

EDILÉIA PEREIRA SÔNEGO

**O ATO EDUCATIVO NUMA PERSPECTIVA
DESCONSTRUCIONISTA:** Hospitalidade e experiência
no espaço escolar.



EDILÉIA PEREIRA SÔNEGO

**O ATO EDUCATIVO NUMA PERSPECTIVA
DESCONSTRUCIONISTA:** Hospitalidade e experiência
no espaço escolar.

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura.

Orientador: Prof^a Dr^a Paula Ramos de Oliveira.

ARARAQUARA – S.P.
2016

Sônego, Ediléia Pereira

O ato educativo numa perspectiva
desconstrucionista: Hospitalidade e experiência no
espaço escolar / Ediléia Pereira Sônego – 2016
116 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus
Araraquara)

Orientador: Paula Ramos de Oliveira

1. escola. 2. hospitalidade. 3. alteridade. 4.
desconstrução. 5. experiência. I. Título.

EDILÉIA PEREIRA SÔNEGO

O ATO EDUCATIVO NUMA PERSPECTIVA DESCONSTRUCIONISTA: Hospitalidade e experiência no espaço escolar.

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura.

Orientador: Profª Drª Paula Ramos de Oliveira.

Data da defesa: 15/02/2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profª Drª Paula Ramos de Oliveira
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - UNESP

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

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

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

OFEREÇO ESTE TRABALHO

À escola – palco, coxia e camarim dos meus desassossegos – que reverbera em mim todo o desejo de uma cena outra, de um aceno implacável, de uma hospitalidade sem condição e que tornou possível, através das provocações que me suscitou, realizar este trabalho-acontecimento. A você dedico essa música que quando ouço, faz nascer em mim a vontade, o anseio, a inquietude de vê-la no interior de seus muros traduzida:

Há um vilarejo ali
Onde Areja um vento bom
Na varanda, quem descansa
Vê o horizonte deitar no chão

Pra acalmar o coração
Lá o mundo tem razão
Terra de heróis, lares de mãe
Paraíso se mudou para lá

Por cima das casas, cal
Frutas em qualquer quintal
Peitos fartos, filhos fortes
Sonho semeando o mundo real

Toda gente cabe lá
Palestina, Shangri-lá

Vem andar e voa [...]

Vilarejo, de Marisa Monte.

Aos meus pais, Eufrásio e Edileuza, exemplos de perseverança e hospitalidade, que fizeram com que eu quisesse seguir os seus rastros. Pelo amor infindável, pela presença certa e pelas orações.

Ao meu querido e doce Rafael – amigo, incentivador, companheiro e esposo – que por transbordar amor, entendeu minha ausência, cuidou-me nas minhas fraquezas e tornou possível, pelo gesto generoso de acolhimento, a realização deste trabalho.

A MINHA GRATIDÃO...

A Deus - inspiração e companhia nessa caminhada - que pelas bênçãos concedidas, fez emanar força, coragem e resiliência.

À Professora Paula Ramos de Oliveira, minha orientadora, cujo olhar me olhou e me acolheu, uma amiga que me guiou com sua confiança e dedicação, me impulsionando a dar passos que fossem meus. Por todas as mensagens, nos horários e dias mais variados; pelas palavras de fortaleza nos meus momentos de insegurança; pela filosofia que lhe é constituinte, gratidão eterna!

Aos professores membros da banca examinadora: Carlos Skliar e Denis Domeneghetti Badia, pelo cuidado, respeito e, sobretudo, pela poesia de suas contribuições que permitiram, apesar das “desconstruções” – como brincamos – ocorridas na tarde da qualificação, um verdadeiro encontro, uma degustação do conhecimento e que resultou na possibilidade de melhora do meu texto. Obrigada!

Ao professor Walter Kohan que, que através de suas “infâncias”, me inspirou no encontro com os filósofos franceses contemporâneos. Obrigada!

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

Às amigas iniciadas na FCLAr, Lígia, Carol, Cesira, Sílvia, Gizele e Rita que tornaram leves os dias, aulas, seminários e comunicações pelos quais passamos juntas. Vocês fizeram toda a diferença!

Ao GEPPFC (Grupo de Estudos e Pesquisas de Filosofia para Crianças), que me fez encontrar - para além de rostos amigos e questões inquietantes – Jacques Derrida. Na ocasião do exame de qualificação desta dissertação, o prof. Denis me interpelou: “É possível passar por um referencial como esse impunemente?”. Como disse naquele dia, hoje reafirmo – Não!

À amiga Priscila que compartilhou comigo os momentos de euforia e resignação do término da escrita deste texto e que me apoiou, incentivou e torceu para que tudo desse certo. Muito obrigada!

À amiga Adriana que – com sua instigação primeira – me motivou à busca desse universo chamado acadêmico. Permitiu que com ela eu dividisse minhas angústias. Permitiu através do riso dos - ainda que escassos - momentos de descontração, que essa caminhada fosse mais leve.

Às amigas Alessandra e Paula que tornaram minhas tardes mais divertidas e suaves, tornando menos árdua essa caminhada. Grata pela hospitalidade!

À Liz, minha companheira de todos os dias, noites e madrugadas, meu anjo de quatro patas.

A toda a minha família, - aquela que me oferece abrigo quando exaurida chego em casa – marido, pais, sogros, cunhados e cunhadas, sobrinhos e especialmente minha irmã que me presenteou com a sobrinha-afilhada mais linda – Manuela – permitindo que o mundo ficasse menos hostil e muito mais bonito. Esses familiares que torceram, rezaram e me inspiraram na continuação dessa busca que não se finda aqui, meu muito obrigada!

A todos que, citados ou não, estiveram presentes na construção - ou desconstrução - desta dissertação, minha gratidão!

[...] Explico-me: o pouco que sei não dá para compreender a vida, então a explicação está no que desconheço e que tenho a esperança de poder vir a conhecer um pouco mais. O belo do infinito é que não existe um adjetivo sequer que se possa usar para defini-lo. Ele é, apenas isso: é. Nós nos ligamos ao infinito através do inconsciente.

Nosso inconsciente é infinito.

O infinito não esmaga, pois em relação a ele não se pode sequer falar em grandeza ou mesmo em incomensurabilidade. O que se pode fazer é aderir ao infinito. Sei o que é o absoluto porque existo e sou relativa. Minha ignorância é realmente a minha esperança: não sei adjetivar. O que é uma segurança. A adjetivação é uma qualidade, e o inconsciente, como o infinito, não tem qualidades nem quantidades. Eu respiro o infinito. Olhando para o céu, fico tonta de mim mesma.

O absoluto é de uma beleza indescritível e inimaginável pela mente humana. Nós aspiramos a essa beleza. O sentimento de beleza é o nosso elo com o infinito. É o modo como podemos aderir a ele. Há momentos, embora raros, em que a existência do infinito é tão presente que temos uma sensação de vertigem. O infinito é um vir a ser. É sempre o presente, indivisível pelo tempo. Infinito é o tempo. Espaço e tempo são a mesma coisa. Que pena eu não entender de física e de matemática para poder, nessa minha divagação gratuita, pensar melhor e ter o vocabulário adequado para a transmissão do que sinto.

Clarice Lispector

RESUMO

A presente pesquisa surgiu da intenção de estabelecer uma aproximação entre o pensamento do filósofo franco-argelino Jacques Derrida e o ato educativo. A desconstrução derridiana nos possibilita caminhos para analisar o Ato Educativo como um acontecimento, inusitado, impensado, diferindo-se do que comumente se apresenta: uma busca frenética por categorizar, capturar, domesticar os conteúdos e saberes tidos como dogmáticos 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 do 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. 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 que aqui se coloca, busca 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 outra Educação.

Palavras-chave: escola, hospitalidade, alteridade, desconstrução, experiência, ato educativo.

RÉSUMÉ

Cette recherche est née de l'intention d'établir une connexion entre la pensée du philosophe français Jacques Derrida-algérien et l'acte éducatif. La déconstruction de Derrida nous permet façons d'analyser la Loi sur l'éducation comme un événement, inhabituelle, irréfléchie, différant de la présente généralement: une recherche effrénée en catégorisant, capture, prise contenus et des connaissances aussi dogmatique et de limiter le plus différent relations qui sont placés dans l'école. Cette école déconstruit est celui qui peut permettre d'accueillir l'autre et, avec elle, l'ouverture du monde - contemporain - qui est négligée dans la conversation entre les générations et qui se pose comme un moyen de surmonter les mesures qui pourraient correspondre seulement pour les individus, l'individualité du sujet, de les élever au domaine public, puisque les questions une expérience avec l'éducation qui ne peut pas être établie dans le passé ou dans le futur, mais pour être en mesure d'arrêter l'ordre naturel supposée des choses prises comme une destination. Concevoir l'école comme un territoire légitime de cette loi en même temps que dans un processus contradictoire, se révèle être un lieu (im) possible pour un tel événement, l'étude a posé ici, cherche à comprendre les implications de l'altérité et son supposément accepté sans condition dans l'école, en particulier ceux qui concernent les arrolamentos entre autres et le patrimoine dont ils sont les héritiers de la constitution (ou ne peuvent pas) une autre éducation.

Mots-clés: l'école, l'hospitalité, l'altérité, la déconstruction, l'expérience, acte éducatif

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. DESCONSTRUÇÃO E ALTERIDADE: RUMO A UM ENCONTRO COM O ROSTO ESTRANGEIRO.....	28
1.1. Da tolerância às intenções derridianas.....	36
1.2. Acolhida (In)Questionável? Da antinomia à questão do Outro.....	44
1.3. desejo, direito e justiça do acolhimento.....	51
2. ALTERIDADE E INFÂNCIA NA ESCOLA: SENTIDOS E ALCANCES.	55
2.1. Quem é o Outro em um Ato Educativo? Ou, onde está o hóspede?.....	59
2.2. Para além do rosto? Ou, quem hospeda é um Eu-Outro ou um Eu-Mesmo?	65
2.3. O Ato Educativo e seus meandros. (Ou) A questão da herança.	68
3. O QUE IMPEDE A DESCONSTRUÇÃO NA ESCOLA OU COMO SE PENSA A EDUCAÇÃO?	76
3.1. desassossegos	82
3.2. Inclusões ou Exclusões? Quando se fala em habitar a escola.	88
3.3. A casa da formação pode não ter uma intencionalidade formativa?	93
3.4. Impeditivos da experiência, ou da hospitalidade, ou da diferença.	98
3.5. “Ele comunica como poeta” (RANCIÈRE, 2013, p. 97). O Ato Educativo como poesia.	106
PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES	110
REFERÊNCIAS	115

INTRODUÇÃO

...aparatos pedagógicos, assistenciais ou terapêuticos (...) têm como função fazer os loucos entrarem em nossa razão, as crianças em nossa maturidade, os selvagens em nossa cultura, os estrangeiros em nosso país, os delinquentes em nossa lei, os miseráveis em nosso sistema de necessidades e os marginalizados e deficientes em nossa normalidade. (LARROSA, 1998, p.8).

A presente pesquisa surgiu de um incômodo, sobretudo, um (in)cômodo que se coloca em minha vida há alguns anos, tendo início na ocasião da minha trajetória no curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, campus de Araraquara, enquanto aluna da graduação e *a posteriori* como orientadora educacional e docente do Ensino Fundamental.

No primeiro semestre do curso, em 2004, percebi que faltava certa postura reflexiva e atitude crítica ao meu pensamento. Ali, retornei à infância e à escola dos tempos pueris onde, imbuída da insignificância e fragilidade atribuída a pouca estatura e à distância do universo adulto(cêntrico), sentia-me estrangeira em terras deveras alheias. Todas as dimensões ocultas do cotidiano estudantil voltaram a assombrar-me na Universidade. Precisava ser novamente recebida, aceita, amparada pelos habitantes dessa casa. Conclui que eu, assim como muitos colegas que passavam pelo mesmo problema, sou fruto de um sistema educacional público onde predominam aparatos pedagógicos que, em nome da razão e de torná-la mais segura de si, negam o Outro e suas especificidades. Para Larrosa (2006, p.204):

Na Casa do Estudo, onde falam Os-que-sabem, onde as palavras pesam, onde as palavras não querem desaparecer, não há lugar para o estudante. Onde poderia o estudante encontrar um lugar se tudo já está dito, se já se sabe tudo, se tudo está convenientemente coberto por palavras sábias?

Percebi que aquela inquietação primeira era ínfima e ao mesmo tempo incomensurável: o modo próprio como uma ausência provoca e extasia abre espaços, brechas e percepções distintas e incomuns. Não abrigo aqui uma ausência plena, um nada

descontextualizado e inócuo, afinal, toda ausência é ausência em face de alguma presença. E é nesse território fértil onde nasce vigorosa a possibilidade da criação, do real estudo, da anunciação do novo, da experiência.

O estudante, que por fundamento deve ser aquele que estuda, poderia fazê-lo sem ter nada a estudar? Se tudo já está pronto e acabado, os livros, as palavras, os pensamentos, o transbordar das ideias já se coloca sob aqueles que habitam os corredores escolares e nesta e em tantas outras situações, reconhecer uma ausência do não saber, faz-se querer, em seu lugar, uma presença. A presença da possibilidade se coloca como competência, espaço, fresta de sentidos e pensamentos outros. Tal possibilidade dá espaço à transgressão do pensamento dogmático e estigmatizado pela cultura como finito e acabado. Conceber a possibilidade da experiência sugere alguma coisa que eleva o pensamento, que o retire de seu natural estupor, de sua imobilidade, de suas abstrações. Pensar é romper com a passividade, é sofrer a ação de forças externas e internas que o mobilizem. Pensar é, além disso, interpretar. Dito de outro modo, pensar é explicar, desenvolver, decifrar, traduzir signos.

A essa possibilidade do encontro com o que nos toca efetivamente e faz-nos pensar, deve-se uma mediação entre o conhecimento e a vida, o que destitui a verdade de seu *logos* e traz para o centro das relações aquilo que implica sentido, um sentido capaz de atravessar o indivíduo. Instaurar-se no vazio, produto da ausência. Estar exposto ao perigo do desconhecido e ao consequente preenchimento desses espaços amplos da experiência implica correr riscos.

No entanto, a escola, instituição máxima do ato educativo, de modo predominante exerce seu poder denominado educação através de um ensino que segue a via da transmissão, quase isento de problematização, intensificando uma situação já advinda da sociedade como um todo. Nesse contexto o pensamento torna-se pouco dinâmico e seus sentidos acabam reduzidos, obscurecidos.

À espreita de algo que nos comunique, que nos elucide, que nos interpele, acabamos por movimentarmo-nos frequentemente na direção daquilo que evoca o “todo”, a completude que está presente na presença das coisas, palavras, pessoas, lugares, sentidos, olhares, enfim, coisas outras que estão fora de nós mesmos e que, não raro, atravessamos a vida a fim de galgá-las. Essa necessidade de busca constante, inerente à condição humana, indica e comprova o afastamento histórico daquilo que é vazio, do nada que pode ser tanto, que pode ser tudo se olhado pelos olhos desnudos daqueles que procuram.

No entanto, todos os vãos estão cheios, trens lotados, ruas engarrafadas, o mundo inteiro a um click bem na palma da mão. Quase sempre tendemos a pensar que não há mais nada a ser descoberto. Tudo está posto e óbvio. A novidade está em reinventar a roda e em aprender a lidar com o “mais do mesmo”. O olhar já se habituou à paisagem quase cinza das mesmas rotinas que inebriam a novidade do dia, dia este que jamais havia acontecido até então e que passa como se fosse um móvel velho no canto escuro da sala. Somos frequentemente tragados pelo tabagismo da insensibilidade no que diz respeito ao toque, ao perfume, à imagem, e assim, passamos a uma passividade mórbida que nos infecta e dilacera: a impossibilidade do atravessamento.

No ápice dos questionamentos surgidos desta problemática, em 2005 busquei ingressar como estagiária no campo da Orientação Educacional do Ensino Fundamental II em uma escola da rede particular de ensino em Araraquara. Lá também observei a presença dessa concepção de ensino fragmentado. Para minha surpresa, e contrariando o que pensava a princípio, constatei no sistema particular de ensino as mesmas dificuldades em relação ao pensamento reflexivo. E, contrapondo-se a esta dificuldade, havia uma considerável gama de conceitos e informações sobre as quais, na maioria das vezes, os alunos viam-se perdidos, sem saber o que fazer com tais conhecimentos em mãos.

Ao explicitar minhas indagações aos amigos professores, percebi, em sua maioria, que eles não sentiam a necessidade de provocar em seus alunos qualquer postura problematizadora, e que mesmo neles era bem ausente.

Terminada a graduação, em 2007, ingressei novamente como professora do Ensino Fundamental I de uma escola da rede particular de ensino do município de Araraquara/SP, na qual minhas indagações continuavam presentes através das minhas observações e estudos pessoais. Nesse momento, alunos e professores eram o foco do meu olhar.

Neste contexto, percebi a ressonância do que colocou Ortega (2009), que diz que encontramos algo quando o buscamos. A necessidade da busca faz-nos obter o conhecimento. Na ânsia de ver uma presença quista e necessária, faz-se imprescindível primeiramente debruçar-se sobre uma ausência; o pensamento exercita suas competências preenchendo os espaços com promessas para os anseios, com possibilidades. Quando o mesmo não ocorre, aqueles que se dedicam aos estudos fazem tão somente uma dissimulação.

Há certamente diversas formas de necessidade, de falta. Se alguém inexoravelmente me obriga a fazer alguma coisa, fá-lo-ei necessariamente e, no entanto, a necessidade deste meu fazer não é minha, não surgiu em mim, antes me foi imposta a partir de fora. Pelo contrário, se, por exemplo, sinto necessidade de passear, então esta necessidade é minha, brota de mim [...] (ORTEGA, 2009, p. 3).

