado ou, dito de outro modo, um pensamento que ainda está por pensar ou, melhor, que sempre está por pensar. Por isso ninguém pode antecipar como deveria ser esse pensamento ou que é o que nos poderia dizer. (LARROSA, 2012, p. 290).

Nesta compreensão, onde a experiência se postula em um lugar que se oferece a pensar sempre e de se dizer sempre e, de se desconstruir, construir, reconstruir sempre, é também, como Larrosa (2012) reafirma, um lugar de pesquisar em educação, “Mais a abertura de um lugar vazio para o pensamento, para a leitura, para a escritura e para a conversação que não a formulação de uma alternativa teórica, metodológica ou, inclusive, política.” (LARROSA, 2012, p. 291).

Na tentativa de escapar à subordinação da experiência a qualquer que seja a conceituação ou método, “se a experiência começa a funcionar no campo educativo como um novo paradigma de pesquisa ou como uma alternativa para a pesquisa, como outra pesquisa, então, quiçá, vamos ter que ir com a música (com o canto) a outra parte.” (LARROSA, 2012, p. 291).

Inusitado e corajoso assumir-se neste lugar ou nesse não-lugar para espiralar esta escrita, ou ainda, retomando ao que já pontuei anteriormente, este pretendo ensaio-autoria. Inusitado e corajoso porque não se situa numa enunciação dada de antemão, segura e

fortalecida pelos aparatos acadêmicos, estes tão majorados pela utilidade, pelo professorado e pelo apressamento dos resultados que se pretende com as pesquisas. Inusitado e corajoso porque é vulnerável, exposto, intenso e não possui preço, de uma liberdade assustadora. Larrosa, instigado por Agamben (1993) em sua obra *A comunidade que vem*, conclama este lugar ou não-lugar como um indecível, não se tratando de um lugar de redenção e, tampouco de condenação, em uma maneira outra de se conceber o pensamento, o limbo.

Assim, o limbo poderia constituir um lugar de enunciação impossível. Livre, ou seja, inútil. Público, ou seja, de qualquer um. Alheio a qualquer plano de salvação, quer dizer, profano, onde os enunciados não têm fim nem finalidade, não querem fazer nada, nem explicar, nem predicar, nem doutrinar, nem ensinar, nem moralizar. Um lugar de enunciação, onde não se é outra coisa que exposição às palavras e aos pensamentos dos outros e exposição também das próprias palavras e dos próprios pensamentos aos outros. E do que se trata, naturalmente, é de averiguar se desde esse lugar impossível se pode desmontar o dispositivo pesquisa (tal como esse dispositivo funciona em uma universidade totalmente mercantilizada e posta, como nunca antes, a serviço da gestão ordenada do que há) e, em geral, se se pode dizer algo desde o limbo, desde um lugar em que o dizer e o pensar sobre o que nos acontecer nos espaços educativos não seja imediatamente assimilável, nem pelo Estado nem pelo mercado, e não passe pelas pretensões redentoras e batizantes dos deusezinhos que conformam nossa atualidade. (LARROSA, 2012, p. 293-294).

Ainda assim, antes mesmo de encontrar reverberações dessas angústias acadêmicas naqueles que, como eu, esbarraram-se neste não-pertencimento que a universidade fomenta aos que buscam uma maneira outra de compreender os fenômenos, em uma das muitas buscas que realizei, encontrei nas aproximações, ou no método - se assim se pode conceber - arqueogenealógico, descrito por Severino (2014), uma possibilidade, ou um respiro, de tratar o ensaio-escrita que aqui se desenha, que aqui se inscreve, tendo em vista que a arqueogenealogia, questiona a própria possibilidade de um conhecimento formal e mecânico dos fenômenos humanos e, assim, vai ao encontro da exigência de uma outra modalidade de apreensão da realidade, que não se subordina às relações funcionais explicitadas pela ciência positivista, rejeitando também as configurações puramente racionalistas da filosofia. O cerne dessa contraposição é que, em matéria de conhecimento, o pesquisador contemporâneo quer trabalhar sem recorrer à transcendência da razão e do sujeito, à dialética e a quaisquer outras categorias pretensamente universais e apodíticas.

Os pensadores pós-modernos, elaborando uma cerrada crítica à modernidade, que acusam de ter sido dominada por uma exacerbada hegemonia da razão iluminista, buscam o fundamento da cientificidade que se possa julgar legítima, numa espécie de subjetividade social ou numa singularidade irreduzível de um sujeito, ou ainda, num suposto jogo de linguagem. Trata-se de uma crítica desconstrutiva que a pós-modernidade está fazendo à ciência, praticando uma postura de total estetização de toda experiência humana.

Assim, ainda que nos meandros dessa busca em responder aos anseios que o não-pertencimento acadêmico me incitou e, após os esclarecimentos que aqui pontuo, este ensaio-escrito, uma experiência da escrita e do pensamento, também compreendo a possibilidade desta escrita ser um exercício arqueogenealógico permeado pelas relações de “herança” e “contemporâneo” dos filósofos contemporâneos Jacques Derrida e Giorgio Agamben, respectivamente, que, como já explicitado anteriormente, corroboram com as aproximações acerca da possibilidade de autoria a qual me debrucei a analisar.

Na tentativa de desconstruir a herança à qual somos herdeiros e se lançar a um acontecimento próprio da autoria, o presente estudo-escrito-ensaio busca uma aproximação entre a educação institucionalizada, posta, a uma educação do por vir em que se acredita estar contida a possibilidade da superação de alguns – e importantes – emblemas enfrentados no espaço escolar como a formação de alunos-leitores apressados que, na não reparadigmação do que lhes é imputado, não conferem voz ou gesto ao mundo em que estão inseridos.

[...] Por vir, e sempre por vir, pois o que se tem de disponível, em arquivo, no enquadramento de um saber, de uma forma de conhecimento, é precisamente o que já se foi e, num certo sentido, o que não se sabe nem nunca se saberá. Provavelmente estranho, condenável e até mesmo absurdo para um scholar, segundo Derrida, “aquilo” que se apreende começa-se a perder no momento mesmo da sua apreensão; no próprio arquivamento começa-se a perder o que se arquiva. “A coisa mesma sempre escapa”, diz John Caputo. (DUQUE-ESTRADA, 2014, p. 20-21).

Desta maneira, e, de acordo com o levantamento bibliográfico realizado, acredita-se que, suplantada a autoridade que rompe com a alteridade através da acolhida no gesto-relação da hospitalidade, cabe ir além, buscar uma experiência profunda de atravessamento entre o que nos antecede e aquilo que ainda nos interrompe na tentativa de encontrar um contraponto próprio da autoria. Espera-se assim, que este trabalho traga contribuições acerca da compreensão da díade “herança-contemporâneo”, implicando em novas alternativas e atos educativos que considerem o “talvez” como possibilidade de ensaios de autoria na educação.

[...] Para Derrida, é preciso “repolitizar a questão”, reinscrevê-la na sempre anterioridade do talvez, de um talvez que, ao mesmo tempo, afirma o futuro como possibilidade e desconstrói a base de toda autoridade, a suposta presença de algo, em si, sobre a qual se tem, se alega propriedade e autoridade. (DUQUE-ESTRADA, 2014, p. 54).

Considerando o exposto até aqui, essa experiência da escrita e do pensamento que aqui se pretende, está composta por três seções. Na primeira seção, intitulada “Chegar à Escola: Entre a Herança e o Contemporâneo”, discorre-se sobre a perspectiva da nossa chegada nesta geografia pelo encaminhamento da herança em que a escola se registra. Na medida em que somos herdeiros, já entramos da escola com alguma compreensão sobre ela, por ter se tornado parte de uma narrativa comum.

À posteriori, desenvolve-se a noção de escola como *Skholé*, que remonta à criação da *pólis* grega, um lugar de tempo livre a ser dedicado aos estudos e que, desenhada na atualidade pelos filósofos belgas Jan Masschelein e Maarten Simons, se abre à possibilidade de espaço que compartilha o bem comum a partir da democratização desse tempo de suspensão que somente a escola é capaz de oferecer. Para que a escola possibilite a reiteração do que é público, e, consonantes com o pensamento do filósofo francês Jacques Rancière, Masschelein e Simons remontam a necessidade de se reconhecer a igualdade de capacidade em aprender como pressuposto de se pensar uma educação que preconize a desprivatização, o fim do domínio e, sobretudo, a revolução.

No entanto, chegar à escola, pressupõe a inscrição em uma herança, um acontecimento porque é sempre novo, irrepetível. Nessas veredas, o filósofo italiano Giorgio Agamben, desponta com um pensamento úmido e potente em provocar pensamentos sobre essa herança que, ainda que dada, excede a temporalidade, ordenando-se numa relação com o tempo. Para o autor, aderir perfeitamente à época, acomodar-se ao dito, ao dogma distancia-se da possibilidade de ser contemporâneo. Desta forma, os autores favorecem, como em uma conversa, que conceber o contemporâneo na perspectiva de um herdeiro que chega à escola, é maneira de habitar e sobreviver ao compartilhado é potência de profanação, suspensão, abertura à desconstrução a esse mundo, objeto de estudo que é próprio da forma escolar.

A subseção intitulada “*Insolventes: Arquivo, apagamento e sobrevida*” trata da ideia de identificar na teoria derridiana os elementos que inferem-se na herança que desencadeiam o que Derrida denomina de “rastro” – um quase-conceito – que não pressupõe constituir um novo sistema de pensamento, sobretudo que seja regulado por uma ausência, mas em expor as lacunas do sistema metafísico. O pensamento derridiano sobre a herança provoca a percepção de que há sempre algo que nos antecede, nos reafirma e nos lança, e em uma contínua aprendizagem nos coloca e recoloca em fuga do que se considera verdade acabada.

A subseção seguinte “*Profanações: Gesto de um professor*”, ainda nas considerações de Giorgio Agamben e sua elucidação sobre o conceito de profanação, desenvolve a potência e possibilidade de restituir o mundo ao livre uso dos homens, numa crítica à manutenção dos sinais de omissão e de obscuridades que ordenam as vidas das pessoas – seja na esfera pessoal ou social – e que corrobora para um discurso que concebe leis. E, nessas injunções inquestionáveis sobre proposições das mais variadas, anuviam um desejo de fragmentar a vida em seus mais variados recursos e instrumentos.

Na segunda seção, “Inventar escolas: (Um entre) Experiência e Acontecimento” se pondera a respeito da possibilidade, como o próprio título sugere, de inventar escolas e, para

este caminho, envereda-se pelos escritos sobre Simón Rodríguez, delineados por Walter Kohan. Simón Rodríguez dedicou parte significativa de sua vida – uma vida errante – à ruptura de ideias e preceitos corroborados por toda uma época. No encontro com uma criança – Thomas, um menino em condições alheias às escolares – Rodríguez inquietou-se grandemente e debruçou-se sobre uma nova compreensão acerca do modo de se habitar uma escola, de se pensar uma escola, de se inventar uma escola. Aproximando os caminhos de andanças educativas de Simón Rodríguez a Jacques Derrida, em sua obra *Universidade sem condição*, desenvolve-se a ideia de que inventar escolas pode se apresentar, na compreensão de uma geografia distinta para o questionamento e para a acolhida incondicional.

A subseção “*Habitar o mesmo mundo: Meandros da revolução*”, numa conversa com as ideias de Jacques Rancière, apresenta a concepção de educação para todos, ainda que seja uma figuração de difícil alcance, como a prerrogativa de insubordinação de uma inteligência à outra, o que remonta à ideia de revolução. Considerar os estudantes igualmente capazes no conhecer, no aprender, no inventar é algo recusado no imaginário das sociedades adoecidas pela desigualdade.

Mais adiante, na subseção “*Compartilhar o mundo: Repetição ou Dissidência?*”, em uma aproximação das ideias de Giorgio Agamben, Jacques Rancière, Simón Rodríguez e Jacques Derrida, recupera a discussão sobre abrir o mundo para que ele possa ser profanado, tornado comum, ou, em outras palavras, desconstruído. Na experiência de compreender os estudantes como capazes de conhecer esse mundo é que se pensa a possibilidade da escola na composição de um lugar-tempo que se permite inventar, revolucionar e, portanto, compartilhar o comum.

Na terceira seção, “Hospedar a voz: Ser escola, ser tempo, ser livre”, assenta-se sobre um pensamento ético, filosófico e propriamente escolar que infere sobre a relação com o acolhimento, com a hospitalidade como abertura à possibilidade de conversa entre mundos compartilhados e possibilidades de invenção. Para que essa discussão seja possível, discorre-se sobre o *quase-conceito* derridiano “hospitalidade” e a concepção que o filósofo desenvolve sobre a voz, a escritura e, propriamente, a linguagem. Diante da aporia que se coloca, o pensamento provocado sobre a palavra *Voz*, estabelece-se ao encontro do que ela pronuncia, o que ela comunica para além da fonética. Nesta conversação, alguns questionamentos são trazidos: A voz, como a escritura, seria uma possibilidade errante de estado infantil? Pela voz, em sua outridade, poderia se potencializar na expressão do rastro? A voz pode reiterar autoria ou autorias de si? E, em um questionamento que não cessa, consideram-se algumas possibilidades de pensamento que se revigoram como potências para engendrar a autoria,

ainda que para além do aspecto fonético, ou se se pode conceber, pelos gestos, pelas mãos, pelos lábios, pelos olhares, dos habitantes da escola.

Nas subseções seguintes, a ideia de ser escola, ser tempo e ser livre é desenvolvida na tentativa de potencializar o pensamento que reintegre o desenvolvimento da autoria.

1. CHEGAR À ESCOLA: ENTRE A HERANÇA E O CONTEMPORÂNEO.

O espaço escolar não se refere a um local de passagem ou transição (do passado ao presente), nem a um espaço de iniciação ou de socialização (da família para a sociedade). Pelo contrário, devemos ver a escola como uma espécie de puro meio ou centro. A escola é um meio sem um fim e um veículo sem um destino determinado. Pense num nadador tentando cruzar um grande rio (SERRES, 1997). Pode parecer que ele estivesse simplesmente nadando de uma margem para a outra (isto é, da terra da ignorância para a terra do conhecimento). Mas isso quereria dizer que o próprio rio não significa nada, que ele seria uma espécie de meio sem dimensão, um espaço vazio, como voar através do ar. Eventualmente, o nadador, é claro, chegará à margem oposta, porém, o mais importante é o espaço entre as margens – o centro, um lugar que compreende todas as direções. Esse tipo de “meio termo” não tem orientação nem destino, mas torna todas as orientações e direções possíveis. Talvez a escola seja outra palavra para esse meio termo onde os professores atraem jovens para o presente. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 37)

Chegar. Verbo intransitivo, primeira conjugação, infinitivo. Chegar é tornar-se real; experimentar o acontecer. Chegar desloca a orientação do posto, pressupõe abertura, recebimento, acolhimento, hospitalidade. Pensar a chegada de algo ou alguém requer desassossego. Pensar as palavras que significam a(s) chegada(s) é um tremor. Um tremor ainda maior quando sabemos que quem chega, chega a algum lugar. No nosso caso, não qualquer lugar ou um lugar qualquer, mas um lugar de pertencimento, de profanação, de tempo, de mobilidade, de – ainda que presente – destino.

Nesta perspectiva de destino, um destino que pressupõe um lugar e um tempo, os autores belgas, Jan Masschelein e Maarten Simons (2013), no esforço de retomar os filósofos gregos, recorrem à concepção de *skholé* para reacender a discussão original da escola enquanto espaço de favorecimento do tempo livre. A palavra grega *skholé*, raiz etimológica da palavra escola, trazia a concepção de um tempo proposto ao estudo, onde seu intento era justamente apartar os jovens da família e de uma determinada ordem social para ingressar a um tempo onde se tinha como premissa, a igualdade. A escola grega não se ocupava da preparação para mercado de trabalho ou mesmo em atingir, alcançar habilidades ou conteúdos como tão comumente verificamos ser atribuídos às escolas ocidentais dos nossos tempos. Ao contrário, se continha em oferecer esse tempo livre que, na condição de oferta da igualdade, oferecia a todos, acesso aos mesmos livros, aos mesmos conhecimentos, aos mesmos professores, e, sobretudo, oferecia o próprio presente. O estudo era pelo próprio estudo e por todas as relações que esse estudo podia proporcionar em termos de estreitamento com a própria vida.

A escola, *skholé*, *Arké* grega. Geografia da aproximação ainda que necessariamente distante, apartada, suspensa. Espaço de “passagem”, travessia que se faz sempre na cronologia do presente. Chegar nesse centro que é a escola, fecunda em cada um e a todos e todas nós, a

separação de quem éramos antes. Retira-nos das nossas casas, dos nossos nomes, da nossa língua, da nossa nacionalidade. Retira-nos do que comumente pensávamos ser e neste presente, nos presenteia com um outro eu. Precisamente nesta defesa de que a escola, enquanto *arké necessita* fazer-se herdeira de sua herança, Masschelein e Simons (2013), assumem na escrita do livro intitulado *Em defesa da escola: Uma questão pública*, como o próprio título sugere, um exercício do pensamento em tom deveras ousado, onde, compreendem a escola como esse lugar do bem comum, do público, uma defesa séria desse universo escolar como potência renovadora e recriadora do mundo. Para além dos muitos apontamentos críticos que fazem ao longo da obra, recusam veementemente a condenação da escola como esse lugar que não corresponde às expectativas modernas, justamente por ser essa sua razão de existir.

Alegamos que a escola tem o dever de continuar a acreditar no potencial da próxima geração: cada aluno, independentemente de antecedentes ou talento natural, tem a capacidade de se tornar interessado em alguma coisa e a se desenvolver de maneira significativa. O que acontece na escola a esse respeito é sempre “inatural”, “improvável”. A escola vai contra “as leis da gravidade” (por exemplo, a “lei natural” que diz que os alunos de um dado *status* socioeconômico não têm interesse num determinado tema ou coisa) e se recusa a legitimar as diferenças baseadas na “gravidade” específica dos alunos. Não porque a escola em sua ingenuidade negue a existência da gravidade, mas porque a escola é um tipo de vácuo no qual é dado tempo aos jovens e aos alunos para praticarem e se desenvolverem. E as “histórias de sucesso” sobre escolas, professores e alunos, recontadas em inúmeros filmes, continuam a nos impressionar porque nos lembram de todo o significado da escola. É um significado relacionado com a hipótese prática da igualdade como parte dos trabalhos da escola. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 72-73)

Em outro momento, parafraseando Rancière (1991), Masschelein e Simons (2013, p.69-70), reiteram:

[...] Essa igualdade, então, se torna o ponto de partida, uma suposição de que o tempo é de novo e de novo verificado. A igualdade de cada aluno não é uma posição científica ou um fato provado, mas um ponto de partida prático que com sidera que “todo mundo é capaz” e, portanto, que não há motivos ou razões para privar alguém da experiência de habilidade, isto é, experiência de “ser capaz de”[...] O estudo e a prática são atividades que já não servem (um meio para) um fim ou m propósito final, mas sim tornam novas conexões possíveis porque elas são removidas deles. Essa situação em que alguma coisa é separada de seu suposto propósito e tornada aberta para novas conexões é, em tantas palavras, a situação inicial que discutimos anteriormente. É uma situação em que se experimenta a capacidade e a possibilidade de falar (de uma maneira nova, original, que cria novas ligações entre palavras e coisas), de agir, de ver, etc.

Chegar a essa escola, pressuposto da igualdade, esse lugar do improvável, implica abandonar a identidade primeira, aquela que herdamos dos rastros dos nossos ancestrais, dos rastros do cotidiano, dos rastros da vida singular e, em razão disso, significa deixar o espaço privado para, corajosamente lançar-se ao espaço público, a uma língua comum. É esse lugar da separação de um tempo, de um espaço, o lugar das repetições – um voltar e (re)voltar às

mesmas expressões, aos mesmos verbos, aos mesmos gestos afim de que, ao final, sejam outros verbos, outros gestos, expressões outras. Nessa experiência como relação com o mundo é a maneira com que chegamos à escola.

O mundo, portanto, é visto como “isso” sobre o que assumimos uma responsabilidade, que nos ocupa ou nos preocupa, que nos importa, que cuidamos. Pensar a experiência não a partir da distinção entre o sujeito e o objeto, mas a partir do estar-no-mundo como primeira unidade existencial.[...] A experiência supõe: “Não só a atenção aos acontecimentos [...] mas sim ao modo em que o vivido vai se entrelaçando com a vida, tornando-se uma vida, formando o sedimento a partir do qual o mundo é olhado, as coisas são compreendidas e a ação é orientada [...]. O corpo é o lugar onde cada história singular é inscrita, onde os sentimentos e os pensamentos se manifestam em batimentos, em palavras, em imagens”. (LARROSA, 2018, p. 21-22).

Conceber a escola é também constituir-se das imagens, das palavras, dos batimentos, mas também das mobílias, dos lugares, das pessoas, gestos e vozes que apesar de singulares, precípuos, irreverentes, reverberam uma presença já sentida, uma repetição – daquilo que foi e também do que não foi -, uma herança que herdamos e que teimosamente mantemos, ainda que de maneira muito inaugural e muito peculiar, ecoando sobre nossas concepções, narrativas, olhares e sentires. É nesse retorno do já acontecido, como um fantasma, que a repetição e a primeira vez são indissociáveis, são o mesmo e o díspar, simulacro ao mesmo instante que real, a herança é esse outro que dentro de instâncias excludentes, inclui, se faz, se constrói, se impele expelindo.

A herança, o herdado, é aquilo que nos atribui um certo tipo de tarefas contraditórias, ambíguas: receber, atender, acolher aquilo que nos chega, aquilo que recebemos e, ao mesmo tempo, ter que refazê-lo, ter que reinterpretá-lo. Essas tarefas iniciam um processo que dão conta da nossa finitude, nos falam da nossa finitude [...] (SKLIAR, 2008, p. 19).

Uma herança porque nos é ofertada, um acontecimento porque é sempre novo, irrepetível. Nesse fantasma, nessa alegoria espectral que retoma e por força, se faz nova, se desenha nos meandros do acolhimento, do expurgo e entre o que é acontecido – uma presença – e o que não é acontecido – uma ausência – que se dá a vida que excede a própria vida, o mundo que excede o próprio mundo.

Pensando o mundo para além do mundo, ou a vida para além da vida, Derrida prescrevia a sobrevida como esse processo intenso e visceral que, dado ao que é apropriável, inscreve uma marca que permanece ao ponto de ser repetível, um desejo ininterrupto. Aquilo que ainda que já tenha acontecido - ou seja, que tenha a sua marca registrada não mais no presente - continua a reverberar e provocar efeitos a cada circunstância nova de retomada, visto que o que aconteceu tem sua marca e sustentação também naquilo que não aconteceu.

Em outras palavras, aquilo que acontece, mesmo que na repetição, acontece novamente de maneira inédita. Eis a herança derridiana.

[...] Para além de “continuar a viver”, interessa a Derrida o *sobreviver* neste sentido do “viver após a morte”, através das marcas do que já se foi: não há vida que já não seja atravessada por sinais, arquivos, indícios, memórias, referências, enfim, por aquilo que num sentido amplo, ele chama de escritura. Sobrevida, portanto, não se refere aqui ao período de tempo de vida, mais ou menos curto, ainda restante e desprovido de sua vitalidade anterior. Não há nada aqui que se enquadre no esquema tradicional da oposição vida/morte; a sobrevida “não deriva nem do viver nem do morrer”. (DUQUE-ESTRADA, 2014, p.13).

É nesta perspectiva da herança que a escola se inscreve. Entre arquivamentos e esquecimentos, entre memórias e apagamentos, rasuras e rastros, chegamos à escola. Este ‘entre’ que nos escapa porque, na medida em que, herdeiros que somos, compreendemos sempre algo sobre a escola, o fazemos porque esse algo herdado, por ter se tornado parte de uma narrativa comum, deixou de ser singular. Ao mesmo tempo ocorre que, por sermos portadores dessa narrativa comum, somos capazes de repetir o gesto, a voz, o olhar e o sentir até que seja ele mesmo um acontecimento. Um sobreviver. Um entre.

Nas velas de Derrida, considerando que a herança é aquilo que, ainda que acontecido, torna a acontecer de modo repetido e inaugural, entre figuras espectrais e presentes, buscar esse desejo da sobrevida – possibilidades da repetição e carência de presenças – é assumir a promessa de um adiamento, um por vir.

Mas o problema não está somente em saber ou em verificar o quanto essas imagens são reais ou aparentes ou fantasmagóricas. A questão não é só entender se as construímos ou se nos constroem, se as representamos ou se nos representam, se somos feitos delas ou se as fazemos com nossas próprias mãos, ou ambas as coisas ao mesmo tempo. Suponho que o enigma se refere muito mais ao porquê da ordem de sua aparição, denominação ou dominação. [...] E somos, finalmente, um movimento repetitivo que volta para dentro? Uma representação infinita que é um vaivém em direção ao mesmo? (SKLIAR, 2003, p. 73).

Para as escrituras derridianas - e, por assim ser, já uma herança para a nossa escrita -, aquele que se apropria de algo, no momento mesmo da sua apropriação, já perde o apropriado. Esse apagamento é a maneira própria de ser fiel à herança de Derrida: somente quando se assume essa fidelidade infiel, se pode conceber-se herdeiro de suas escrituras. Para o filósofo, todas as apropriações passam pelo crivo da desconstrução⁵; desta forma, à medida que ao apropriar-se, o sujeito ordena e constrói, ele passa a desordenar e a desconstruir. É a regulação e a ruptura. É o desafio do instituído, uma inversão hierárquica condicional.