De encontro à busca pelo gesto não dissimulado no ato educativo, a experiência, filha da necessidade, é considerada e compreendida como a relação do indivíduo com o mundo e consigo mesmo, por meio da qual aquele passa ao conhecimento sensorial, consciente e reflexivo, habilidades que o auxiliarão na direção de sua vida. Desta forma, podemos pensar que a experiência como resultado de uma necessidade e portadora de ausências é desencadeadora do processo do conhecimento.

Em consonância com a necessidade que se vê muitas vezes subjugada ao sistema imposto, a experiência surge como um alento que permite conhecer aquilo que cerca o indivíduo. Suas texturas subjetivas, sensíveis e imaginativas, adentram a razão e provocam

olhares diferenciados e inteiros. Assim, a experiência é privilegiada como um método de apreensão dos diversos saberes. É nela que o núcleo da possibilidade está contido e prestes a germinar. É nela que o vazio se evidencia para dar espaço à margem, ao dizer que usa as palavras para anunciar a si próprio. A linguagem da experiência é nua e cheia de meandros, chaves, voos, fendas.

Portanto, para cessar a dissimulação tão negativa e arredia que se rendem os estudantes ao terem suas respectivas naturezas forjadas pela imposição dura e insólita daquilo que se coloca como finalizado, penso que devemos nos abrir às reticências, à folha a ser escrita, à margem do que já foi dito. Abramo-nos à ausência.

Seja qual for a experiência, pensada ou objetivada, esta evoca um potencial de presença. Quando na experiência do escuro, com a falta da visão, onde as imagens se calam, tudo se torna presente, fala-nos ao pé do ouvido as nossas experiências em potência, aquilo que nos atravessou no decorrer da nossa existência. Assim, para que tenha o sentido que retorna à memória mais tarde, há de se ter uma necessidade que faça mover a roda, que, por conseguinte, criará uma experiência como ação plena, autoral, protagonizada e nova. Este deve ser o objetivo da Educação: aguçar necessidades, sem imposições, sem submissões, sem missões. Provocações!

Tais provocações podem estar no olhar vislumbrado com um fenômeno, nos ouvidos que escutam uma nova melodia ou até mesmo nos textos já construídos que apresentam potenciais como experiências de linguagem, uma experiência de pensamento e, sobretudo, uma experiência de sentimentos. Quando lemos um novo texto, a experiência não se dá com as suas palavras, mas sim como as nossas palavras se movem com o texto, como elas se transformam e nos fazem pensar a partir de então. É justamente o que está no vazio entre o texto e a possibilidade do pensamento. É nessa ausência que ocorre a experiência. Segundo Larrosa,

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-de-terminar aquilo que dá o que dizer, aquilo que fica por dizer. In-de-terminar é não terminar e não de-terminar. (2006, p. 142).

Os mestres, os métodos, os muros escolares estão cercados por ações administradas. A extrema valorização do instrucional, planejado, daquilo que está pronto, testado e finalizado é modismo no campo educacional. Desta forma, as escolas, enquanto instituições oferecem um produto que é fruto de uma publicidade massificada e opressora, distante de provocar experiências do pensar. São cheios de sabedoria, de palavras técnicas e comprovadas cientificamente que não possibilitam a abertura a um olhar outro. Submetem a inteligência dos estudantes às suas; a voz do submetido se cala por não portar a “verdade” tão almejada: “o saber”.

Na contramão do que nos diz o discurso do “saber” a respeito da escola, Masschelein e Simons (2013, p.36 - 37), nos interpelam a voltarmos o olhar e a escuta escolar a fim de uma “suspensão”, uma ruptura com o tempo e a lógica da “ordem natural do mundo” e assim, resgatar a desimportância dos resultados e a importância da feitura, das mãos que tocam e dos caminhos a serem atravessados pelos estudantes no presente momento em que eles os fazem. Assim, eles pontuam:

A escola, como uma questão de suspensão, implica não só na 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. O espaço escolar não se refere a um local de passagem ou de transição (do passado para o presente), nem a um espaço de iniciação ou de socialização (da família para a sociedade). Pelo contrário, devemos ver a escola de puro meio ou centro. A escola é um meio sem fim e um veículo sem um destino determinado.

Quando a escola não é percebida, sentida, olhada e escutada como a geografia sem lugar que suspende as ranhuras do passado e a condenação do futuro, lança seus estudantes a uma terra sem língua e, mais que sem língua, uma terra sem olhar(es), sem gestos e, desta forma, sem encontrar a necessidade tão “necessária” para se conquistar uma experiência

apaixonante e transformadora, os estudantes dissimulam, e, dissimulando, formam-se nos graus exigidos pelos órgãos educacionais, enquanto não fazem mais que caminhar pelos rastros já caminhados, traçados e resolvidos.

Larrosa (2014) traz essa angústia que descreve como a “destruição generalizada da experiência”. No meio educacional há um movimento que nos nega a possibilidade do acontecimento, da experiência, haja vista a velocidade das informações transmitidas que se alteram numa rapidez extrema e confusa e que nos coloca como expectadores de um espetáculo já assistido.

A própria organização escolar, desde a divisão seriada, até a compartimentação dos conteúdos, não acomoda a diversidade de experiências, vivências de seus estudantes. A forma estática, disciplinar, inflexível, com que são apresentados os conteúdos aos educandos, acaba por afastá-los, eles, tão imersos em acontecimentos interligados com as mais diferentes áreas do conhecimento, da escola. A separação dos conteúdos de seu contexto natural, das suas conexões com o contexto que lhes são próprios, acaba por desvirtuar o estudante das necessárias interligações para a efetivação da aprendizagem.

Com tantas preocupações formais, institucionalizadas e reverenciadas no meio educacional, tenho visto paulatinamente o declínio da experiência. Esta tem sido sufocada pela ideia de que vivemos em uma sociedade do conhecimento e que por ser assim, não podemos “desperdiçar” o tempo (item de primeira necessidade) e disposição com os prazeres ocasionados pela experiência.

Também se faz preocupante a organização do tempo. A cada dia e a cada nova decisão dos doutos educacionais, espera-se que os estudantes fiquem mais tempo em seus respectivos ambientes escolares, desde os mais infantes até os mais senis. Com tanto tempo dedicado ao estudo dissimulado e frenético, falta-nos tempo de simplesmente “olhar” e nos demorarmos mais detidamente no que nos rodeia. Tudo se acomoda e nada nos incomoda, nada nos

movimenta. A vida acelerada nos dá uma dimensão mercadológica do tempo e de tudo o que fazemos com ele. Não nos permitimos o ócio, pois com ele estamos a perder algo valioso: o tempo. E assim, seguimos com a bagagem cheia e silenciosa, que nada nos diz ou nos atravessa.

Assim, cheios de tantos ocorridos, vazios de tantos acontecimentos, vamos seguindo rumo à miséria de não estarmos mais contidos no conhecimento gerado pela humanidade, a herança, o contemporâneo e, sobretudo, deste conhecimento não estar mais contido em cada um de nós. Distanciamo-nos à medida que nos aproximamos em demasia. Falta-nos a dimensão da importância, da completude, daquilo que nos remete sentido. Canso-me de escutar dos estudantes a indignação por nada interessar os conteúdos que compõem o currículo escolar. Perguntam-se constantemente para que servirá isso ou aquilo.

Os alunos, assim soa o lema atual, devem sempre ser capazes de ver o que aprenderam e o porquê, e qual é o valor desse conhecimento. Os alunos que perguntam “por que precisamos saber isso?” estão fazendo uma pergunta legítima e, neste nosso tempo e época, uma reação que comece com “Porque mais tarde, quando estiverem crescidos...” é inadequada e até mesmo negligente. Além do valor do entretenimento, assim dizem os acusadores, o que motiva os jovens é a informação sobre a utilidade do que estão aprendendo, justamente com a capacidade de fazer suas próprias escolhas sobre o que aprendem. [...] (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 16).

Assim como muitos de meus pares, me habituei a ouvir e a reproduzir aos meus alunos a promessa de uma utilização futura dos conhecimentos escolares, e esta inconsistência encena uma educação alheia à vida do aluno e, conseqüentemente, pouco instigante e sem sentido, “negligente” como nos apontam os autores. A necessária mediação entre os tempos passado, presente e futuro é interdita, transformando acontecimentos em um fim em si mesmos e não um meio para compreender, apreciar e instrumentalizar a relação com as aprendizagens. Suas línguas não são compreendidas. Estão desterritorializados em sua própria moradia e, assim, torcem para que os anos passem depressa, para enfim concluírem essa

jornada sem sentido que percorrem. Estão cheios de anseios e indignações, e por estarem cheios nada acontece a eles.

Inevitavelmente, da maneira como a Educação está posta, há uma distância entre o estudante e o conteúdo a ele dirigido. Suas experiências e os saberes eleitos pela escola para compor sua grade curricular, denota uma carência educacional. Quando o estudante passa a compor um cenário totalmente orquestrado e não uma cena, são criadas distâncias cada vez maiores e intransponíveis no que se refere à formação consistente que deriva do que é significativo, da experiência. Quando compreendida como terreno fértil, a ausência faz-se formativa, íntegra e possibilitadora de mudanças efetivas no que tange a abertura ao pensamento. A ausência de ausências ou a presença quase inexistente da mesma implica em um estudante-aluno que se coloca diante das tarefas escolares, e entende tudo aquilo como um exercício difícil e mecânico.

Em resposta, queremos argumentar que a profanação e a suspensão tornam possível *abrir o mundo* na escola e que ele é, de fato, o mundo (e não necessidades ou talentos individuais de aprendizagem) que está sendo revelado. [...] A escola não está separada da sociedade, mas é única, visto que é o local, por excelência, de suspensão escolástica e profanação pela qual o mundo é aberto. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 45).

A abertura do mundo como resposta a uma ausência de ausências. Uma conversa sobre o mundo, um mundo próximo e distante, conhecido e estranho, um mundo a ser pensado, cuidado, amado. A descoberta da interrupção de um mundo dado, naturalizado e acabado. A (im)possibilidade da descoberta se demonstra quando os rastros foram apagados e os livros queimados, ou quando, apesar da presença do rastro, do mestre e do livro, encontramos ausências, brechas e problematizações que nos levam além do que já foi dado, as palavras que extravasam e que nos apresentam um caminho nunca antes trilhado.

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. Nesse sentido, não trata de um recurso, produto ou objeto para a utilização como parte de uma determinada economia. Trata-se do momento mágico quando alguma coisa fora de nós mesmo nos faz pensar, nos convida a pensar ou nos faz coçar a cabeça. Nesse 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. [...] (MASSCHELEIN, SIMONS, 2013, p. 51)

Partindo das problematizações, reconhecemos a originalidade e especificidade do acontecimento. Faz-se necessário fulgurar o tema da imagem do pensamento e as possibilidades para o exercício do pensar. Entendemos a filosofia como instigadora do movimento do pensamento, capaz de retirá-lo de sua imobilidade, que nada mais é que romper os pressupostos da representação e diluir seus principais elementos. Pensar é garantir ao próprio pensamento sua possibilidade mais radical que advém da necessidade absoluta de tirá-lo do seu estupor natural e da coação sofrida pelas imposições dogmáticas. Busquemos, então, estar em encontro com aquilo que força a pensar, a fim de criar a necessidade absoluta de um ato de pensar.

As exigências estão a cada dia maiores. É necessário ser especialista em algo; nossa existência depende disso. Temos que nos adequar e termos utilidade; caso contrário, seremos descartáveis. E nesta lógica da utilidade e da desvalorização humana, seguimos mecanicamente exercendo funções, dissimulando estudos, buscando um acúmulo de horas em cursos, em certificados e diplomas que nos colocam em algum lugar. É neste sentido que o educar, ou como chamamos aqui, o ato educativo, tende a estabelecer uma conversa que interrompe a lógica, que pode fazer mudar a direção ou não da travessia de cada estudante ou de cada professor rumo ao mundo desconhecido – onde o início e o término são dispensáveis e indeterminados, onde o professor e o estudante figuram uma cena única, impertinente ao passado e menos ainda ao futuro – cenas presentes. Assim, revisitando a figura do professor, nos elucida Masschelein e Simons (2013, p. 133):

O professor é uma figura sem propriedades – o seu *status* é um não *status*, um que não é incomparável ao da criança. O professor é uma figura sem lugar adequado em uma ordem social, e é, portanto, uma figura pública (como são os artistas, por exemplo). O professor é uma figura que, de uma forma ou de outra, sempre cai fora da ordem estabelecida. (O professor não é “real”). Consequentemente, o professor sempre desestabiliza a ordem estabelecida – ou melhor: sempre a suspende ou a torna inoperante de alguma forma.

“O professor não é real”. Quantas reverberações essa frase me causou! Essa “*figura pedagógica que habita a escola*” (Masschelein; Simons, 2013, p. 131) – o professor, cujo ofício não pertence ao universo produtivista, no sentido capitalista do termo, não é real porque ocupa-se das surpresas que seu “assunto”, ou que seus “alunos” lhe proporcionam. Nesta ocupação, o professor assume diversas interpretações do mundo que, caso pertençam e afetem aos indivíduos, desfragmentam o ser, tornam-no uno. É neste território que a criação tem espaço de se manifestar na tez daqueles que são permitidos a contemplar a ausência. E o que nos diz a ausência? Quando ela se instala, se coloca em ameaça, um risco e um medo de nada possuir. Tantas incertezas, juntamente ao peso cultural de um programa todo sistematizado do conhecimento, causam receio, mas, tornada a presença-ausência uma constante, o pressuposto de igualdade se coloca e possibilita a construção do não-poder, que culminará em uma Educação menos reprodutiva.

Com tantos anseios, depois de algum tempo debruçada sobre a prática, comecei a participar dos encontros do Grupo de Estudo e Pesquisa em Filosofia para Crianças (GEPFC) na UNESP em Araraquara sob a coordenação da Prof^a Dr^a Paula Ramos de Oliveira, que naquele momento, se debruçava sobre alguns autores franceses, conhecidos como “filósofos da diferença”¹. No exercício das leituras para as discussões cada vez mais profícuas do GEPFC, me deparei com a instigante obra de Jacques Derrida, filósofo franco-argelino que me convidou a refletir acerca da pretensão, sobretudo escolar, de legitimar a apropriação de discursos totalizadores, rever o absolutismo do pensamento e a intolerância das práticas e, desta forma, como se faz necessário, resistir ao confinamento contido nas relações para se abrir à possibilidade, ao acontecimento. Derrida (2003, p.22) assim se exprime: “É preciso então não apenas um princípio de resistência, mas uma força de resistência – e de dissidência.”.

Por razão das leituras derridianas que me absorveram e das inquietações que me acompanharam, encontrei no conceito de Hospitalidade um caminho a se percorrer em busca de uma possibilidade outra para o Ato Educativo. Diz Derrida (2003, p. 23 - 24):

[...] 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.

Receber o aluno, a infância, o estrangeiro deve compreender uma hospitalidade que não questiona quem é este que chega, que o acolha em sua alteridade de outro, sem estigmatizá-lo como um “ser tematizado”², para assim, abrir-se à pergunta do outro, uma hospitalidade sem condição.

Essas leituras instigaram-me a necessidade de continuar os estudos acadêmicos. Perguntei-me se poderia pensar as minhas questões a partir de uma perspectiva derridiana, desconstrucionista, que permitisse refletir na possibilidade de a escola constituir-se com um espaço em que o pensamento pudesse abrir-se ao porvir.

Para considerar esses contextos em sua profundidade é necessário levar em consideração inúmeros elementos que os caracterizam. Partindo da ideia de Hannah Arendt de que a educação tem a ver com o nascimento, com a chegada dos novos ao mundo, Larrosa (2006, p. 184) propõe tomar a infância como a novidade que chega até nós e para quem, portanto, devemos abrir espaço.

[...] a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua.

¹ Michel Foucault, Gilles Deleuze e Jacques Derrida.

² Expressão utilizada por Carlos Skliar (2008, p. 27).

Frente à diversidade de contextos educativos ilustrados no espaço escolar, pressupõe-se que as ações oriundas desse território devam ser avaliadas criticamente.

Os alunos são esses *Outros*. Eles chegam à escola como estrangeiros e essa instituição deve acolhê-los. Qual hospitalidade a escola oferece? Como ela impacta o processo educativo? Derrida não escreveu especificamente sobre a escola, mas algumas de suas ideias parecem férteis para pensá-la.

Assim, a questão aqui evocada vem ao encontro de uma compreensão de que o aluno (hóspede) é um Outro que deve ser hospedado, acolhido incondicionalmente pelo hospedeiro, a escola. Dessa hospitalidade parece depender o tipo de educação que será ali produzida.

Acolher essa *estrangeiridade* dada através da presença do aluno e com ela buscar posicionamentos novos, outros, é caminho para desconstruir o outorgado, revelando as ambiguidades postas nas relações nutridas no espaço escolar, que acabam por obstaculizar o acontecimento pela busca frenética em categorizar, capturar, domesticar os conteúdos e saberes que são produzidos a partir das relações professor-aluno (hospedeiro-hóspede) dentro dos muros escolares.

Assim, para desconstruir um modo de funcionar que está arraigado na escola é preciso aprender com o novo, como um encontro entre várias e diferentes experiências de tempo (infantil, jovem, adulto, senil), aprender com as comoções que ainda nos sacodem, com o estrangeiro. É preciso abrir lugar ao hóspede.

Ainda em relação à infância, nos diz Kohan (2007, p. 131):

Aprender é traduzir. Traduzir é inventar. Inventar é inventar-se. Inventar-se é escutar o que não se escuta, pensar o que não se pensa, viver o que não se vive. A infância fala uma língua que não se escuta. A infância pronuncia uma palavra que não se entende. A infância pensa um pensamento que não se pensa. Dar espaço a essa língua, aprender essa palavra, atender esse pensamento pode ser uma oportunidade não apenas de dar um espaço digno, primordial e apaixonado a essa palavra infantil, mas também de educar a nós mesmos, a oportunidade de deixar de situar sempre os outros em outra terra, no des-terro, no estrangeiro, e poder alguma vez sair, pelo menos um pouquinho, de nossa pátria, de nosso cômodo lugar.

Se fizermos uma analogia entre a infância e os alunos em geral, veremos que a instituição escolar mantém uma prática de quem pretensamente acredita saber tudo acerca dos alunos, das suas vontades e necessidades, da maneira mais adequada de se estruturar o seu ensino, entre outras muitas certezas nela presentes. Tenta-se fazer do “outro” um “mesmo”, alguém totalmente previsível, alguém que deve submeter-se aos quereres daquele que é portador da maioridade, o adulto, detentor da herança que necessita ser transmitida.

Quando imbuída desses discursos pedagogizantes é possível perceber que a escola deixa de vislumbrar a alteridade posta e legitimada em si. O que vemos é uma educação homogeneizadora, pensada sempre na perspectiva do que já é, mantendo-a engessada.

Freire (2011) aponta que a ausência de crítica e falta de curiosidade tem levado a educação à margem simplista e irrefletida, onde a adesão imediata às coisas ocorre desmedidamente. Nesta perspectiva, consideramos que aquele que se orienta no sentido de formar-se um educador tem como condição indispensável o conhecimento profundo do homem e suas relações e, sobretudo, deve entender a educação como processo de promoção humana, levando-se em consideração que ele também é um outro para o aluno e que nessa relação há sempre dois sujeitos - professores e alunos – que, em relação, modificam-se pela alteridade que com ela trazem.

Observo na escola uma hospitalidade hostil. Agrega-se o aluno condicionando-o a responder a um modelo, desconsidera-se a sua condição diversa e, enrustida de uma ideia “acolhedora”, ignora a sua alteridade. Assim, o que deveria ser um meandro da hospitalidade, evidencia-se como uma mera tolerância. O hóspede é forçado a falar a língua do hospedeiro.

Neste aspecto, ao deleitar-me no encontro com Jacques Derrida, entendo a desconstrução como um novo pensar, uma tomada de posicionamento, como tornando possível o *acontecimento*: o que foge à determinação, ao normativo, ao planejado. Um

rompimento com as supostas garantias oferecidas pela escola, capaz de possibilitar uma abertura ao porvir. Uma hospitalidade sem condição.

A partir da desconstrução, aqui compreendida não como um método, mas como busca incessante de resistência ao acabado, acredita-se que a escola pode se constituir no encontro do favorecimento de um pensamento novo. Tal perspectiva concebe a ideia de que o conhecimento gerado através do questionamento pode levar a uma reconstrução do trabalho.

As relações tidas no espaço escolar, (professor, aluno, herança) podem se constituir em um processo que busca a desconstrução. Contudo a desconstrução vai além, pois permite ao professor desenvolver sua prática em um contexto problematizador, possibilitando-lhe um conhecimento crítico da realidade por ele vivenciada, para quem sabe poder transformá-la.

A decomposição dos discursos com os quais se opera (herança), revelando seus pressupostos, suas contradições e ambiguidades é necessária para ampliar os limiares que os discursos constituem a princípio, permitindo a construção de um pensamento outro nos ares escolares já que os alunos e os professores estão subjugados à hegemonia de certos discursos, aliada a uma concepção que instrumentaliza quase tudo e que nasce justamente da necessidade de ações imediatas, inclusive no processo educativo.

E a língua, aquilo que nos aproxima ou distancia das possibilidades de conhecer o desconhecido, mais pela sua ambiguidade e inquietude do que pela resposta que supostamente ela traria, nos toca com a experiência inerente às suas vacuidades. Para Skliar,

Experiências com a palavra têm muito mais a ver com o assombro inicial com a palavra, com um inesperado encontro com a palavra, com uma soma indecifrável de silêncios vãos e estranhas pronúncias. E se relaciona muito menos – mas muitíssimo menos – com um pensamento possível, cadenciado, sério e duradouro sobre a palavra. (2012, p. 17).

As palavras, tão usadas para protagonizar o poder, podem em seu silêncio e nas variantes fendas que se abrem propiciarem um encontro. Aqui entendemos encontro como o inesperado, o não programado, o novo. A novidade como acontecimento movimenta o olhar

que, por conseguinte, provoca o pensamento, faz-nos ir além do já dito, do já pronunciado em tom de verdade clara e absoluta, inegável e obrigatória. Quando, na ausência das palavras, ecoam palavras outras, inebriadas e simples, aí aconteceu o encontro. Dentro da impossibilidade a experiência se coloca, e a impossibilidade acontece no abandonado, no vazio, na ausência.

Pensando no que pode a ausência, qual a sua potencialidade enquanto algo ainda não construído, inclassificável e privado de qualquer marcação, entendemos que ela se pontua como uma fuga frenética de um animal feroz que não está presente, a não ser em nossa representação. Ali, onde não se pode ver, a vista é mais potente, cria-se a possibilidade, nascem os calafrios, recitam-se as preces, o humano acontece, trêmulo, oscilante no mundo, pronto a inserir-se em um mundo só seu.

Considerando o exposto até aqui, esse estudo está composto por três seções. Na primeira seção, intitulada “Desconstrução e Alteridade: Rumo ao rosto estrangeiro”, discorre-se sobre as concepções do ato desconstrucionista, da questão da alteridade e do gesto de hospitalidade, desenhadas por Jacques Derrida e com as contribuições dos escritos de Emmanuel Lèvinas, Carlos Skliar, Jorge Larrosa e Walter Kohan, assim como se apresenta uma breve consideração sobre a *différance*, um movimento que acontece fora de qualquer pensamento dogmático, que permite pensar o processo de diferenciação para além de qualquer limite e que corrobora com o ato desconstrucionista. Posteriormente são trazidas considerações sobre a distinção entre tolerância e acolhida incondicional, visto que tal compreensão se coloca no cerne da constituição própria da escola enquanto lugar de albergamento. Tolerar, à revelia de acolher o outro incondicionalmente, nos demonstra a submissão a qual o indivíduo que chega deve ao que recebe. Há na atitude de tolerância a implicação do poder, do limite, do condicionamento. Tolerar se coloca como um pagamento a uma dívida e, assim, distancia-se do real respeito à alteridade de forma desinteressada, o que

levaria as pessoas (alunos-professores) a viverem de outra forma, em uma experiência. A acolhida como possibilidade do acontecimento, demonstra-se, como desenvolveremos, através da hospitalidade incondicional. Neste caminho, a distinção entre desejo, direito e justiça do acolhimento se constituem como subsídios para se pensar os meandros que nos aproximam e, à mesma medida, nos distanciam da hospitalidade incondicional.

Na segunda seção, intitulada “Alteridade e infância na escola: sentidos e alcances.”, são apontados os rostos outros, enquanto alteridade absoluta que se apresentam na escola. Essa alteridade reclama uma relação de hospitalidade, o que requer um distanciamento de toda objetivação e pontuação do poder. Há aí uma preocupação em se aproximar dessa outridade do ato educativo, em desenrolar-se entre hóspede e hospedeiro, entre a alteridade e a mesmidade, um eu-outro e um eu-mesmo no encontro desse gesto que é o ato educativo. Neste encontro, a herança, aquilo que nos torna no que somos, nossas impressões, nos delineia no passo da alteridade e nos inquieta em sermos esses outros a falar na Educação. O Ato Educativo como a herança é a travessia que se coloca entre o hospedeiro e o hóspede, os herdeiros.

Na terceira seção, “O que impede a desconstrução na escola ou como se pensa a educação?” são apresentadas as fustigações que dificultam o acontecimento na escola, permeando pelos pressupostos da educação atual em sua tentativa de abarcar a infância e a possibilidade da desconstrução enquanto uma contra-imagem. Os blocos subsequentes organizam as análises sobre os discursos que sustentam a ideia de inclusão e formação escolar no tocante ao lugar que atribui à escola moderna que visa o progresso, o desenvolvimento, o futuro e a competitividade e onde está contida a hospitalidade necessária ao efetivo exercício escolar, o de atravessar seus hóspedes, tocar-lhes profundamente. Cada um desses blocos é delicadamente analisado na perspectiva do “talvez”.

Cabe salientar que a pesquisa que aqui se mostra se faz desejosa em colaborar com os rastros que fecundam a Educação, sobretudo com o olhar lançado a ela, um olhar desnudo, que perceba, sensibilize, que poemize a acolhida do outro no interior das escolas a fim de, quiçá, galgarmos uma Educação outra.

Cena I: Cheganças, alteridades e acolhidas.

Ele chega. Enxerga a calçada, o alambrado, a folhagem que cisma em escalar os vãos na rachadura da parede. No alto, uma flor laranja que nasceu solitária, – deve ter gosto de mel, pensa – e sua visão é interrompida pelo esbarro de outro – um menino atrasado – que corre para não perder a hora. Esses meninos têm pressa! Ele percebe que também precisa ter pressa. Há um rosto carrancudo no portão que não gosta de atrasos. Suspira, segura firme na alça da mochila pesada e gasta talvez pelo descuido – como diz a mãe – e segue firme, de cabeça baixa e com passos estreitos e rápidos. Ele chega! Está dentro. Respira fundo e relaxa os ombros. Ainda não houve sequer uma palavra dita, só se ouve ruídos, muitos ruídos, ruídos desgastantes e brutais – me lembra as freadas de um carro que, em alta velocidade, bateu em outro na rua de casa – um barulho avassalador. De repente, um aceno – o professor os chama – e ouve-se um ruído mais tímido, sussurrado, parece coisa proibida!

1. DESCONSTRUÇÃO E ALTERIDADE: Rumo a um encontro com o rosto estrangeiro.

[...] Desconstruir é, de certo modo, um gesto, um ser chamado por alguma coisa, por uma obra, por um autor, por um livro, uma passagem, uma palavra, um conceito, uma escrita. É um gesto afirmativo, é um dizer sim. E é fazê-lo partir da posição de quem se sente herdeiro, de quem pensa e sente ter herdado aquilo que pretende, agora, desconstruir; e não de alguém que, por sua vez, desconfia do outro, nega, diz não à obra, e torna-se crítico desde o lugar do deserdado. (SKLIAR, 2008, p. 18).

Um encontro. É com a imagem que me remete um encontro que inicio este capítulo. Primeiramente o encontro que me permiti ter com o filósofo que inquietou meus pensamentos acerca do Outro, da acolhida, do abraço, da amizade. Jacques Derrida, filósofo franco-argelino, nascido em 15 de Julho de 1930, pertenceu a um grupo de pensadores franceses que, em meados de 1960 (ano em que este conseguiu um cargo de professor de Filosofia e Lógica na Sorbonne), passaram a ser denominados de “pós-estruturalistas”. Tal denominação deu-se ao questionamento por eles desenvolvido sobre uma abertura para além do estruturalismo, assinalando seus limites e suas fronteiras. Este movimento utilizava-se da noção de estrutura para colocar em questão, sobretudo não em negação, as premissas do próprio estruturalismo. Derrida, então, seguindo a perspectiva pós-estruturalista, investigou sob a luz dos aspectos do método estrutural, as relações e facetas do conceito de diferença para assim, apontar os pressupostos metafísicos ora superados no estruturalismo. Surge no pensamento *derridiano*³ o questionamento da filosofia como uma interrogação da sua real possibilidade.

Em direção às aporias lançadas pelo pensamento de Derrida, surge a noção de desconstrução⁴. A desconstrução, um pensamento aberto que não enclausura a uma forma ou método, faz justiça à alteridade. De acordo com Derrida, qualquer tentativa de estabelecer a verdade é metafísica, o que invoca a presença. Estamos assim, limitados pela circularidade de

³ Chamaremos de “derridiano” o conjunto de ideias e pensamentos oriundos da Filosofia praticada por Jacques Derrida.

⁴ Conceito desenvolvido por Derrida não no âmbito de uma destruição, mas sim de uma espécie de desmontagem de certas engrenagens que não funcionam tão bem. Como exemplo, Derrida aponta o discurso textual que acaba

nosso discurso, nossa fala está sempre sujeita à linguagem que utilizamos. Desconstruir é herdar para além do que pretende legar o próprio texto, em um movimento de fidelidade infiel, levando-o sempre para além dele mesmo. Desta maneira, aceitar Derrida, é assumir nossas heranças, pensar para além de uma matriz, seja ela ocidental ou não. É pensar com e para além de nossas heranças mestiças.

[...] 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).

Derrida considera que o logocentrismo é a metafísica dominante no nosso pensamento. Ao postular-se como uma crítica ao pensamento sacralizado, a desconstrução desfaz, decompõe, desmonta a estrutura a fim de mostrar-lhe o seu esqueleto, a fim de desvendar seus pressupostos, que de algum modo teriam ficado ocultos, implícitos. De outro modo, Derrida se interessou em investigar como as estruturas foram realizadas e quais as forças que nelas operam ou são operadas.

A metafísica da presença pressupõe a existência de centros permanentes e antagonicamente deslocados no tempo, além de multiplicados quando pareciam ser únicos. Desta forma, Derrida assinala que a origem da metafísica se pontua no interior da ideia de imobilidade, de uma certeza tranquilizadora.

[...] 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)

Partir do pensamento de Jacques Derrida nos mostra como uma estratégia que partindo daquilo que é familiar, próximo, permite chegar ao seu avesso, rumo à sua ambivalência.

Quando nos dedicamos a afastarmo-nos do pensamento metafísico, nos debruçamos sob um olhar alheio ao mundo, os parâmetros concretos e seguros deixam de existir, a pedagogia da realidade não se almeja mais por meio de situações metafísicas. Assim, deve ser ressaltado que o mundo não pode mais ser visto como uma casa, não há como “estar plenamente em casa” no mundo; a estranheza se mescla ao familiar. O papel da desconstrução, então, dentro do paradigma que se projeta para além da metafísica, seria o de questionar os limites, as margens, as divisões arbitrárias, e abrir caminho para expor como toda a identidade é permeada pela alteridade, “colonizada” por ela (e não o seu oposto).

Para Derrida, a palavra “desconstrução” assinala uma organização dentro/fora da “metafísica ocidental”, que articula as duas impossibilidades: de estar plenamente dentro ou inteiramente fora. A desconstrução seria, antes de qualquer coisa, uma operação cujo efeito enaltece a emergência da alteridade. Trata-se de um movimento que, oposto à metafísica, abre-se ao Outro, ao advento da existência de um rosto diverso. Deste modo, falar da desconstrução requer tremor, diferença, perigo. Logo, pensar a desconstrução significa lançar-se ao impensado, à abertura, traduzir-se ou traduzindo-se em acompanhar o movimento do rastro que segue como origem.

Frinchas, frestas, fendas, portas, vãos, fissuras, gretas. Quantas substâncias nos povoam quando nos permitimos à abertura? Quando nos colocamos à abertura, nos prostramos e reverenciamos a possibilidade do diverso, da resistência e da força. Tais interstícios nos colocam em caminhada, em movimento, em constante subtração dos limites que nos são (im)postos.

para além de si mesmo.

O resistir à tirania do Um, da metafísica ocidental, supõe desfazer a metafísica mesma da presença, da identidade do ser e/ou do não-ser, desfazer aquela metafísica habitada por binarismos, pelas oposições, essa negação dirigida ao segundo termo, esse não que se diz e se atribui àquilo que não é *a palavra*, que não é a palavra hierarquizada, em que o outro não é mais do que um eu espectralizado. Desconstruir a metafísica da presença até refazê-la ou reconstruí-la em um pensamento da diferença. (SKLIAR, 2008, p. 18).

Ter a desconstrução como herança é, segundo Derrida, ser infielmente fiel, habitar o lugar do não conhecimento que acaba por se configurar como o acontecimento, o improvável, incerto, desconfiado. Todavia, Jacques Derrida não objetivou propagar a morte da filosofia, mas sim fazer uma leitura genealógica da filosofia, ao mesmo tempo em que também não a concebe como um discurso filosófico, já que se assim o fizesse, estaria idealizando verdades, buscando a construção de sistemas, o que pela lógica desconstrucionista, por si só, deveria ser desconstruído.

Quando nos permitimos a este gesto desconstrucionista, emana-nos um apelo, um não-lugar que nos traz novamente à geografia do encontro. É no encontro, seja ele com o filósofo que nos inquieta, seja com o estrangeiro que se nos apresenta, que precisamos considerar conscientemente ou não, o imprevisível, o não orquestrado, a vinda do outro, a chegada. É comum a ideia de movimento e ineditismo uma vez que nos abrimos à experiência do encontro, da acolhida do outro. O desafio está posto! O outro, imbuído de seu nomadismo e consequente estrangeiridade, coloca a sua questão, perturba, sacode o dogmatismo que seguia sereno e tranquilo. Não o temos como aquele a quem olhamos, mas aquele que nos olha e nos coloca possibilidades e impossibilidades, nos coloca a condição de risco e perigo, nos interpela.

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)

A desconstrução, não sendo um conceito, apresenta-se em constante movimento, impedindo a estagnação do pensamento ou de qualquer ideal logocêntrico. Desta forma, ao passo que a desconstrução nega a origem e a verdade, abre espaço para o pensamento deslocar-se.

Eis o significado mesmo da desconstrução! Mostrar que tradições, modelos, instituições, sociedades, crenças e práticas não possuem em si encerramentos, que são considerações que transbordam as margens de qualquer mandato, uma vez que aquilo que estaria acontecendo sempre se colocaria na posição do porvir, em uma incompletude própria que permite a abertura para questionamentos aporéticos.