⁵ Categoria derridiana que expressa uma espécie de desmontagem de certas engrenagens binárias, questionando os limites, não subjugando um polo ao outro.

[...] Para além do direito, e mais ainda do juridismo, para além da moral, e mais ainda do moralismo, a justiça como relação ao outro não supõe, ao contrário, o irredutível excesso de uma disjunção ou de uma anacronia, algum *Un-Fuge*, algum deslocar-se “*out of joint*” no ser e no tempo mesmo [...]. Um fazer que não se esgotaria na ação de um render e não se consistiria em restituir? Para dizê-lo o quanto antes e para formalizar os riscos ao extremo: aqui, nesta interpretação do *Un-Fug* (a partir ou não do ser como presença e da propriedade do próprio), desenrolar-se-ia a relação da desconstrução (enquanto precedente da irredutível possibilidade do *Un-Fug* e da disjunção anacrônica, enquanto ela aí vai buscar o recurso mesmo e a injunção da sua afirmação reafirmada) com isto que deve (sem dívida e se dever) dirigir-se à singularidade do outro, à sua precedência ou sua presteza absolutas, à heterogeneidade de um pre – que significa decerto, o que vem antes de mim, antes de todo presente, portanto, antes de todo presente passado, mas também isto que, por isso mesmo, vem do porvir ou como porvir: como a vinda mesma do acontecimento.[...] (DERRIDA, 1994, p. 46).

Na consideração de que, ao chegar à escola, reverberamos palavras que têm sua origem neste outro que nos antecede e ao mesmo tempo nos transcende e que, para que essas palavras sejam, para além de mortas, potências de alteridades, acontecimentos e quiçá, experiências, ainda nesse porvir que nos expede, não há lugar outro que não o da desconstrução. Não nos cabe apropriarmo-nos do mesmo, ainda que partamos do mesmo. Cabe aqui a consideração das alteridades de olhares, de interpretações, de acordos, de conceitos. Cabe aqui a ruptura da hierarquia conferida, o próprio pensar. O juízo mesmo sobre o pensamento, a feitura do caminho, as (ir)regularidades, as superfícies, as margens e os cursos.

Somos herdeiros de uma herança. Uma herança que está ali, mas que não deve ser simplesmente, aceita, afirmada sem mais, mas também e, sobretudo, ela deve ser reativada em outra forma, em outra condição, a partir de um certo tipo de escolhas totalmente diferentes. (SKLIAR, 2008, p. 20).

Quem chega à escola, chega nesta condição de herdeiro e que, como tal, necessita levar a sua herança aos limiares do pensamento, na natureza da sobrevida para que o pensamento não cesse, não padeça, não fique ensimesmado e, com isso, perca sua possibilidade de acontecimento. Quem chega à escola, ainda que distante da consciência do que carrega em si, porta o compromisso com a desconstrução – não abarcada como um método, mas como resistência ao findado –, pois, a escola é esse lugar que pode, ou deve, ou deseja se fundar no encontro do favorecimento de um pensamento original, novo. Poderíamos ousar dizer autoral? Ainda não sabemos. Essa miragem concebe a ideia de que o conhecimento provocado pelo questionamento que eleva aos limites dos conceitos pode levar a uma refeitura do próprio pensamento, uma justiça.

[...] Aqui sempre se anunciaria a desconstrução como pensamento do dom e da indesejável justiça, a condição indesejável de toda desconstrução, certamente, mas uma condição que está, ela mesma, em desconstrução e permanece, e

deve permanecer; trata-se da injunção, na disjunção do *Un-Fug*. Sem o que, ela repousa na consciência tranquila do dever cumprido, perde a oportunidade do porvir, da promessa ou do apelo, do desejo também [...]. (DERRIDA, 1994, p. 47)

Decompor as alocações, os acenos e as percepções com os quais a herança atua, faz revelar suas conjecturas, seus contrassensos e equívocos e, como sugerimos a partir dos rastros de Derrida, é um caminho necessário para ampliar as fronteiras que os discursos compõem a princípio, consentindo a constituição de um pensamento outro nas cheganças à escola já que aqueles que chegam – estudantes, mestres, gestores, políticos, pais, comunidades, imaginários, vozes – estão refreados à supremacia de certos discursos. Desta maneira, partindo daquilo que acolhemos como herança, em suas vozes e em seus silêncios, debruçamo-nos ao pensamento possível da desconstrução que é, ao mesmo tempo, um assombro, onde a experiência, ainda que na não certeza de sua aparição, - é potência em ato, em gesto, em voz, em palavra.

[...] Ele torna-se, de preferência, alguma “coisa” difícil de ser nomeada: nem alma, nem corpo, e uma e outra. Pois a carne e a fenomenalidade, eis o que confere ao espírito sua aparição espectral, mas desaparece apenas na aparição, na vinda mesma da aparição ou no retorno do espectro. Há desaparecido na aparição como reaparição do desaparecido. O espírito, o espectro não são a mesma coisa, teremos de agudizar essa diferença, mas, quanto ao que eles têm em comum, não se sabe o que é, o que é presentemente. É alguma coisa, justamente, e não se sabe se precisamente isto é, se isso existe, se isso responde por um nome e corresponde a uma essência. Não se sabe: não por ignorância, mas porque esse não-objeto, esse presente não presente, esse estar-aí de um ausente ou de um desaparecido não pertence mais ao saber. [...] (DERRIDA, 1994, p.21)

Partir deste sinal próprio da desconstrução incorre-nos a um convite, a um lugar ainda que inexistente, ainda que espectral, e, assim, nos faz enveredar a outra geografia que não a que anteriormente nos endereçávamos. Esta geografia posta entre o que éramos antes da desconstrução e enquanto protagonistas da mesma, nos inquieta, seja na perspectiva da estrangeiridade que esse novo lugar nos desperta – e com ele, as inseguranças, o totalmente imprevisível -, seja pela ideia comum do movimento que a necessária hospitalidade ao novo, ao estrangeiro – autoral? – que nos imbuí de perturbações – nos coloca em condição de deslocados, fraturados. Neste caminho, encontramos nas palavras do filósofo italiano Giorgio Agamben (2009), possibilidades de pensar essa herança que, apesar de posta, ultrapassa a temporalidade do hoje ou do ontem, mas que, não sendo tão e simplesmente um arquivo, se ordena numa relação com o tempo.

A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a

esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela. (p. 59)

Aderir perfeitamente à época, docilizar o olhar, entregar-se ao posto, ao dogma, à submissão. Ao contrário, não apropriar-se de algo ingenuamente, na mesma medida em que não se apaga incontestavelmente, é por onde caminha a potência do que é contemporâneo. Nesta relação com o tempo em que se expõem as fraturas dessa coluna que é a nossa própria história e por onde, munidos desses rastros, concebemos quem somos e as referências das quais somos herdeiros, filhos, descendentes é o que, para os autores que nos estremecem nesta escrita, possibilita o acontecimento, caminho mesmo da possível experiência.

Mas aqui nos perguntamos, sendo fielmente infieis a estas escrituras mesmas, se se seria possível, à medida que recebendo a herança e tomando dela distância, ter com garantia, o acontecimento – caminho e potência da experiência – o que nos provocaria pensar que a escola é o lugar que, ainda como um albergue, nos favoreça essa hospitalidade tamanha. Se, através das relações com o tempo que a escola para além de favorecer, solicita, é possível vislumbrar os meandros, as fraturas, as sombras e as peculiaridades mais mesquinhas que a própria herança nos provocou ter. Nestes limiares, Agamben (2009, p. 63), corrobora:

[...] Isso significa, se voltarmos agora à nossa tese sobre o escuro da contemporaneidade, que perceber esse escuro não é uma forma de inércia ou de passividade, mas implica uma atividade e uma habilidade particular que, no nosso caso, equivalem a neutralizar as luzes que provém da época para descobrir as suas trevas, o seu escuro especial, que não é, no entanto, separável daquelas luzes.

Pensar quem chega à escola uma vez mais é conceber aquele que se entrega a uma nova escritura, uma nova possibilidade de desenho, de traço, de amor, de olhar, ainda que o objeto de descrição esteja ali desde todos os tempos antecedentes. Pensar essa chegada é assegurar-se da não ludibriada versão dessas vertebras que os tempos gastaram e concentrar-se na inquietação de quem se inscreve de maneira inaugural, consumida por outras imagens e outras percepções e outras divagações sobre o mesmo que está posto, ainda que de longa data, ainda que já descrito, ainda que corroído pelas palavras e olhares e gestos e tatos. Para Agamben, esse contemporâneo que olha para os fatos, histórias, ou, de maneira derridiana, heranças e as desconstroem, enxergam as trevas ainda que na presença da luz, é comparado ao poeta:

O poeta – o contemporâneo – deve manter fixo o olhar no seu tempo. Mas o que vê quem vê o seu tempo, o sorriso demente do seu século? Neste ponto gostaria de lhes propor uma segunda definição da contemporaneidade: contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. [...] (AGAMBEN, 2009, p. 62-63)

Esse poeta, esse contemporâneo, não está na expectativa do deleite da herança e nem poderia assim fazê-lo. Ser contemporâneo exige intensidade de posições, de olhares, de concepções. Essa herança não está simplesmente dada, caso contrário, estaria fadada à morte, mas quando passa pelo crivo da crítica, da percepção de sua obscuridade, ela sobrevive e provoca pensamentos outros, provoca uma visão móvel, renovada, dialógica.

Perceber no escuro do presente essa luz que procura nos alcançar e não pode fazê-lo, isso significa ser contemporâneo. Por isso os contemporâneos são raros. E por isso ser contemporâneo é, antes de tudo, uma questão de coragem: porque significar ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós. Ou ainda: ser pontual num compromisso ao qual se pode apenas faltar. (AGAMBEN, 2009, p. 65).

Esses “raros” contemporâneos são aqueles que, conscientes do não-conhecimento que possuem, cientes das trevas as quais estão imersos é que assumidamente podem provocar que algo lhes aconteça. Nesta coragem de ir até a gênese e desconstruí-la é que podemos convocar àqueles que chegam à escola, porque esses não a negarão como o tem feito muitos dos que se atrevem a vociferar contra a escola e seus aparatos de funcionamento. Esses raros contemporâneos afirmam a escola, para então desconstruí-la, para então livrá-la de uma morte lenta e silenciosa. Esses raros contemporâneos compreendem que reconstruir a escola, requer explicitar, revelar, realizar o que a escola sempre fez e, em sua repetição desconstruída, possibilitar nela o acontecimento.

De fato, a contemporaneidade se escreve no presente assinalando-o antes de tudo como arcaico, e somente quem percebe no mais moderno e recente os índices e as assinaturas do arcaico pode dele ser contemporâneo. Arcaico significa: próximo da *arké*, isto é, da origem. Mas a origem não está apenas situada num passado cronológico: ela é contemporânea ao devir histórico e não cessa de operar neste, como o embrião continua a agir nos tecidos do organismo maduro e a criança na vida psíquica do adulto. [...] (AGAMBEN, 2009, p. 69).

E, corrobora,

Isso significa que o contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de “citá-la” segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma de seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder. [...] (AGAMBEN, 2009, p. 72).

Conceber o contemporâneo-herdeiro ou herdeiro-contemporâneo como aquele que chega à escola, uma escola-*skolé*, do tempo-espço, do amor ao público e da experimentação da herança como maneira de habitar e sobreviver ao compartilhado, nos leva a pensar, através dos braços daqueles cujos rastros seguimos – Derrida, Agamben, Masschelein, Simons, dentre tantos outros – que abeirar-se da escola requer uma profanação, uma suspensão, uma abertura à desconstrução a esse mundo aberto, comum, público, objeto de estudo que pensamos ser por

ocasião da escola, possível de alcançar. Nesta consideração, retomamos ao que nos provocou Agamben (2009):

[...] Já que o presente não é outra coisa senão a parte do não-vivido em todo vivido, e aquilo que impede o acesso ao presente é precisamente a massa daquilo que, por alguma razão (o seu caráter traumático, a sua extrema proximidade), neste não conseguimos viver. A atenção dirigida a esse não-vivido é a vida do contemporâneo. E ser contemporâneo significa, nesse sentido, voltar a um presente que jamais estivemos. (p. 70).

1.1. INSOLVENTES: ARQUIVO, APAGAMENTO E SOBREVIDA

As palavras para que abram um espaço, têm de ser pronunciadas com um alento do coração. Só assim poderão subir ao céu. Como a fumaça. Só com o fogo, impulsionado pelo fogo, o sacrifício sobre ao céu. E, em seu desaparecimento, em seu sacrifício, em seu fracasso, as palavras queimadas que sobem ao céu deixam um espaço em que o estudante pode inscrever seu próprio estudo. (LARROSA, 2006, P. 205).

Uma inquietude rodeia o estudante. Quando conseguiu vencer a passividade da sua melancolia, o estudante parece muito agitado. Sua mesa vai se enchendo de livros abertos. O estudante levanta-se e volta a se sentar, movimentando compulsivamente as pernas, passa de um livro a outro, escreve e torna a ler, às vezes fala em voz alta, atropela palavras sem sentido. Sua respiração se faz mais intensa, seu ritmo cardíaco acelera-se, seus perfis tornam-se agudos e se fazem quase transparentes, de tão afilados; quase se diria que, agora, a lâmpada produz mais luz. A que se deve essa agitação súbita, essa atividade frenética? O estudante está queimando as palavras sábias d'os-que-sabem e está prendendo fogo nos livros. A Casa do Estudo está incendiando. As palavras queimadas já sobem ao céu, entre os livros já começam a se abrir margens, brancos, espaços vazios. Ainda não amanhece, mas uma cor dourada torna mais cinza o cinza do horizonte. Entre atalhos do labirinto escutam-se risos. No meio do fogo, rodeado de fumaça, o estudante começou a estudar. (LARROSA, 2006, P. 206).

Exortando as escrituras de Jacques Derrida ao pensarmos ainda quem chega à escola, somos atravessados fundamentalmente por uma herança, um arquivo. De acordo com o filósofo franco-argelino, é possível pensar o arquivo na presença da psicanálise, assim como, o desejo de arquivar como um desejo mesmo. Sendo o arquivo essa categoria que não existe sem sustentáculo que favoreça sua repetição imprimindo a lógica conflitiva, o arquivo não somente garante a sua conservação – e a possibilidade de um porvir – como também anseia pela decomposição. Essa repetição, um não-vivido no vivido que, fantasmagoricamente retorna, repete, ainda que de maneira primeira, ressurge. Na mesma medida que se coloca o sim sem condição ao arquivo, a repetição dirige-se ao porvir que reitera a perspectiva espectral deste, fundando, de acordo com Derrida, o mesmo do arquivo. Mas essas ressurgências necessariamente solicitam uma desmontagem provocando a cada repetição, a cada retomada, um apagamento. A esse apagamento, compreendemos ainda na perspectiva derridiana, uma desconstrução que pressupõe decompor as conjecturas metafísicas em torno do fato, da origem, da presença, entre outros julgamentos instituídos pelo axioma metafísico.

A decomposição da metafísica através do atravessamento que a desconstrução se propõe, em miúdos, desamarra os conceitos que foram herdados da reminiscência, seja do pensamento filosófico, seja, nas aproximações que aqui fazemos, também do pensamento não-filosófico. Com o apagamento, o arquivo se dá fundamentalmente à condição de possibilidade para que o processo próprio de arquivamento possa prosseguir e, *à posteriori*, ser reiterado ao ilimitado. A constituição do arquivo alude essencialmente ao apagamento de seus traços, condição imperativa para sua própria renovação.

Vale dizer, o arquivo seria um conjunto de documentos que remeteriam a diversos acontecimentos que ocorreram numa dada ordem social. Porém, tais documentos recobriram os tratamentos prévios de decantação e de classificação, que implicariam o agenciamento realizado pelo poder propriamente dito. Seria este, na sua autoridade e pela força que dispõe, que indicaria um lugar e um domicílio (Derrida, 1995, pp. 12-13) para o arquivo, nos quais algo da ordem do segredo seria cultuado e preservado. Com isso, o conjunto de documentos seria objeto de uma consignação (Derrida, 1995, p. 14), que classificaria e ordenaria os signos e os enunciados que estariam ali presentes. O que implicaria, portanto, a ação de um agente específico, que seria, ao mesmo tempo, um guardião e um intérprete (Derrida, 1995, pp. 12-13) do arquivo, isto é, um arconte, que exerceria a sua autoridade no espaço da *arkheion* (Derrida, 1995, pp. 39-41). Enfim, *arkhé*, *arkheion* e arconte são palavras-chave para a leitura da constituição do arquivo. (BIRMAN, 2008, p. 115).

Para Derrida a desconstrução não induz a nenhuma origem, *arké*⁶, precisamente porque para ele não há redução do conceito ao momento primeiro. Receber algo que incide, mas que na mesma medida, se lança, um por vir do acontecimento. Desta maneira, há sempre uma dívida com o rastro oferecido pelo outro. Nesta dívida, neste apagamento que faz retornar, neste risco que nos coloca em constante inadimplência com o outro, Larrosa (2006, p. 41) nos interpela:

O homem se faz ao se desfazer: não há mais do que risco, o desconhecido que volta a começar. O homem se diz ao se desdizer: no gesto de apagar o que acaba de ser dito, para que a página continue em branco. Frente à autoconsciência como repouso, como verdade, como instalação definitiva na certeza de si, prende a atenção ao que inquieta, recorda que a verdade costuma ser uma arma dos poderosos e pensa que a certeza impede a transformação. Perde-te na biblioteca. Exercita-te no escutar. Aprende a ler e a escrever de novo. Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenha escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância. E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta.

Fazer ao se desfazer, receber, acolher, oferecer hospitalidade, escolher, (re)interpretar, apagar, atravessar são inconsonâncias, anacronismos se considerarmos o itinerário da história e as singularidades das repetições. É ser fielmente infiel como a desconstrução derridiana propõe em sua expressão. Só se pode ser fiel à herança, lançando a ela a infidelidade da

⁶ A palavra “arquivo”, comumente utilizada pelo filósofo franco-argelino para designar também o conceito de herança tem em sua raiz etimológica a palavra *arké*, expressando começo e comando, no entanto, Derrida expressa uma negação à ideia de origem. In. DERRIDA, J. Mal de arquivo: Uma impressão freudiana, 2001.

desconstrução. É somente na fidelidade infiel que a herança deixa sua austera posição de arquivo e, na sobrevida, provoca seu ressurgimento.

[...] A fidelidade às palavras é não deixar que as palavras se solidifiquem e nos solidifiquem, é manter aberto o espaço líquido da metamorfose. A fidelidade às palavras é reaprender continuamente a ler e a escrever (a escutar e a falar). Só assim se pode escapar, ainda que provisoriamente, à captura social da subjetividade, a essa captura que funciona nos obrigando a ler-nos e escrevermo-nos de uma maneira fixa, com um padrão estável. Só assim se pode escapar, ainda que seja por um momento, dos textos que nos modelam, ao perigo das palavras que, ainda que sejam verdadeiras, convertem-se em falsas uma vez que nos contentamos com elas. (LARROSA, 2006, p. 40).

Manter aberto esse espaço que é da metamorfose e, porque não dizer, do acontecimento, reside no ânimo da desconstrução. Conceber que há sempre algo que nos antecede nos reafirma e nos lança, faz-nos reconhecemo-nos como herdeiros na não-permissão das palavras solidificadas, nesta contínua aprendizagem da leitura e da escrita, à fuga da modelagem e das verdades postas. Ser fiel às palavras nos designa a uma apropriação outra, de um tempo outro, mas que na sobrevida, nos estremece; afinal, nesta apropriação, apontamos muitas vezes o inapropriável, o inalcançável, a coisa mesma que se nos escapa. Fidelidade infiel, Infidelidade fiel. A essa sobrevida, apresentada como aquela que, entrecruzando as margens do binário vida e morte, possibilita uma abertura da afirmação, ou, como poderíamos pensar, uma reafirmação, manifesta-se como esforço no movimento do pensamento, da voz, do gesto e da escrita e, por assim ser, escusa qualquer pacto com a vida ou com a morte.

A sobrevida é, pois, um processo, nela mesma, um paradoxo que cede lugar à vida e à morte no mesmo instante que lhe retira essa possibilidade. Nos rastros de Derrida, pensar esse movimento desconstrucionista em que se apoia a sobrevida, é condição, uma vez que, é somente por esse acesso que a herança pode reafirmar-se viva, ou, ainda em sua sobrevida. Conceber a ideia de rastro não pressupõe constituir um novo sistema de pensamento regulado por uma ausência, mas sim em exhibir as lacunas, as aporias do sistema metafísico, o qual é sustentado pela ideia de uma presença em si. Neste sentido, o pensamento derridiano se constitui sempre como uma atividade. Nesta atividade, há de se permanecer sempre uma tensão para que a herança, reiterada da responsabilidade de sua deliberação, retorne. Compreendida desta maneira, a sobrevida da herança se dá como um espectro.

[...] Quer dizer, uma sobrevivência. Mas de qual sobrevida se trata aqui? Que relação há entre o motivo derridiano da sobrevivência e aquela velha palavra – que ele quase nunca emprega – ressurreição? Impossível abordar essa questão sem se confrontar com a ambiguidade da sobrevivência; pois sobreviver e seus derivados são, em francês, tão ambíguos quanto o verbo “reviver”. Um sobrevivente é aquele que atravessou uma provação na qual ele arriscou a vida e que retornou dela vivo. Todo sobrevivente é, nesse sentido, um “retornante” [“*revenant*”], ainda que seu retorno não seja

forçosamente o de um fantasma: isso pode ser também a sobrevida de um vivo que afrontou vitoriosamente a morte. Eis porque um sentimento de triunfo – uma exaltação maníaca – caracteriza frequentemente a experiência do sobrevivente e pode torná-la temível para si mesmo e para os outros. [...] (ROGOZINSKI, 2015, p. 55)

Essa dívida espectral nos reclama a necessidade de dar-se à experiência que, para além da assimilação da herança, uma vez que nessa desmontagem aprendemos a utilizar toda a composição herdada, hospedamos e repelimos ao mesmo tempo. Elevando aos limites de sua extensão, possibilitamos ainda na repetição daquilo que se encontra entre o apagamento e a sobrevida, um feito ou acontecimento novo. Para Derrida, a repetição, apesar de expressar um acontecimento singular e irreversível, “abre para todas as substituições metonímicas que a levarão para outro lugar. O inédito surge, quer se queira, quer não, na multiplicidade das repetições.” (DERRIDA, 2004, p 332).

São justamente o imprevisível e inapreensível outro que interessam à desconstrução derridiana. Solapar os pressupostos, o dado, o tido como acabado é o que a impregnação da herança pela dinâmica da desconstrução exige. Repetir, repetir e fazer de outra maneira, uma maneira inaugural, é a exigência da crítica, é a proposição da desconstrução.

[...] A abertura da questão, a saída para fora da clausura de uma evidência, o abalamento de um sistema de oposições, todos estes movimentos têm necessariamente a forma do empirismo e da errância. Em todo caso, não podem ser descritos, quanto às normas passadas, senão sob esta forma. Nenhum outro rastro está disponível, e como estas questões errantes não são começos totalmente absolutos, deixam-se efetivamente alcançar, em toda uma superfície delas mesmas, por esta descrição que também é uma crítica. É preciso começar de onde quer que estejamos e o pensamento do rastro, que não pode não considerar o faro, já nos ensinou que seria impossível justificar absolutamente um ponto de partida. De onde quer que estejamos: já num texto em que acreditamos estar. (DERRIDA, 2011, p. 199).

Sair da clausura, estar em errância é o ato mesmo de constituir-se num ir além, de assinalar um caráter outro de leitura, de escritura, de gesto e de voz, para além da leitura, da escritura, do gesto e da voz já reiterados, herdados, já acolhidos, apagados e já repetidos. Ao pensamento do rastro que subverte a necessidade da origem, Derrida nos faz um chamamento a um pensar da alteridade, da acolhida, da hospitalidade que sempre se endereça ao outro: um pensamento outro, um olhar outro, um acontecimento outro. Nesta paragem desconstrutiva, reiterativa e fielmente infiel, adentramos também com nossos corpos na escola, para a escola, com a escola, pela escola. Neste jogo de repetições, onde “as formas discursivas que nos são disponíveis, os recursos que temos em termos de arquivamentos objetificantes, são muito mais pobres do que o que acontece ou deixa de acontecer” (DERRIDA, *J.apud.* DUQUE-ESTRADA, 2014, p. 18), os discursos, as percepções, as narrativas são demasiadas. Neste caminho, encontramos “dissimetrias”:

O lugar por excelência desta dissimetria ou não correspondência, lugar de falta e excesso, falta de presença e multiplicação de rastros, este lugar é, como foi dito, o cruzamento do arquivo do “real” e do arquivo da “ficção”. Afinal, é aí, neste cruzamento, que se dá toda narrativa, toda relação com alguma coisa. É preciso, então, considerar o seguinte: todo “dizer” sobre um acontecimento, através de uma forma de linguagem (escrita, falada, visual etc.), se faz ou se processa através da generalidade de sentidos, graças a uma *repetibilidade* que garante uma familiaridade e um reconhecimento do que ali, naquele discurso, está sendo dito. Estar na linguagem, afinal, é estar na dimensão geral, universal, de compreensibilidade do discurso. Com isso, justo pela universalidade de seu sentido, o dizer do acontecimento encontra-se, necessariamente, sempre desprovido da singularidade do acontecimento a que ele se refere. (DUQUE-ESTRADA, 2014, p. 19).