O pensamento da desconstrução não se caracteriza pela ruptura, mas sim pela tensão. A proposta é lidar com a multiplicidade e com a ausência da verdade absoluta. Isso não quer dizer inviabilizar as nossas formas de conhecimento, mas intrincá-lo a tal ponto que não faça mais sentido insistir em pensamentos, gestos e objetos em si ou absolutos. Derrida nos postula a ausência do significado em si que carregue certa noção de verdade, de uma presença, de uma origem.

Revisando a soberania, a desconstrução não atua simplesmente como neutralizadora de oposições, tampouco pode ser entendida como uma nova ferramenta ou método, mas sim como um olhar totalmente outro, uma maneira diversa de lidar com a metafísica. Desta forma, desconstruir a oposição significa, *à priori*, inverter a hierarquia. Esta característica da desconstrução revela um papel significativo na alteridade do processo.

Assim, a desconstrução surge como acontecimento, um encontro, o que está por vir, um talvez. No sentido inverso do saber absoluto, invertendo o valor das oposições metafísicas, caminha o pensamento desconstrucionista. Um deslocamento que parte da lógica da presença, o concreto, ao irrepetível, singular, um encontro, uma alteridade. A desconstrução se manifesta como um acontecimento necessário e inevitável.

A desconstrução vem sendo tomada, ao longo das últimas décadas, como uma alternativa filosófica, ética e política às condições totalizantes impostas ao campo da cultura em geral pela tradição do imaginário ocidental, pois, com as hierarquizações logocêntricas (predomínio do logos, da razão, do inteligível sobre o sensível, da essência sobre a aparência, da verdade sobre o falso etc.), a metafísica ocidental não se limitou a estabelecer as diferenças entre os fenômenos, mas criou oposições entre eles.

A estratégia da desconstrução foi, então, subverter essa lógica das oposições. Ao analisar os pares conceituais binários, presentes na metafísica ocidental, a desconstrução irá questionar exatamente a hegemonia de um dos termos com relação ao outro. Irá criticar a oposição hierárquica que privilegia o imediato, a unidade e a identidade em detrimento da ausência, da diversidade e da diferença. A desconstrução se pretende afirmativa, à medida que questiona tais estruturas binárias de oposição sem, contudo, destruí-las.

Outro aspecto importante para a desconstrução refere-se à abertura para o outro. O tema da alteridade é uma das marcas da desconstrução, enquanto questionadora da lógica da identidade e da metafísica ocidental. O pensamento derridiano aponta para um outro totalmente outro, em que a alteridade se dissemina para além do ôntico e do ontológico, do existente e do existencial, inserida numa trama de diferenças (*différance*).

Sobre a palavra *différance*, que nos abstermos a utilizá-la sublinhada, haja vista que não pertence ao uso corrente da língua portuguesa e que mesmo no francês se diferencia da então palavra *différence* por uma letra singular, “a”, a qual não pode ser ouvida e compreendida oralmente, mas que, no entanto, Derrida a delineia em variados sentidos em seu pensamento, sobretudo, como não passiva no processo de diferenciação.

O que o motivo da *différance* tem de universalizável em vista das diferenças é que ele permite pensar o processo de diferenciação para além de qualquer espécie de limites: quer se trate de limites culturais, nacionais linguísticos ou mesmo humanos. Existe a *différance* desde que exista traço vivo, uma relação vida/morte ou presença/ausência. Isso se atou muito cedo, para mim, à imensa problemática da animalidade. Existe a *différance* desde que haja o vivo, desde que haja o traço,

através e apesar de todos os limites que a mais forte tradição filosófica ou cultural acreditou reconhecer entre “o homem” e o “animal”. (DERRIDA, 2004, p. 34).

O movimento da *différance* acontece fora de qualquer pensamento dogmático. É o movimento que permite pensar o processo de diferenciação – diferença entre duas coisas – para além de qualquer limite. Nesse sentido, para uma aproximação ao movimento da *différance* e, de algum modo, tentar entendê-lo, primeiramente, é necessário afastar-se do pensamento lógico-filosófico-formal marcado por uma tradição de binarismos que compõem a linguagem. Essa tarefa não é fácil, pois se está tão naturalmente familiarizado com essas bases da linguagem que dificilmente se poderia pensar de outro modo. Se conseguirmos nos remeter a essa ordem, nos encontraremos já no movimento da *différance*, movimento que interroga todo pensamento mantido como concluído. Essa tarefa talvez seja possível se nos deixarmos remeter aqui para uma ordem que não pertence mais à sensibilidade, mas não menos à inteligibilidade, a uma idealidade que não por acaso se encontra ligada à objetividade do entendimento.

O movimento que a desconstrução realiza faz sobrevir o pensamento da alteridade, o que decerto, faz vir à tona, o pensamento ético derridiano. Uma ética distante dos moldes da tradição, mas, sobretudo, desconstruída.

Na conjuntura ética, a desconstrução se apresenta como abertura para o outro, um outro distinto, não subtraído em uma diversidade inócua, razão pela qual a desconstrução procura expor as formas de exclusão e apagamento da alteridade. Desconstrução é a constante busca pelo impossível. Quando as possibilidades se encontram sustentadas pelo braço de sua impossibilidade, esta última não a dizimando, mas a fortalecendo.

Qual é, portanto, esse encontro do absolutamente outro? Nem representação, nem limitação, nem relação conceitual com o mesmo. O eu e o outro não se deixam suplantar, não se deixam totalizar por um conceito de relação. E, em primeiro lugar, porque o conceito (matéria da linguagem), sempre dado ao outro, não pode fechar-se sobre o outro, compreendê-lo. A dimensão dativa ou vocativa que abre direção originária da linguagem não poderia, sem violência, deixar-se compreender e modificar na dimensão acusativa ou atributiva do objeto. A linguagem não pode,

portanto, totalizar sua própria possibilidade e compreender em si sua própria origem ou seu próprio fim. (DERRIDA, 2004, p. 135).

Novamente retomamo-nos à ideia do encontro como experiência do outro, com o outro, pelo outro. Um encontro sob o olhar desconstruído, oriundo de uma força afirmativa e aberta. Na busca pela superação do dogmatismo e da falta de liberdade, enfrentamos os riscos que se nos colocam na dinâmica do encontro com o estrangeiro, cujo rosto desconhecemos e idioma ignoramos, adentramo-nos num território deveras perigoso e ao mesmo tempo, necessário. À medida que extrapolamos a zona de conforto onde nada nos arremessava (“nada” aqui entendido não como ausência, mas como falta, lacuna, abismo), lançamo-nos à experiência, a um mover incessante e ousado. KOHAN (2007, p.21) já apontava que “a experiência é uma espécie de viagem do pensamento, sem percurso previamente traçado”.

Assim, pensar o estrangeiro numa perspectiva desconstrucionista, requer acolher o seu rosto para além da passividade gentil de simplesmente lhe dizer sim. Segundo LÉVINAS (2014, p. 188),

O rosto está presente na sua recusa de ser conteúdo. Neste sentido, não poderá ser compreendido, isto é, englobado. Nem visto, nem tocado – porque na sensação visual ou tátil, a identidade do eu implica a alteridade do objeto que precisamente se torna conteúdo.

Outrem não é outro de uma alteridade relativa como, numa comparação, as espécies, ainda que fossem últimas, que se excluem reciprocamente, mas que se colocam ainda na comunidade de um gênero, excluindo-se pela sua definição, mas apelando umas para as outras mediante a exclusão através da comunidade do seu gênero. A alteridade de Outrem não depende de qualquer qualidade que o distinguiria de mim, porque uma distinção dessa natureza implicaria entre nós a comunidade de gênero, que anula já a alteridade.

Receber esse outrem nos chama ao acontecimento que se dá no advento do encontro. Esse acontecimento não é necessariamente uma lógica, um binarismo ou uma dialética, mas sim algo indeterminado, imprevisível. Refere-se ao campo incerto e, por isso, evoca uma ameaça. O encontro localiza-se em um campo inlocalizável, desterritorializado, encontra-se no surgimento que surpreende e que suspende a compreensão. De todo modo, o acontecimento que se instala no encontro, afeta, atravessa, transpassa.

Abarcando toda a alteridade da qual se apropria o outro, o acontecimento provoca, lesiona o cotidiano e diz não à colonização desse outro. Escapa incessantemente do que é mesmidade, foge da identidade quando esta se coloca como entrave à liberdade.

1.1. DA TOLERÂNCIA ÀS INTENÇÕES DERRIDIANAS.

No interior dos muros escolares, reduto de obsessão pela ordem, onde as classificações são feitas e as hierarquias estabelecidas, é comum ver-se aprimorar dezenas de métodos, técnicas e práticas de ensino aos quais os professores devem dispor para que sua atividade docente tenha maior eficiência e êxito. Não é raro notar que as instituições estão cada dia mais se dedicando às atividades funcionais, dando ênfase à dimensão técnica.

A escola ou professor eficiente e eficaz renunciam aos “fatos”: “esses são os fatos e essa é a forma como lidamos com eles!” A escola e o professor que tentamos esboçar aqui veem qualquer referência aos “fatos” como um sinal para tentar outra coisa: “podemos lidar com isso de uma maneira diferente?” Podemos formular isso da seguinte forma: a formação também se aplica ao professor e à escola. Eles também devem “moldar-se” e, conseqüentemente, tentar coisas novas para encontrar sua forma. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 123-124).

Metas, notas, desempenho, resultados, respostas. Uma paixão pela novidade, pelo tecnológico, e pela “performatividade” (Masschelein; Simons, 2013, p. 124), tem levado a escola - esse local carregado de demandas, de confrontos e de expectativas – a colocar-se diante de uma dicotomia. Por um lado, a escola tem se proposto a um discurso que pressupõe a diferença e a pluralidade, fazendo uso de uma alocação aberta e “renovadora”. Em contrapartida, não acolhe o outro efetivamente. Parece que um Eu egoísta velado ainda impera, pois o professor se reduz a um sujeito tecnicamente competente e metodicamente eficiente, mas distante de uma pedagogia de acolhimento, de libertação e de hospitalidade, tornando-se um reduto sem brechas. [...]“A “empregabilidade”, ao que parece, é a palavra em torno da qual o discurso e o pensamento sobre a escola são orientados hoje. [...]” (Masschelein; Simons 2013, p. 88). Há certa nudez na relação posta entre os polos interiores à

escola. O aluno, ser tão discutido, rotulado, medido e enfiado é, ao mesmo tempo, desconhecido. No desconhecimento existem profundidades aterrorizadoras e inquietantes. Nesta direção, em explicação a um trecho citado de Emmanuel Lévinas em seu livro intitulado “Adeus a Emmanuel Lévinas”, se me permite, o livro mais belo que já li, Derrida pontua:

Desconhecido está sublinhado. “Desconhecido” nada diz do limite negativo de um conhecimento. Esse não-saber é o elemento da amizade ou da hospitalidade para a transcendência do estrangeiro, a distancia infinita do outro.” (2008, p.23).

A hospitalidade como experiência de acolhimento do Outro é marcadamente um abrir as portas de sua morada para experimentar a aventura da convivência e da partilha de mundos e perspectivas diferentes que se cruzam e se entrelaçam na interioridade da casa.

A desolada imagem da escola vem gritar a necessidade de desconstruí-la, ao menos enquanto tentativa, pretensão, como um talvez. Desta forma, pontuamos Jacques Derrida como uma possibilidade, esse talvez que, ao ajudar-nos a pensar as questões escolares, nos propõe os alcances da herança⁵, dos rastros que nos postulam.

Pensar uma escola aberta supõe pensar em uma escola em que os cotidianos não sejam marginalizados, onde se ofereça hospitalidade. Se a partir do encontro com uma cultura diversa privilegia-se a procura pelo consenso, mesmo investido em uma argumentação sincera, acabo me dirigindo na busca da igualdade e não dou espaço à diferença. No máximo tolero a diferença. O consenso, neste caso, germina a tolerância em sua dimensão relacional. O consenso transita entre ideários que instituem cercas demarcatórias na sua inter-relação. A diferença, a primeira vista, choca. Traumatiza as expectativas da totalidade. O abrir mão da vontade da mesmidade, na experiência do infinito ético, possibilita o encontro no qual a diferença pode conviver. O encontro se dá, nesta esfera de relação, independente do consenso, assim como independente da reciprocidade.

Consequentemente, a “experiência da escola”, como indicamos, é, em primeiro lugar, não uma experiência de “ter de”, mas sim de “ser capaz de”, talvez até mesmo de pura capacidade que está procurando por sua orientação ou destinação. De modo inverso, isso significa que a escola também implica em certa liberdade que pode ser comparada ao abandono: a condição de não ter um destino fixado e, por conseguinte, aberta para um novo destino. O tempo livre da escola pode, assim, ser descrito como tempo sem destinação. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 92).

Um “abandono” que permite um gesto inscrito num tempo. Algo de comum nas diferentes experiências com o tempo, com o modo de se relacionar com a vida, com o outro, com o mundo. Um comum que não simboliza a igualdade no sentido de mesmidade, mas que seja “capaz de” integrar as formas de pensar o tempo. A integração do outro, pressupõe algo que venha antes, um compartilhar para além dos rostos, das gerações - que aqui entendemos ser a própria recepção do outro, pela hospitalidade incondicional – o que ainda nos perturba, desorienta e comove. Só há acolhida a alguém se este alguém for compreendido como outrem (independente e anterior a qualquer ato de fala) - exatamente como alguém que pode não concordar comigo e que pode permanecer não concordando.

Neste sentido, faz-se necessário explorar no pensamento derridiano, a ruptura com o ideário da “tolerância” e a liberdade solitária a partir do foco de tensão que expõe os seus limites. A ideia de “tolerância”; de tolerar o outro, de estabelecer um contrato de boa convivência (vizinhança) com o outro, significa sem dúvida, uma conquista da humanidade, ainda que vivamos em tempos áridos, cuja intolerância étnico-racial-religiosa ainda caminhe conosco, repudiosamente de maneira quase naturalizada. No entanto, é este o exato ponto que propomos discutir nesta inscrição: por mais que a concepção de “tolerância” seja uma significativa conquista, isto não significa que ela se constitua em produto racional de tal forma acabado que não se coloque à desconstrução, pois ainda permanece o desejo por um fundamento que se inscreva num para além.

⁵ O termo “herança” expressa, em Derrida, tudo aquilo a que dispomos para sermos exatamente quem somos.

Quando Derrida pontua a hospitalidade, parte da prerrogativa da irreducibilidade do outro, assim, palavras como tolerância e integração parecem-nos insuficientes para compreender a possibilidade do novo enquanto acontecimento. Desta forma, não basta aplacar as diferenças culturais e/ou se render a uma convivência tranquila, mas, concebendo o princípio da diferença em um processo de negociação da convivência.

O discurso sobre a tolerância assume na contemporaneidade, uma questão imperativa diante das relações humanas, demonstra-se emaranhada, sobretudo pelas relações que se postulam após o advento da globalização, onde, para além de produtos e serviços, pessoas se movimentam ou são movimentadas.

Embasando o conhecimento dos direitos universais, se edificou a ideia de tolerância, no entanto, as condições de vivência tranquila e pacífica, solicitam uma desconstrução desta ideia. Derrida elege o enaltecimento da hospitalidade em detrimento à tolerância. É o que ele denomina de “hospitalidade incondicional”.

Ao nos debruçarmos sobre a etimologia da palavra tolerância, passamos a entender o que postulou Derrida acerca da sua possível intolerância à noção de tolerância. Do latim *tolerare*, que supõe “suportar”, é um termo que define o grau de aceitação diante de um elemento contrário a uma regra. Tolerar, diferentemente de acolher o outro sem lhe questionar o nome ou exigir ver sua tez, nos impõe a concepção entre o forte e o fraco, entre o estrangeiro e o não estrangeiro. Tolerar implica poder, limitar, condicionar. Não é o mesmo que abrigar o outro de forma incondicional. Segundo Jacques Derrida, quando dispomos de tolerância, praticamos uma forma de caridade. Desta maneira, Derrida nos baliza interrogando-nos sobre a necessidade do respeito às diferenças humanas, o que levaria as pessoas a viverem de outra forma, já que a tolerância se coloca como limite, fronteira, cerca para uma determinada hospitalidade. Para Derrida, a tolerância é avessa à hospitalidade. Ao

ser interrogado sobre a questão da tolerância, Jacques Derrida afirma que a tolerância é uma condição de hospitalidade, uma vez que ela se configura como seu oposto:

Se alguém acha que eu estou sendo hospitaleiro porque sou tolerante, é porque eu desejo limitar minha acolhida, reter o poder e manter o controle sobre os limites do meu “lar”, minha soberania, o meu “eu posso” (meu território, minha casa, minha língua, minha cultura, minha religião etc.). (2004, p 137)

Assim, o estrangeiro que, vindo de uma longa viagem, ao chegar não encontra uma porta aberta à sua espera, ou um ouvindo que o escute, um gesto que o acolha, sofre o maior dos constrangimentos. O outro se postula como aquele que nunca esteve em nossa presença e que, sendo assim, não podemos compreendê-lo, abarca-lo, cingi-lo. Nesta perspectiva, o outro aterroriza, rompe com toda a segurança que estava posta antes da sua chegada, que por sua vez foi inesperada. Quando o outro chega, não se pode mais negá-lo, anular a sua presença e seu sentido. Exercer a hospitalidade requer o extermínio da prática da hostilidade. Simbolizando o ato da hospitalidade, se coloca o sorriso e os braços abertos que recebem, acolhem, abrigam, refugiam. Tal sorriso e aceno manifestado pelo hospedeiro conglera a mensagem da hospitalidade, exprime a receptividade e estabelece ali um vínculo. A alegria em receber, gesto que emana hospitalidade, traduz a ruptura com a hostilidade. A hospitalidade, contrária ao desencontro causado pela ausência (aqui no sentido de deficiência) de gesto de receptividade, integra as pessoas, desacelera o nervosismo causado pela desterritorialização e aplaca o constrangimento.