Nestas dissimetrias, entre a ausência de presenças – o real – e a presença de rastros múltiplos – a ficção –, Derrida nos incita a deslocar o lugar privilegiado da presença em si, levando-a a uma origem na medida da repetição: o rastro. O rastro derridiano, num jogo de diferenças, impede que um elemento simples esteja em si mesmo. Desta forma, nada está num lugar presente ou ausente, já que neste jogo remissivo há sempre uma nova origem a ser compreendida; neste sentido, a desconstrução é particularmente compassiva à indigência do momento da inversão, da inversão da hierarquia.

1.2. PROFANAÇÕES: GESTO DE UM PROFESSAR

Os juristas romanos sabiam perfeitamente o que significa “profanar”. Sagradas ou religiosas eram as coisas que de algum modo pertenciam aos deuses. Como tais, elas eram subtraídas ao livre uso e ao comércio dos homens, não podiam ser vendidas nem dadas como fiança, nem cedidas a usufruto ou gravadas de servidão. Sacrilégio era todo ato que violasse ou transgredisse esta sua especial indisponibilidade, que as reservava exclusivamente aos deuses celestes (neste caso eram denominadas propriamente “sagradas”) ou infernais (neste caso eram simplesmente chamadas “religiosas”). E se consagrar (*sacrare*) era o termo que designava a saída das coisas da esfera do direito humano, profanar, por sua vez, significava restituí-las ao livre uso dos homens. “Profano” – podia escrever o grande jurista Trebácio – “em sentido próprio denominava-se àquilo que, de sagrado ou religioso que era, é devolvido ao uso e à propriedade dos homens”. [...] (AGAMBEN, 2007, p. 65).

Restituir ao livre uso dos homens. Tornar comum. Devolver à propriedade dos indivíduos. Giorgio Agamben (2007) nos elucida sobre a violência manifestada na manutenção dos sinais de omissão, de obscuridades, nos acenos e nos emudecimentos que ordenam as vidas das pessoas, das instituições, das organizações, das regulamentações e corroboram para um discurso oficial que arquiteta leis e alcances administrativos, injunções inquestionáveis sobre proposições filosóficas e não-filosóficas, sociais, econômicas, religiosas, escolares, enfim, que velam por um desejo incontido de fragmentar a vida em seus mais variados recursos e instrumentos e que, por assim performaticamente se estabelecer, priva – na perspectiva mesma da propriedade privada – os indivíduos do bem comum, do conhecimento, da própria capacidade de apropriar-se da herança a fim de desconstruí-la.

Nesta fragilização induzida pela alienação que os dispositivos de poder acometem, nos deparamos também com os indivíduos que chegam à escola.

Considerando, assim, o espaço escolar como o lugar do bem comum, da questão pública, e por essa razão, em condições sempre marcadas que asseguraram e ainda asseguram ao escolar o direito à igualdade – uma vez que ainda aqueles cujo nascimento não favoreceu socialmente como possibilidade de gozar de um tempo livre, esta o forneceu –, como pertinentemente defendem Masschelein e Simons (2013), a profanação é condição incontestável àqueles que buscam, ao encontro a esta defesa, fazer da escola esse lugar de “suspensão de uma chamada ordem desigual natural” ou de “democratização do tempo livre” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2013, p. 26).

A profanação implica, por sua vez, uma neutralização daquilo que profana. Depois de ter sido profanado, o que estava indisponível e separado perde a sua aura e acaba restituído ao uso. [...] desativa os dispositivos de poder e devolve ao uso comum os espaços que ele havia confiscado. (AGAMBEN, 2007, p. 68).

Ora, se não é a escola a geografia que ousadamente enfrenta conservadores e progressistas no compromisso de profanar tudo aquilo que por tanto esforço tem sido intentado a perpetuar desigualdades... Temerosos da mudança imprevisível do mundo que somente os escolares, por ocasião do tempo livre a que se dedicam a estudar, podem intencionar, aqueles que estão satisfeitos com a ordem desigual da sociedade, cultivam uma espécie de ódio à escola e que, na feição de inúmeras críticas, ganham espaço, ouvidos e vozes em todas as esferas sociais. Entendemos que a profanação é possível, e necessária. Trata-se de um instrumento de ação densa contra tudo o que recusa o humano na nossa sociedade e, por assim ser, na escola. Neste desenho, Masschelein e Simons (2013), discorrem sobre as muitas acusações às quais a escola sofre, não no intento de negá-las, mas para buscar compreensões que possibilitem a reinvenção da escola enquanto infielmente fiel à sua herança.

Nesta alusão às acusações sofridas pela escola, a “alienação” aparece como primeira categoria de análise. De acordo com a exposição dos autores, a escola enfrenta ataques dos mais variados quando se trata de traduzi-la como instituição que propaga a alienação. Neste sentido, consideram desde a concepção que alguns têm sobre os limites da escola em não favorecer aos seus alunos recursos eficientes que os coloquem em encontro com as “necessidades reais do mercado de trabalho”, outros que a escola, pelo contrário, enfatiza em demasia essa relação laboral e pouco com as demandas do ensino superior que propriamente o prepararia para a vida adulta. Desta maneira, considerando a escola fechada em si e em seus

próprios pressupostos, esses acusadores, entendem que a escola precisa manter uma relação com o mundo do modo como ele é experienciado e, na ocasião de não conseguir fazê-lo, deveria acabar.

Mais adiante, em uma segunda categoria de análise sobre as demandas da escola por seus acusadores, Masschelein e Simons (2013), discorrem sobre a “consolidação de poder e corrupção”. Entendida como culpada de várias formas de corrupção, a escola é acusada de intentar por interesses outros, e neste jogo de interesses, acaba se apartando da premissa primeira de igualdade e oportunidade para todos e reproduz mecanismos de desigualdade social. Sendo o conhecimento um bem econômico, a escola está a serviço do capital e, como tal, estabelece hierarquias de formas de conhecimento. “Alguns críticos vão ainda mais longe: a capitulação da escola à corrupção não é acidental e, como tal, a escola é uma invenção do poder até o último detalhe” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2013, p. 15).

Por conseguinte, a “desmotivação da juventude” é pontuada como terceira acusação e, para nós, mais uma categoria de análise. Por situações das mais díspares, a escola é confrontada por não motivar seus estudantes, seja pela estrutura pouca atrativa, seja pelo despreparo de seus professores, os acusadores buscam teorizar sobre uma “aprendizagem lúdica”, sobre a “morte do tédio”. Argumenta-se que a escola é repressiva e conservadora e, assim sendo, precisa adotar “mobilidade e flexibilidade” para continuar existindo. A quarta acusação feita à escola, intitulada “falta de eficácia e empregabilidade” denota as “regras, os procedimentos e os planos de implementação” da escola que evidenciam a falha em reconhecer que há diferença no valor entre elas.

[...] Que virtudes, de acordo com os acusadores, faltam às escolas e aos professores? Um olhar para a eficácia (atingir a meta), a eficiência (atingir o objetivo de forma rápida e com baixo custo) e o desempenho (alcançar cada vez mais com cada vez menos). É claríssimo para os acusadores radicais: demasiadas vezes declarações como “somos uma escola, não um negócio” reflete simplesmente, uma falta de senso de negócios e espírito empreendedor. [...] (MASSCHELEIN, SIMONS, 2013, p. 18).

A quinta e última acusação exposta pelos autores belgas diz respeito à “demanda de reforma e a posição de redundância”. As muitas solicitações e vertentes de reformas evidenciam uma expectativa de que a escola tenha como sentido “otimizar o desempenho de aprendizagem (individual)”. Em outra esfera, mas na mesma medida, há o movimento daqueles que, desejosos pelo retorno da escola “clássica ou tradicional”, solicitam essa reinstalação. Concentrados em expectativas e intentos pré-formulados, esses acusadores, ainda que uns, preocupados em remodelar a escola em uma estrutura outra, e outros, no intento de resgatar o que a escola tenha sido no passado, concebem a aprendizagem num

reducionismo que diz respeito à “produção de resultados de aprendizagem”. Desta forma, nesta concepção, a escola baliza-se na esfera de mera instituição de validação, de certificação, “de qualificação dos resultados de aprendizagem e das competências adquiridas”.

Na compreensão das razões as quais os críticos da escola se balizam, encontramos em Larrosa (2006), um labirinto de ideias de reiteram a percepção apresentada na obra de Masschelein e Simons, conforme desenvolvido nas linhas que aqui antecedem. Para o autor espanhol:

Se o estudo é a suprema distração do estudante que com nada se distraí, é também a única ameaça que persegue aquele ao qual nada mais ameaça. Havendo-se separado do mundo e das ameaças dos mundo; havendo fabricado, com seu gesto ensimesmado, uma barreira contra o perigo, e estudante exerce, sem dúvida, uma forma de soberania. Sua concentração é, certamente, um muro frágil, incapaz, em sua fragilidade, de colocá-lo realmente a salvo. Mas sua postura atônita e absorta é, também e ao mesmo tempo, uma barreira poderosa que expressa a sua indiferença à ameaça, sua liberdade soberana em relação à ameaça. Em sua debilidade, o estudante não pode, na realidade, defender-se de nada; mas, ao mesmo tempo, em sua força, nada o ameaça. (2006, p. 200).

E, continua, acentuando que é própria do estudante uma postura arredia, que, por estar apartado da temporalidade da eficiência, possui tempo para o estudo, e a essa extravagancia estudantil, esse lugar sem barragens, marcas ou periferias, abala a segurança do mundo enquanto posição administrada.

Somente o estudo ameaça o estudante. Porque no estudo, no seu abandonar-se ao estudo, o estudante renunciou também a tudo que poderia tranquilizá-lo. Não apenas às pequenas seguranças da vida prática, desse mundo diurno da ação e do trabalho, desse mundo seguro em que cada um é o que é, e sabe o que fez ontem e o que fará amanhã, mas também às outras seguranças da verdade, da cultura e da significação. O estudante renunciou àquilo que o próprio estudo poderia tornar seguro. O estudante, no estudo, perde o pé, perde-se. Por isso, o estudo é aquilo que o coloca em perigo, no máximo perigo. (LARROSA, 2006, p. 200).

Masschelein e Simons (2013) corroboram que a escola é uma invenção antiga e, apesar de não negarem a legitimidade de algumas insatisfações nos discursos de acusação da escola, compreendem que muitas dessas acusações e enfrentamentos são em razão do temor que a sociedade apresenta sobre o que é definitivamente escolar, que, dito de outro modo, caracteriza a escola: a oferta do tempo livre. Neste ponto, os autores são incisivos na não-concordância com a acusação que eles denominam, neste ponto de “extorsão”. Eles compreendem que a escola pode sim desaparecer, na mesma medida em que pode ser reinventada, ainda considerando a sua fundação primeira que é justamente reunir jovens estudantes e lhes favorecer tempo livre, grosso modo, profanar a própria escola.

Profanar não significa simplesmente abolir e cancelar as separações, mas aprender a fazer delas um uso novo, a brincar com elas. A sociedade sem classes não é uma sociedade que aboliu e perdeu toda memória das diferenças de classe, mas uma

sociedade que soube desativar seus dispositivos, a fim de tornar possível um novo uso, para transformá-las em meios puros. (AGAMBEN, 2007, p. 75).

Aprender a fazer um novo uso desse tempo livre, um gesto de amor, uma suspensão, a inserção em um mundo não produtivo, apartado dos usos convencionais, abandonado da ideia de investimento, de produção, de funcionalidade. Neste tempo livre, a escola profanada resgata a desimportância dos resultados, importa-se com a feitura, com o caminho, com o professor. Restabelecer ao livre uso dos homens aquilo que lhes foi extraído – o tempo livre – seria o mesmo gesto de retomar para o uso comum aquilo que o dispositivo enclausurou. Pela profanação, o dispositivo perde sua parcialidade e não pode mais subjetivar. A vida, e no caso, a escola, deixa de ser apontada pela configuração que lhe foi conferida pelo dispositivo e pode avocar a sua própria forma. Quando as coisas são profanadas, passam a estar disponíveis a um livre uso, elas já não podem mais enclausurar a vida.

Nesta busca pelo que é a herança para o escolar, a ideia de *skholé*, vem como ruptura com o tempo e a lógica da funcionalidade. “A escola, como uma questão de suspensão, implica não só a interrupção temporária do tempo (passado e futuro), mas também a remoção das expectativas, necessidades, papéis e deveres ligados a um determinado espaço fora da escola” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2013, p. 36-37). Oportunizar tempo livre, num espaço, numa geografia, a abertura ao mundo. Uma apresentação responsável, na medida em que não deve aprisionar sentidos e papéis, e sim permitir a renovação daquilo que é conhecido e apresentado: o rastro. Esse atento exercício sobre o que constitui o que é escolar, se materializa por meio da proposição daquele que professa, aquele que se compromete na declaração de uma promessa pública, uma responsabilidade.

Palavra de origem latina, “professar” (*profiteor, professus sum; pro et fateri*, que quer dizer falar, donde vem também a fábula e, portanto, um certo “como se”) significa em francês, como em inglês, declarar abertamente, declarar publicamente. Em inglês, diz o *Oxford English Dictionary*, antes de 1300 seu único sentido é religioso. “*To make one’s profession*” significa, então. “*to make the vows of some religious order*”. A declaração de quem professa é uma declaração de algum modo performativa. Por um ato de fé jurada, ela empenha um sermão, um testemunho, uma manifestação, um atestado ou uma promessa. É realmente, no sentido forte do termo, um compromisso [engagement]. Professar é dar um penhor, empenhado sua responsabilidade. “Fazer profissão de” é declarar abertamente o que se é, em que se acredita, o que se quer ser, pedindo ao outro para acreditar nessa declaração sob palavra.[...] (DERRIDA, 2003, p. 38-39).

Para Derrida (2003, p. 39-40), “professar consiste sempre num ato de fala performativo, embora o saber, o objeto, o conteúdo do que se professa, do que se ensina ou se pratica permaneça de ordem teórica ou constatativa”. Este ato de fala performativo que é próprio desse compromisso público, ou, se se pode dizer, de uma responsabilidade ético-

política, produz sempre alguma coisa que faz provocar o acontecimento. Um acontecimento que se possibilita na profanação desse tempo que é livre para se doar ao estudo, profanação desse estudo nos contornos de uma lição. Uma lição que retorna para o uso comum dos homens e se repete para, na repetição, fazer-se diferente, inaugural, irrepetível. O professor - ou aquele que professa - faz desse ato de fala performativo, um presente, uma oferta e, na mesma medida, uma espera.

Da mesma forma que aquele que remete um presente ou uma carta, o professor sempre está um pouco preocupado para saber se seu presente será aceito, se sua carta será bem recebida e merecerá alguma resposta. Uma vez que só se presenteia o que se ama, o professor gostaria que seu amor fosse também amado por aqueles aos quais ele o remete. E uma vez que uma carta é como uma parte de nós mesmos que remetemos aos que amamos, esperando resposta, o professor gostaria que essa parte de si mesmo, que dá a ler, também despertasse o amor do que a receberão e suscitasse suas respostas. (LARROSA, 2006, p. 140).

Seja pela presença, pelo gesto, pela voz, seja pela espera, pelo compromisso, pela repetição, o professor invoca - ainda que disso não tenha consciência - amorosamente algo do mundo no momento mesmo de suas aulas. Ali, diante do tempo que lhes é dado livre, o professor assume a voz do que professa e, no efeito de um apagamento de si mesmo, torna comum o conhecimento produzido historicamente e culturalmente pela humanidade, seja na literatura, seja nas ciências, seja própria história ou na filosofia.

[...] Isso significa, em primeiro lugar, que a sociedade é, de certa forma, mantida do lado de fora – a porta da sala de aula se fecha e o professor pede silêncio e atenção (CORNELISSEN, 2010). Mas, em segundo lugar, algo é permitido no interior: um diagrama na lousa, um livro sobre a mesa, palavras lidas em voz alta. Os alunos são tirados de seu mundo e levados a entrar num novo. Assim, de um lado da moeda, há uma suspensão, isto é, uma interpretação inoperável, uma libertação. Do outro lado, há um movimento positivo: a escola como presente e meio termo, um lugar e um tempo para possibilidades e liberdade. [...] (MASSCHELEIN, SIMONS, 2013, p. 39).

Esse lugar e esse tempo de possibilidade, essa suspensão – de um tirar do mundo – profana o próprio lugar e o próprio tempo, assim como todas as coisas que por eles passam. A esta profanação do professor, atribuímos o desligamento do uso habitual das coisas e à sua reiterativa apropriação e reapropriação de significados, na repetição mesma, para tornar o conhecimento disponível e acessível ao uso público. É nesta oportunidade de experimentação escolar, em que se profana o posto no mundo e, no movimento da suspensão, se coloca para o estudante como posse, desligada, apartada e libertada de qualquer uso endereçado ao progresso, ao desenvolvimento, ao utilitário, ao capital, que o professor provoca a constituição do propriamente escolar.

O professor quando dá a lição, começa a ler. E seu ler é um falar escutando. O professor lê escutando o texto como algo em comum, comunicado e compartilhado. E lê também escutando a si mesmo e aos outros. O professor lê escutando o texto, escutando-se a si mesmo enquanto lê, e escutando o silêncio daqueles com os quais se

encontra lendo. A qualidade de sua leitura dependerá da qualidade dessas três escutas. Porque o professor empresta sua voz ao texto, e essa voz que ele empresta é também sua própria voz, e essa voz, agora definitivamente dupla, ressoa como uma voz comum nos silêncios que a devolvem ao mesmo tempo comunicada, multiplicada e transformada. (LARROSA, 2006, p. 140-141).

Ainda que aquilo que é profanado na escola tenha sua raiz na sociedade – e não poderia ser diferente – os estudantes são convocados a uma linguagem tão múltipla que se separa de um escopo a ser galgado, de sua função imediata ou de um significado usual que o articule com a coletividade social, ou mesmo com a organização familiar. Justamente por se apartar desse uso completamente imediato, funcional, utilitarista e intrincado nas necessidades singulares, que a profanação provocada pela escola, abre o mundo para uma compreensão compartilhável e interessante enquanto objeto de estudo, como pontuam Masschelein e Simons (2013, p. 51):

[...] A escola torna o indivíduo atento e garante que as coisas – destacadas de usos privados e posições – tornem-se “reais”. Ela faz alguma coisa, ela é ativa. Neste sentido, não se trata de um recurso, produto ou objeto para utilização como parte de uma determinada economia. Trata-se do momento mágico quando alguma coisa fora de nós mesmos nos faz pensar, nos convida a pensar ou nos faz coçar a cabeça. Neste momento mágico, algo de repente deixa de ser uma ferramenta ou um recurso e se torna uma coisa real, uma coisa que nos faz pensar, mas também nos faz estudar e praticar. É um acontecimento, no sentido vivo da palavra [...].

Nesta concepção de escola enquanto chamamento a um tempo presente que invoca, ainda que situada em uma temporalidade, a suspensão desse, os autores belgas, continuam:

Os elementos que “fazem” a escola – suspensão, profanação, o mundo, atenção, disciplina, técnica – estão conectados (ou, certamente, podem ser conectados) com a experiência de habilidade e da possibilidade. Pennac estava se referindo a isso quando disse que o professor deve tentar trazer os alunos para o “presente indicativo” a fim de libertá-los do peso das dinâmicas sociológicas e outras que, de outra maneira, os empurra para baixo em uma psique de inutilidade. Trazê-los para o tempo presente ou chamar sua atenção para o ponto pode produzir uma situação na qual esse peso é suspenso, criando uma experiência de habilidade ou prontidão nos alunos e permitindo ao professor assumir que cada um “tem a habilidade para...”. Em outras palavras, os espaços escolares surgem para o espaço *par excellence*, em que a igualdade para todos é averiguada.[...] (MASSCHELEIN, SIMONS, 2013, p. 69).

Um momento mágico no tempo presente em que se é averiguada a igualdade e que aquilo que é professado, faz pensar, praticar, estudar, reafirmar e conversar. Como explicita Derrida (2003), o ato de professar uma doutrina pode ser um ato performativo, mas a doutrina não o é. Neste sentido, conversar com os textos, sem conceber de antemão o que eles dizem, favorecer a abertura do mundo, assim como a abertura da questão, é um ato performativo. Deixar-se pensar, não enclausurar-se no que é sabido à prioristicamente. Não deixar-se esgotar ou que o texto se esgote em nós, dar a pensar, dar a escutar, dar a sentir. Por isso o

professar não pode incorrer no risco da doutrinação, mas numa repetição que apaga e faz sobreviver a questão.

O objetivo da lição não é nos deixar terminados pela assimilação do dito, nem nos deixar determinados pela aprendizagem dogmática do que deve ser dito, mas in-determinar aquilo que dá a dizer. In-de-terminar não é não terminar e não de-terminar. Por isso, ler é recolher-se na indeterminação do dizer: que não haja um final nem uma lei para o dizer, que o dizer não se acabe nem se determine. (LARROSA, 2006, p. 142).

É neste lugar que nasce e revigora, ainda que botanicamente, o desejo de uma escola constantemente inventada, como uma forma de ser escola que se professa por aqueles que se apagam na lição. Consonante com as vozes que falam aos meus ouvidos, dessa herança que se pretende apagada para que, nos entrelaçamentos estabelecidos entre seu apagamento e arquivamento, seja possível pensar uma ou umas escolas como lugar indefinido no que diz respeito às finalidades socialmente e exteriormente postas. Que seja possível inventar escolas que sejam formas simbólicas de separação, de suspensão do tempo, dos espaços, do conhecimento.

A suspensão de um uso definido e arquitetado, uma finalidade sem fim, inventar escolas que provoquem a separação do útil para o inútil, o não mercadológico, o não rentável, o não aplicável no imediatismo que a sociedade capitalista preconiza. Professar escolas que se inventam para que o prazer pelo estudo seja recuperado, profanado, dado ao uso comum. Inventar e professar escolas que integrem a possibilidade de todos – privilegiados ou não – usufruirmos igualmente, apesar de serem precisamente díspares, dessa forma escolar outra, este lugar colocado para fora das relações com fim em si. Lugar de margem, de fronteira, de invenção, um lugar que se aprende pelo simples e direto objetivo de aprender. Essas escolas inventadas e professadas, ao menos aqui arriscadas em pensamento, não possibilitam a igualdade por seu conteúdo, mas por sua forma, por seu gesto de possibilitar que o estudo aconteça.

2. INVENTAR ESCOLAS: (UM ENTRE) EXPERIÊNCIA E ACONTECIMENTO

Como poderíamos intentar a escrita de um texto que se pretende autoral com a dificuldade primeira de conceber, reconhecer, fundar o que é autoria? Na percepção que temos de herdeiros que somos dos rastros que nos favorecem condição, ou, se melhor expressa, que nos mostra que toda tentativa de nomeação nunca é original – já que possui sempre uma nomeação apriorística e jamais se manifesta como determinada coisa que, como tal, já se descobre presente, desnuda de todo e qualquer suplemento e, sendo este o movimento efetivo, não será presumível pensar em uma origem – como conduzir sobre as escrituras derridianas e, ainda assim, consentir um desejo de pensar um (ou uns) inventar (ou inventares) escolas – sempre no plural – como um caminho possível para pensar a autoria?

Sendo Jacques Derrida o filósofo que não se rendeu à criação de conceitos - denominando seus aforismos de *quase-conceitos*⁷ - justamente por fidelidade infiel à desconstrução que tanto defendeu em toda a sua obra, como processo que desarticula as dicotomias tidas entre os termos, na total exposição da marginalização dos mesmos, podemos nós ousar em pensar numa conceituação autoral? A autoria, ainda que não recriada em sua origem, pode ser original? Como se dá o surgimento dessa voz que a partir de si mesma, recria o que estava posto, num apagamento e sobrevida que nos faz inventar escolas?

São muitas as fustigações que nos estremecem, nos dilatam as pupilas, nos calam e paralisam, mas que reverberam no movimento do pensamento a fim de buscarmos senão respostas, essas perguntas. Inventar escolas é possível? Há uma voz imaginável, ainda que, na vigilância crítica de uma não soberania da voz em detrimento da escrita, como tão longamente discorreu o filósofo franco-argelino, que possibilite ponderar uma invenção escolar outra? Seria a invenção, uma abertura ao acontecimento? Como traduzimos aqui acontecimento? A voz é acontecimento? Se não é, pode ser? A escola que está posta, nega a voz? A voz é um gesto? Qual é o gesto próprio da autoria? Ele é (im)possível? Em qual medida os quase-conceitos ou mesmo a desconstrução derridiana nos ajudam a pensar a invenção e, por assim conceber, a autoria? Ainda que intentássemos encontrar todas essas respostas, não há possibilidade de permanecer nessas questões sem estar de antemão em vertigens. Nos falta o ar. Numa morte-vida, numa suspensão-alargamento, num apagamento possível da herança, avistamos um caminho.

⁷ Derrida compreende a elaboração contida em suas obras como *quase-conceitos*, pois, não são empreendidos na interioridade do esquema dicotômico que nutre o conceito tradicional, em que sua exibição seria um resultado dialético. Na teoria derridiana, a desconstrução dá movimento aos *quase-conceitos*.