A tolerância se exprime pela argumentação do mais poderoso, ou seja, é pensada como um conceito inquieto pela presença, um distanciamento e uma barreira cultural que impede o contato entre diferentes identidades, diferente da hospitalidade que pressupõe a abertura a uma cultura outra, um acolhimento àquele que adentra o território tido como próprio. A hospitalidade postula a multiplicidade de origem e a renúncia (ou abandono) da pretensão de encontrar o ponto de partida, ultrapassa a solidão que o conceito de tolerância se assume.

Quando se tolera o outro, adota-se um patamar de hierarquia. A tolerância demanda um modelo, uma razão a ser seguida, o que impede e dilacera a possibilidade de considerar o outro em sua alteridade que, por conseguinte, desvirtua e renuncia o encontro.

A Lei da hospitalidade reivindica o que, em decorrência da tolerância se renunciou. Derrida traduz a Lei da hospitalidade como uma lei incondicional e ilimitada, como o oferecimento do lar a quem chega de fora, ao estrangeiro. A Lei da hospitalidade está em contraponto às leis da hospitalidade, que se dirigem a direitos e deveres sempre condicionados e condicionais. Em consonância com a força destinada a esse pensamento derridiano, concordamos que a tolerância não se configura como uma alternativa aceitável para incorrer sobre as relações humanas, haja vista a sua insuficiência e esgotamento. Quando se reitera a categoria da hospitalidade sem condição, corrobora-se num arcabouço para o acontecimento, o encontro, o por vir.

A tolerância, para Derrida, é a demarcação entre a Lei e as leis da hospitalidade. Com efeito, a tolerância se torna uma ação precavida, vigiada; uma hospitalidade condicional subtraída à obediência de preceitos e injunções. A esta hospitalidade condicional, Derrida contrapõe com aquilo que denomina de “hospitalidade pura e incondicional”. A hospitalidade incondicional é a revelação da transgressão da dinâmica do contrato, pressupõe a recepção da alteridade; onde as portas e as janelas são escancaradas ao que chega, o “absolutamente estrangeiro”, para o totalmente outro. Não é possível legislar a hospitalidade ou organizá-la institucionalmente, mas é somente a partir dela que se torna possível se pensar jurídica e politicamente. A possibilidade de se pensar a hospitalidade é o que permite compreender o mundo de forma cosmopolita.

E qual é a ameaça que o outro insere e que tanto amedronta aquele que hospeda? Esse estranhamento ao que é inteiramente outro se pontua sobre o desconhecimento que retira o dono da morada da zona de conforto ontológico, visto que uma hospitalidade incondicional,

reinventa a linguagem. Quando tolero ainda está sob a minha égide a última palavra, a decisão de clemência.

Tal ameaça se centra nas experiências - no não esquecimento do que está presente ainda que tenha sido passado - naquilo que nos reverbera e nos alucina enquanto questão a ser uma vez mais discutida e compartilhada para além de qualquer temporalidade. O que realmente ameaça aquele que hospeda e que o impede de oferecer uma hospitalidade incondicional é o perigo de deixar de ser determinado pela novidade – no sentido de instrumento sempre e cada dia mais inatingível – que nos orienta a um desenfreado nomadismo e que não nos permite chegar a lugar algum. Desta forma na tentativa de encontrar essa hospitalidade incondicional docilmente delineada por Derrida e que notoriamente ultrapassa os limites do jurídico, nos deparamos com a escola, cuja relação de alteridade não sucumbe entre sujeitos pontuais e específicos, mas que se nos coloca para além deles – como uma questão ética, como uma questão pública.

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 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 – e, com elas, o mundo – comecem a se tornar significativos para eles. É isso o que capacita o jovem a se experimentar como cidadão do mundo. Isso não significa 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).

“Eu posso” no lugar do “eu devo”, e fazer ir “além de si mesmo como um bem comum”. Uma vez centralizados no “eu mesmo”, juridicializamos a capacidade, a potência que dá a hospitalidade, de modo que a hospitalidade incondicional – a Hospitalidade – se insira no contexto de um eterno por vir.

“A escola se baseia na hipótese de igualdade. Oferece o mundo como um bem comum, a fim de permitir a sua renovação através da formação de interesse e curiosidade”

(Masschelein; Simons, 2013, p. 157). Baseando-se no princípio de igualdade, a escola cria em si a (im)possibilidade de uma acolhida incondicional do público como bem comum, haja vista a indigência que esta apresenta de hospedar o inesperado, a diferença. No entanto, esta (im)possibilidade sustenta a sua possibilidade e não está, no entanto, sujeita à contradição lógica. A hospitalidade pura e incondicional, a hospitalidade em si, abre-se para alguém ou algo que não é esperado nem convidado, para quem ou o que quer que chegue, como um visitante absolutamente estranho, não identificável e imprevisível, ou seja, totalmente outro. A questão da hospitalidade está, pois, ligada à questão da diferença. Não às diferenças excludentes, como o são os nacionalismos e fanatismos religiosos, mas ao deixar vir o outro, respeitando a sua alteridade, aceitando as diferenças enquanto diferenças.

A guerra interna ao logos, esta é a questão do estrangeiro, a dupla questão, a alteração do pai com o parricida. É também o lugar em que a questão do estrangeiro como questão da hospitalidade articula-se com a questão do ser. [...] (DERRIDA, 2003, P. 9).

A leitura dos textos platônicos por Derrida mostra-nos, por um lado, a acolhida do estrangeiro, daquele que é de boa família, que tem um nome, status social, visto de entrada. Por outro lado, mostra também a vinda do bárbaro, o que fala de modo engraçado, que tem um sotaque estranho, que não nos entende direito, que não entendemos direito, sem status, sem documentação. Um é o estrangeiro reconhecido naquilo que eu mesmo posso ser à medida que estou sujeito à legislação. O outro é o estrangeiro irreconhecível, o deportado.

Dessa forma, então, de que maneira interrogar o estrangeiro? Em que língua fazê-lo? O estrangeiro, na maioria das vezes, não entende a minha língua - compreendida aqui, não apenas como língua, mas também como as tradições, regras e costumes de um modo geral. “No sentido amplo, a língua, aquela com a qual se dirige ao estrangeiro ou com a qual [...] se o ouve, é o conjunto da cultura, são os valores, as normas, as significações que habitam a língua. Falar a mesma língua é não apenas uma operação linguística – existe aí algo do ethos

em geral” (DERRIDA, 2003, p. 115). Espera-se do hóspede que ele se adeque à língua, e à cultura de um modo geral, daquele lugar que o recebe. O hóspede que não fala a mesma língua, que não possui a mesma linguagem daquele que o hospeda não é, geralmente, respeitado. Derrida nos coloca a questão da língua, a questão do endereçamento ao outro, na língua daquele que hospeda, como uma questão de dever, uma questão de justiça, num sentido jurídico-ético-político. Deve-se falar na língua de quem acolhe, pois aquilo que se dirá será mais justo ou julgado mais justo, e mais justamente apreciado. A linguagem da educação, aquela que permite estabelecer uma conversa, sem imposições conceituais, definições desmedidas não é aquela em que necessariamente seja composta por palavras, mas por uma gestualidade. Uma gestualidade que faça conversar o tempo presente e que olhe nos olhos. Que olhe nos olhos e que enxergue no outro a linguagem, o ético o que cabe em cada um e em todos nós.

Aquele que hospeda oferece a sua hospitalidade afetuosa, sua casa acolhedora, onde haverá uma ação mútua entre o visitante e o anfitrião. As preocupações derridianas colocam a hospitalidade como elemento essencial no âmbito da vida humana. Não apenas como uma ideia universal reguladora, mas como uma marca nas relações interpessoais e públicas, seja qual for o seu contexto de realização. A hospitalidade, assim entendida por Derrida como incondicional, é uma prática mediadora da humanidade do homem.

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

1.2. ACOLHIDA (IN)QUESTIONÁVEL? DA ANTINOMIA À QUESTÃO DO OUTRO.

[...] Para ter a audácia de dizer boas-vindas, insinua-se talvez que se está na sua própria casa, que se sabe o que isso quer dizer, estar em casa, e que em casa se

recebe, convida ou oferece hospitalidade, apropriando-se assim de um lugar para acolher o outro, ou pior ainda, acolhendo aí o outro para apropriar-se de um lugar e falar então a linguagem da hospitalidade.[...] (DERRIDA, 2008, P.33)

O termo “hospitalidade”, segundo Derrida, vem do latim *hospes*, formado de *hostis* (estranho), que também significa o inimigo estranho (*hostilis*) ou estrangeiro que, ora é reconhecido como hóspede (*hôte*), ora como inimigo. Ao hospedar, o hospedeiro se torna refém, pois é acolhido pela visitação do outro. Ele se torna hóspede dessa visitação e sua propriedade   expropriada. É preciso dar as boas-vindas, receber o outro que chega e ofertar-lhe hospitalidade.

A palavra “hospitalidade” vem aqui traduzir, levar adiante, re-produzir as duas palavras que a precederam: “atenção” e “acolhimento”[...] *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, este 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. (DERRIDA, 2008, p.40 -41).

A hospitalidade é o relacionamento do acontecimento do Outro. A hospitalidade tem implícito, em si, o “acolhimento” por parte do Outro como sua “constru o”. A desconstru o apresenta-se como diferença, bem como a hospitalidade. Esta revela-se pela “diferença” do Outro-estranho.

O outro, carregado da alteridade que lhe   concedida e por ser naturalmente desajeitado em falar a língua daquele que o acolhe, fica sem defesa. No entanto, necessita pedir asilo e o faz numa língua que por defini o não é a sua, mas *sim*, imposta pelo dono da casa, o hospedeiro. A hospitalidade, pelo pensamento de Derrida, é a “diferença do Outro”, que está perante mim. A hospitalidade implica vários seres pessoais (existência de sujeitos) e um “argumento”.

[...] a hospitalidade torna-se o próprio nome daquilo que se abre ao rosto, daquilo que mais precisamente o “acolhe”. O rosto sempre se d  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).

Pensar a alteridade é um dos grandes entraves da educação, sobretudo pela tênue divisão entre o discurso politizado sobre a inclusão, que ludibria a realidade reflexiva quando coloca o Eu como centro da discussão e possibilidade de encontro, substituindo o Outro. À medida que se adia a superação de tamanha dificuldade, se posterga o encontro com o Outro como um acontecimento e sim como uma dissimulação, impedindo a possibilidade da efetiva hospitalidade. Uma vez subordinado ao Eu e suas dissidências, o Outro, sobremaneira estará sendo acolhido. Neste caminho, a escola, em nome da inclusão e do benefício comum, que não necessariamente corresponde ao bem comum, centra sua atividade na crença de um poder criativo que emana do aluno e em sua singularidade, tendo o professor perdido seu “ofício” de vista. Perde-se de vista também a hospitalidade incondicional. Já não se enxerga mais sequer fresta alguma para o mundo. Assim, compreendemos que a escola, em seu discurso inclusivo e autônomo, não permite que o aluno emergja de seu próprio mundo, transformando-o num indivíduo “domado”⁶.

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 ao 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 essa matéria.[...] A instituição priva a geração mais jovem do tempo e do lugar para praticar e experimentar o tempo livre – nega-lhe o tempo escolar – e a geração jovem é, subsequentemente, privada da oportunidade de realmente se tornar uma nova geração. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 106-107).

Posto tal impasse, Derrida enxerga uma hospitalidade outra, a acolhida que não supõe identidade. Ela se apresenta como um direito moral, como um dever de humanidade em negação ao egocentrismo cada vez mais evidente nas relações. A hospitalidade, quando incondicional, se define pelo deixar vir o outro, pelo acolhimento sem reservas daquele que

⁶ Masschelein e Simons (2013) utilizavam-se da palavra “domar” para se referir à escola e tudo o que nela habita, neste sentido: “Domar a escola implica governar seu caráter democrático, público e renovador. Isso

chega, é um ato de generosidade para com o outro, pensá-lo para além da diferença que se me apresenta, mas como alteridade, pois nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou. Porém, a hospitalidade, como a conhecemos, é condicionada por direitos e deveres que devem ser seguidos pelo que chega e pelo que acolhe, as *leis da hospitalidade*.

Porque para ser o que ela deve ser, a hospitalidade não pode pagar uma dívida, nem ser exigida por um dever grátis, ela não “deve” abrir-se ao hóspede nem “conforme o dever”, nem mesmo, para usar ainda a distinção kantiana, “por dever”. Essa incondicionalidade da hospitalidade, se se pode pensar nisso, seria então uma lei sem imperativo, sem ordem e sem dever. Uma lei sem lei, em suma. Um apelo que manda sem comandar. Porque se eu pratico a hospitalidade por dever [e não apenas em conformidade com o dever], essa hospitalidade de quitação não é mais uma hospitalidade absoluta, ela não é mais graciosamente oferecida para além da dívida e da economia, oferecida ao outro, uma hospitalidade inventada pela singularidade do que chega, do visitante inopinado. (DERRIDA, 2008, p. 73 e 75).

Para Jacques Derrida, pensar a hospitalidade significa pensá-la sem condições, significa o acolhimento incondicional do outro que chega, escapar à tematização do rosto, à pergunta pelo seu nome, o interesse por sua família. Diz respeito à proximidade, ao recolhimento, ao interior. Derrida assim afirma

Digamos sim ao que chega, antes de toda determinação, antes de toda antecipação, antes de toda identificação, quer se trate ou não de um estrangeiro, de um imigrado, de um convidado ou de um visitante inesperado, quer o que chega seja ou não cidadão de um outro país, um ser humano, animal ou divino, um vivo ou um morto, masculino ou feminino. (2003, p. 69).

A hospitalidade tal como postula Derrida, a hospitalidade em si, se dispõe previamente para alguém que não é convidado e nem mesmo esperado, para quem quer que chegue como um visitante absolutamente estranho, como um recém-chegado, imprevisível, perigoso. Associa-se a hospitalidade à atividade intrinsecamente humana, sendo assumida de forma voluntária, pois envolve pessoas, e pode variar na sua função, razão e forma, mas, na essência, é sempre a mesma.

Passamos, pois, agora para uma análise da hospitalidade como “desconstrução do outro”. Avançar com o conceito de “desconstrução” insere-se numa estratégia de intervenção.

Mais uma vez se nos coloca a coreografia do encontro. Quando compreendemos a vinda do outro como uma chegada sem aviso prévio, intempestiva, incrédula e, portanto, perigosa, falamos do encontro. Este encontro é marcado sempre com uma surpresa, uma vez que acontece sem programações, regras ou leis. Aquele que chega interrompe o curso da cotidianidade já que a sua vinda não seguiu a nenhum ritual. Este que chega, ou mais precisamente, o Outro, faz com que apareça no Eu uma generalidade que o leva a acolher, a dar uma resposta à prática da hospitalidade, se aproximar do outro e criar uma relação, a do acolhimento. Acolher o Outro é receber além da capacidade do acolhimento, e acolher além daquilo que é possível acolher, é ultrapassar a recepção do convidado, pois este eu sei a hora e o momento da sua chegada. O acolhimento imediato, sem preparo, na urgência de um instante, requer prostrar-se ao Outro, estrangeiro, visitante sem aviso, pois ele é o recém-chegado e acolhê-lo sem limites é o imperativo da hospitalidade incondicional, sem lhe questionar o nome, a origem ou a descendência, desta forma, este Outro não é outro que eu possa compreender pela empatia. Ele é sempre um mistério, um rastro. Cada um dos seres humanos só pode ver o mundo com os olhos, sentimentos, desejos e com a singularidade de cada um. As cheganças do outro nos desperta um retorno: o momento do nosso nascimento. Quando nascemos somos acolhidos em um lugar dotado de maternidade, tal experiência coloca-nos em um desejo de responsabilidade pelo outro que chega, construindo nele a sua identidade.

De outra parte, seríamos assim remetidos a essa implacável lei da hospitalidade: o hospedeiro que recebe “*host*”, aquele que acolhe o hóspede, convidado ou recebido “*guest*”, o hospedeiro, que se acredita proprietário do lugar, é na verdade um hóspede recebido em sua própria casa. Ele recebe a hospitalidade que ele oferece na sua própria casa, ele a recebe de sua própria casa – que no fundo não lhe pertence. O hospedeiro como *host* é um *guest*. A habitação se abre a ela mesma, a sua “essência” sem essência, como “terra de asilo”. O que acolhe é, sobretudo acolhido em si. Aquele que convida é convidado por seu convidado. (DERRIDA, 2004, p.58).

Porém, o filósofo reconhece que a hospitalidade sempre foi, e é praticada sob algumas condições. Antes de mais nada, a hospitalidade se dá como o ato de receber o outro, um ato desmesurado no qual se recebe para além da capacidade do eu, mas também ela se nos revela com uma dupla face, com uma ambiguidade que lhe é constitutiva: É tanto ilimitada quanto limitada, tanto incondicional, quanto condicional. Há uma aporia entre as leis da hospitalidade, a Lei de uma hospitalidade incondicional e ilimitada, de total abertura ao outro que chega; e as leis da hospitalidade, as leis de direitos e deveres condicionais. A aporia reside justamente nesta assimetria, nesta estranha hierarquia em que A lei incondicional da hospitalidade está acima das leis e é, portanto, ilegal, fora da lei.

[...] Entre uma lei incondicional ou um desejo absoluto de hospitalidade, de um lado, e, de outro, um direito, uma política, uma ética condicionais, existe distinção, heterogeneidade radical, mas também indissociabilidade. Uma requer, implica e prescreve a outra. Praticando o direito, digamos assim, à hospitalidade incondicional, como dar lugar a um direito determinado, limitável e delimitável, numa palavra, calculável? (DERRIDA, 2004, p. 129).

A hospitalidade incondicional evocada por Derrida, ou seja, o eu estar aberto para acolher o outro em sua antinomia, agencia a necessidade de se aproximar daquele que não faz parte do convívio, do espaço. De encontro à necessidade colocada, o Eu deve oferecer uma geografia, um lugar para o Outro ficar e assim, fazer a experiência do contato, do conhecimento, da partilha. Desta forma, aquele que chega em sua estranheiridade, com toda a estranheza que se nos apresenta, também nos coloca e proporciona a experiência do silêncio, da audição e do olhar.

[...] a hospitalidade é infinita ou ela não é; ela é acordada ao acolhimento da ideia do infinito, portanto do incondicional, e é a partir de sua abertura que se pode dizer, como o fará Lévinas um pouco mais adiante que “a moral não é um ramo da filosofia, mas a filosofia primeira”. (DERRIDA, 2008, p. 65).

Segundo Derrida, distante de ser vista apenas como aceitação da diferença, a hospitalidade deve ser compreendida como um modo de viver, um aprendizado, uma experiência sempre inédita, irrepetível e inesperada. Quando abrimos a porta da nossa casa,

seja ela território ou não, precisamos estar também abertos àqueles que nos questiona, àqueles que se colocam, que se hospedam sem aviso prévio e que sempre chegam sem identidade por mais que conheçamos ou não suas respectivas origens. Eu existo à medida que me relaciono com o outro.

Em grego, na nossa língua, numa língua rica de todos os aluviões de sua história – e nossa pergunta já se anuncia –, numa língua que a si própria se acusa de um poder de sedução com o qual brinca sem cessar, esse pensamento nos chama para a deslocação de nossa identidade e quicá da identidade em geral; pede-nos que deixemos o lugar grego e talvez o lugar em geral, rumo ao que não é mais nem fonte, nem lugar (demasiado acolhedores para os deuses), rumo a uma respiração, a uma palavra profética que já tenha soprado não apenas em direção contrária aos pré-socráticos, mas aquém de toda a origem grega, rumo ao outro do Grego [...] (DERRIDA, 2011, p. 116).

O contato com o outro, aqui compreendido como a representação da alteridade e, portanto, da antinomia, permite demonstrar o que o Eu não é, o que não possui, caracterizando-o também como um Outro. O ato da hospitalidade aproxima o eu que nada mais espera além do “estar” com o outro, com o propriamente outro, a abertura, o novo, a estranheza. Ser hospitaleiro significa abrir-se ao acolhimento, oferecer albergue e possibilitar a criação de um vínculo, uma aproximação, um contato, uma interação com pessoas que até então eram estranhas. Ser hospitaleiro significa acolher àquele que não é da família.

Propor-se à hospitalidade, requer preparar-se para a chegada do outro que nunca é anunciada. O que chega, deseja ser reconhecido como um ser humano, isto é, como um ser que é respeitado enquanto ser.

É preciso isso, é preciso esta possível hospitalidade ao pior para que a boa hospitalidade tenha sua chance, a chance de deixar vir o outro, o *sim* do outro não menos que o *sim* ao outro.

Estas complicações infinitas não mudam nada na estrutura geral da qual na verdade elas derivam: o discurso, a justiça, a retidão ética referem-se antes de tudo ao acolhimento. 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).

A aporia posta entre hospitalidade e hostilidade discutida por Derrida no contexto da possibilidade/ impossibilidade, coloca-se sob o prisma da desconstrução, onde a hospitalidade

e a sua inscrição na experiência do impossível, far-se-á um mover-se segundo o pensamento da aporia. Como tudo na desconstrução, a possibilidade da hospitalidade é sustentada por sua (im)possibilidade.

1.3. DESEJO, DIREITO E JUSTIÇA DO ACOLHIMENTO.

O sofrimento da desconstrução, aquilo de que ela sofre e de que sofrem os que ela faz sofrer, é talvez a ausência de regra, de norma e de critério seguro para distinguir, de modo inequívoco, direito e justiça. Trata-se pois destes conceitos (normativos ou não) de norma, de regra ou de critério. Trata-se de julgar aquilo que permite julgar, aquilo que se autoriza o julgamento. (DERRIDA, 2010, p. 5).

Todos nós almejamos ser reconhecidos como aquele que é desejado e esperado. Ora, é pelo desejo que o homem toma consciência de si mesmo, sobretudo, o de ser desejado, e é no acolhimento que se constrói esta relação de pertencimento. Aquele que chega, necessita de cuidado para se instalar e receber todas as informações e oferecer-lhe os serviços essenciais necessários. O objetivo dessas atitudes é expressar o cuidado e que ele veja por meio das atitudes de quem o acolhe, sua vontade de querer recebê-lo. A recepção deve ser expressa por atitudes daqueles que fazem parte integrante do espaço e está aberto àquele que chega.

Na tentativa de evocar uma pretensa acolhida, a instituição escolar contemporânea pauta-se no direito inalienável que cada estudante tem ao pertencimento, à inclusão. Neste sentido, os aparatos pedagógicos-políticos-tecnológicos atuais têm forjado esse cuidado com o outro-aluno, através de uma pseudo-hospitalidade, “domando” a escola, como assinala Masschelein e Simon:

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 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 no seu próprio mundo da vida. [...] (2013, p. 107).

Desta maneira, Derrida argumenta que o gesto do acolhimento imprime uma determinada promessa, um compromisso, um direito. Nos termos derridianos todas essas

questões se organizam como aporias, descaminhos, (im)possibilidades. A própria concepção de justiça é uma experimentação do impossível. Ao voltarmos nossos olhos sobre a escola, a experimentação do impossível está posta na dicotomia - aquém da justiça, se pudesse mensurar assim – entre o direito e o gesto de acolhimento. À medida que a escola é “domada” pela “politização, pedagogização, naturalização, tecnologização, psicologização e popularização”⁷, a mesma subtrai a gestualidade do acolhimento ao que é contemporâneo, aquele ou aquilo que de fato pertence ao seu tempo, subtrai assim, o direito da escola, o direito do escolar.

O direito não é justiça. O direito é o elemento do cálculo, é justo que haja um direito, mas a justiça é incalculável, ela exige que se calcule o incalculável; e as experiências aporéticas são experiências tão improváveis quanto necessárias da justiça, isto é, momentos em que a *decisão* entre o justo e o injusto nunca é garantida por uma regra. (DERRIDA, 2010, p. 30).

A ideia primeira para a desconstrução do direito é a coexistência da vontade, do desejo, e determinada exigência por uma decisão. Neste âmbito, ainda *à priori*, a justiça seria possível através da decisão que almeja o direito. Não se pode, entretanto, entender que direito seja justiça. Há um grito de justeza que clama pela existência do direito, mas a justiça, por si, é incomensurável, uma aporia – improvável e necessária. Ao trazer a escola para o interior dessa discussão, juntamente ao seu desejo de ser esse espaço de direito à hospitalidade, concordamos com as palavras de Masschelein e Simons que em seu livro “Em defesa da escola: Uma questão pública” (2013) - outras vezes citado anteriormente – asseveram que uma “defesa” se faz em face de um direito. Os autores resistem à condenação da escola por acreditar que nela há um potencial irrecusável de transcender questões do público. Eles assinalam que

A escola consiste em expropriação, desprivatização e dessacralização, e, portanto, na radical, ousamos até dizer na potencialmente revolucionária – oportunidade de renovar o mundo. O que é oferecido na escola de igualdade é, essencialmente, para todos e ninguém em particular. Trata-se do bem comum e isso significa que a escola também tem uma espécie de dimensão comunista, se ainda podemos usar essa

⁷ Meios que, segundo Maschelein e Simons (2013), a escola tem sido “domada” na atualidade.

palavra. Comunista não como uma doutrina política, mas como o estado temporário de suspensão ou expropriação durante o qual, quando o mundo é aberto, a experiência de “ser capaz de” se torna possível. (p. 120).

A “experiência de ‘ser capaz de’ é possibilitada uma vez que o ‘mundo é aberto’”. A escola possibilita a abertura de um mundo sob a proteção da acolhida do outro. O acolhimento, um desejo que escapa, incide no fato daquilo que excede ao direito e vai ao encontro àquilo que não se possui. Daí a verificação de que a relação com o outro é desejo.

Relação desejosa de compartilhamentos do que não se possui, uma vez que tem sido tirado de nós o tempo para que as experiências aconteçam e para que as gerações enfim se encontrem para o que é intempestivo, inédito, irrepetível.

[...] O ambiente de aprendizagem contemporâneo está cheio de manuais e instruções, mas não há nada sobre a mesa. Em ambos os casos, o caráter público da escola – isto é, como o lugar onde tudo pode acontecer porque duas gerações entram em contato em relação a “algo” – desaparece. E com ele desaparece o caráter de renovação da escola, uma vez que a geração mais jovem não é mais capaz de experimentar a si mesma como nova geração em relação a algo que foi proposto. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 108).

A escola é o lugar “onde tudo pode acontecer”, mas ainda há ranços que impedem a hospitalidade, a experiência, o acontecimento entre suas paredes, pátios, celas-salas, sinos. Nada de direito, nada de desejo, nada de justiça. Nada de acolhimento.

Cena II: Geografias, histórias e estrangeiridades.

Na sala de carteiras azuis enfileiradas, surradas e escritas, ele adentra junto aos outros – tantos outros – se senta e, como nos demais dias comuns, abre sua gasta mochila, retira sua caneta e seu caderno para, enfim, estar dentro. Dentro da escola, dentro da sala, dentro da turma, do esperado para a sua idade, para a sua série. Ele quer estar dentro, mas não sabe muito bem dentro do quê, dentro de onde. Segue o fluxo. Estar dentro importa muito. Fecha os olhos, respira profundamente e começa a anotar a aula que já começou. Há muito a ser anotado! Entenderam? – pergunta o professor. Vê-se um gesto positivo geral. Ele chega lá, afinal, está dentro. Dentro dele mesmo. Logo um novo comando: “Façam os exercícios!” Olhando mais adiante, ele percebe que o garoto, amigo de bola, estremece em sua cadeira. A caneta escorrega de sua mão e ao cair no chão, outros também o notam – o professor o nota – e o garoto desvia o olhar, recolhe a caneta e começa a bater sua ponta incessantemente na carteira. Mais um ruído. Não que seja um grande ruído, mas ele não consegue escutar mais nada além do ruído. O garoto tem dificuldade em Matemática, disseram outrora. Mas ali dentro, todos precisam aprender. Ele olha penalizado para o garoto estremecido, gostaria de ajudá-lo, mas o tempo é escasso. Alguns já entregaram os exercícios ao professor. Ele ainda nem começara.

2. ALTERIDADE E INFÂNCIA NA ESCOLA: SENTIDOS E ALCANCES.

A infância como um outro não é objeto (ou objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo: não é o ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite exterior, sua absoluta impotência: não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não-abrangível, brilhando sempre fora de seus limites. Assim, a alteridade da infância não significa que as crianças ainda resistam a serem plenamente capturáveis por nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições; nem sequer significa que essa apropriação talvez nunca poderá realizar-se completamente. A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença. [...] (LARROSA, 2006, p. 185).

Pensar a escola na perspectiva desconstrucionista é pensar além de certa arquitetura, de certo território, um ou outro determinado currículo, salas, carteiras, horários, séries. Pensar a escola sob essa ótica requer um olhar para além dos documentos oficiais que a materializa, que a torna legítima no sentido jurídico e que a coloca em pauta diante de tantas discussões entre o que deve ou não ser feito para que ocorra a “liberação”, como colocaria Masschelein e Simons (2013, p. 70), “[...] essa *liberação* que torna as coisas *públicas*, presentes, apresentadas, partilhadas. [...]”. Pensar, enfim, a escola requer deixar-se atravessar pelo sujeito que nela habita, aquele que está posto em condição de “aprendiz”, alunos, professores, outros, e que necessita ser percebido em sua singularidade. A tentativa de capturar o Outro é descrita em variadas obras que tratam de questões como a alteridade, o Outro e o Mesmo. Dentre elas, é muito forte a tentativa de abarcar as singularidades em um discurso de inclusão das diferenças. Contrário a este tipo de concepção, Skliar (2003) coloca-se:

Já não é, então, a relação entre nós e eles, entre a mesmice e a alteridade, o que define a potência existencial do outro, mas a presença – antes ignorada, silenciada, aprisionada etc. – de diferentes espacialidades e temporalidades do outro; já não se trata de identificar uma relação do outro como sendo dependente ou como estando em relação empática ou de poder com a mesmice; não é uma questão que se resolve enunciando a diversidade e ocultando, ao mesmo tempo, a mesmice que a produz, define, administra, governa e contém; não se trata de uma equivalência culturalmente natural; não é uma ausência que retorna malferida; trata-se por assim dizer, da irrupção (inesperada) do outro, do ser outro que é irredutível em sua alteridade. (p. 43).

Afinal, para quê as escolas foram construídas? Qual é o sentido de se passar anos a fio no interior de suas salas, senão possibilitar aos seus alunos que caminhem com seus próprios pés? Como permitir que se coloque um pensamento próprio, livre e autônomo se se coloniza as diferenças em função da ditadura da mesmidade?

O que temos visto é uma doutrinação a cargo da manutenção do igual, do controlável, em nome de um discurso fajuto que se autodenomina inclusão. Mais importa a temporalidade escolar, onde todos os conhecimentos são datados, categorizados e “igualmente” transmitidos. Mais importa a espacialidade da geografia chamada escola, onde reformas são pensadas e organizadas para oferecer as mesmas condições a todos os que dela se utilizam. Pouco se expede às relações ali postas. Nesta perspectiva, Skliar (2003, p. 29), pontua:

O outro já foi suficientemente massacrado. Ignorado. Silenciado. Assimilado. Industrializado. Globalizado. Cibernetizado. Protegido. Envolto. Excluído. Expulso. Incluído. Integrado. E novamente assassinado. Violentado. Obscurecido. Branqueado. Anormalizado. Excessivamente normalizado. E voltou a estar fora e a estar dentro. A viver em uma porta giratória. O outro já foi observado e nomeado o bastante para que possamos ser tão impunes ao mencioná-lo e observá-lo novamente. O outro já foi medido demais como para que tornemos a calibrá-lo em um laboratório desapaixonado e sepulcral.

Passamos a inventar uma ideia, uma imagem, uma possibilidade da existência planejada do outro. Uma infância em potência. A crença num *vir a ser* distante de um *devir*. Atribuímos palavras às coisas, aos movimentos, aos rostos que passam pela espacialidade escolar. Nesta perspectiva, discorrendo sobre a prática de Filosofia para crianças, Oliveira (2011)⁸, salienta que

Se, para o professor, a criança é um *vir a ser*, se é um ser que deverá ser educado com e para determinados fins, se representa os nossos sonhos políticos, talvez corramos o risco de darmos efetivamente pouco ou nenhum valor ao que ela pensa e diz. Dito de outro modo, é possível que, mesmo com essas aulas, o diálogo objetive o máximo de “eficiência”, para que as crianças cheguem onde já desejamos de antemão que elas cheguem.(p. 187).

⁸ OLIVEIRA, P.R. *Tempo(s) e alteridade: a escuta nas aulas de filosofia com crianças*. 2011. In: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/1547>

Objetivando o máximo de “eficiência” e a suposta necessidade desse “vir a ser”, a escola atual restringe o gesto inerente ao ato educativo a uma mera questão terminológica, de métodos, conceitos e, na busca incessante por abarcar o outro, o perdemos de vista. O explicar tornou-se tão avassalador no interior das instituições escolares, que este outro, o infante, nada mais é do que um tema a ser discutido.

A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. A infância, desse ponto de vista, não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou às suas demandas. Nós sabemos o que são as crianças, ou tentamos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas, nos lugares que organizamos para abrigá-las. (LARROSA, 2006, p. 184).

A escola classifica o outro, distanciando-o da sua real alteridade. Na tentativa de capturá-lo, de fornecer a ele a mesmidade, compreendida ali como “igualdade”, acaba por provocar dependência e com ela, a desigualdade.

Só o absolutamente estranho nos pode instruir. Só o homem me pode ser absolutamente estranho – refractário a toda tipologia, a todo o gênero, a toda a caracterologia, a toda a classificação – e, por consequência, termo de um “conhecimento” que penetre enfim para além do objeto. A estranheza de outrem, a sua própria liberdade! Só os seres livres podem ser estranhos uns aos outros. A liberdade que lhes é “comum” é precisamente o que os separa. O “conhecimento puro”, a linguagem, consiste na relação com um ser que, em certo sentido, não é em relação a mim; ou, se se preferir, só está em relação comigo na medida em que está inteiramente em relação a si, ser que se coloca para além de todo atributo, o qual teria justamente como efeito qualificá-lo, ou seja, reduzi-lo ao que lhe é comum com outros seres; ser, por conseguinte, perfeitamente nu. (LEVINAS, 2014, p. 63).

Compreender a criança enquanto Outro é adentrar a morada do sujeito enquanto singularidade, *différance*, transcendental. Desta forma, a acolhida do Outro, a possibilidade da Alteridade e a abertura à Infância no ambiente escolar são pensamentos urgentes e perigosos, já que tais possibilidades podem ser compreendidas de modo esmagador quando vinculado à ideia de inclusão das diferenças. Tal compreensão distancia o Eu do Outro, massificando e impedindo a relação da alteridade do rosto.

Nesta perspectiva, a alteridade é concebida como uma ressignificação da relação do Eu com o Outro, superando assim o sentimento de posse, de aprisionamento. Deve-se permitir que o Outro seja desvendado prontamente.

No sentido derridiano, o Outro é por definição, aquilo ou aquele que escapa, um acontecimento. O perigo que este “escapar” provoca fomenta o desejo de apropriação, tanto pelo anseio de compreendê-lo, quanto no sentido de torná-lo seu. Trata-se de um Outro mais próximo e familiar do que tínhamos no passado, no entanto, não mais conhecido.