Talvez amanhã o interpretem como uma suspensão, para não dizer um lapso, da atenção à força, que é tensão da própria força. A forma fascina quando já não se tem a força de compreender a força de seu interior. Isto é, a força de criar. [...] Ignorava-o, compreende-o agora, pensa-se a si própria no seu conceito, no seu sistema, no seu método. Sabe-se doravante separada da força da qual por vezes se vinga mostrando com profundidade e gravidade que a separação é a condição da obra e não apenas do discurso sobre a obra. (DERRIDA, 2011, p. 3)

E neste caminho de separação que dá condição de existência à obra, à criação e, porque não dizer, à invenção, é que encontramos nas rasuras errantes de Simón Rodríguez⁸, tão bem delineadas por Walter Kohan (2013), uma abertura para usar as palavras a fim de anunciar os nossos próprios ecos na feitura de uma invenção, um *mestre inventor*. Um anúncio do pensamento. Pensar é romper com a passividade, interpretar, explicar, alargar, decifrar, traduzir signos que estavam deixados à margem de alguma compreensão, numa ausência de significados e significantes. Concebendo que toda ausência é ausência em face de uma presença, vislumbramos nesse solo o nascimento potente da possibilidade da criação, da anunciação do novo, do invento. E antes de iniciarmos aqui essa enunciação, reiteramos a aproximação com a leitura de Jacques Derrida (2011, p. 8-9)

Para aprender mais de perto a operação da imaginação criadora, é preciso, portanto, virarmo-nos para o invisível interior da liberdade poética. É preciso separarmo-nos para atingir na sua noite a origem cega da obra. Esta experiência da conversão que instaura o ato literário (escritura ou leitura) é de uma espécie tal que as próprias palavras separação e exílio, designando sempre uma ruptura e um caminho no interior do mundo, não conseguem manifestá-la diretamente, mas apenas indicá-la por uma metáfora, cuja genealogia mereceria por si só a totalidade da reflexão. Pois se trata de uma saída para fora do mundo, em direção a um lugar que nem é um não-lugar nem um outro mundo, nem uma utopia nem um alibi. Criação de “um universo que se acrescenta ao universo” [...] Só a ausência pura – não a ausência disto ou daquilo – mas a ausência de tudo o que se anuncia toda a presença – pode inspirar, ou por outras palavras trabalhar, e depois fazer trabalhar.[...]

Essa liberdade poética que infringe os caminhos pensados, instaurados, designados. Uma criação outra, na ausência legítima, na separação que se dá quando na “saída para fora do mundo”, um abrir para si mesmo como possibilidade de inventar escolas. Mediação entre o conhecimento e a vida – destituição da verdade (*logos*) e chamamento para o núcleo das relações àquilo que alude sentido – na instauração do vazio, produto da ausência. É precisamente nesta ausência que se centralizam as personagens que aqui traremos à sobrevida.

O Simón Rodríguez traduzido por Kohan (2013), como já podemos esperar, dada a impossibilidade da tradução, traz os rastros que o próprio Kohan é herdeiro. Traz a admiração,

⁸ Simón Rodríguez, venezuelano do século XVIII pedagogo, professor e tutor de Simón Bolívar. Maneve uma relação intensa com a pedagogia crítica e ficou conhecido como um pedagogo de fronteira. Tido como louco, justamente pelas tensões políticas que protagonizou, Simón Rodríguez ensinou aos pobres, aos negros, aos órfãos e aos diferentes, rompendo fronteiras culturais do seu tempo.

o apaixonamento pela docência, pela infância, pela filosofia e pelo mundo que Walter transparece em seus olhos, em seus gestos e em suas palavras. Esse Dom Simón resgatado por Kohan traz também uma angústia que ele, enquanto intérprete, não consegue evitar a denúncia: a angústia pela urgência em resgatar a escola para que, com ela, resgatem as crianças, os jovens, a nós mesmos e, sobretudo, o mundo. É nesta necessidade que Kohan encontra Simón Rodríguez. Ter uma necessidade faz do encontro menos legítimo? Pensamos justamente no contraponto a esta ideia: a necessidade que faz mover a roda que por sua vez criará uma experiência como ação plena, autoral, protagonizada e nova.

Na narrativa de Kohan (2013) – distanciada de uma tentativa de análise biográfica de Simón Rodríguez – o venezuelano, apesar de fomentar ideias atemporais desde a sua juventude e ter nutrido uma significativa ascendência de pensamento com o passar dos anos e das viagens e experiências pelas quais atravessou, vive uma mudança de paradigmas ocasionada por um evento, à priori, trivial, que o faz compor o terceiro Simón Rodríguez⁹.

Parafraseando a descrição de Kohan, numa de suas viagens, esta de maneira singular, na Jamaica, quando na decisão de aprender o inglês falado na região, se matriculou numa escola da cidade, Simón Rodríguez reunia-se às crianças no final das aulas, e, na alegria infantil desse encontro, mantinha o hábito de sair pelas ruas brincando com os meninos. Neste dia, em especial, ou se se pode afirmar, de maneira bastante corriqueira, a brincadeira que Rodríguez e os meninos faziam se resumia em atirar o chapéu pelo ar e, antes que este tocasse o chão, era necessário que o apanhassem. Assim seguiram por muitos minutos até que o trabalhador de uma das casas as quais eles se concentravam em frente solicitou que eles cessassem com a algazarra, já que os moradores se viam incomodados com os ruídos. Ora se não era justamente na varanda desta casa de proprietários irrequietos com a brincadeira desses estudantes que havia um vaso ao qual eles tentavam encaixar o chapéu. Este era um feito até então inalcançável, visto que nenhuma criança tivera conseguido encaixar o chapéu no vaso; no entanto, a brincadeira não se tornava menos prazerosa ou atrativa por isso, a graça estava contida justamente nas tentativas e erros. Mas, neste dia, algo está prestes a mudar. Rodríguez intenta jogar ele próprio o chapéu no vaso e para a surpresa de todos, inclusive a dele, o chapéu encaixou. O entusiasmo tomou conta do grupo que comemorou o feito aos risos e

⁹ Walter Kohan, em sua obra *O mestre inventor: relatos de um viajante educador* (2013), constrói uma narrativa densa, intensa e interessante sobre a afirmação da vida e do compromisso com a Educação Popular de Simón Rodríguez e, delinea em sua escrita uma alusão a pelo menos três Rodríguez, sendo que cada um tenha ocupado em torno de um terço da vida do pedagogo, pensador, professor venezuelano, sendo o primeiro deles o que nasce e se desponta em Caracas, o segundo, o que viaja pelo mundo, o qual inclusive o faz mudar de nome – Samuel Robinson – e o terceiro e derradeiro, aquele que retorna à América enriquecido de ideias para prosseguir a revolução iniciada por seu pupilo Bolívar.

saltos que chamou a atenção daqueles que por ali estavam. Ocorre que passada a euforia primeira da comemoração, lembraram-se da advertência do trabalhador sobre o incômodo dos proprietários da casa e tão logo se depararam com um dilema: Como tirar o chapéu do vaso, sem que ninguém daquela habitação, inclusive o trabalhado visse o que tinham feito? Foram vários os exórdios sobre a suposta resolução do problema, desde as mais elementares como bater à casa e solicitar a retirada do chapéu do vaso, o que inclusive alertaria os moradores da casa sobre a traquinagem feita, até as mais práticas como buscar uma escada e retirar e, com as próprias mãos o chapéu através da varanda. Neste último caso, o fator de dificuldade estava justamente no tempo que isso custaria uma vez que não dispunham de uma escada nas imediações para assim resolverem. Enquanto estão ali ocupados em pensar alternativas, surge um novo personagem nesta história, um menino à margem do grupo escolar, negro, de vontade latente a participar da brincadeira, Thomas, se engrandece na voz, e, na medida em que observava tudo à distância, sugeriu como num salto, que os meninos subissem uns os ombros dos outros e ali montassem uma escada humana.

Da surpresa, todos passam imediatamente para o entusiasmo. A resposta do professor-estudante vem rapidamente: “É uma ótima ideia. Nós a colocaremos em prática com uma condição: que você seja o primeiro na escada humana, o que retira o chapéu do vaso”. O brilho nos olhos de Thomas é suficiente como resposta. Ele conseguiu o que queria: se juntar ao grupo, brincar com eles. O resultado é magnífico: o chapéu está de volta na cabeça de Simón Rodríguez em menos de três minutos.[...] Thomas que sai correndo com os mesmos olhos brilhantes com os quais antes olhava brincar os que agora eram seus novos companheiros de diversão. Logo, o resto também se dispersa entre risos, promessas de repetir a brincadeira e desafios de novas travessuras. (KOHAN, 2013, p. 31-32).

Esse pequeno gesto do menino Thomas, inquietou grandemente o pensamento de Simón Rordríguez: Como podia um menino nas condições de Thomas – uma criança menor, alheia ao grupo, negra, uma criança fora da escola – pensar em uma alternativa tão assertiva, com tanta firmeza e determinação, com tanto brilho nos olhos? A maior fronteira que Rodríguez atravessa, pelas rasuras dos olhos de Thomas é, pois, a da preleção colonial. Thomas inventou! Fazendo uso dos conceitos que tinha – escada e pessoas, uma herança –, experiência o apagamento e, na sobrevida, inventa! Trata-se de uma protrusão com o discurso costumeiro tanto na forma como no conteúdo. Isto constitui uma quebradura com a reprodução e a imperativa necessidade de inventar. Essa perturbação acompanha Rodríguez para o resto de sua vida. A criatividade, a segurança, a ausência de medo daquela criança que abre possibilidades de pensamento, de ousadia, de destreza com o mundo, estremeceu as certezas que Simón Rodríguez tinha.

A partir dali, a escola já não era a mesma, não poderia ser, não conseguiria ser. Ter naquele menino, um estrangeiro dentre os demais meninos – aqueles que frequentavam a

escola e dela haviam aprendido a pensar de maneira diferente daquela pensada por Thomas –, a resposta inventiva a uma pergunta lançada ao acaso, levou esse homem a não mais parar de procurar pela resposta posta por Thomas, ainda que sem querer das possibilidades de invenção. O permitiu pensar em caminhos outros para a escola, talvez para o mundo.

[...] Permite também pensar que devemos ouvir aqueles que falam outra língua, aqueles que pensam de outra forma, os estranhos, desabitados aos usos estabelecidos. Thomas é um irreverente. Ele não faz o que se supõe que deva fazer uma criança de sua condição: olhar o que os outros fazem, obedecer, calado, ao que os outros lhe mandam fazer. Toma a palavra, não sem dificuldades, é verdade, mas ele o faz e expressa seu pensamento. Pensa, cria, revoluciona o mundo ao seu redor. É um pequeno e irrelevante episódio, mas que talvez contenha um caminho para a transformação das sociedades e das pessoas que as habitam. [...] É preciso que todas as crianças – e não somente o Thomas – possam se tornar o que são. É preciso que a sociedade americana se torne que é. (KOHAN, 2013, p. 34).

Nesta abertura ao que Kohan (2013) denomina “terceiro Rodríguez”, é que faz com que esse novo homem volte-se novamente seu olhar à América e a pense. Ele deseja, talvez de uma maneira muito inédita, inventiva, que imaginemos uma nova sociedade, que inventemos uma escola outra, que inventemos tudo o que for possível – e também o que não for – em termos próprios. Este novo homem, ainda que em suas muitas tentativas houvesse poucos acertos, demasiados fracassos, conseguiu destacar firmemente que na ausência de uma revolução de pensamento, onde se assuma um compromisso fiel com os marginalizados, oprimidos, tampouco seria possível se conceber uma revolução política e econômica.

Compreender que o que importa nos processos educativos seja justamente o que acontece – acontecimento e experiência –, e não o que dele resulta, é entrelaçar-se a outra perspectiva de pensamento onde se perceba que a educação não é um processo de ajustamento e admissão, mas de subjetividades. Pensar a educação – aqui compreendida no âmbito da sociedade, da história e da política – como um exercício sócio-histórico e político, uma educação que se preocupe em emancipar.

En Sociedades americanas se propone enseñar a ser preguntones a los niños para que no obedezcan ciegamente a la autoridad. Para Rodríguez, la capacidad crítica es indispensable para juzgar adecuadamente. Y esta, a su vez es imprescindible para la formación de una sociedad republicana. En este sentido escribe “todo lo bueno que hay en sociedad se debe a la crítica o mejor dicho, la sociedad existe por... Criterio es lo mismo que discernimiento, criticar es juzgar con rectitud” (Rodríguez, 1999, TII, p. 140). La formación de la capacidad de juzgar es uno de los objetivos más importantes en la propuesta de Rodríguez para la formación de un ciudadano. En tanto ciudadanos tienen el derecho y el deber a elegir a sus representantes a través de los diversos actos electorales que puedan tener lugar. De manera tal que la educación de los niños debe prepararlos, entre otras cosas, para realizar esta tarea de la mejor forma posible. (DURÁN, 2017, p. 10).

A proposta é de uma mudança abrupta das práticas para que seja possível uma verdadeira e coerente transformação dos discursos.

[...] Para Rodríguez, fazer escola é restituir o que é próprio dos despossuídos: a terra, a cultura, a linguagem, o pensamento, a vida. Os defensores do *status quo* reagem violentamente: invertem suas restituições, “re-restituem”. Voltam a expulsar os Thomas da escola. Restituem à classe oligárquica o que Rodríguez havia invertido na educação do povo, ensinam ler e a gritar a bíblia e organizam as instituições para perpetuar o *status quo*, como na Europa. Deixam desabrigadas mais de duas mil crianças matriculadas e cerca de mil recolhidas. Fundam casas de misericórdia, Galerias, Institutos de Caligrafia para moças. Voltam tudo para trás. Retrocedem os tempos do povo. Congelam o movimento da terra. Clausuram a escola para os desabrigados e restringem aos mesmos privilegiados de antes. (KOHAN, 2013, p. 55).

Restituir o que é próprio dos despossuídos, profanar, tornar público. Temos analisado esta maneira de se pensar em fazer, inventar, retomar escola neste texto e, não apartados do que a nossa história recente tem nos demonstrado – sobretudo no Brasil pós golpe de 2016 –, ainda que tenhamos avançado pelos séculos que nos separam de Simón Rodríguez, os defensores do *status quo* continuam a reagir violentamente para garantir a manutenção e perpetuação desse estado atual das coisas, onde todos os esforços em tornar público aquilo que foi usurpado da população, porque se transformou em mercadoria, sobretudo no que diz respeito à educação, tem sido “re-restituído” e como, num grande espetáculo, com a aprovação alienada do público. Neste sentido, invocamos mais uma vez às palavras de Agamben (2007, p. 71), que pontua:

[...] Poderíamos dizer então que o capitalismo, levando ao extremo uma tendência já presente no cristianismo, generaliza e absolutiza, em todo âmbito, a estrutura da separação que define a religião. Onde o sacrifício marcava a passagem do profano ao sagrado e do sagrado ao profano, está agora um único, multiforme e incessante processo de separação, que investe toda coisa, todo lugar, toda atividade humana para dividi-la por si mesma e é totalmente indiferente à cisão sagrado/profano, divino/humano. Na sua forma extrema, a separação faz parte da própria forma do objeto, que se distingue em valor de uso e valor de troca e se transforma em fetiche inapreensível, assim agora tudo o que é feito, produzido e vivido – também o corpo humano, também a sexualidade, também a linguagem – acaba sendo dividido por si mesmo e deslocado para uma esfera separada que já não define nenhuma divisão substancial e na qual todo uso se torna duravelmente impossível. Esta esfera é o consumo. [...].

Não por acaso profanar tem sido algo tão arduamente negado. Tem sido perdido o uso irrevogável de tudo através da doutrinação que convence aos próprios destituídos da impossibilidade de profanação. Também neste ponto, encontramos no pensamento de Simón Rodrigues uma rebeldia que inventa. Rodríguez, na leitura de Kohan (2013), era um iconoclasta, sendo assim, a libertação dos dogmas era um de seus pressupostos educacionais. Concebia que, ao se desejar uma educação que se colocasse à disposição de todos, não era possível se conformar com a soberania de coisas sobre outras coisas, ou pessoas sobre outras pessoas, ou situações sobre outras situações. Ele analisa a relação entre conhecimento e poder, e propõe mudanças éticas, estéticas, epistemológicas e filosóficas a serem compreendidas

nessa educação social. Buscou em todas as suas tentativas, interromper o fluxo do que estava sendo para provocar uma abertura às possibilidades revolucionárias.

Neste exercício e de maneira muito semelhante ao que propõe Jacques Rancière (2013)¹⁰, Rodríguez salienta a necessidade de olhar um mundo, não “a partir de uma posição de saber, mas o faz, mesmo sabendo, sensível aos saberes do mundo” (KOHAN, 2013, p. 61).

Uma vida errante que provoca o acontecimento.

Uma vida errante como a de Simón Rodríguez é errante não tanto porque tenha se mudado de um lugar para outro permanentemente, mas porque afirma cada uma dessas figuras, por sua forma densa, intensa, persistente e permanente de romper com as formas de pensar e de viver de seu tempo, por não aceitar a tirania do estabelecido, pela sensibilidade para pensar e viver aberto inteiramente a revolucionar uma realidade educacional e social marcada pela exclusão e pela submissão, e por afirmar a errância no corpo, em seu encontro com outros corpos e outras vidas, na intensidade de uma vida de rupturas, de hospitalidade e compromisso contínuo com novos inícios de inconformidade, resistência e nascimentos carregados literalmente do peso dessa postura errante diante do estado de coisas, começando quase sempre de novo, como se cada estação, cada cidade, cada etapa de suas viagens significasse reverter tudo ao início. Como se cada escola aberta fosse a primeira escola, como se cada dia entrando na escola fosse a primeira entrada nessa escola. É tão intensa a vida errante de Simón Rodríguez que nada parece perdurar ante a vertigem de cada um de seus movimentos por dar vida à vida, por colocar o corpo a erratizar a vida. (KOHAN, 2013, p. 61-62).

A vida errante de Simón Rodríguez, a sua coragem em romper com as ideias e preceitos legitimados por toda uma época, o compromisso profícuo com uma Educação Popular a ponto de tolerar ser chamado de louco, fizeram dele um desconstrutor, que buscou separar e decompor a dimensão dual entre o plano do intelectual e o afetivo, “mostra seguidamente um pensamento afetivo, um sentimento intelectual. Por isso uma educação que se apoie apenas numa dessas dimensões é insuficiente e estéril.” (KOHAN, 2013, p. 68). Do encontro com Thomas, o acontecimento, que acessado pelo pensamento de alguma forma trouxe a seu respeito uma compreensão, uma compreensão totalmente outra sobre o modo de se habitar uma escola, de se pensar uma escola, de se inventar uma escola. Com esse caminho traçado por Rodríguez, sobretudo sobre o modo, essa forma de inventar escola que ele inauguralmente apontou em seus escritos e na conversação que fazemos com os filósofos Jacques Derrida e Giorgio Agamben, encontramos pontos de intersecção esclarecedores. Entre a desconstrução derridiana e na profanação agambeniana, podemos encontrar Rodríguez – na interpretação de Kohan – com sua forma que se delineia como maneira de existir e, por que não, resistir no mundo. Simón Rodríguez nos provoca a intentar essa aproximação.

Erramos ao considerar que esses autores são congruentes ao solicitarem uma abertura aos mais distintos habitantes desta terra? Erramos ao intentar a aproximação das concepções

¹⁰ Jacques Rancière, em sua obra *O mestre ignorante: Cinco lições sobre emancipação intelectual* (2013).

de acolhida do outro, como condição primeira para se inventar escolas? Se a autoria é uma experiência e a experiência é algo a ser alcançado através dos acontecimentos, erramos ao pensar uma educação que provoque, perturbe, desorienta os sentidos até que o acontecimento – não o que acontece, um incidente, mas que acontece, o puro expresso que nos dá sinal e sentido – revigore e possibilite a experiência?

De todo modo, considerando como Rodríguez que o modo é sim um manifesto de como se vive no mundo e, por ser como tal, é essencial que seja cuidado, reiteremos que essa nossa conversa com o pensamento dessas heranças, enquanto rastro, arquivamento, escritura, nos leva a continuar interessados em pensar essa inventividade da escola, como uma forma outra de constituir autorias. Uma vez mais, considerando a potência do que inscreveu na história, Simón Rodríguez, sua vida e trabalho dedicados à construção de uma Educação Popular, consideramos com Kohan (2013, p. 70):

A alternativa é sempre uma e a mesma: de um lado, a criação, a invenção, o pensamento, a vida, a liberdade do outro, a reprodução, o erro, a imitação, a opinião, o servilismo. A primeira é o que faz quem faz escola, é o que precisamos e não praticamos nas escolas que existem da América. A segunda é o que temos feito até agora nas escolas, o que é mais fácil de encontrar nelas e que se trata de transformar. Fazer escola criando, inventando é o caminho para essa transformação.

Se, de acordo com os pensamentos aqui expostos, a alternativa para a escola é a invenção, como pensaremos, na companhia desses pensadores, inventar escolas? Não sabemos se há apenas um caminho a se pensar essa questão. Talvez se retomássemos à Derrida (2003), em Stanford, na Califórnia, a conferência intitulada *The future of the profession or the university without condition (thanks to the “Humanities”, what could take place tomorrow)* na qual ele propõe se tratar de uma profissão de fé sobre a Universidade e as Humanidades e aponta que essa conversa denota inicialmente a incondicionalidade da universidade moderna, poderíamos considerar, como o filósofo franco-argelino, que cabe às humanidades e nelas, a Universidade e a Escola, a incondicional possibilidade de tudo interrogar. Tratar-se-ia no exposto de um princípio de resistência incondicional em que a universidade e a escola deveriam respectivamente “refletir, inventar e estabelecer” (2003. p. 15), e isso de modo afirmativo e performativo, produzindo acontecimentos. Neste pensamento sobre a Universidade sem condição, o autor esclarece:

Por um lado, é preciso reafirmá-la, pois um certo teorismo neutro é a chance para a incondicionalidade crítica, e mais que crítica (desconstrutiva), de que falamos e que, em princípio, todos prezamos, todos declaramos prezar na Universidade. Por outro lado, é preciso mudá-la, reafirmando-a, é preciso fazer com que se admita, e professar, que esse próprio teorismo incondicional suporá sempre uma profissão de fé performativa, uma crença, uma decisão, um compromisso público, uma responsabilidade ético-política etc. Nisso reside o princípio de resistência incondicional da Universidade. Pode-se dizer que, do ponto de vista dessa

autodefinição clássica da Universidade, não existe lugar nela, lugar essencial, intrínseco, próprio, nem para o trabalho teórico, nem para discursos de tipo performativo, nem, *a fortiori*, para esses atos performativos singulares que engendram hoje, em certos lugares das Humanidades de hoje, o que se chamam obras.[...] (DERRIDA, 2013, p. 46-47).

E, continua:

Sustento, todavia, o seguinte: creio (é realmente como uma profissão de fé que me dirijo e submeto o que digo ao julgamento de vocês) que devemos reafirmar, declarar e professar continuamente a ideia de que esse espaço de tipo acadêmico deve ser simbolicamente protegido por uma espécie de imunidade absoluta, como se seu dentro fosse inviolável – embora a proteção dessa imunidade acadêmica (no sentido em que se fala também de uma imunidade biológica, diplomática e parlamentar) nunca seja pura, podendo sempre desenvolver processos perigosos de autoimunidade, e sobretudo embora ela não deva impedir de nos dirigirmos ao fora da Universidade –, sem abstenção utópica. Devemos reivindicar com todas as nossas forças essa liberdade ou essa imunidade da Universidade, e por excelência de suas Humanidades. Não somente de forma verbal e declarativa, mas com o trabalho, em ato e no que fazemos acontecer por meio de acontecimentos. (DERRIDA, 2013, p.49).

Nesta profissão de fé realizada e, como ele mesmo coloca, submetida ao julgamento do ouvinte, Derrida pensa a questão da incondicionalidade em contraposição à questão da soberania. A universidade incondicional, afirmando uma independência incondicional, acaba por reivindicar uma espécie extraordinária de soberania – uma vez que é uma solicitação sem condição e, na mesma medida, sem poder –, uma dicotomia, já que a soberania se postula justamente pela imposição do seu poder.

Nesta profissão de fé em que Derrida evoca a reivindicação da liberdade e imunidade da Universidade por meio de acontecimentos, sugere que pensemos a Universidade e as Humanidades, e pensar quer singularmente dizer resistir. Resistir aos tentames de reapropriação, não para se conter com uma suposta soberania, mas para se conectar, nessa resistência, precisamente às forças de fora da universidade. Vozes de dentro, vozes de fora. Uma universidade em que seja possível pensar e se pensar para além de si mesma, visto que o que está em posição é a realização de um questionamento incondicional contínuo e que, no aspecto desconstrutivo, se assente também em questão esse próprio espaço do pensamento.

Um pensamento que pensa a si mesmo e pensa a possibilidade de se pensar a si mesmo. Assim, Derrida desenvolve a ideia de uma Universidade sem condição; assim nos aproximamos a pensar o inventar escolas. Uma escola que não se postule soberana, mas aberta ao pensar, à crítica, aberta às vozes de dentro e às vozes de fora. Uma tensão, talvez uma aporia, um “talvez” que se coloca na inventividade de escolas de um pensar para além das forças de resistência.

Fazendo uma analogia à Universidade sem condição de Derrida, inventar escolas pode se delinear, simultaneamente na concepção de uma geografia privilegiada do questionamento

e da acolhida incondicional, situada, efetiva, mas que também passa pelo crivo do questionamento de sua própria estrutura, posição, feitura, suas fronteiras.

2.1. HABITAR O MESMO MUNDO: MEANDROS DA REVOLUÇÃO

Todos, e cada um de nós, chegamos à escola com uma concepção estabelecida sobre o que é objetivamente a escola: um prédio com cômodos específicos, com finalidades instituídas, com currículos definidos com cores, sons e personagens fundados, com paradigmas postos.

Chegamos à escola com uma concepção de quem somos: pequenos, estrangeiros, brincantes, herdeiros. É nesta justaposição, nesta tensão entre a grandiosidade de uma invenção remota, anterior e a nossa estranheiridade – nossa diferença, voz e corpo – que podemos começar a inventar escolas, escolas de abertura e hospitalidade, escolas de tempo livre e modos de pensar outros. Escolas que se compreendam e acolham o que é ser contemporâneo e neste apagamento e repetição se constitua inventiva, aberta e revolucionária. Escolas de profanação, de restituição aos destituídos. Escola, *skholé*.