Este acontecimento, segundo Derrida, abate o conjunto conceitual, ou seja, inverte a hierarquia permitindo que o que era antes secundário, num certo momento tenha privilégio sobre o que estava como dominante, é algo que rompe com a lógica vigente. É aquilo que não se pode abarcar, compreender, algo imprevisível, impróprio. Ademais, todo acontecimento digno desse nome possui uma atemporalidade, um por vir. Irrepetível.

Há, no entanto, um segundo momento na lógica da desconstrução que é o deslocamento. Tal deslocamento acaba por colocar esses conceitos numa mesma base não permitindo mais o privilégio de um pelo outro. Não mantendo mais uma composição vertical privilegiando um pelo outro. Com o fim da hierarquia conceitual, a desconstrução permite uma disseminação de novos conceitos que não mais estariam presos à lógica binária da identidade. Alguns deles seriam indecidíveis, sendo da ordem do devir, tais como a *différance*.

A experiência que este deslocamento-acontecimento provoca, confunde as certezas uma vez que nos solicita como acolhedores incondicionais do Outro em nosso território, em nossa casa, colocando à disposição do desconhecido, e, portanto, inapreensível, o que de melhor possuímos.

Pensar essa experiência, esse encontro, esse acontecimento inaugura um movimento singular, um movimento que visa transformar o estranho e desconhecido em algo que traga proximidades, mas que, no entanto, continua sendo inabarcável. Sair do conhecido nos remete para fora do confortável e desconforto é o que incessantemente nos provoca a presença do Outro, pois, entender o movimento do Eu para o Outro sem imposições ou domínios reverbera em uma insegurança causada pela ausência de verdades e certezas *apriorísticas*.

Desta forma, o acontecimento ou a lógica deste acontecimento que conferimos à perspectiva desconstrucionista está no campo do juramento e do por vir. É um acontecimento que ocorre superando a alternância entre o temporal e o atemporal estando sempre em movimento, e, desta forma, sem ser esperado, calculado ou previsto. É um acontecimento que chega sem avisar.

Assim, o acontecimento gerado pela desconstrução é deveras temido por aqueles que buscam a manutenção de suas posições elevadas e distintas. Pela ameaça imprevisível e incalculável pensamento que desse acontecimento deriva, o medo sempre o cercará.

Deste modo, pensar a alteridade daquele que se coloca na relação escolar e endereçá-la à desconstrução tem se configurado como um engodo na Educação. O Outro me escapa e por isso é tão difícil promover uma abertura para participar do efetivo processo de hospitalidade.

2.1. QUEM É O OUTRO EM UM ATO EDUCATIVO? OU, ONDE ESTÁ O HÓSPEDE?

[...] O Outro metafisicamente desejado não é o “outro” como o pão que como, como o país em que habito, como a paisagem que contemplo, como, por vezes, eu para mim próprio, este “eu”, esse “outro”. Dessas realidades, posso “alimentar-me” e, em grande medida, satisfazer-me, como se elas simplesmente me tivessem faltado. Por

isso mesmo, a sua alteridade incorpora-se na minha identidade de pensante ou de possuidor. O desejo metafísico tende para uma *coisa inteiramente diversa*, para o *absolutamente outro*. A análise habitual do desejo não pode triunfar da sua singular pretensão. Na base do desejo comumente interpretado encontrar-se-ia a necessidade; o desejo marcaria um ser indigente e incompleto ou decaído da sua antiga grandeza. Coincidiria com a consciência do que foi perdido e seria essencialmente nostalgia e saudade. Mas desse modo nem sequer suspeitaria o que é verdadeiramente outro. (LEVINAS, 2014, p. 19-20).

Apreensão, “nostalgia e saudade” do que nunca se tenha suspeitado ter conhecido. É desta forma que percebemos ser tratado, envolvido, narrado, ou mesmo, acreditado o Outro no campo educacional. Na leitura de artigos, teses e teorias, a apreensão do que se acredita ser o Outro tem seguido um incansável percurso e “discurso”, como já tratado anteriormente, como algo explicável, abarcado, compreendido. Segundo Levinas (2014), este Outro tem sido neutralizado com o intuito de ser captado e esta neutralização reduz esse Outro ao Mesmo, o tematiza, gerando ali uma dependência, uma negação do Eu em direção à afirmação do Mesmo.

Toda essa concepção corrobora com um modelo de educação que avalia o Outro-Aluno-Criança dentro daquilo que lhes falta, ou seja, do que carecem adquirir para tornarem-se adultos bem adaptados. A infância é compreendida enquanto etapa que a restringe a ser potência, de algo que virá a ser, como destaca Kohan (2007), capturável, numerável, tecnicamente explicada pelo conjunto de saberes.

Não se trata de sermos aqui contrários ao processo de escolarização, pelo contrário, acreditamos na força possibilitadora que emana das práticas educativas que prezam pelo questionamento incansável e imprevisível. Somos sim reticentes com a doutrinação imposta pela esmagadora maioria dos “sistemas educacionais” que subtraem os sujeitos, desde a mais tenra idade, quando os condiciona a tornarem-se produtos repetidos, dependentes, não pensantes. Imbuído dos rastros levinisianos, Derrida compreende o Outro como o estrangeiro que traz a própria questão do ser-em-questão, ou seja, aquele que traz consigo a questão, que questiona. Entendendo o Outro-estrangeiro como aquele que instabiliza o dogmatismo posto e

soberano, Derrida o descreve como aquele que desconhece as leis, que não fala ou entende a língua que está posta no território em questão. É um Outro misterioso e inalcançável.

Desta forma, para além de corpos dóceis, colonizados e maleáveis, quando o Outro, em sua real alteridade passa a ser notado no interior desta relação aproximada, íntima e constante aqui entendida como Ato Educativo?

Para Levinas (2014), na relação o Outro sempre transcende as formas de apreensão e de domínio estabelecidos a ele. Sendo assim, O Outro sempre resiste ao domínio do Mesmo, não por sua agudeza, mas porque nele se lança a ideia de infinito. Não se pode apreender o Outro, nem lhe tomar posse, nem o coisificar, pois este Outro está aberto para o acolhimento.

Esse Outro, cuja chegada legitima o Ato Educativo e cuja palavra está imbuída de vacuidades diversas, demonstra sua alteridade a partir do seu rosto, um rosto tão infante, um olhar tão desnudo e ao mesmo tempo acortinado de rastros, questões e inquietações que amedrontam aquele que o hospeda, que o recebe, ou que o tolera.

O Outro posto no Ato Educativo apresenta uma alteridade absoluta que, por sua presença, reclama por uma relação de hospitalidade, onde possa ser efetivamente acolhido de maneira desinteressada e gratuita. Compreender a alteridade do Outro que se nos apresenta no Ato Educativo, requer um distanciamento de toda e qualquer tentativa de objetivação e investida de poder. Compreender 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.

Certamente a alteridade é uma questão urgente, uma vez que meandros da intolerância ao “diferente” têm se esboçado nos mais variados segmentos da sociedade. Mas, o que tem sido muitas vezes caracterizado como “alteridade” é o que se denomina popularmente como “diversidade”, o que, caso não se atente, corre o risco de provocar a banalização da

característica propriamente humana de *outridade*. Como assenta Skliar (2002, p.1)⁹ “A pergunta sobre o outro parece estar voltada muito mais na direção da materialidade desse outro – da sua existência concreta, da sua presença física – e muito menos sobre a própria pergunta, quer dizer, pela própria obsessão que está se gerando em nós pelo outro”. De encontro ao anseio que constitui tal constatação, passamos a compreender o outro como aquele que chega e que demanda acolhida, uma acolhida aberta, oferecida de antemão, que escapa à tematização. Este Outro que se lança pela aventura de adentrar a escola para ser acolhido, inicia seu caminhar apresentando tão somente o seu rosto. Tal apresentação 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”.

Se a categoria do *acolhimento* determina em toda parte uma pré-abertura, esta não se reduz jamais a uma figura indeterminada do espaço, nem a uma aperção, nem a uma abertura à fenomenalidade (por exemplo, no sentido heideggeriano de *Erschliessung*, *Erschlossenheit*, ou *Offenheit*). O acolhimento orienta, ele gira em direção do outro o topos de uma abertura da porta e do limiar, ele o oferece ao outro *como* outro, lá onde e *como* tal do outro se subtrai à fenomenalidade e, mais ainda, à temacidade.[...] (DERRIDA, 2008, p. 71).

A partir desse entendimento, quando nos voltamos à escola e aos gestos que dela derivam, localizamos o Outro no olhar daquele que chega e que solicita ser acolhido; no estrangeiro que adentra uma geografia totalmente outra, nova, estranha, cuja língua, não domina. Este Outro está munido das distâncias que as diferenças lhe impõem e, ao mesmo tempo, submetido ao apagamento de sua alteridade em decorrência de uma busca pela “igualdade” pelo perigo que esta alteridade apresenta. Este Outro-Aluno é a pergunta-resposta posta, imposta ao Eu-Outro-Professor. É a interrogação, o ponto de partida (ou de chegada?), a possibilidade (ou impossibilidade?), a mudança (ou a perpetuação?) do Ato Educativo.

O absolutamente Outro é Outrem; não faz número comigo. A coletividade em que eu digo “tu” ou “nós” não é um plural de “eu”. Eu, tu, não são indivíduos de um conceito comum. Nem a posse, nem a unidade do número, nem a unidade do conceito me ligam a outrem. Ausência de pátria comum que faz do outro – o

⁹ SKLIAR, C. *É o outro que retorna ou é um eu que hospeda? Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação*. 2002. In: 25ª Reunião Anual da ANPED

Estrangeiro; o Estrangeiro que perturba o “em sua casa”. Mas o Estrangeiro quer dizer também o livre, Sobre ele não posso *poder*, porquanto escapa o meu domínio num aspecto essencial, mesmo que eu disponha dele: é que ele não está inteiramente no meu lugar. Mas eu que não tenho conceito comum com o Estrangeiro, sou, tal como ele, sem gênero. Somos o Mesmo e o Outro. [...] (LEVINAS, 2014, p. 25).

O “Mesmo e o Outro”, aquele que está sem pátria, sem habitação e que, por sua vez, incomoda quem o recebe por ser portador de uma estrangeiridade incapturável. Essa existência assombra as certezas assentadas e produz anseios que geram uma corrida em busca de cercear este indecifrável Outro. Orienta-se por uma constante burocratização, normatização e adequações metodológicas, espaciais e curriculares. Nesta perspectiva, muito tem se falado sobre as mudanças no campo educacional, do novo Outro que se tem apresentado nas escolas e o quanto tais mudanças se desdobram em teorizações e reorganizações do Ato Educativo. Segundo Skliar (2002, p.3)

O que parece é que afirmamos que estamos frente a frente com um novo sujeito. Mas, é preciso dizer: com um novo sujeito da mesmidade. Porque se multiplicam suas identidades a partir de unidades já conhecidas; se repetem exageradamente os nomes sobre nomes já pronunciados; são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados apenas uns fragmentos ordenados da alma.

Em termos derridianos, na tentativa de apreender o Outro, o submetemos a uma hierarquização, ignoramos sua ipseidade. Quando o homogeneizamos, desrespeitamos sua *différance*¹⁰. Pensar o Outro em sua *différance* é colocar-se frente a frente, olhar em seus olhos e não tematizar o seu rosto. Ao pensar neste “estar frente a frente”, lembro-me do comentário de uma amiga francesa em minha breve passagem pela França que me chamou a atenção a um fato antes nunca percebido. Disse-me naquela ocasião que os casais brasileiros tendem a se sentarem lado a lado nos restaurantes como se estivessem viajando em ônibus e que, desta forma, pensam estar olhando na mesma direção, sendo a mesma pessoa, o que definitivamente não são. Tal comentário soou como uma parábola derridiana aos meus

¹⁰ O termo *différance* vem mais uma vez corroborar com a perspectiva derridiana, já que tratamos da questão da heterogeneidade. Caso utilizássemos a palavra “diferença”, estaríamos reduzindo a relação da alteridade já que “A diferença é composta pelos binarismos que aprisionam e normatizam. A diferença se produz pelo

ouvidos. É justamente esta a perspectiva dada à alteridade que ouço ressoar das obras de Derrida. Neste caminho, Saraiva (2008,p. 44-45) explicita

Devo faltar ao Outro como parte, como comunhão, mas não devo faltar ao compromisso com o Outro. O Outro, completamente Outro, se manifesta com uma certa ausência. É impossível conhecer o Outro e só pela tentativa já o torno Outro. Minha relação com o Outro deve se pautar numa ética de acolhida, de escuta à questão do Outro. Não posso falar do Outro, mas somente falar ao Outro. Só conheço e só posso falar do mesmo. Conhecer o Outro é uma obsessão que não permite relação. O encontro com o Outro é “a única saída, a única aventura fora de si, rumo ao imprevisivelmente-outro. Sem esperança de retorno. O encontro com o Outro não é contato, mas separação, é uma abertura para o tempo porvir. [...]

Acolher o Outro na sua alteridade incide em não lançá-lo como tema, não conceber a sua representação desprovida de singularidade, não transformar sua diferença em objeto de assimilação, enfim, significa não submeter sua alteridade ao regime de poder e domínio do Mesmo.

Quanto mais perguntamos ao outro, menos avistamos a pergunta que é do outro. E assim nos despojamos, pouco a pouco, do outro; nos afastamos de toda alteridade, nos ensimesmamos. Nossa pergunta dirigida ao outro impede a presença do outro. Nossa pergunta dirigida ao outro proíbe a diferença do outro. Como se o outro fosse tão somente a resposta de nossa pergunta. Como se o outro tivesse de se fazer pontualmente presente diante de nossa pergunta. Como se fizéssemos de nossa pergunta uma estética implacável que acaba por transformar-se em uma ontologia do ser, que acaba por transformar-se em uma metafísica da identidade do outro, que acaba transformando-se, finalmente em Nada. (SKLIAR, 2012, p. 139).

Assim, reiteramos à pergunta feita ao iniciarmos a escrita deste tópico: Quem é o Outro, ou, onde está o hóspede? E ao reiterá-la, adentramos a uma resposta comum. O Outro é ainda o reflexo da ideia de um modelo de “estrangeiro” ideal, cuja subjetividade esteja subtraída aos mandos e desmandos do seu “tutor-hospedeiro”. No entanto, quando pensamos este Outro-hóspede na perspectiva de sua alteridade, ponderamos sobre aquele que deve ser acolhido em sua realidade sem representações e que seja, sobretudo, aberto, não objetivado. Um Outro-hóspede-aluno, que traz sua questão e por si só, a responde.

2.2. PARA ALÉM DO ROSTO? OU, QUEM HOSPEDA É UM EU-OUTRO OU UM EU-MESMO?

[...] o hospedeiro que recebe (*host*), aquele que acolhe o hóspede, convidado ou recebido (*guest*), o hospedeiro, que se acredita proprietário do lugar, é na verdade um hóspede recebido em sua própria casa. Ele recebe a hospitalidade que ele oferece na sua própria casa, ele a recebe de sua própria casa – que no fundo não lhe pertence. O hospedeiro como *host* é um *guest*. A habitação se abre sobre ela mesma, a sua “essência” sem essência, como “terra de asilo”. O que acolhe é, sobretudo, acolhido em si. Aquele que convida é convidado por seu convidado. Aquele que recebe é recebido, ele recebe a hospitalidade naquilo que considera como sua própria casa, até mesmo em sua própria terra [...] (DERRIDA, 2008, p. 57-58).

O audacioso gesto de receber requer coragem. Pensar essa acolhida, sobretudo no interior das relações traçadas no ambiente escolar remete-nos novamente à circunstância do encontro entre pessoas outras, o que por si só, demanda uma vertigem traumática, uma vez que tais presenças: do Outro, do Eu, do Mesmo, comanda, impele e arremessa uma resposta que parte do rosto para ir além dele. Há um demasiado apelo por uma responsabilidade pelo outro, há uma demasiada exposição, vulnerabilidade, uma demasiada implicação por generosidade, uma reverência, um atravessamento. A primazia da consciência se perde no gesto do recebimento. Neste sentido, receber, acolher ou mesmo hospedar o outro nos afeta, já que a alteridade do Outro e do Eu se entrelaçam e se confundem. Este Eu, que repousava na tranquilidade das certezas postas, vê-se alavancado pelo rosto que o interpela e que por esse motivo, o desnuda. O esvaziamento requerido pela presença do rosto estrangeiro desestabiliza aquele egoísmo primeiro que compunha o “dono do lugar”.

Receber o Outro num Ato Educativo em desconstrução implica acolher a sua questão. Questão esta que se coloca em primeiríssimo lugar, que se impõe sobre as possíveis verdades, que se apresenta como única, importante e altera. Derrida (2008), nos reclama a ideia de concebermos o caminho da resposta dada pelo Outro que se inicia pelo seu *sim*:

Se é tão somente o Outro que pode dizer *sim*, o “primeiro” *sim*, o acolhimento é sempre o acolhimento do outro. É preciso pensar agora as gramáticas e as genealogias desse genitivo. Se eu coloquei entre aspas o “primeiro” do “primeiro” *sim*, é de qualquer maneira para entregar-me a uma hipótese apenas pensável: não existe primeiro *sim*, o *sim* já é uma resposta. Porém, como tudo deve começar por

dele uma analogia do mesmo”(SARAIVA *apud* SKLIAR, 2008, p. 45).

algum *sim*, a resposta começa, a resposta comanda. É necessário habituar-se com esta aporia na qual, finitos e mortais, somos de antemão *jogados* e sem a qual não haveria promessa alguma de caminho. É preciso *começar por responder*. [...] (p. 42).