Na escola de Rodríguez, “os estudantes são todos igualmente estudantes” e em condições objetivas dignas de continuarem a sê-lo, o que os proporciona possibilidades de se pensarem habitantes de um mundo comum ou, na mesma medida da emancipação, como nos colocou Rancière (2013, p.65):

A emancipação é a consciência dessa igualdade, dessa reciprocidade que, somente ela, permite que a inteligência se atualize pela verificação. O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência. E o que embrutece os “inferiores” embrutece, ao mesmo tempo, os “superiores”. Pois só verifica sua inteligência aquele que fala a um semelhante, capaz de verificar a igualdade das duas inteligências. Ora, o espírito superior se condena a jamais ser compreendido pelos inferiores. Ele só se assegura de sua inteligência desqualificando aqueles que lhe poderiam recusar esse reconhecimento. Tal como o sábio que sabe que os espíritos femininos são inferiores aos espíritos masculinos, e que passa toda a sua existência a dialogar com um ser que não poder compreendê-lo.[...].

Rancière nos incita a pensar uma Educação que se pressupõe pela igualdade entre as inteligências, condição primeira para se habitar um mundo comum. Uma Educação de semelhantes, de iguais, de olhos que se olham diante da mesma estatura, de abertura à compreensão, de conversas alongadas, de riso compartilhado. Uma Educação que seja conduzida pela vontade. É pela vontade, procedida dos sentidos que a vida nos instiga a formular, que se lança um caminho possível à emancipação, ou a não condicionalidade dos saberes, ou ainda, o fim do embrutecimento. A vontade está no movimento brincante da vida, a vontade é a própria vida em movimento, um improviso, uma invenção.

Improvisar é, como se sabe, um dos exercícios canônicos do Ensino Universal. Mas é, antes ainda, o exercício da virtude de nossa inteligência: a virtude poética. A impossibilidade que é nossa de dizer a verdade, mesmo quando a sentimos, nos faz falar como poetas, narrar nas aventuras de nosso espírito e verificar se são compreendidas por outros aventureiros, comunicar nosso sentimento e vê-lo partilhado por outros seres sencientes. A improvisação é o exercício pelo qual o ser humano se conhece e se confirma em sua natureza de ser razoável, isto é, de animal “que faz palavras, figuras, comparações para contar o que pensa a seus semelhantes”. (RANCIÈRE, 2013, p. 96).

A esse improviso inventivo que sugere Rancière (2013), uma virtude que se assemelha à poesia, a essa liberdade de dizer o indizível, de possibilitar o impossível, de comunicar o incomunicável. A “virtude poética” que Rancière alude, se traduz na competência “de um ser que crê que seu pensamento é comunicável, sua emoção, partilhável” (RANCIÈRE, 2013, p. 97).

Um “ser capaz de” que abre frestas de tornar possível um mundo comum e partilhável, tornado público, profanado. É na desconstrução da hierarquia binária entre aquele que sabe e aquele que não sabe, o ignorante e o sábio, a sombra e a luz que nasce, ao encontro aos pensamentos aqui postos, expostos, conversados, uma abertura ao outro, ao totalmente *alter*, ao estrangeiro para que possa, enfim, habitar um mundo comum.

[...] Este é o primeiro ponto muito significativo: a educação é revolucionária, ou, dito de outra forma, sem educação não há revolução verdadeira, não há resistência, duração e consistência na revolução: o que é conquistado pela força será perdido sem uma prática educativa que consolide uma nova vida social. A educação, para Simón Rodríguez, é revolucionária porque significa inverter as prioridades e os valores sociais e também porque não há revolução duradoura sem uma educação na revolução. (KOHAN, 2013, p. 85).

E, na expressão dessa concepção revolucionária da educação, na tentativa de se estabelecer uma forma de Educação que efetivamente sirva à revolução, uma expressão de habitar um mundo comum, Simón Rodríguez, nas palavras de Walter Kohan (2013, p.85), insiste:

Portanto, a educação só pode servir à revolução se realmente educa a todos os que habitam esse mundo. Não há revolução se há uma única pessoa sem educação. Não há educação revolucionária se não se educa toda a sociedade. A educação é para todos ou para ninguém. Todos devem aprender a viver, e o pressuposto que subjaz neste princípio é o de que todos são igualmente capazes de aprender. Só é possível que todos aprendam se, de fato, acreditarmos que todos nós podemos aprender. Partir do princípio oposto, da incapacidade ou da incompetência de alguns – que sempre são, na verdade, os mais excluídos e marginalizados da sociedade –, consagra o fracasso da revolução e joga em favor da consolidação da situação colonial. Não há grandes diferenças no impacto político já produzido por aqueles que impedem os já excluídos pela sociedade de frequentarem a escola, seja porque duvidam de suas capacidades, seja por desprezo ou por indiferença. O efeito é o mesmo. A educação é para todos ou não é educação revolucionária.

Educar a todos tem sido há séculos discutido, pensado, quisto e lutado; no entanto, há uma figuração de difícil alcance nesta prerrogativa que é justamente essa insubordinação de uma inteligência à outra. Por isso trata-se de uma revolução. Considerar que os estudantes sejam igualmente capazes, sejam iguais e potentes no conhecer, no aprender, no inventar é algo extremamente negado no imaginário das sociedades adoecidas pela desigualdade, cujo comum lhes foi usurpado, destituído. É algo negado e, na mesma medida, imperativo, afinal, somente pelo desejo de igualdade é que se considera a possibilidade de acolhida, de hospitalidade, que se considera a afeição, que se compartilha a vida. Ao encontro a essa argumentação, Masschelein e Simons (2013, p.71), corroboram:

[...] a escola e o professor proporcionam um benefício – algo que se torna um “bem público” e, conseqüentemente, coloca a todos numa posição inicial igual e fornece a todos a oportunidade de começar. Para a escola e o professor, a igualdade do aluno é uma hipótese prática – não é uma certeza científica – que alguém se esforça para verificar enquanto leciona. Naturalmente, ao realizar essa verificação, o professor pode e vai levar em consideração o aluno individual, sua situação e suas questões. Mas essa atenção às diferenças pertence ao reino do próprio ensino e é separada da construção de um sistema de ensino baseado nas chamadas diferenças e desigualdades factuais ou naturais.

Colocar a todos numa posição inicial igual é oferecer asilamento, acolhida. Nas escrituras derridianas, ao se assinalar a hospitalidade, parte-se da prerrogativa de impossibilidade de redução do outro. Desta maneira, a utilização de léxicos como integração, tolerância, inclusão parecem-nos escassas para abarcar a possibilidade do inventivo, do imprevisto, do inaugural enquanto acontecimento.

Assim, não satisfaz abrandar as diferenças, sejam elas culturais, sociais, econômicas, políticas, enfim, ou, que se pretenda uma convivência apaziguadora, mas, concebendo o princípio da igualdade como possibilidade última de se oferecer propriamente uma acolhida que se pense, ainda que na aporia da incondicionalidade, derridiana.

A hospitalidade como experiência de habitar um mundo comum é de maneira singular, um gesto de abertura, de frestagem, de espaçamento que possibilita a experimentação da convivência e da partilha de mundos, de olhares, de palavras, de vozes como a do pequeno Thomas que reverberou por todo o restante de vida de Simón Rodríguez. É um entre, um talvez, uma revolução que ocorre no interior da escola. Portanto, essa imagem muitas vezes desamparada da escola, de uma escola que muitas vezes se postula imperiosa e soberana, vem gritar a indignação de desconstruí-la, de ser inventada, de ser justamente aberta ao pensamento dessas vozes, como já pontuamos, de fora e de dentro.

Nesse gesto de brisura, retomamos com Derrida (2003, p.77), a questão radical do acontecimento e da própria possibilidade de pensá-lo.

O que chega, o que tem lugar, o que sobrevém em geral, o que se chama acontecimento, o que é? Pode-se indagar a esse respeito: “o que é?”. O acontecimento deve não apenas surpreender o modo constativo e proporcional da linguagem de saber (S é P), porém igualmente não deve nem mesmo se deixar comandar pelo *speech act* performativo, por convenções, ficções legítimas de um certo “como se”, não direi sem dúvida que nada se passa ou acontece, mas direi que o que tem lugar, chega e me acontece permanece ainda controlável e programável, num horizonte de antecipação ou de pré-compreensão: num horizonte simplesmente. Isso é da ordem do possível dominado, sendo o desdobramento do que já é possível. É da ordem do poder, do “posso”, do “estou habilitado a” (*I may, I can*). Nenhuma surpresa, portanto, nada de acontecimento no sentido forte.

Se acontecimento trata-se da interrupção de uma situação já previamente dada, não estaríamos equivocados em considerar que não se assemelha precisamente à incursão de um ato performativo que esteja na justaposição de realizar essa suspensão. Derrida pontua: “não que nada aconteça” com um ato performativo, mas, estando ainda controlável numa perspectiva de antecipação não apresenta a propriedade de inteireza que se nos apresenta a ideia de acontecimento. Para que assim seja, um acontecimento que tenha essa medida, é necessário corresponder a uma incursão profunda e intensa que provoque uma ruptura com o que estava antes colocado, somente nesse sentido, o impossível pode acontecer.

Vale dizer que, pelo menos nesta medida, isso não acontece. Pois se há, se há algo assim, a pura eventualidade singular do que acontece ou de quem chega e me acontece (o que chamo o *chegante*), isso suporia um irrupção que rompesse o horizonte, interrompendo toda organização performativa, toda convenção ou todo contexto dominável por uma convencionalidade. Vale dizer que esse acontecimento só tem lugar quando não se deixa domesticar por nenhum “como se”, ou pelo menos por nenhum “como se” já legível, decifrável e articulável como tal. De maneira que essa palavrinha, o “como” do “como se”, tanto quanto o “como” do “como tal” – cuja autoridade funda e justifica toda ontologia, tanto quanto pela fenomenologia, toda filosofia como ciência ou como conhecimento –, essa palavrinha, “como”, bem poderia ser o nome do verdadeiro problema, para não dizer o alvo da desconstrução. (DERRIDA, 2003, p. 77-78).

A concepção do acontecimento como impossível é anteriormente tratada nos textos derridianos através de outras incursões, como, no caso da própria hospitalidade. Trata-se de conceber o que pode ser impossível de maneira extrema. O que Derrida se propõe a pensar é precisamente a possibilidade do acontecimento no impossível incondicional, o que vem a ser inteiramente outro.

A força do acontecimento é sempre mais forte que a força do performativo. Diante do que me acontece e mesmo aquilo que decido (e que, como tentei mostrar em *Politiques de l'amitié*, devia compor uma certa passividade, minha decisão sendo sempre a decisão do outro), diante do outro que chega e me acontece, toda força performativa é ultrapassa, excedida, exposta. (DERRIDA, 2003, p. 79).

Para o filósofo, pensar as margens da performatividade e o totalmente inesperado que incide em tudo o que se expressa sem condição – acontecimento, hospitalidade – é o que reitera justamente no que diz respeito às fronteiras da universidade e nós, no esforço de pensar

essas ideias para uma maneira de se habitar um mundo comum, dizemos a respeito dessa escola.

Na suspensão das diferenças ainda que temporariamente, na abertura a uma participação comum neste mundo, na oferta de uma hospitalidade íntegra de se considerar o outro em sua total alteridade, na invenção de escolas que provoquem o pensar sobre si e sobre o mundo, pensamos, ainda que na impossibilidade da concepção, estarmos diante de feitura que provoquem acontecimentos. “A comunidade escolar é, nesse sentido, uma comunidade profana (ou seja, secular)” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2013, p. 85).

2.2. COMPARTILHAR O MUNDO: REPETIÇÃO OU DISSIDÊNCIA?

Até aqui, como as nossas palavras têm se movido com o texto? O que está no vazio entre o texto e a possibilidade do pensamento? Qual é esse pensamento que sugere inventar escolas? Quais dentre essas ações são ações administradas? Quais heranças precisam ainda ser apagadas? Esse exercício o qual nos propomos: pensar uma escola que possibilite a inventividade da autoria tem nos colocado diante de algumas aporias.

A escola, essa construção que atravessa o tempo, pressupõe em seu discurso a diferença e a pluralidade, a necessária inserção dos sujeitos no mundo – sobretudo, no mundo do trabalho –, a socialização e a cidadania expressas nos documentos, currículos, o certame de fazer com que os estudantes acolham os pressupostos culturais e familiares em prol da garantia de uma determinada ordem social e, em contrapartida, não tem mostrado uma acolhida efetiva ao outro, às suas perguntas, ao seu modo próprio de estar no mundo. Os estudantes, categoria tão desenhada, medida, classificada e agastada é, na mesma medida, ignorada, desconhecida. Neste desconhecimento existem espessuras aviltantes. Retomamos aqui uma vez mais o texto de Masschelein e Simons (2013, p. 97-98) que nos parece potência para encadear o pensamento:

Nossa posição é esta: para realmente entender em que consiste criar e educar uma criança devemos primeiro entender o que acontece na “escola”, ou o que o modelo escolar faz, e aceitar isso como o ponto de partida original e fundamental. Só então poderemos evitar confundir a formação com a socialização, provendo cuidados ou assistência no desenvolvimento. Formar e educar uma criança não é questão de socialização e não é uma questão de garantir que as crianças aceitem e adotem os valores de sua família, cultura ou sociedade. Nem é uma questão de desenvolvimento dos talentos das crianças. Não dizemos isso porque a socialização e o desenvolvimento dos talentos não são importantes – certamente são –, mas sim porque formar e educar uma criança tem a ver com algo fundamentalmente diferente. Trata-se de abrir o mundo e trazer o mundo (palavras, coisas e práticas que o compõem) para a vida. Isso é exatamente o que acontece no “tempo escolar”.

Abrir o mundo para que ele possa ser, enfim, profanado, apropriado, tornado comum, desconstruído, reempossado. Nessa experiência de conceber os estudantes capazes de conhecer esse mundo e todas as coisas que nele estão inscritas, de possibilitar e provocar olhares como o do menino Thomas de Simón Rodríguez, ou talvez como o olhar dos poetas, dos filósofos, dos artistas, inquietos, encantados, inaugurais é o que acreditamos ser a possibilidade da escola na constituição de um lugar e um tempo que se permite pensar, questionar, inventar, revolucionar, compartilhar o comum.

A escola, essa outra categoria ainda que infinitamente discutida, tão diversa, tão dicotômica, tão singular em sua pluralidade, implica uma liberdade, talvez à medida derridiana, impossível de favorecer novos destinos, destinos não prontos e definidos de antemão, mas não menores ou ilegítimos. É no encontro com o mundo, esse comum, esse público e necessariamente de todos, que nasce profícua a miragem do acontecimento.

[...] O elemento democrático – e político – da educação está localizado nessa dupla experiência do mundo como um bem comum e do “eu posso” (em oposição a “eu devo”). É a abertura de um mundo fora de nós mesmos e o envolvimento da criança ou do jovem nesse mundo compartilhado. Assim, não é uma questão de começar a partir do mundo imediato das crianças ou dos jovens, mas de trazê-los para a vastidão do mundo, apresentando-lhes as coisas do mundo (matemática, inglês, culinária, marcenaria) e, literalmente, persuadindo-os ao contato com essas coisas, colocando-os em sua companhia, para que essas coisas – e, com elas, o mundo – comecem a se tornar significativas para eles. É isso que capacita o jovem a se experimentar como cidadão do mundo. Isso não quer dizer que ele experimenta a si próprio como alguém com direitos e obrigações formalmente definidos. De certa forma, significa se apossar de um interesse no mundo (em algo) e se sentir envolvido em algo além de si mesmo como um bem comum.[...] (MASSCHELEIN, SIMONS, 2013, p. 99).

O mundo é tornado público pela escola, pelo seu tempo à profanação, pelo olhar diante da igualdade de condições de aprender, da revolucionária necessidade de compreender a presença de todas as pessoas na escola, todas! O mundo é tornado público pelo pensamento aberto, pelo gesto afirmativo, pela hospitalidade oferecida a todos os estrangeiros e estrangeiridades. O mundo é tornado público pela renovação da invenção de cada voz, de cada gesto, de cada expressão dos corpos todos que se colocam nesse espaço, nesse tempo.

Não à toa a escola é confrontada desde a sua criação na *pólis* grega. Não à toa que é intolerada, abarcada, criticada, revirada pelos poderes que por ela se veem ameaçados. Tornar o mundo público é demasiadamente aterrorizante para a ordem social posta. De encontro a esse terror que se instalou nos olhos dos defensores do *status quo*, a escola tomou outros delineamentos. Com a imposição das predeterminações que “cabem” à escola desenvolver, tudo o que se vê é a égide das gerações antigas na instrução de conhecimentos e significados acabados, prontos, uma herança que não se deixa desmontar, para que no apagamento e na

repetição, algo novo possa começar. A imposição desses saberes ensimesmados torna bloqueado o apagamento e, com esse bloqueio, só se ecoa uma mesma palavra, uma mesma voz, mimeses.

[...] Na instituição moderna, a tentativa de domar sempre toma a forma de conectar a “matéria” com o conhecimento, significados e valores em uma ordem social existente ou nova. Como instituição, a escola deve incorporar esse ideal – ele a controla – e os recém-chegados são iniciados no uso adequado de um determinado texto ou habilidade. O professor como um representante da velha geração que se “apropriou” desse conhecimento e desses significados, está em uma posição de transferir matéria. A escola como instituição é caracterizada por um tempo solene e um local de transferência, e nela é tomado um cuidado especial para domar e monitorar os professores como “mestre de cerimônia” que presidem essa transferência. [...] (MASSCHELEIN, SIMONS, 2013, p. 106).

Ainda sobre a perspectiva de uma escola domada, os autores belgas, continuam:

[...] Domar a escola, aqui significa garantir que os alunos são mantidos pequenos – fazendo-os acreditar que são o centro das atenções, que suas experiências pessoais são o solo fértil para um novo mundo, e que as únicas coisas que têm valor são as que eles valorizam. O resultado é que os alunos são domados: eles se tornam escravos de suas próprias necessidades, um turista do seu próprio mundo da vida. A importância colocada sobre aprender a aprender é, talvez, a mais reveladora expressão dessa tentativa de domar. O aluno é atirado de volta ao seu próprio aprendizado e a ligação com “alguma coisa” – com o mundo – é rompida. [...] (MASSCHELEIN, SIMONS, 2013, p. 107).

Num incurso contrário à escola que se entrega à dominação, pontuada em uma ideia de transferência determinada de habilidades e conteúdos, reafirmamos os rastros derridianos, em que na expressão do ato de ensinar, ou, se poderia dizer, na expressão do que se preocupa a escola, arrola-se abertamente a necessidade da desconstrução, sobretudo, como já discutimos antes, com o apagamento, ou como o próprio Derrida nomearia “economia do apagamento” (2002, p. 91).

Para compreendermos os atrelamentos que Jacques Derrida desenvolveu entre desconstrução e apagamento e como elas se desdobram numa concepção de ensino que o filósofo concebeu em torno das contribuições para a pedagogia, entendemos a economia do apagamento como abertura para se pensar a escola que aqui se pretende, inventiva. Derrida delineou o elemento ensino de maneira que o professor precise se apagar para tornar-se via de acesso de qualquer que seja o conhecimento.

Quando digo que proponho perguntas, finjo não dizer nada que seria uma hipótese. Finjo pousar ou propor algo que, no fundo, não iria pousar ou se colocar. [...] Esta suposta neutralidade, a não-dogmática aparência de uma questão que é feita sem parecer que se propõe a si mesma, é o que constitui o corpus do ensino (DERRIDA, 2002, p.89).

O apagamento do professor é para Derrida um acontecimento imperativo para garantir que o estudante possa recorrer ao mundo compartilhado, ao conhecimento, ao comum de toda uma vida, vida que esta que está para além da própria experiência, mas, sobretudo, da

experiência do totalmente outro. Se o professor se apaga, então sua aula não mais lhe pertence e esse não pertencimento faz de sua experiência, uma experiência outra. Como Derrida evidencia, há uma conjectura densamente radicada de que os professores ao incorrerem na retirada de si mesmos tornam as ideias, os conceitos, o conhecimento passível de falarem por si mesmos. Neste sentido, Derrida denota à economia do apagamento, o significado que dá espaço e lugar ao significante; em outras palavras, o significado está para o significante como o professor está para o que será ser ensinado.

Na expressão derridiana, “o corpo de ensino como organon da repetição é tão velho como o signo e possui a história do signo. Ele vive da crença num significante transcendental” (DERRIDA, 2002, p.81). Para Derrida, de acordo com a análise de Bingham (2013), significante é que atrela justamente a prática do ensino a um sistema de exposição, um preceito em que a perspectiva da desconstrução possa ser apostada. A composição comum do ensino coloca o professor na disposição de difundir significados. Faz supor, então, que, sendo o professor, um sujeito antes de qualquer coisa, histórico, está implicado nas narrativas que o antecedem, da qual ele faz parte. Desta forma, a sua narrativa está imersa em sua própria vida, imersa na história. O nascimento do ensino e da escola como um lugar e um espaço a se compartilhar o mundo, coincide com a materialização da aula; assim sendo, com o apagamento do professor. Ora, o organismo que faz abrolhar o professor na aula e o consolida como contorno jurídico respeitável, é o mesmo que o apaga na sua individuação. Sendo assim, esse professor que permite compartilhar o mundo e dele possibilitar reverberações outras em seus alunos, não pode ser um professor “mestre de cerimônias” - afinal de contas, e reiterando Derrida, o ensino é um gesto de desconstrução, e esse professor, desta forma, é um desconstrutor.

Ao encontro dos sentidos que nos exercem os rastros derridianos, apagar o professor – e, sobremaneira, a sua figura – é condição para que, debruçados com o conhecimento sobre a mesa, os estudantes o pensem, o integrem, o decomponham a fim de desconstruí-lo, desmontá-lo, repeti-lo e, na errância, inventá-lo. Pensar sobre o conhecimento e não apenas dominar suas técnicas, estratégias e habilidades, mas tornar-se sensível ao mundo e aos seus habitantes. Retomando o Simón Rodríguez de Walter Kohan (2013, p. 86),

[...] o professor que interessa a Rodríguez é um professor que transmite um saber que ensina a viver, um saber vital, uma vida feita saber. Uma distinção paralela entre catedrático e professor, acompanha a anterior. O primeiro transmite conhecimentos, o segundo forma para a vida em sociedade. Aquele é o que conhece uma matéria e a comunica, de cima para baixo; qualquer um pode fazer isso, basta estar preparado com um mínimo de antecedência e recitar o conhecimento em questão. O professor, ao contrário, é o que “faz ver, por sua dedicação, que se aplica exclusivamente a estudar uma arte ou uma ciência”.

Considerando o professor como esse personagem que fomenta o desejo de saber de seus alunos e, que, não preocupado consigo, busca saber na mesma medida em que aspira que seus alunos saibam e que, em razão dessa disposição em apagar-se, integra o que aqui ponderamos ser uma educação entre iguais, torna o mundo compartilhado e compartilhável, Kohan (2013, p. 87-88), continua:

Ou seja, o professor interessante, o que faz escola, não é o que transmite o seu saber, mas o que gera desejo de saber, o que inspira em outros o desejo de saber. Professor é aquele que provoca nos outros mudança em sua relação com o saber, é o que os retira de sua apatia, de sua comodidade, de sua ilusão ou impotência, fazendo-os sentir a importância de entender e entender-se como parte de um todo social. Em última instância, é o que faz nascer o desejo de saber para compreender e transformar a vida própria e outras vidas.

Fazer escola e compartilhar o mundo. É na não soberania de um saber sobre o outro saber que o professor provoca a inventividade da escola, que abre o mundo para ser compreendido, assimilado e repetido, sempre no movimento que a desconstrução pressupõe.

2.3. ENTRE A FOME, O USO E O OLHAR: DITAMES PARA IMPEDIR QUE O MUNDO SE DESFAÇA

Y tal vez podríamos decir a partir de aquí que la escuela no está (sólo) para el mantenimiento de la vida o de la sociedad sino, sobre todo, para mantener o sostener el mundo. La tarea de la escuela, si no quiere estar (sólo) al servicio de la economía o de la sociedad, es salvar el mundo, es decir, poner algunas cosas a distancia, interrumpir el hambre, suspender el uso, convertir las cosas en maravillas, en materiales de estudio, en cosas a las que vale la pena atender, en las que vale la pena demorarse, en materialidades puestas, compuestas y dispuestas para que los niños y los jóvenes puedan (aprender a) mirar, a hablar, a juzgar y a pensar. (LARROSA, 2018, p. 264).

Na escuta atenta a uma mesa redonda do IX Colóquio Internacional de Filosofia e Educação, ocorrido em outubro do ano de 2018, na cidade do Rio de Janeiro, a suavidade do timbre de Jorge Larrosa se contrapunha à dureza das suas palavras. Eram duras as palavras de Larrosa não por serem indelicadas ou arrogantes, mas por serem profundamente verdadeiras e comuns e públicas. Na ocasião do evento denominado “Filosofia e Educação em errância: Inventar escola, infâncias do pensar”, ideias muitíssimos proficuas ao que aqui desenvolvemos, o professor e filósofo espanhol apresentava os pontos de seu pensamento expressos no texto, publicado no livro do evento, cujo título é *Impedir que el mundo se deshaga. Con algunas escenas escolares y una conversación sobre la transmisión, la comunización y la renovación del mundo*, em que, inspirado pelas ideias de Hanna Arendt, Larrosa problematiza o sentido da escola e o nosso compromisso ao chegar a esse espaço de,

não apenas termos uma suspensão do tempo para mantermos, como citado, a vida e a sociedade, mas sobretudo, um compromisso em mantermos o mundo.

Em seu texto, Larrosa levanta distintas questões sobre o mundo – o que é o mundo? Do que é feito o mundo? Como os homens fazem o mundo e o transmitem? Dentre outras – e para tentar respondê-las, inicia um trabalho de distinção utilizado por Santiago Alba Rico (2002, 2007)¹¹. Partindo da distinção realizada por Alba, podemos pensar o mundo diante de três relações com as coisas. Primeiramente as coisas de comer que se relacionam através da fome, seguida das coisas de usar que se relacionam, como o nome sugere, através do uso e, por último, as coisas do olhar que se relacionam através da contemplação, da admiração. Pensando que as coisas que se relacionam com a fome caracterizam-se pela necessidade, rapidez, relacionada à sociedade do consumo – uma forma de fome – é tudo aquilo que gera destruição generalizada.

Además, el hambre es infinita, no tiene limites, es des-medida y comienza siempre de nuevo. En la sociedad capitalista y consumista, una parte de la población no tiene que comer, está literalmente hambrienta (su vida está marcada por el hambre), pero la otra parte siempre quiere más, es bulímica, obesa y su vida también está marcada por el hambre, por la insatisfacción permanente, por el deseo compulsivo de más y más cosas. (LARROSA, 2018, p. 262).

Sobre as coisas que se relacionam com o uso, as ferramentas, objetos manipuláveis, resultado de um determinado trabalho que se desgasta alguns em maior, outros em menor medida de tempo, mas que são coisas do mundo e que de uma maneira ou de outra, acabam retornando para a natureza. No entanto, considerando que a sociedade capitalista transforma tudo em mercadoria, seja em coisas de comer ou em coisas de usar, todas as coisas são consideradas irrelevantes, passíveis de descarte, reduzidas ao seu valor econômico, o que também se amplia para as relações sociais e para as pessoas, que, materializadas pela utilidade, são coisificadas e decompostas em descartáveis.

La sociedad capitalista convierte todo en útil, en instrumento, y mide todas las cosas por su función, y por su eficacia. Pero la lógica de la renovación permanece y de la obsolescencia programada impide también que los útiles ganen presencia y tengan alguna forma de permanencia. Nuestra sociedad destruye todo lo que se ha convertido en inútil, en anticuado, en pasado de moda, en viejo, y lo convierte en deshecho, en residuo, en desperdicio. [...] (Ibdem, p. 263).

Em última apreciação, Larrosa apresenta a relação das coisas que se estabelecem através da admiração, do olhar, da contemplação, as coisas “maravilhosas”. Neste ponto e na consideração das coisas cujas utilidades tenham sido suspensas, assim como também apartadas do tempo e colocadas à distância, não é possível. Como nas duas primeiras relações,

fazer uso ou devorar as coisas maravilhosas, pois justamente elas existem na interrupção da fome e da utilidade, elas existem no espaço público. Esta análise aponta que é na e através das coisas maravilhosas que o mundo se mantém. Talvez aqui se estabeleça a intercessão da escola para impedir que o mundo se desfaça, quando, na suspensão da fome e da utilidade, se distancie para poder contemplar e se demorar, e admirar, pensar, falar, encantar, espantar, inventar. Essas maravilhas: os poemas, as pinturas, as esculturas, os espetáculos:

Las cosas de mirar, de re-mirar y de ad/mirar están colocadas em el espacio público (ese en el que las cosas del mundo a-parecen o com-parecen y, por tanto, ese en el que sedimentan las palabras, los juicios y los pensamientos). Un espacio que es también ese en el que a-parecen o com-parecen los ciudadanos, los hombres libres, com sus palabras, sus juicios, sus pensamientos y sus acciones. No los esclavos, ni los individuos privados (idiotés), sino los ciudadanos, es decir, las personas que comparten um mundo. (LARROSA, 2018, p. 265).

Ocorre que na sociedade capitalista, por reafirmar as desigualdades tanto no que diz respeito às coisas de comer – há muitos famintos pelo mundo –, quanto às coisas de usar – há muitos desprovidos de condições materiais para sobreviver –, a mesma sustentação se dá às coisas maravilhosas. Certamente não há aqui a tentativa de comparar a necessidade objetiva do alimento ou mesmo das roupas e moradias com a necessidade de se acessar as coisas, de se admirar, de se contemplar, mas conforme Larrosa (2018) salienta, talvez ainda haja mais injustiça em existirem vidas que tão somente estão condicionadas e aprisionadas a viver entre as relações que se estabelecem pela fome e àquelas que se estabelecem pela utilidade, sem ter como acessar as maravilhas.

Esse mundo que tem corrido o risco de desaparecer por meio do consumo e da utilidade, apreende como possibilidade de sobrevivência através da insígnia que a escola pode favorecer, ao subtrair do tempo todas as coisas passíveis de admiração e colocá-las para a atenção e o estudo. Para o filósofo, a salvação do mundo está nesta máxima: transmitir, comunicar e renovar o mundo.

Las condiciones para la transmisión, la comunización y la renovación del mundo (que son las mismas que impedirían su destrucción, que lo preservarían de nuestro apetito y de nuestra voracidad), entonces, serían al menos três. La primera: sustraer algunas cosas del uso, de la función y de la utilidad, para considerarlas en su aspecto y en su belleza, es decir, para dejarlas ser, la segunda: ponerlas a distancia; la tercera: llamar la atención sobre ellas y demorarse en ellas. Y eso es lo que hace, o hacía, la escuela. (Ibdem, p. 268).

Nesta suspensão, distância e atenção às coisas do mundo, a escola entroniza o público, mais uma vez, profana, torna comum, possibilita um habitar o mundo, um mundo mesmo para todos. Não há tempo aprisionado: o tempo é livre. Subtraídos pelos liames da fome e da

¹¹ ALBA RICO, Santiago, *Capitalismo y nihilismo. Dialéctica del hambre y la mirada*. Madrid. Akal, 2007; *La*

utilidade que nos administra, a escola é o espaço-tempo da interrupção, do olhar demorado que possibilita manter o mundo e provoca acontecimentos. Talvez assim, na habitação ao um mundo comum, um mundo não desfeito e reafirmado, possamos dar lugar a uma voz que se faça ecoar em todos e cada um, uma voz própria, destemida, uma voz de espanto, lucidez e inventividade. Talvez, entre heranças e apagamentos, essa voz se torne audível, clara, inaugural e criativa como a voz do menino Thomas.

3. HOSPEDAR A VOZ: SER ESCOLA, SER TEMPO, SER LIVRE.

A palavra “hospitalidade” vem aqui traduzir, levar adiante, re-produzir as duas palavras que a precedem: “atenção” e “acolhimento”. Uma paráfrase interna, também uma espécie de perífrase, uma série de metonímias expressam a hospitalidade, o rosto, o acolhimento: tensão em direção ao outro, intenção atenta, atenção intencional, sim ao outro. A intencionalidade, a atenção à palavra, o acolhimento do rosto, a hospitalidade são o mesmo, mas o mesmo enquanto acolhimento do outro, lá onde ele se subtrai ao tema. Ora, esse movimento sem movimento apaga-se no acolhimento do outro, e como ele se abre ao infinito do outro, ao infinito como outro que o precede, de alguma maneira, o acolhimento do outro (genitivo subjetivo) já será uma resposta: o sim ao outro já responderá ao acolhimento do outro (genitivo objetivo) ao sim do outro. Essa resposta é convocada desde que o infinito do outro – sempre do outro – é acolhido. [...] (DERRIDA, 2008, p. 40-41).

Pensar as palavras. Palavras procedentes de uma determinada língua, um determinado interlocutor, um determinado tempo, uma determinada história e que se nos coloca, nos dissimula, nos inflige, nos estremece. Não destoantes, iniciamos esta seção pela atenção às palavras, aos seus significados, significantes, seus desassossegos, suas rasuras. Na mesma medida, oferecemos às palavras, atenção, acolhimento. Hospedar. Palavra de herança derridiana. Uma exigência incondicional de justiça. “Trata-se, com seu pensamento, de um manter-se em permanente vigília contra as pequenas e grandes injustiças históricas e cotidianas com que se fere a singularidade de um e de incontáveis muitos” (DUQUE-ESTRADA, 2014, p. 30-31).

No esforço de encontrar nas palavras dessa conversa aqui arriscada, possibilidades de encontrar ruelas, ainda que estreitas, ao encontro de nos favorecer pensamentos sobre escolas inventivas, escolas de tempo livre e revolucionárias; retorno a um rastro, uma herança que reverbera constantemente em mim concebida na ideia de hospitalidade do filósofo franco-argelino Jacques Derrida. Desde os estudos de mestrado, pensar a hospitalidade tem se esclarecido como caminho profícuo para compreender as relações postas em nossa sociedade, sobretudo, (ex)postas na escola.

Ainda sobre como pensamos as palavras, em seus rastros, os termos hospitalidade e hostilidade, aparece-nos com a mesma raiz etimológica. As noções de hóspede (*hospes*) e inimigo (*hostis*) derivam do mesmo eixo semântico – estrangeiro – que do ponto de vista político, a partir da constituição das delimitações territoriais, as concepções de dentro e fora de um território ou dos limites nacionais, os conceitos “estrangeiro”, “hóspede” e “inimigo” era dado àqueles que ultrapassavam as fronteiras. “Jacques Derrida recupera, en su planteo del eje semântico de la hospitalidade/ hostilidade, este tempo diseñado como la espera del outro,

esse “entre” que funcionaba como un espacio con límites flexibles ligados a la experiencia sensible.” (MARTÍN, 2014, p. 14).

Nesta experiência sensível cuja prerrogativa do pensamento é a espera do outro, esse “entre” em torno da alteridade, é possível pronunciar que sobre a ética da hospitalidade situa um novo pensamento e um novo arrolamento com a perspectiva de alteridade, acolhida e atenção na educação. Um pensamento que se inscreve em perspectivas de relações que não se baseiam nos registros do poder e, sim, como um gesto afirmativo que, tendo como fundamentação os termos de uma hospitalidade que se preconize incondicional – ainda que a incondicionalidade seja para Derrida, o impossível –, possa fazer-se uma experiência possível na educação, cujas implicações poderiam se delinear na proposição de relações de adjacências com o outro que não perscrute a submetê-lo ou domá-lo em determinações pré-concebidas e totalizantes.

O acolhimento é mesmo um gesto? Sobretudo o primeiro movimento, e um movimento aparentemente passivo, porém o bom movimento. O acolhimento não é derivado, nem tampouco o rosto, e não há rosto sem acolhimento. É como se o acolhimento tanto quanto o rosto, tanto quanto o léxico que lhe é co-extensivo e portanto profundamente sinônimo, fosse uma linguagem primeira, um conjunto formado de palavras quase-primitivas – e quase transcendentais. É preciso pensar, sobretudo, a possibilidade do acolhimento para pensar o rosto e tudo o que se abre e se desloca com ele, a ética, a metafísica ou a filosofia primeira. [...] (DERRIDA, 2008, p. 43).

Pensar a ética, a metafísica, filosofia ou propriamente a escola por meio da relação com o acolhimento, ou da hospitalidade, abre-nos à possibilidade de conversação de mundos compartilhados, possibilidades de invenção. Conceber essa relação ética, metafísica, filosófica e escolar de hospitalidade nos expede uma significativa mudança no modo de pensar e receber o outro na escola. Onde antes se postulava a assimilação e a tolerância, uma espécie de inclusão, passa-se a conceber em termos de acolhimento e hospitalidade.

Acolher e hospedar, talvez como pontuou Rancière (2013), quando uma inteligência não é subordinada a outra inteligência, ou ainda Masschelein e Simons (2013), “suspender a chamada ordem desigual natural”. Também reiterando o pensamento de escola popular de Simón Rodríguez tão bem delineado por Kohan (2013), onde se tem como pressuposto que todos são igualmente capazes de aprender.

A educação, fundamentada na prerrogativa da tolerância, se dispõe permanentemente a transmutar a diferença e a singularidade do outro em homogeneidade. Quando acolhemos o outro, ainda que na conjectura de considerá-lo igualmente capaz de aprender, não é para tematizá-lo ou incorporá-lo à medida que, de antemão, os aparatos de poder que se

condensam muitas vezes nas escolas, considerem convenientes. Mas justamente, para que seja possível edificar uma educação que, incansavelmente, inaugura uma relação face a face.

El llamado de la hospitalidad sería el de la aceptación misma de esa pertinencia a la comunidad ante la que no habría inmunización completa. Nos constituiríamos en anfitrión del huésped, del extranjero, sea amigo o del enemigo, desde la deuda con quienes nos acogieron y de lo que somos en algún sentido. La hospitalidad sería un gesto de afirmación del anfitrión como deudor ineludible en relación con el otro, hacia quien tendría una obligación inicial de asentimiento hacia lo que no está a su alcance, hacia lo que desconoce de manera más absoluta, y al mismo tiempo esta afirmación supone que podría ser completado de la manera menos esperada. (MARTÍN, 2014, p. 19).

Uma dívida a ser paga como o outro que a educação, manifestada sobre as colunas da tolerância não é capaz de honrar. Quando se pretende homogeneizar, classificar o outro numa mesmidade estéril torná-lo dócil e condicionado a uma integração dada, num contexto posto, nega-se toda a relação primeira que a educação enquanto possibilidade de invenção e emancipação assume na relação com a alteridade.

[...] todo ato de classificação é em si mesmo um ato de exclusão e de inclusão que supõe coerção e violência, podemos dizer agora que toda espacialidade produzida, inventada, normalizada, traduzida e/ou representada como espaço único de exclusão/inclusão é um ato de perversão. Perversão na insistência do mesmo e perversão na eterna reprodução do outro como mesmo. Dois lados quase idênticos da perversão da mesmidade. Perverso de só poder ser dentro e do só poder ser fora (é claro que se trata de um só poder que sempre se move de forma volátil, efêmera e provisória, como veremos a seguir); perversão de rejeitar, impedir, proibir os não-espaços, a falta de espaços, os espaços híbridos, as fronteiras, a passagem entre fronteiras, a vida nas fronteiras, os espaços outros. (SKLIAR, 2003, p. 66).

Paradoxalmente a esta visão ensimesmada de educação que enaltece a necessidade de modelar o estudante nesta argila da homogeneidade – tendo como discurso, a inclusão, a igualdade e a responsabilidade que a tolerância expede – a educação que concebe o outro em sua radical alteridade e, tendo em vista essa justeza de pensamento, gestualiza-se num ato de acolhida e hospitalidade, que, em sua impossível incondicionalidade, torna possível a atenção à diversidade, para que assim, reconhecidas as diferenças, seja possível irromper uma determinada ordem, já que “el diferente fue visto como inferior desde el pensamiento hegemónico en el colonialismo” (MARTÍN, 2014, p.33) – talvez aquela tida como naturalmente desigual – e se abra ao outro lhe oferecendo condições de igualdade para que possa se apropriar do mundo, desse mundo comum que se postula ser compartilhado, ser tornado público.

É justamente na experiência do encontro com o totalmente outro e na consequente exposição ao risco que a hospitalidade se antecipa em conceber que surge uma relação ética do acolhimento, desse gesto afirmativo, sobretudo na educação. A relação com o outro na

escola, portanto, na educação, pode ser pensada no acolhimento ao seu corpo, à sua forma, sua expressão, seu rosto, sua palavra, sua voz.

[...] a hospitalidade torna-se o próprio nome daquilo que se abre ao rosto, daquilo que mais precisamente o “acolhe”. O rosto sempre se dá a um acolhimento e o acolhimento acolhe apenas um rosto, este rosto que deveria ser nosso tema hoje, mas sabemos, no entanto, lendo Lévinas, que ele deve escapar a toda tematização. (DERRIDA, 2008, p. 39).

Abrir-se ao rosto, um rosto não tematizado. Uma abertura primeira e própria do acolhimento à alteridade. Um acontecimento inaugural e ético da escola, essa hospitalidade incide em afrontar o desejo de abarcar o outro, de explicá-lo, colonizá-lo, uma resistência que não transmuta sua diferença em artefato de assimilação, um aceno verdadeiro, um abrir as portas da casa, um sim ao outro. “O acolhimento é sempre acolhimento reservado ao rosto. Um estudo rigoroso deste pensamento do acolhimento deveria não apenas repertoriar todos os contextos em que a recorrência desta palavra se impõe de maneira regulamentada. Imensa tarefa.” (DERRIDA, 2004 p. 52).

Nesta imensa tarefa dada à hospitalidade, e indagando as palavras às quais me debruço nesta seção, seus interstícios, estreitamentos e aberturas, pergunto-me o que me diz, me inscreve, me atravessa e por tanto, me acontece na/ sobre/com a na palavra *Voz*. Hospedar a voz. Talvez aqui eu incorra no risco de adentrar em um problema conceitual, talvez esteja aqui na fronteira de um pensamento, estrangeira em terras outras. Derrida problematiza o “privilégio do significante fônico (escritura fonética) sobre o significante gráfico que percorre o discurso filosófico” (SANTIAGO, 1976, p. 30), da fala e, portanto, voz sobre a escrita, o que ele mais tarde denomina de fonocentrismo¹². Neste ponto, Santiago (1976, p. 41), corrobora:

O fonocentrismo é um (pré) conceito ingênuo da metafísica, que identifica a fala com o ser-presente e a consciência pretendendo uma relação essencial e imediata com a alma. A ideia de verdade configura-se através do apagamento do significante na fala. No Fedro, a *phoné* está sempre associada ao *logos*, ao dentro, à *mnemè* (memória ativa, viva, interior), e encontra-se a serviço do conhecimento filosófico, opondo-se à escritura, considerada apenas como uma técnica auxiliar e acessória da linguagem falada, uma interprete duplicadora da fala “originária”.

Ainda, na consideração que a linguística faz sobre sua cientificidade reconhecida pelo fundamento fonológico, colocando a escritura sempre “derivada, inesperada, particular, exterior, duplicando o significante: fonética” (DERRIDA, 2011b, p. 36), o autor pontua sobre o pensamento derridiano:

[...] O centramento na *phoné* (fala) – considerada como linguagem natural, “originária” e reveladora de uma consciência plena, expressão do *logos* como origem

¹² “Prioridade da voz e da fala, da voz presente a si (pré)conceito da metafísica ocidental onde a *phoné* – fala – é inseparável da instância do *logos*, onde a fala se confunde com o ser como presença.” (SANTIAGO, 1976, p. 41)

da verdade – afirmou um conceito de escritura como técnica artificial, em oposição ao caráter “natural” da substancia fônica e como mero instrumento de fixação, no espaço exterior, da fala cuja “essência” é interna. A oposição dentro/fora é tomada pela metafísica como matriz de uma cadeia de oposições que comanda os conceitos de fala e de escritura e que pressupõe a seguinte relação: fala – dentro/ inteligível/ essência/ verdadeiro; escritura – fora/ sensível/ aparência/ falso. (SANTIAGO, 1976, p. 30).

Para Derrida, a subordinação da escritura – como instrumento – a uma linguagem dotada de “originalidade” que diz respeito à fala se coloca como uma tensão. Em síntese, todas as coisas pressupõem uma linguagem própria – não apenas no sentido de detenção –; dessa forma, Derrida compreende que é imperioso pensar a linguagem não enquanto origem, ou seja, no baldrame de toda possibilidade do pensamento, revelar que a linguagem nada mais é que um suplemento, uma estrutura dentre outras estruturas, o que infere em sua desmontagem. Sendo assim, *a fortiori*, a linguagem não está relacionada à ideia conceitual de verdade, ou como o próprio filósofo proporia, à ideia conceitual de presença.

[...] Tudo acontece como se o conceito ocidental de linguagem (naquilo que, para além da sua plurivocidade e para além da oposição estreita e problemática entre fala e língua, liga-o em geral à produção fonemática ou glossemática, à língua, à voz, à audição, ao som e ao sopro, à fala) se revelasse hoje como a forma ou a deformação de uma escritura primeira. [...] (DERRIDA, 2011, p.8-9)

Com essa crítica, o filósofo franco-argelino demonstra que, de acordo com a tradição que privilegia a *phoné*, a escritura se apresenta sempre como um indeferimento da fala, em outras palavras, como não-fala, uma propriedade inautêntica. O filósofo tem essa prerrogativa como fundante em seu pensamento, pois, se trata da perspectiva da desconstrução. Para reconsiderar a metafísica, necessita-se atuar em seu horizonte, onde existam fendas e dicotomias, dito de outro modo, atuar em sua potencialidade desconstrutora. Derrida reitera ao fato de que as alocações comumente admitem em si mesmas a desconstrução. Consonantes a esse pensamento, a desconstrução deriva da necessidade de irromper com a estrutura austera de imposição e conflito que a universalidade dos conceitos, própria da metafísica da presença – como defendeu Derrida – e que insere em si, a potencialidade da violência. Apenas a título de reafirmação, o pensamento da desconstrução constitui-se na lógica de inverter a hierarquia binária conceitual metafísica considerando aquele que se encontrava em condição menor, subordinado, tutelado como enaltecido no mesmo instante em que se deslocam os termos daquela determinada oposição conceitual. Uma metáfora do pensamento.

Neste sentido desconstrucionista, a escritura é restituída em uma aceção positiva, passa a não ser mais considerada numa prerrogativa secundária ou advinda. Ao invés disso, a escritura, sendo significante do significante, constitui-se no movimento autêntico da linguagem. Uma inversão que arrasta, desloca, muda de lugar, afinal, permite que o significado seja concebido como significante, em um dado sistema de alusões. Não se trata aqui de um significado como

objeto perdido, mas como uma destituição mesma que faz reiterar a escritura como linguagem própria. Evade-se da perspectiva de um significado que permanece em si, à revelia de uma conjuntura de linguagem.

De encontro a essa reiteração desconstrucionista e considerando a necessidade por Derrida apontada em desmontar a hierarquia posta pela metafísica da presença, compreende-se como uma suspensão da presença que atribui à voz. Como Derrida acrescenta sobre a metafísica da presença, apenas um dos polos apresenta positividade. É nesta perspectiva que ele busca na desconstrução a inversão dos binarismos a fim de não tentar apreender um polo em detrimento do outro. Este movimento derridiano delineia a ideia de não pensar mais o sentido, mas sim, o rastro.

[...] Entretanto, não se trata de abandonar a língua da metafísica em busca de uma língua originária, original, nem fundamental; tampouco uma "nova" língua, uma língua do "fora", mas de uma língua sempre "estranha", sempre "estrangeira", uma língua que tenha na resignificação, na remarcação, esta estranheiridade. (HADDOCK-LOBO, 2008, p.60)

A linguagem se institui em um elemento, ou como Derrida (2011, p. 11) coloca, uma “ação, movimento, pensamento, reflexão, consciência, inconsciente, experiência, afetividade etc”. Neste elemento, que para Derrida, *à priori*, considera o privilégio da fala como significante próprio do falante, tido como originária, própria, autoral e, por consequência, a escrita como instrumento de inscrição da fala, secundária e menor, a linguagem passou a ser um fenômeno, um aspecto, um movimento mesmo, como pontua em suas escrituras. Na compreensão derridiana, a linguística, sendo uma conjectura metafísica, sobretudo no que diz respeito aos arrolamentos entre fala e escrita, como já explicitamos, necessita ser desconstruída e, nesta desconstrução, inverter a hierarquia binária posta para que, desta maneira, seja possível considerar que a escrita, não se configure como um aspecto, mas como possibilidade de toda ciência. Reiterando a prescrição hegemônica da fala sobre a escrita desde a filosofia clássica, Derrida, em seu livro *A farmácia de Platão* (2005, p. 96), expressa:

[...] Não há, pois, para Platão coisa escrita. Há um *logos* mais ou menos vivo, mais ou menos próximo a si. A escritura não é uma ordem de significação independente, é uma fala enfraquecida, de forma alguma uma coisa morta: um morto vivo, um morto em *sursis*, uma vida diferida, uma aparência de respiração; o fantasma, o espectro, o simulacro do discurso vivo não é inanimado, não é insignificante, simplesmente ele significa pouco e sempre identicamente. Esse significante escasso, esse discurso sem grande responsável é como todos os espectros: errante. [...]

E continua:

[...] Correndo as ruas, ele não sabe nem mesmo quem ele é, qual é a sua identidade, se é que tem uma, e um nome, aquele de seu pai. Ele repete a mesma coisa quando é interrogado em todos os cantos de rua, mas não sabe mais repetir sua origem. Não sabe de onde se vem e para onde se vai, para um discurso sem responsável, é não

saber falar, é o estado de infância. Ele próprio desenraizado, anônimo, sem laços com seu país e sua casa, esse significante quase insignificante está à disposição de todo mundo, igualmente dos competentes e dos incompetentes, daqueles que entendem e nele se entendem (*toîs epaïousin*) e daqueles que não têm nenhum interesse nisso, e que, não conhecendo nada dele, podem afligi-lo com todas as impertinências.

É justamente neste ponto que intencionamos pensar. Não busco nesta conversa, questionar a hegemonia que a fala exerceu – ou ainda exerce – sobre a escritura, tampouco pretendo a desconstrução e inversão desse binarismo a fim de refutar ou não a perspectiva de análise derridiana sobre a confirmação de que a escritura, para ele, sempre fez da fala, da palavra-som, da voz. Não é essa a questão aqui pretendida. Quando pensei em provocar o pensamento sobre a palavra *Voz*, foi precisamente ao encontro do que ela pronuncia, qual a sua reverberação para além da fonética, o que ela comunica.

Quais ressonâncias, ainda que não “sonantes”, apresenta a voz? Seria a voz, essa que aqui pretendemos, também um espectro? Seria a voz, tanto quanto a escritura, uma possibilidade errante de estado infantil? Não é justamente pela outridade da própria voz – a falta de identidade, a ausência de um pai, um país, uma casa –, esse estrangeirismo que se potencializa na expressão do rastro? Seria a voz, uma não-voz? Os silêncios também são invenções? Também são autorias de si? O que ela – a voz, ou sua ausência – comunica? Qual é o seu lugar? Existe um lugar? Ou seria um não-lugar? Ao encontro dessas rasuras de pensamento, Heuser (2008, p. 79-80), corrobora:

Só há significação de algo, só há algo na relação com o que não é o mesmo, não há nada fora de relações de diferenças e diferendos; nada se basta; neste sentido não há nada em si, só efeitos de diferenças; algo só é a partir do rastro de outro, que também é rastro de outros rastros; só há rastros. Derrida chama a atenção para a necessidade de arrancar o conceito de rastro do esquema clássico-metafísico que o “derivaria de uma presença ou de um não-rastro originário e que ele faria uma marca empírica, é mais do que necessário [...], se tudo começa pelo rastro, acima de tudo não há rastro originário”.

Algo é sempre possível a partir do rastro, nas e pelas diferenças, nas e pelas estrangeiridades, nessa relação com o outro que necessariamente também está em todos e cada um de nós. Somos sempre outro. No liame de considerarmo-nos herdeiros, inscritos nos rastros e, sobretudo, na hospitalidade que permitidos fazer dessa outridade é que algo é possível. Nesses caminhos derridianos, toda obra – ou, a possibilidade de algo – se inscreve entre o arquivo, sua sobrevida e sua repetição.

A desconstrução, questionando as fronteiras do dentro e do fora de toda obra – e aqui ousamos conceber o pensamento, a voz e o gesto também como obra – decompõe as estruturas semânticas dos discursos filosóficos sobre a origem e dá lugar à instituição de um traço, ou uma escritura como possibilidade de significação. Esse traço é anterior a qualquer significante, a qualquer gesto, a qualquer voz e também por esse motivo, consente

redimensionar a questão sobre a origem. Para Derrida esse traço é compreendido como não propositado, como uma escrita que antecede a linguagem fonética.

O esboço de um traço, discutido a partir de categorias inconscientes de representações, fundamenta-se numa transcendentalidade do visível. Na medida em que a possibilidade do traço autoriza o devir do acontecimento, impossibilita a manutenção da sua mesmidade. O espaço da obra – ou como aqui aproximamos – da autoria, para Derrida, não se permite abarcar, arrazoar, pois, para ele, decompõe-se neste lugar o qual pertence, nem dentro, nem fora, mas em um “entre” o que se permite ver e seu espectro.

[...] Ao espectro ou fantasma é inerente um antagonismo da imagem enquanto visibilidade de uma presença que não se vê diretamente, mas que está lá, circundando o fenômeno, naquilo que, a partir do visível, imagina-se, projeta-se, segundo o que nele se quer ver. Esse caráter imaginário do fantasma acompanha-se de uma temporalidade específica: o que doa valor de presença à presença não se situa na mesma dimensão temporal do fenômeno visível, e sim, preexiste a este, espreita-o sem ser visto, constitui-se como ameaça contínua de entrar em cena, de reaparecer ao lado do visível ou de fundir-se a este. Tal como em Hamlet, o fantasma começa por reaparecer, ele seria a repetição de uma aparição mais originária. Por relações de semelhança, a figuração evoca uma percepção prévia, que, todavia, não se constitui por si como presença perceptiva. (SERRA, 2011, p.126).

Neste intervalo, este “entre” o que se vê propriamente e o seu espectro, retorno, à revelia do que propunha Derrida, à voz. Porque de alguma maneira, por alguma ruela, por algum beco talvez obscurecido pelo desconhecimento primeiro é que necessariamente essa voz, espectral ou não, que me assombra os sentidos na busca por uma palavra que condense essa expressão que fazemos, vez ou outra na vida, indica um uso singular da herança. Quando não admoestados, conseguimos alcançar a contemporaneidade como explicita Agamben (2009), uma voz que reverbera sentidos, afetos, efeitos, gestos numa ética-estética própria, ainda que repetida.

Derrida, na consideração da obra como um suplemento, onde, partindo de uma indeterminação interior a partir da qual se engendra o traço de um traço ausente, defende em suas escrituras, a compreensão de uma visão invisível do rastro, um esquecimento como memória. Podemos pensar, então, num traço que, ainda que não necessariamente fonético, reverbere pelas mãos, pelos lábios, pelos olhares, pelos gestos, pelos poros, pelos corpos daqueles que estão na escola uma polifonia própria que, sendo outra – sempre outra – necessite, resistas e exista na hospitaleira acolhida? Como pensar uma polifonia na ausência ou independência do som? Como reiterar a necessidade de se costurar com linhas e agulhas dadas, em um tecido que se constrói nos traços e rastros dos escolares? Conseguimos abandonar a ideia de linguagem – ainda que não hierarquizada – para pensar a autoria? Autoria é responsabilidade? Sigamos na interrogação.

3.1. SER ESCOLA: COLOCAR-SE SOBRE A MESA

Um gesto, apenas um gesto: abrir um livro, ou seja, deixar o olhar, deixar esquecido o olhar, deixa-lo quase abandonado, ao redor de algo que não é seu e que, talvez, alguém lhe tenha dado. Dado a você, e é melhor não ver essa mão, que a mão não se mostre, que a mão desista de revelar-se como origem. Porém, que deixe mais ou menos perto, amorosamente, insistentemente, um livro, um gesto de dar a leitura, de dar a ler. (SKLIAR, 2010, p. 17).

Gesto, do latim *gestus* – aceno, movimento, atitude – um modo de portar a si mesmo e dar-se ao outro. Nos gestos, sobretudo, nos gestos insistentes é que se dá uma forma de ser escola. O gesto de dar a ler, dar a olhar, dar a experimentar, dar a conhecer, dar a reler e a reinterpretar. O gesto de reiterar a escola como lugar fora da necessidade real a que é dada no exterior de seus muros. O gesto de reiterar a escola como lugar fora das atividades dos adultos e dessa brutal tentativa de preparação para o futuro. O gesto de hospedar na própria escola a aprendizagem pela própria aprendizagem. Uma separação, subversão, uma distinção que provoca colocar-se sobre a mesa para o estudo, para a contemplação, para a experimentação; distante da lógica produtivista, das finalidades postas, das verdades absolutas. Os gestos, esses acenos que favorecem a igualdade, não enquanto promessa futura, mas como reafirmação da possibilidade de estar diante do estudo, numa acolhida hospitaleira, na suspensão mesma de tempo, na abertura à emancipação.

A escola instituição, ao tratar como ensino uma competência, ou capacidade de transmitir conhecimentos ou, necessariamente conteúdos pré-moldados em uma grade curricular, não raro, subjaz os estudantes aos mestres. Distancia as inteligências, colocando-as em hierarquias estabelecidas e reconhecidamente intrincadas na cultura escolar – aqueles que sabem e os que não sabem, ou ainda, os superiores e os inferiores – e nesta lógica de tutela, em um processo conduzido por uma inteligência que se pensa superior, reafirmam-se as desigualdades que, à priori, pensavam-se suspensas da escola.

Neste sentido, Rancière (2013) nos elucida sobre o embrutecimento. Para ele, na medida em que o estudante se apropria, incorpora e assume a identidade de tutelado, ou, como ele desenvolve, quando o estudante aceita a condição de ignorante, regressa infinitamente ao embrutecimento, pois, o embrutecimento se trata disso: Considerando sua inteligência inferior a de outrem, conclui-se que nada conseguiria ou faria sem um demonstrador de caminhos, demonstrando a si a sua própria insignificância ou incapacidade. O embrutecimento ocorre no caminho de permitir – e as permissões por si já são encerramentos de pensamento – pensamentos convergentes. Convergentes a uma determinada ordem, uma determinada concepção, um determinado poder, a lógica própria da desigualdade. No entanto, o gesto de colocar sobre a mesa

– um livro, um objeto, uma ação – profanado de seu uso habitual, reitera o pensamento divergente, a possibilidade da conversa, da fala, da escuta, da tentativa, do erro, do acerto, do aceno, da hospitalidade de si.

[...] O importante aqui é, precisamente, que por transformar alguma coisa em jogo, está, simultaneamente, sendo oferecida para o uso livre e novo. Está sendo solta e colocada sobre a mesa. Ou seja, algo (um texto, uma ação) está sendo oferecido e se torna, ao mesmo tempo, separado de sua função e importância na ordem social, algo que aparece em si mesmo, como um objeto de estudo ou prática, independentemente do seu uso adequado (em casa ou na sociedade, fora da escola). Quando algo se torna objeto de estudo ou de prática, isso significa que exige a nossa atenção; que nos convida a explorá-lo e engajá-lo, independentemente de como ele possa ser colocado em uso. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2013, p. 42).

A partir desses exercícios imaginativos, lúdicos, brincantes – e sérios – essa transformação de algo em jogo, contorna a realidade, provoca a geração de ideias e abre para os infinitos caminhos do pensar. É nessa profanação, nessa retirada e decomposição do uso funcional de algo, que nos tornamos escola, que nos traz a uma condição inicial: Uma condição de infância errante.

[...] A escola não é campo de treinamento para aprendizes, mas o lugar onde algo – tal como um texto, um motor, um método particular de carpintaria – realmente se torna separado do seu próprio uso e, portanto, também se torna separado da função e significado que ligam aquele algo à família ou à sociedade. É esse trazer para o jogo, esse transformar algo em matéria de estudo, que é necessário, a fim de se aprofundar em alguma coisa como objeto de prática e de estudo. [...] (MASSCHELEIN, SIMONS, 2013, p. 43).

Uma separação que reintegra o mundo ao estudante seja este estudante aquele que estaria a fazer outra coisa que não o estudo por ocasião da necessidade objetiva de existência, seja aquele que, no gozo de seus privilégios, estaria somente na escola para assim fazê-lo. Entre esses estudantes, alguns crescem ainda mais essa disponibilidade, imolando suas vantagens, ou mesmo seus deveres pelo gosto em aprender. A escola, a aula, esse gesto profano de colocar e abrir um livro sobre a mesa, define um modo de vida que é próprio dos escolares, um modo de vida igualitário e que por se preconizar nesta condição cria fendas, brechas, aberturas e potências ao novo, ao inventivo, ao difuso.

Esse(s) modo(s) de se situar na área depende(m) então da forma como, ao falar, alguém se joga na linguagem, ou joga com a linguagem. É lá, na linguagem, que podemos inaugurar o novo. Isso porque a aula é, dessa forma, um espaço-tempo que agrega pessoas em torno de um tema. No entanto, é bem mais que isso, e compreendê-la em sua complexidade é, talvez, encontrar lugares inimagináveis para o pensamento que acontece entre o que se fala e o que se escuta. No decorrer de uma aula, e nos entremeios do falar, escutar, dialogar, calar, os pensamentos tornam-se potências do devir, instaurando-se como possibilidades e potencialidades para aprender, mudar, ser. Tudo isso no entrelaçar do discurso que se fala, ouve e pensa. (OLIVEIRA, P. R.; BADIA, D. D.; FORTUNATO, p.153-154)

Um jogar-se ao tema, com o tema, para o tema. A aula que coloca algo sobre a mesa para encontrar aberturas em becos enclausurados, possibilidades de ser escola, uma justiça à alteridade.

Poderíamos pensar que esse gesto, esse aceno, por se fazer crítico ao pensamento encerrado, cristalizado e, por que não dizer, sacralizado nas relações sociais e familiares que, na tentativa de profanação e suspensão desse uso, a escola, e nela, a aula decompõe, desmonta e expõe as vertebras desse esqueleto que é também o pensamento que se desvenda diante do objeto de estudo, uma desconstrução derridiana?

[...] A desconstrução passa por ser hiperconceitual, e decerto, o é, fazendo um grande consumo dos conceitos que produz à medida que os herda – mas apenas até o ponto em que uma certa escritura pensante excede a apreensão ou o domínio conceitual. Ela tenta pensar o limite do conceito, chega a resistir à experiência desse excesso, deixa-se amorosamente exceder. É como um êxtase do conceito: goza-se dele transbordantemente. (DERRIDA, 2004, p. 14)

A desconstrução sendo uma inferência à emergência da alteridade abre-se sempre ao outro e, na prerrogativa da hospitalidade, lança-se ao impensado, ao rastro que segue como origem. Nesta tensão que a desconstrução provoca, onde, longe de romper, propõe lidar com a multiplicidade e, ao mesmo tempo com a ausência da verdade encerrada em si, sobejam as margens e aponta para a posição do porvir, uma incompletude própria que possibilita questionamentos divergentes, outros, inaugurais, possíveis aporias. Assim, a desconstrução refere-se ao acontecimento, ao encontro. Na inversão das hierarquias postas pela metafísica, a desconstrução caminha na contramão do saber absoluto. Trata-se de pensar um deslocamento que, evadindo-se da ideia metafísica da presença, vai ao irrepetível, ao outro, ao novo. A desconstrução se desponta como um acontecimento imperativo e inevitável.

Ser escola parece-nos algo próprio da desconstrução – uma forma, um modo, um gesto –, uma vez que, por possibilitar colocar algo sobre a mesa e, na tensão que essa profanação e suspensão provocam, revigora-se na possibilidade de um ou diversos acontecimentos e, por assim se enveredar, na possibilidade de ser escola como uma experiência que se postula da alteridade, hospitalidade de si como sujeito igualmente exposto, disposto e suspenso para o estudo.

3.2. SER TEMPO: SOBRE “INSTALÁ-LOS NUM PRESENTE RIGOROSAMENTE INDICATIVO” (PENNAC, 2008, P. 55)

[...] Mas ensinar é isto: recomeçar até o nosso necessário desaparecimento como professor. Se nós falharmos em instalar nossos alunos no indicativo presente de nossas aulas, se nosso saber e nosso gosto de uso não pegam nesses meninos e meninas, no sentido botânico do termo, a existência deles vai oscilar nas fendas de uma ausência indefinida. É evidente que não somos os únicos a cavar essas galerias, ou a não ter sabido preenchê-las, mas esses homens e essas mulheres passaram um ou muitos anos de sua juventude lá, sentados à nossa frente. E não é nada um ano de escolaridade perdido: é a eternidade num bocal. (PENNAC, 2008, p.55).

A escola pressupõe marcadamente um recomeçar constante, pressupõe igualmente a inscrição em um espaço-tempo que favoreça a abertura para infâncias errantes, não apenas

considerando a condição cronológica que marca socialmente a infância como um período da vida dos sujeitos, mas como condição de experiência. A escola pressupõe um recomeçar que considera pausas, vagarosidades, interrupções, apressamentos e vertiginosas corridas e, que, diante destes labirintos temporais, aqueles que lá estão na missão de tornar o mundo um lugar, um modo e um objeto por onde se favoreça um debruçar para o estudo e, assim, ao conhecimento e a torná-lo público, imbricam-se no compromisso, ou se se pode dizer, na amorosidade de ofertar tempo. Carlos Skliar, em seu livro *Desobedecer a linguagem: Educar*, uma das escrituras mais doces e delicadas que já li sobre o educar, corrobora:

Talvez uma das questões mais interessantes – e por isso a mais preocupante, a mais complexa – seja a de entender o educador como aquele que dá tempo aos demais – tempo para pensar, para ler, para escrever, para brincar, para aprender, para perguntar, para falar – e dá tempo a si mesmo – para escutar, para ser paciente, para não se submeter à lógica implacável da urgência por cumprir metas, finalidades e programas. (SKLIAR, 2014, p. 202).

Assim, pergunto-me: *Dar tempo* pode ser um caminho para *Ser tempo*? Quais são os meandros possíveis entre o dar e o ser tempo? Dar e ser tempo concernem ao acontecimento mesmo da educação?

Nas divagações e nos tremores que esse pensamento me provoca, encontro a possibilidade de um ser tempo, , para além da temporalidade e, por suposto do conceito metafísico de tempo, mas uma experiência que instala os habitantes da escola em um presente do indicativo, apartados de uma miragem futurística, preparatória e anulatória da existência *per se*. Ser tempo é considerar as brisuras, fendas, passagens, aberturas, não no intuito de se pensar um ponto definido de partida, um passado apriorístico, uma origem estabelecida e estática, nem um futuro a se determinar, eleger, buscar, mas um por vir, um descansar, uma, ou, umas infâncias. Ser tempo é também refutar a concepção de tempo que privilegia a forma do presente, reitero, não é sobre privilegiar o presente, mas instaurar-se em um espaçamento que prefigura o acontecimento, o porvir. Nesta perspectiva, Derrida (2011, p.6) acentua que “o futuro só se pode antecipar na forma do perigo absoluto. Ele é o que rompe absolutamente com a normalidade constituída e por isso somente se pode anunciar, apresentar-se, na espécie da monstruosidade”. Neste debruçar, as palavras de Jorge Larrosa reverberam:

[...] A criança não tem nada a ver com o progresso nem com a recuperação: não remete a uma pontuação do tempo ao passado, como ainda fazia a velha cultura humanística, para qual a idade de ouro já passou e é irrecuperável, embora suscetível de uma emulação sempre insuficiente; e tampouco remete a uma pontuação do tempo ao futuro, para a qual o paraíso se projeta sempre em um horizonte inalcançável, ainda que suscetível de uma aproximação sempre incompleta. A criança não é nem antiga, nem moderna, não está nem antes nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear, nem evolutivo, nem genético, nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é um presente inatual, intempestivo, uma figura do acontecimento. É só a atenção ao acontecimento, como o incompreensível e o

imprevisível, pode levar a pensar numa temporalidade descontínua. (LARROSA, 2001, p. 284).

Uma figura do acontecimento, inabarcável, não situada num tempo cronológico anterior ou posterior possível, um por vir. Na desconstrução da ideia de tempo, Derrida considera o por vir para além de uma cronologia futura, mas uma dimensão que não se pode dizer nada a respeito, por ser imprevisível, ou, como ele reitera: um evento, um acontecimento. Kohan (2007, p. 86), ao situar a infância como uma condição de experiência, recorre aos gregos para esclarecer essa relação com a concepção de tempo:

Mesmo que *chrónos* tenha sido a palavra mais bem-sucedida e comum entre nós, não é a única a designar o tempo. Outra é *kairós*, que significa ‘medida’, ‘proporção’ e, em relação com o tempo, ‘momento crítico’, ‘temporada’, oportunidade. (LIDDELL; SCOTT, 1966, p. 859). Uma terceira palavra é *aión*, que designa, já em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva.

E Larrosa, reitera:

Se o futuro é o tempo da fabricação – e o que se fabrica é o que vai do *possível ao real* –, quando a educação se relaciona com o futuro, com a fabricação do futuro, constitui-se em uma figura da continuidade do tempo, em uma figura de *chrónos*. Se o porvir é o tempo do nascimento – e o que nasce é o que vai do *impossível ao verdadeiro*, isto é, outro nome para acontecimento, para o milagre, para a interrupção, para o talvez e para a vinda do novo –, quando a educação se relaciona com o porvir, com a abertura ao porvir, ela se constitui numa figura da descontinuidade do tempo, numa figura de *aión*. O paradoxo está em que o tempo humano é um tempo ao mesmo tempo contínuo e descontínuo. Por isso o paradoxo da educação é que ela tem a ver, simultaneamente, com a continuidade e com a descontinuidade. Porque a educação é uma figura da continuidade e do futuro; mas, também, uma figura da descontinuidade e do porvir. Quando a educação se faz capaz de ser acontecimento é quando ela aparece como uma figura do bem possível, do possível com porvir, e não desse possível sem porvir, meramente futuro, que Derrida relaciona com “um programa ou uma causalidade, ou um desenvolvimento, ou um desdobrar-se sem acontecimento”. (LARROSA, 2001, p. 288-289).

Esse tempo ressonante da intensidade, essa forma *aiónica* de conceber a infância, da criança que brinca e, ao brincar, suspende o “*chrónos* como ‘o número do movimento segundo o antes e o depois’” (KOHAN, 2007, p. 86), vem ao encontro do que Kohan, recorrendo ao fragmento 52 de Heráclito, constitui como um pensamento sobre a infância e, nesta incidência com alusão ao tempo infantil, compreendemos a escola situada também neste tempo *aiónico*, um tempo e um espaço que se estabelecem na inscrição de um “entre”. Entre estudantes e professores, entre livros e ações, entre falas e escutas, entre cômodos e mobílias, entre corpos e vozes, entre o tempo passado e o tempo futuro. Um tempo-acontecimento.

[...] propomos pensar a aula como um acontecimento que se situa entre... Entre a filosofia e a educação. Entre pessoas. Entre professor e alunos. Entre, enfim, os acontecimentos discursivos que se processam nesses lugares de pensamento de fala e de escuta. Isso porque, mais que *um* acontecimento, a aula se oferece também como um lugar de acontecimentos discursivos, pois é lugar de realização de formas

expressivas. Na aula, temos séries descontínuas de falas e escutas, que surgem pelas cesuras. (OLIVEIRA, P. R.; BADIA, D. D.; FORTUNATO p.154)

Nas discontinuidades cronológicas e alusivas à fala, à escuta, às divagações infantis, ao tempo; a escola, e por assim se constituir, a aula, favorecem uma suspensão que não seria efetivamente possível se o tempo preconizado fosse o *chrónos*, ainda que estejamos inscritos numa cronologia dada, ou, dito de outro modo, se a escola incorresse no risco de margear um passado em busca por um futuro incerto, ou ainda, um futuro desenhado, projetado, administrado pelos gestos instrumentalizados e utilitaristas do presente, numa busca possivelmente aligeirada pelo que é eficaz, rentável e produtivo, as crianças/infâncias se fabricam a si mesmas na ânsia de alcançar um lugar de oportunidades calculadas e, por isso, como mencionou Larrosa (2001), algo que se inicia no possível e percorre ruelas retas até alcançar o real. Esse “fabricar-se a si mesmo”, que se estabelece na continuidade do tempo não possibilitaria – como muitas vezes não possibilita – aulas acontecimentos, aulas que provocam uma condição de experiência da infância.

Por que a experiência tem a ver, também, com o não saber, com o limite do que já sabemos, com o limite de nosso saber, com a finitude do que sabemos. E com o não-poder-dizer, com o limite do que já sabemos dizer, do que já podemos dizer, com o limite de nossa linguagem, com a finitude do que dizemos. E com o não-poder-pensar, com o limite de nossas ideias, com a finitude de nosso pensamento. E com o não-poder, com o não-saber-o-que-fazer, com nossa impotência, com o limite do que podemos, com a finitude de nossos poderes. (LARROSA, 2011, p. 25).

Essa condição de infância que advém da liberdade de não precisar saber de antemão e, por não saber, constrói-se no tempo livre que a escola oferece, na ocasião de arvorar os tempos passado e futuro, atendo-se ao presente, este mesmo, do indicativo, do imediatamente agora. Uma condição de infância que escapa nossos “poderes, saberes e vontades” (LARROSA, 2001, p. 286) por se abrir e se expressar numa relação de hospitalidade e apaixonamento com e pelas infâncias que se abandonam diante de suas respectivas finitudes, finitudes transladadas pelo, nascimento, pelo talvez, pelo inesperado que é possível nas frestagens do porvir, do acontecimento, da experiência. E, que seja elucidativo ressaltar que, com a necessária discontinuidade do tempo aqui necessariamente admitida imprescindível, não se despreza o imperativo e a responsabilidade que as gerações devem à história passada e aquela que se delineará no futuro, não na perspectiva de ignorar o cuidado com o que aconteceu e com o que acontecerá, pelo contrário: A escola e os estudantes debruçam-se sobre essas questões, pensam – e se não o fazem, deveriam – as implicações das ações humanas sobre o mundo, justamente num gesto de amor a esse mundo e às gerações, mas o fazem como objeto de estudo, suspenso, num tempo outro de acolhida, de hospitalidade, de cuidado, de atenção. E, por permanecerem nessa condição especificamente infantil, os estudantes e

também os professores, acessam uma linguagem própria, uma experiência que necessariamente expede o tempo *aiônico*. Como Larrosa (2014, p. 25) salienta:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2014, p. 25)

Essa infância – ausência e pulsão – que pela suspensão do tempo, do juízo da opinião, do automatismo, delicadamente abre os olhos, os ouvidos e as sensações para o estudo, encontra-se a si mesma nos rastros ali trazidos e traduzidos vagarosamente, num encontro entre gerações, numa superação das lógicas predatórias e embrutecedoras das tentativas de abarcamento e tutela de um sistema social imposto, pois, prelevando as desigualdades de uma sociedade brutalmente produtivista, a escola, a aula e as infâncias errantes ali constituídas, partem do princípio da pausa, da decomposição das pretensas finalidades e pela profanação das construções histórica e socialmente produzidas pelo coletivo dos homens. Tal feito – partilha do mundo – é, de acordo com as reverberações das heranças aqui operadas, o espaçamento para que o sujeito seja transformado, visto que nesta experiência é alcançado e exposto às palavras que incidem das desmontagens, apagamentos e novas combinações, permitindo-se constituir-se em obra. Como Larrosa (2011) explicita, o sujeito, na experiência com qualquer que seja a circunstância, experiência, sobretudo, a si mesmo, uma obra de si. Ser tempo é, neste enveredar, dar/ofertar tempo. Um tempo que sequer se possui e, necessariamente porque não se é portador de sua propriedade é que é possível ofertar. “Ou dar um tempo que não será o nosso tempo nem a continuação do nosso tempo, porque será um outro tempo, o tempo do outro, e porque será o porvir do tempo e o tempo por vir.[...]” (LARROSA, 2001, p. 289).

Ser tempo, um tempo que é ou que não é – numa questão em termos derridianos, de presença ou de ausência – tem parecido uma reiteração da transformação possível do sujeito como figura-lugar. Um sujeito-lugar que abriga em si a possibilidade mesma da experiência e da voz infantil, que ressoa, ainda que não foneticamente, uma constituição outra dos rastros que lhe inscrevem.

Deste ponto de vista, a educação tem a ver com o talvez de uma vida que nunca poderemos possuir, com o talvez de um tempo no qual nunca poderemos permanecer, com o talvez de uma palavra que não compreenderemos, com o talvez de um pensamento que nunca poderemos pensar, com o talvez de um homem que não será um de nós. Mas que, ao mesmo tempo, para que sua possibilidade surja, talvez, do

interior do impossível, precisam de nossa vida, de nosso tempo, de nossas palavras, de nossos pensamentos e de nossa humanidade. (LARROSA, 2001, p. 289).

Retomando às palavras iniciais desta subseção, onde Daniel Pennac (2008), tão bela e assertivamente, pontuou que ensinar é um recomeçar que pressupõe o nosso desaparecimento como professores e professoras que somos, essa vida, esse tempo, essas palavras, esses pensamentos e essa humanidade tão precisamente imprescindíveis e que necessitam possibilitar nascimentos pressupõem um “como” que está endereçado ao modo de vocação à finitude, um modo de compreensão da necessária morte para não incorreremos no risco de uma projeção de totalidade, unanimidade sob as crianças, infâncias e escolas, numa arrogante vontade de imprimir a si mesmo nos muros, mobílias, ouvidos, peles, olhares; numa falsa ideia de permanência precisa, numa pretensão tola de imortalizar-se no outro. Ao contrário, ser tempo é conceber na educação as aberturas do porvir, “[...] Quando ela tem a ver não com a fabricação, mas com o nascimento, não com o projeto, mas com a fecundidade, o educador é alguém atravessado pela finitude e pela ausência, é alguém que aceita sua própria morte, a morte de si mesmo e de qualquer forma de propriedade” (LARROSA, 2001, p. 293).

3.3. SER LIVRE: “[...] A ARTE DE FAZER ALGO EXISTIR” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.135)

[...] E a arte de apresentar não é apenas a arte de tornar algo conhecido; é a arte de fazer algo existir, a arte de dar autoridade a um pensamento, um número, uma letra, um gesto, um movimento ou uma ação e, neste sentido, ela traz esse algo para a vida. É a arte de trazer algo para a proximidade, envolvendo-o e oferecendo-o. Isso não é um ato de oferta passivo, neutro, nem uma entrega indiferente.[...] (MASSCHELEIN, SIMONS, 2013, p. 135-136).

Livre, do latim *liber, libera, liberum* que significa “nobre, generoso”, ou ainda, “que pertence ao povo”, que torna conhecido, que faz existir, que possibilita fazer-se comum, público. Neste gesto de afirmação generosa que é potência na relação com o outro, esse compartilhamento do mundo, essa abertura, essa possibilidade de começar algo é aqui aproximado à possibilidade de um fazer-se também comum, também público, como em um gesto amoroso, dar-se enquanto escola, a partir da generosidade de permitir-se existir como escola. Neste encontro, Jan Masschelein e Maarten Simons (2013, p.76) reiteram que “[...] o amor que entra em cena no “fazer escola” é descrito como “amor pelo assunto, pela causa (ou pelo mundo) e “amor pelos alunos””. Um amor generoso que se expressa pelas miudezas cotidianas da escola, “em certos modos de falar e de escutar” (Ibidem, p. 76). Um amor que no encantamento e no cuidado que lhe são próprios, realiza concessões com um tempo possível – naquela temporalidade ainda cronológica – e o suspendendo, cria alegorias de atenção, de

interesse, de entusiasmo. Suspendendo, fomenta aberturas, passagens, acontecimentos, porvires. Nesta prerrogativa, os escritores belgas insistem:

Em outras palavras, expressando em termos conscientemente provocantes, poderíamos dizer que fazer a escola reside, em parte, no *amateurismo* do professor. Poderia ser que o professor nunca é totalmente um profissional, é pelo menos parcialmente, um amador (alguém que faz isso por amor)? Um professor é alguém que ama o seu tema ou matéria, que se preocupa com ela e presta atenção a ela. Ao lado do “amor pelo assunto”, e talvez por causa disso, também ensina por amor ao aluno. [...] (MASSCHELEIN,; SIMONS, 2013, p. 77).

Assim, nesta liberação - ou, libertação - que o amor pela matéria, pelas gerações, pelo mundo, pela herança faz desses mesmos elementos, separando tudo o que se ama do seu uso socialmente, economicamente, estruturalmente organizado, oferece-se a escola, nesta liberdade própria que remonta à etimologia do léxico “livre”, onde se pontua a capacidade de tornar conhecido, comum, público. Derrida, nas veredas dessas ideias, reiteradamente apontou em suas escrituras a necessidade pessoal que sempre teve em compreender-se e, sobretudo, reconhecer-se herdeiro.

[...] o herdeiro devia sempre responder a uma dupla injunção, a uma designação (assignation) contraditória: é preciso primeiro saber e saber reafirmar o que vem “antes de nós”, e que portanto recebemos antes mesmo de escolhê-lo, e nos, comportar sob esse aspecto como sujeito livre. Ora, é preciso (e este é preciso está inscrito diretamente na herança recebida), é preciso fazer de tudo para se apropriar de um passado que sabemos no fundo permanecer inapropriável, quer se trate alias de memória filosófica, da precedência de uma língua, de uma cultura ou da filiação em geral. Reafirmar, o que significa isso? Não apenas aceitar essa herança, mas relança-la de outra maneira e mantê-la viva. Não escolhê-la (pois o que caracteriza a herança é primeiramente que não é escolhida, sendo ela que nos elege violentamente), mas escolher preservá-la viva. A vida, no fundo, o ser-em-vida, isso talvez se defina por essa tensão interna da herança, por essa reinterpretação do dado do dom, até mesmo da filiação. Essa reafirmação, que ao mesmo tempo continua e interrompe, no mínimo se assemelha a uma eleição, a uma seleção, a uma decisão.[...] (DERRIDA, 2004, p. 12-13).

Essa decisão, esse amor e esse compromisso com o que é dado a estudar, a conhecer, a experienciar. Essa decisão, esse amor e esse compromisso com a acolhida primeira do que, ou, de quem é completamente outro. Essa decisão, esse amor e esse compromisso com o mundo e a necessária maneira de impedir que ele se desfaça. Essa decisão, esse amor e esse compromisso com os gestos, as palavras, os silêncios, os olhares, os aparecimentos e desaparecimentos precisos, ao mesmo instante que imprevisíveis. As cisões constantes e inconstantes, repetidas e pretensamente inaugurais de possibilitar que o mundo e todas as suas sinuosidades estejam sobre a mesa e, por assim estar, que seja dado à apreensão.

Da transmissão do mundo, trata-se. De um mundo sempre revoltado, sempre incógnito, sempre mutável e, também, sempre em perigo e sempre novo. É nessa relação entre mundo e escola que aparecem as perguntas mais álgidas e mais interessantes, como, por exemplo, a pergunta pela transmissão do mundo, de uma geração para outra; ou a

pergunta pelos diferentes mundos que habitamos ao mesmo tempo; ou a pergunta por nossa relação singular com o mundo; ou a pergunta sobre o que faremos com o mundo e quem o fará; ou a pergunta sobre as diferenças entre o atual, o novo, o inovador e o contemporâneo ou, enfim, a pergunta interminável sobre a relação entre os mundos e as escolas mediadas pelo tempo. (SKLIAR, 2014, p. 203).

E, da transmissão do mundo, entre ausências e presenças, entre nascimentos e mortes ou retiradas, nas provocações entre tutelas e abandonos, a liberdade se dá como um ensaio da autoria de todos e cada um, um ensaio que, na oferta que se faz da escola mesma, abre fendas de criação de escolas outras. Abre espaçamentos que favorecem a feitura de escolas por outras mãos. Esta efervescência da liberdade, ou como aqui denominamos “de ser livre” se explicita na e pela relação amorosa que se dá nos modos de fala e de escuta, de hospitalidade do outro e de si, uma oferta da suspensão do tempo, de uma acolhida generosa, de possibilidades outras.

Assim, a relação entre falar e escutar é a relação que permite o acontecimento do pensamento, bem como a nossa ligação com o que é outro. E isto, de falar e escutar, está – como já dito – sujeito à linguagem, ao poder – ao poder que tem na linguagem e à linguagem que tem no poder. Também nossa tríade – falar, escutar, pensar – é rizomática, muito mais que arborescente. (OLIVEIRA, P. R.; BADIA, D. D.; FORTUNATO p.154-155)

Esse acontecimento que se estabelece nas relações amorosas e, por assim ser, fragilizáveis e que nos fazem reencontrar com a possibilidade de experiência. Uma experiência estética e filosófica, uma experiência que é paixão, constituída do tempo livre, reintegra as tessituras de um ensaio de autoria de si, não mais na estrangeiridade que chega à escola, mas sim, na possibilidade mesma de se tornar escola – como em um processo desconstrutivo, de inversão binária que coloca o que está fora, dentro e o que está dentro, fora e que nos faz enveredar o pensamento para a geografia em que ser escola é justamente a experiência sensível, apaixonada e aberta de ser tempo e ser livre.

A experiência é o que me passa. Não o que faço, mas o que me passa. A experiência não se faz, mas se padece. A experiência, portanto, não é intencional, não depende de minhas intenções, de minha vontade, não depende de que eu queira fazer (ou padecer) uma experiência. A experiência não está do lado da ação, ou da prática, ou da técnica, mas do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição. (LARROSA), 2011, p.22).

A experiência pressupõe uma exposição e uma posição de saída de si para outra categoria que, na tensão ou mesmo nas repetições que se estabelecem entre o sujeito da experiência e o algo da experiência, como tão assertivamente Larrosa considera como “aquilo que se passa” ou “aquilo que nos passa” é também um perigo, uma vulnerabilidade posta à mostra. As vulnerabilidades, as fragilidades próprias de si mesmo, a abertura à escuta e também à fala solicitam – em nome dessa liberdade que nos favorece o ensaio de ser escola, ser tempo e, sobretudo, ser livre – a necessidade de, na mesma medida em que se oferecem escolas numa profanação de algo que foi usurpado do uso comum, se publicize também a si mesmo, na generosidade e na nobreza

de tornar conhecido, tornar profanado a si, sendo essa a possibilidade mesma de ensaiar-se em autoria, fazer existir (ou existir-se). Nesta medida, a escola que você se tornou, que você inventou de si é, *à fortiori*, o seu ensaio de autoria.

FECHAMENTOS OU ABERTURAS? FRESTAGENS

O que interessa é, assim, a conexão entre os modos de se dar a palavra e as condições de se dar a vida humana. [...] Porém, receber a vida e a palavra por nascimento não é possuir a vida nem possuir a palavra. A vida e a palavra são esses dons que nunca se poderá possuir e falar é dizer o que não se diz e não dizer o que se diz. O homem seria então o falante que pode experimentar a fala como fala, isto é, que não pode saber o que diz e que não pode dizer o que quer dizer, mas, ao mesmo tempo, diz o que não sabe dizer e o que não quer dizer, o que está além do seu saber, de seu poder e de sua vontade. E daí não deriva a impossibilidade de dizer, mas, ao contrário, sua própria possibilidade, porém uma possibilidade que se abre, talvez, no coração do impossível, uma possibilidade que se remete ao porvir. (LARROSA, 2001, p. 295).

Como sintetizar algo que não permite ou sequer possibilita síntese? Como fechar ou encerrar algo que só oferece aberturas, fissuras, frestas? Aberturas de pensamento, de gestos, de palavras, de vozes, de ecos, de olhares, de poéticas, de éticas, de silêncios, de rupturas, de conciliações? Nas palavras de Larrosa (2001) – essas escrituras que nos tomam, nos abraçam carinhosamente e nos provocam liberdades – essas aberturas só nos provocam ainda mais. Provocam porque estremecem nossos sentidos, deslocam nossos pretensos saberes, destituem nossas vontades, reajustam nossos quereres. Afinal, o conteúdo está na forma, está no modo, está na condição. E a autoria – essa categoria tão desejada, tão estimada, tão procurada por mim (ou por nós) neste caminhar estabelecido entre as heranças que me (nos) possuem e a minha (nossa) voz – é a própria escrita, e a própria escrita é necessariamente cada letra, e cada letra é também cada silêncio, cada suspiro, cada murmúrio.

Assim, ressoando sobre/pela/na possibilidade impossível do porvir a qual nos instiga Larrosa (2001), reiteramos os modos e condições de se dar a palavra, modos e condições de se dar a vida humana. Modos e condições que não se possui. Que não se possui e, propriamente por esta qualidade, se dá. Não possui. Não possui para poder profanar. Poder profanar para compartilhar.

Mas sobre quais compartilhamentos falamos, pensamos, esperamos? Compartilhar o quê? O mundo? A palavra? A vida? A si mesmo? Compartilhar para quem? O outro? O diverso? O mesmo? Compartilhar para quê? Para tornar comum? Para desconstruir? Para esperar?

Em primeiro lugar - de tantos primeiros lugares -, o exercício de escrita que aqui se pretendeu, ou se pretende – já que é rigorosamente no presente do indicativo que nos pontuamos – prefigura o lugar do impossível, afinal, não se enuncia uma posição, uma verdade, uma consideração que se pretenda “final” pela escrita, mas talvez se enuncie em uma

amorosidade, em uma acolhida, em uma hospitalidade, em um toque de peles, pelo modo de escrever. Um modo de escrever que não domina, não aponta, não institui nenhum ponto de chegada, mas que, à medida que se escreve, se inscreve nos deslizos da própria escrita, se constrói, desconstrói, reconstrói a cada linha, a cada espaço, a cada caractere. Em uma escrita transeunte que ressignifica a herança a qual sou herdeira, e que me faz assumidamente reconhecer que digo o que não sei falar, falo o que não sei dizer. Uma maneira imprópria, mas também visceral. Um grito, mas também um balbucio.

Sumariamos – e uso aqui o verbo na primeira pessoa do plural porque estive nos rastros, nos espectros de tantos outros – por perguntas, questionamentos sobre a possibilidade ou as possibilidades que a escola poderia nos oferecer para pensar a autoria. Inquietou-nos na mesma medida, questionar quantos somos, quais as origens – se assim pudéssemos pensar – das nossas palavras, das nossas vozes, dos nossos gestos. Quais rostos são esses que olhamos diante do espelho? Os nossos ou os que são completamente outro? Outro que, expressando uma imunidade irrestrita fundamentada na incontável ocorrência de sua diferença, assume sua outridade, sua fragilidade, sua nudez. O rosto encontrado diante do espelho e, por assim compreendermos, também encontramos na escola, não é nosso, não está sob o nosso calculado domínio, ainda que se expresse em um rosto do mesmo – o estudante, o professor – um rosto totalmente outro que distancia, que aprisiona, que infere perigo e medo. Distanciado de nós, esse rosto, essa alteridade, esse gesto e essa voz funda uma espécie de terrorismo, já que prefigura a suposta necessidade de aniquilamento, de extermínio da diferença para não colocar o que é mesmo em posição de desconforto, de risco.

Nas tessituras de uma tentativa desconstrucionista, considerando todos os meandros que este rosto abismal e completamente outro expõe no ambiente e nas relações escolares, discutimos a escola como uma geografia complexa por onde se pode enveredar uma conversa ética, estética e poética sobre o contemporâneo entre as conflituosas diferenças e diferentes gerações através da experiência do encontro, isto é, do despojamento de si para a abertura ao totalmente outro, ao seu ineditismo, irrepetível acontecimento, ao estranhamente estrangeiro, numa dinâmica de transformação ao totalmente desconhecido que ela - a escola - pela profanação que faz do tempo, do mundo, do conhecimento e de nós mesmos pode favorecer. Este pensamento, oriundo das reverberações de um pensamento impossível e incondicional que Derrida me/ nos provoca, de uma interrupção que considera o absolutamente outro, tendo o rosto outro ou o rosto mesmo compreendido em sua singularidade profunda e consequente estrangeiridade, estranheza, uma distância infinita.

Herdeiros que somos e, em certa medida, colonizados por essas vozes, gestos, rostos – continuamos pontuando-nos no plural – chegamos à escola, este espaço que é capaz de compartilhar e tornar comum aquilo que foi intentado privatizar, elitizar, distanciar. É na profanação que a escola faz de tudo que se sacralizou no intuito de amalgamar as desigualdades que ela se encontra potente. Chegarmos à escola então pressupõe essa narrativa, essa escuta, esse gesto. Diante da escola, debruçamo-nos à democratização do tempo de suspensão, de espaço de estudo, de intensa destituição do mundo e sua utilidade. E é reconhecendo a igualdade de capacidade em aprender de todos e de cada um, que essa escola que preze pela desprivatização como pressuposto para pensar a educação, se abre ao porvir, ao fim do domínio e, sobretudo, à revolução.

Margeados pela aceleração do tempo, das palavras, dos silêncios, dos olhares, do trabalho, do estudo, das relações e de tantas outras categorias da vida, a história, o sistema e os caminhos que nos engendraram neste modo de compreender o mundo, fizeram-nos obedientes ao progresso, à globalização, à produtividade, à mídia, à competitividade, ao consumo e, por consequência, administrados, mercadorias. Na negação e menorização do que é outro, em sua radical alteridade, cometemos impropérios em nome e em razão de uma pretensamente falsa igualdade e inclusão. Entendendo que aqueles que se acomodam ao dito, ao dogma, ao posto, apartam-se da possibilidade de serem contemporâneos que essa escola inventiva, da perspectiva da herança que nos diz, nos reitera e nos estremece pontuando que sempre há algo que nos antecede, que não somos originais, mas que, sim, há originalidade nas reafirmações que fazemos e que por elas, somos lançados a uma contínua aprendizagem e a uma fuga incólume das verdades acabadas, que nos faz habitar o mesmo mundo. E nesta insubordinação de uma capacidade à outra, ou como Rancière reitera, nesta insubordinação de uma inteligência à outra, hospedar a voz – em um pensamento ético, filosófico e propriamente escolar – infere-se sobre a relação com o acolhimento, com a hospitalidade como abertura à possibilidade de conversa entre mundos compartilhados e possibilidades de invenção.

Voz – essa categoria ou o encontro do que ela pronuncia e comunica para além de sua fonética – possibilidade errante do estado infantil, evoca-nos a um sempre e incessante porvir, numa relação que não se trata de apropriação, visto que nesta tentativa, o sujeito infere ao outro a sua própria medida; também não se trata de identificação, visto que desta maneira, inculcaria no outro a sua vontade, a sua querência, a sua sabedoria e o seu poderio. É na perspectiva de uma voz que se hospeda a si nos devaneios de se aproximar de um nascimento e não fundamentalmente de uma fabricação que compreendemos a escola como potência de mesma de autoria ou autorias de si.

A autoria implica em riscos já que é a expressão da experiência, aquilo que não se prevê, não se abarca, não se domina. Aquilo que é puramente infantil, não linear, rizomático. Nesta medida, escrever essa tese, nessa tentativa de não dizer, de suspender o posto e possibilitar que as mãos estejam inquietas e errantes assim como os caminhos de Simon Rodríguez, uso todos os espasmos do meu corpo em escritas entrelaçadas, conversantes, intempestivas e de muitos outros que não eu, de muitos eus que não outros.

E deste modo – sim, porque se trata de um modo – ser escola, ser tempo e ser livre, encontra-se e encanta-se em um gerundismo próprio: Sendo! Sendo escola, sendo tempo, sendo livre, em gestos profanados, sustentados, suspensos, desconstruídos e em palavras profanadas, sustentadas, suspensas e desconstruídas, em escrituras outras assim como em olhares, quase impossíveis, em silêncios, quase audíveis e, sobretudo, num amor e num desamor que a voz, enquanto expressão de uma hospitalidade de si pode provocar em desassossegos.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó. Argos, 2009.
- _____. **Profanações**. Tradução: Selvino José Assmann. São Paulo. Boitempo, 2007.
- BINGHAM, Charles. **Derrida e o ato de ensinar: a economia do apagamento**. Tradução: Jason Carreiro. Belo Horizonte. Sapere Aude, v. 4 – n.7, p. 413 – 440, 1º semestre, 2013
- BIRMAN, Joel. **Arquivo e mal arquivo: Uma leitura de Derrida sobre Freud**. Rio de Janeiro. Revista Natureza Humana 10, jan-jun, 2008.
- DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. Tradução: Maria Beatriz Marques Nizza, Pedro Leite Lopes e Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2011a.
- _____. **A farmácia de Platão**. Tradução: Rogério da Costa. São Paulo. Iluminuras, 2005.
- _____. **Adeus a Emmanuel Lévinas**. Tradução: Fábio Landa. São Paulo. Perspectiva, 2008.
- _____. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade**. São Paulo. Escuta, 2003.
- _____. **Espectros de Marx: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional**. Tradução: Ana Maria Skinner. Rio de Janeiro. Relume-Dumará, 1994.
- _____. **Gramatologia**. Tradução: Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2011b.
- _____. **Papel-máquina**. Tradução: Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.
- _____. **Quem tem medo de filosofia? Direito à filosofia**. (J. Plug, Trans.). Stanford: Stanford University Press, 2002.
- _____. **Universidade sem condição**. Tradução: Evando Nascimento. São Paulo. Estação Liberdade, 2003.
- DERRIDA, J., ROUDINESCO, E. **De que amanhã: diálogo**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 2004.
- DUQUE-ESTRADA. Elizabeth Muylaert. **Nas entrelinhas do talvez: Derrida e a literatura**. Rio de Janeiro. Ed. PUC-Rio: Ed. Via Verita, 2014.
- DURÁN, Maximiliano. **Simón Rodríguez y Bolívar: dos lecturas político educativas para América**. Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 71 e227173 2017
- HADDOCK-LOBO, Rafael. **Derrida e o labirinto de inscrições**. Porto Alegre: Zouk, 2008

KOHAN, Walter O. *Infância, estrangeiridade e ignorância: Ensaio de filosofia e educação*. Belo Horizonte. Autêntica, 2007.

_____. **O mestre inventor: Relatos de um viajante educador**. Belo Horizonte. Autêntica, 2013.

LARROSA, Jorge. **Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão**. In: _____. **Esperando não se sabe o quê. Sobre o ofício de professor**. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte. Autêntica, 2018.

_____. **Experiência e alteridade em educação**. Santa Cruz do Sul, *Revista Reflexão e Ação*, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011

_____. **Impedir que el mundo se deshaga. Con algunas escenas escolares y una conversación sobre la transmisión, la comunicación y la renovación del mundo**. In: BERLE, Simone; KOHAN, Walter; RODRIGUES, Allan. (org). **Filosofia e Educação em errância: Inventar escola, infâncias do pensar**. Rio de Janeiro, NEFI, 2018.

_____. **Palavras desde o limbo. Notas para outra pesquisa na Educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na Educação**. *Revista Teias* v.13, p. 287-298. Currículos: Problematização em práticas e políticas, 2012.

_____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte. Autêntica, 2006.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Babilônios somos. A modo de apresentação**. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org). **Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

MARTÍN, Ana Maria. **Hospitalidad y hostilidad em el horizonte educativo**. Buenos Aires. Biblos, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: Uma questão pública**. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte. Autêntica, 2013.

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque. **Ética da alteridade e o paradoxo da hospitalidade ao outro na educação**. Caxias do Sul. *Conjectura: Filos. Educ.*, v. 21, n. 2, p. 406-419, maio/ago. 2016

OLIVEIRA, Paula Ramos de; BADIA, Denis Domeneghetti; FORTUNATO, Ivan. **Pensar, falar e escutar: a aula entre a filosofia e a educação**. São Paulo. EccoS – Rev. Cient., n. 41, p. 147-156, set./dez. 2016.

PENNAC, Daniel. **Diário de escola**. Tradução: Leny Werneck. Rio de Janeiro. Rocco, 2008.

PULINO, L. H. (org). **Biopolítica, escola e resistência: Infâncias para a formação de professores**. Alínea Editora, 2012. p. 145-154.

- RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível: Estética e política**. São Paulo. Editora 34, 2009.
- _____. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte. Autêntica, 2013.
- ROGOZINSKI, Jacob. **Defunta morte: luto, sobrevida, ressurreição**. Rio de Janeiro. ALEA. vol. 17/1, p. 52-63, jan-jun 2015.
- SANTIAGO, Silviano. **Glossário de Derrida**. Rio de Janeiro. Departamento de Letras – PUC/RJ, 1976.
- SANTOS, M. A. **Do acúmulo de saberes à experiência do pensar**. In: GADELHA, S; SERRA, Alice Mara. **A restância do traço e a desconstrução da origem na estética quase-transcendental de Jacques Derrida**. Ouro Preto. Artefilosofia, n.10, p. 120-134, abr.2011
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **A construção do campo científico da Educação em debate: Contribuições da Filosofia da Educação Latinoamericana**. 2014.
- SKLIAR, Carlos. **Derrida e a Educação**. Belo Horizonte. Autentica, 2008.
- _____. **Desobedecer a linguagem: educar**. Belo Horizonte. Autêntica, 2014.
- _____. **Experiências com a palavra: Notas sobre a linguagem e diferença**. Rio de Janeiro. Wak Editora, 2012.
- _____. **Pedagogia (improvável) da diferença: E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro. DO&A, 2003.