Ilustramos tal recebimento como uma captura, uma espera, um sequestro. O hospedeiro é desperto pela chegada do Outro e à medida que tenta tomar posse dele, torna-se refém desse Outro que o conduz a uma resposta. Para Derrida, é difícil conceber o Outro fora das relações de força, poder e direito. Assim, nem o hospedeiro nem o hóspede sentem-se à vontade, livres e imunes nas relações em que se colocam em gesto de acolhimento ditado pelas *leis* da hospitalidade. De qualquer maneira, não existe hóspede sem hospedeiro, assim como não existe hospedeiro sem o hóspede. Suas existências se incluem, se abarcam e se transmutam.

De encontro ao exposto, pensar o hospedeiro na perspectiva educativa é vislumbrá-lo na tez do professor, aquele que recebe em *sua* casa, casa que não lhe pertence, o estrangeiro-aluno. Aquele que tem imposto a sua língua e as suas normas e diretrizes àquele que está habitando um determinado “deslugar”, a geografia do não-conhecimento. O professor, detentor do saber escolar, vê-se imerso na figura de acolhedor que para fazer o seu trabalho, lança mão do esquecimento da alteridade ali existente na busca pelo homogêneo. Trata-se ali de abarcar a todos com a mesma conotação, o mesmo acesso, o mesmo olhar, o mesmo conteúdo, enfim, a mesma mesmidade. Na perspectiva das hierarquias postas, Derrida nos interpela com a dicotomia do oferecimento da hospitalidade.

Lei paradoxal ou perversiva: ela toca esse constante conluio entre a hospitalidade tradicional, a hospitalidade no sentido corrente, e o poder. Esse conluio é também o poder em sua finitude, a saber, a necessidade, pelo hospedeiro de escolher, de eleger, de filtrar, de selecionar seus convidados, seus visitantes ou seus hóspedes, aqueles a quem ele decide oferecer asilo, direito de visita ou hospitalidade. Não há hospitalidade no sentido clássico, sem soberania de si para consigo, mas também como não há hospitalidade sem finitude, a soberania só pode ser exercida filtrando-se, escolhendo-se, portanto, excluindo e praticando-se violência.[...] (2003,p.49).

É no intuito de um entendimento outro sobre as relações postas, sobretudo, no âmbito escolar que a noção de alteridade clama por ser encontrada no aspecto do rosto, pois, desta maneira, possibilita a passagem por uma resignificação da relação do Eu com o Outro. Intenta-se a superação da relação de posse, aprisionamento e tematização. Perceber o rosto remete-nos à constituição do inteiramente Outro, fora de si, para que assim, este Outro possa se revelar como realmente o é.

A possibilidade de possuir, isto é, de suspender a própria alteridade daquilo que só é outro à primeira vista e outro em relação a mim – é a maneira no Mesmo. No mundo, estou em minha casa, porque ele se oferece e se recusa à posse. (O que é absolutamente outro não só se recusa à posse, mas contesta-a e, precisamente por isso, pode consagrá-la.) É preciso tomar a sério o reviramento da alteridade do mundo na identificação de si. [...] (LEVINAS, 2014, p. 24).

A experiência com o rosto revela e expressa a alteridade do Outro-hóspede e do hospedeiro-Outro. Cria possibilidades de se instaurar uma noção de sentido que transborda a racionalidade ontológica. Eis a desconstrução. A epifania do Eu se abre à epifania do Outro, inverte-se os valores, prioridades e preocupações. Solicita-se uma nova interpretação de posições.

Se formos fielmente infiéis à obra derridiana, pensaremos também que uma vez que tentamos categorizar esse hospedeiro-Outro, estaremos fugindo à desconstrução que busca a fuga das categorias, binarismos e presença metafísica. Desta forma, pensar efetivamente o hospedeiro, é compreendê-lo na mesma nuance que se compreende o hóspede, em sua total alteridade e como pontuaria Derrida, a maneira de tê-lo como casa com portas e janelas, aberta à acolhida, à hospitalidade, ao convite para sentar-se e dar-lhe abrigo efetivo e afetivo.

Acolher para além do rosto é a capacidade de oferecer repouso em um ato desmensurado e humilde que se coloca a serviço. Ser companheiro e mergulhar no perigo de oferecer ao Outro a própria intimidade, um despojamento.

Como nos aponta Levinas (2014), trata-se de passar do acolhimento da totalidade para o infinito, do olhar para o rosto. É neste âmbito que o imperativo da hospitalidade é a cada dia

mais e mais atual, mais e mais urgente, pois se exige um acolher incondicional, que vá para além das formas, cores, lugares ou temporalidades.

O Eu que hospeda se coloca em relação assimétrica com o Outro a ser hospedado, assim ele coloca-se a romper com a ordem prefixada e com as predefinições impostas, assume os riscos que se inserem ao oferecer hospedagem, no sentido de pensar uma educação onde o Eu que recebe não subtraia o Outro com a imposição de regras anteriormente estabelecidas numa relação de domínio e colonização.

No caso da escola enquanto casa com portas e janelas abertas à acolhida desse Outro-Outro seja ele aluno ou professor, coordenador, diretor, enfim, como possuidor de um saber específico e inalienável, as relações se pautam na aceitação deste Eu que acolhe este Outro. Assim, considerar um espaço de pensamento sobre a possibilidade de elaboração de condições em uma via de mão dupla, faz-nos compreender o hóspede e o hospedeiro num espaço de encontro.

2.3. O ATO EDUCATIVO E SEUS MEANDROS. (OU) A QUESTÃO DA HERANÇA.

Há uma herança naquilo a que chamamos de educação; nela, a pergunta pela educação se volta, hoje, para nós mesmos para nos obrigar a ver bem. Ver bem a nossa pergunta, pois toda pergunta pode ser também um abandono, um nevoeiro ou um cruel convite à sinceridade. O que perguntamos, quando perguntamos sobre a educação? Ou melhor ainda: por que perguntamos sobre a educação sempre de uma forma retórica? (SKLIAR, 2003, p. 39).

Seguramente o tempo passado intriga e inquieta o ser humano, uma vez que a única maneira de lançar mão dele é pela transfiguração realizada no presente através dos recursos da memória alocada nos livros, na tradição oral e em todos os aparatos que regressam às histórias que se inserem em determinado conjunto de saberes que constituem uma herança.

Derrida nos lança à consciência de que somos herdeiros, pois sempre recebemos algo dado. Agimos conforme a presença desta ou daquela herança, aceitemos ou não. Assim,

poderíamos pensar a educação de uma maneira derridiana, como algo que se nos coloca, mas que, sobretudo, necessita ser transformado, desconstruído, questionado. Sobre cada herança há de se tomar uma decisão, abrir-se um horizonte, um diferimento constante, uma experimentação.

Diante do que nos é posto como acabado, verdadeiro, Derrida nos inquieta ao colocar que qualquer tentativa de se estabelecer a verdade é metafísica, já que invoca a presença. Aquilo que se herda não é, em momento algum, uma propriedade, algo determinado. A herança é sempre um problema que precisa ser recebido de maneira ativa e crítica.

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).

A experiência da herança começa uma vez que nos lança ao que nos antecede. Um passado que nada mais é do que inapropriável, seja ele, uma língua, uma cultura, um discurso, uma ideia. Não nos apropriamos porque ali fazemos uma leitura primeira imbuídos de tudo que nos foi posto, e a cada leitura, nos prostramos à função de tradutores. Quando nos propomos a traduzir algo, trazemos conosco a medida de decidirmos, a filtragem. Mas a herança precede a escolha e se mostra como elo de ligação com o outro, pressupõe responsabilidade.

Há de se elogiar a herança. Nem há de se deixá-la como ela é, em aparência, quieta; porém, não há de se destruí-la, pois com a herança acontece uma relação de justiça e de amorosidade: se trata de uma relação com o Outro. Como já é bem sabido, a desconstrução consiste em desfazer um sistema de pensamento, o qual se nos revela dominante. (SKLIAR, 2008, p.17-18).

Derrida seguiu sendo fielmente infiel à herança que julgou ter recebido em sua vida e nunca negou ser herdeiro daqueles que o antecederam e que contribuíram grandemente com a (des)construção do seu pensamento. Em entrevista à Elisabeth Roudinesco (2004, p. 12), Derrida afirma:

É verdade, sempre me reconheci, quer se trate da vida ou do trabalho do pensamento, na figura do herdeiro – e cada vez mais, de maneira cada vez mais assumida, às vezes feliz. Ao me explicar de maneira insistente com esse conceito ou com a figura do legatário, cheguei a pensar que, longe do conforto seguro que se associa um pouco rápido demais a essa palavra, o herdeiro devia sempre responder a uma espécie de dupla injunção, a uma designação (*assignation*) contraditória: é preciso 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. [...]

E após assegurar a precedência da qual sempre se julgou integrante, mesmo considerando a impossibilidade da apropriação dela, ele completa:

Reafirmar, o que significa isso? Não apenas aceitar essa herança, mas relançá-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. [...] (p. 12 – 13).

Se para Derrida, todas as questões sobre o ser originam-se no âmbito da herança, pensar a educação implica conceber também a tal ideia, que, por sua vez, solicita uma responsabilidade, uma resposta, uma infidelidade. Desta forma, a herança, aqui tratada por educação, não pode ser simplesmente abrigada pelo fato de se tratar de uma herança.

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. (DERRIDA, 2004, p. 20).

Não se evoca sobremaneira a ideia de nostalgia ou mesmo devoção tradicionalista, mas sim as variadas interpretações acerca da herança. Para Derrida, todos somos herdeiros e sempre o seremos, pois recebemos sempre algo já existente, algo já dado e que, tais recebimentos ou “heranças”, nos enriquecem à medida em que não a depositamos como puramente acabado e determinado, mas por sermos a somatória dessas heranças, queiramos ou não.

Incidente a este pensamento e, uma vez mais, salientando-o como caminho que se desloca de lugar em lugar no exercício de dar vida ao Ato Educativo desconstruído, encontramos nos escritos de Agamben (2009), ideias que corroboram com a ilustração da

herança derridiana. Uma interrupção cronológica, “uma experiência do tempo capaz de nos expor às exigências de compartilhamento da existência das quais não podemos nos esquivar” (Honesko; Scramim, 2009, p. 11). A expectativa que se assume aqui é a de buscar uma forma outra de pensar a Educação, uma Educação enquanto herança, uma Educação que não se estabelece no tempo passado ou no tempo futuro, mas como uma maneira de abortar a suposta ordem natural das coisas que, muitas vezes, delegam um destino formatado e imutável às gerações que nos vêm. Após a acolhida incondicional - cujo olhar seja limpo, cuja conversa seja afirmativa no gesto e no tom - nos cabe pensar o que vem depois e fora de toda singularidade – o mundo, o ilimitado. É a maneira de ultrapassar as medidas que outrora apenas cabiam na individualidade do “eu”, mas que agora se faz gritante pelo ainda inexplorado, pela herança, pelo inapreensível, pelo contemporâneo¹¹. Na busca por uma resposta à questão que emerge sobre a contemporaneidade e o que decretaria ser ou não contemporâneo, Agamben (2009, p. 58-59), nos pontua:

Uma primeira e provisória indicação para orientar a nossa procura por uma resposta nos vem de Nietzsche. Numa anotação dos seus cursos no Collège de France, Roland Barthes resume-a deste modo: “O contemporâneo é o intempestivo”. [...] “porque procura compreender como um mal, um inconveniente e um defeito algo do qual a época justamente se orgulha, isto é, a sua cultura histórica, porque eu penso que somos devorados pela febre da história e deveremos ao menos disso nos dar conta”. Nietzsche situa a sua exigência de “atualidade”, a sua “contemporaneidade” em relação ao presente, numa desconexão e numa dissociação. Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e apreender o seu tempo.

O contemporâneo como o mundo para além do eu - uma ótica que ultrapassa a temporalidade singular do novo ou do velho – é uma herança que está posta e que suplanta a cronologia, que diz algo em comum para as diferentes gerações que perpassam pelo território escolar. A herança ou, como nos diria Agamben, o contemporâneo, não é um arquivo antigo e empoeirado na desbotada estante do ontem, mas sim algo que nos desordena, nos interpela e

¹¹ Conceito descrito por Giorgio Agamben na obra “O que é o contemporâneo e outros ensaios”, 2009.

nos exige um olhar desconstrucionista, uma comoção do hoje. Na tentativa de elucidar-nos ainda mais, Agamben (2009, p. 59) nos diz:

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.

O caminho em que se concebe certa aderência ao tempo na mesma medida em que dele se distancia - o caráter do que nos foi imputado enquanto prerrogativa do que ele nos ocasiona no presente – nos remete à herança como algo sobre o qual se faz necessário ter uma postura desconstrucionista; desta forma, infiel, não apenas se apropria de algo, mas, sobretudo, não se o condena ao esquecimento, ou à morte aquilo que se herda. Da herança recebida, o herdeiro precisa tomar a decisão de, para além de afirmá-la, transformá-la. Assim, notamos que a herança não é algo puramente e tão somente dado.

A herança também, no sentido amplo mais preciso que dou a essa palavra, é um “texto”. A afirmação do herdeiro consiste naturalmente na sua interpretação, em escolher. Ele discerne de maneira crítica, ele diferencia, e é isso o que explica a mobilidade das alianças. Em certas situações, sou aliado de Lacan contra outros, em outras situações, me oponho a Lacan. Não vejo nenhum oportunismo, nenhum relativismo nisso. (DERRIDA, 2004, p. 17).

Assim, a herança e, por compreensão, o contemporâneo, não está à disposição daqueles que buscam simplesmente desfrutá-la. Ser herdeiro dessa contemporaneidade requer uma postura crítica e intensa, visto que aquilo que se herda não está posto como uma propriedade imóvel e determinada. Deve-se assim pensar a herança como diálogo com o passado na figura de um pensamento, um discurso, uma língua, uma cultura, uma luz.

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 significa 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).

Neste sentido, assumindo a coragem de distanciarmo-nos de nós mesmos, a herança nos solicita a educação e o seu gesto, ou ato, assume ideias, formas, nuances que há muito foram articuladas e estruturadas. Suas irrupções e curvaturas nos interpelam a uma responsabilidade e ao mesmo tempo à liberdade de uma reinterpretação e uma reafirmação. Mesmo que não a tenhamos escolhido como herança, nos resta escolher qual a resposta poderemos oferecer a ela.

Para Derrida, não há herança sem um “apelo” à reponsabilidade. Trata-se de dispor de novas questões, assinaturas, seleções, desafios outros que exijam uma postura assumida, uma ideia da qual se imbui e se defende. Neste âmbito, a educação, seja pelo viés da tradição, da formalidade, da cultura, do saber, do ensino, da sociedade e, sobretudo, do gesto, é uma questão de herança que necessita ser apreendida e desconstruída.

Essa educação investida no interior das instituições de ensino, que é transmitida às gerações e esforça-se em perpetuar-se no estabelecimento das normas e valores que são digeridos pela sociedade, é uma herança que clama pela resposta de descontinuidade do herdeiro. A implicação da educação enquanto expressão do contemporâneo ultrapassa a simples aceitação, há de se movimentar, responder, decidir. À maneira da desconstrução, a educação e seu Ato Educativo, (ou) gesto, (ou) palavra, (ou) olhar, designa uma herança e que, como tal, implica em uma resposta ao que lhe antecede e, sobretudo, ao que está por vir.

Skliar (2008) gradua sobre a questão da herança derridiana como uma força, algo que nos faz avançar, um deslocamento para um lugar outro, uma provocação que nos sacode e gestualiza.

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 impõe a nossa finitude, nos falam da nossa finitude [...] (p.19).

A ideia de atravessamento me parece bastante fértil para se pensar a herança, sobretudo, a herança como um Ato Educativo que não faz promessas futuras, que atua no presente e que requer “revitalizar aquilo que tinha até mesmo declarado morto” (Agamben, 2009, p. 69), – o contemporâneo - haja vista a necessária fidelidade infiel defendida por Jacques Derrida como a melhor maneira de não condenar ao esquecimento, de possibilitar à herança a sobrevivência. Assim, a este Ato Educativo contemporâneo, o herdeiro precisa lançar um duplo gesto: primeiro uma reafirmação daquilo que o antecede, e segundo – e por conseguinte – exige uma transformação, um atravessamento. Trocando em miúdos, a herança jamais é simplesmente dada como passividade, mas ela se coloca como uma tarefa incontestável.

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 *arké*, isto é, da origem. Mas a origem não está situada apenas 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).

Neste sentido, o Ato Educativo como herança, - o contemporâneo - posto no ambiente escolar é o campo de atravessamento que se coloca entre o hospedeiro e o hóspede, ambos aqui entendidos como herdeiros dessa herança. É o campo da desconstrução, do acontecimento, do real encontro que se revela enquanto permanente acolhida ao rosto outro e, sobretudo, a este lugar em que jamais estivemos. Defronte ao quadro-negro, se infere a herança através de um ato no presente, como aquilo que se faz ou que se pode fazer, como decisão, determinação, convicção ou propósito. O Ato entre o professor e o aluno, o Eu e o Outro, o ensinamento que na mesma medida em que está distante, visto sua origem, revigora no presente sendo próximo, vislumbrável, evidente. “[...] A distância – e, ao mesmo tempo, a proximidade – que define a contemporaneidade tem seu fundamento nessa proximidade com a

origem, que em nenhum ponto pulsa com mais força do que no presente. [...]” (Agamben, 2009, p. 69).

Em termos derridianos, conceber o Ato Educativo como uma herança é o mesmo que lançá-lo ao intraduzível, ao totalmente outro, ao deslocamento ocasionado pela crítica e transformação.

Cena III: Esperas, tempos e porquês.

A sirene toca – sim, porque os sinos não existem mais – e ele é arrebatado pelo susto de não ter terminado os exercícios. Há uma intensa movimentação dos outros – porque os meninos têm pressa – e sobressaem os ruídos das cadeiras arrastadas com o peso dos corpos, que afobados, buscam tão somente a imagem da porta. Ele negocia com o professor a entrega dos exercícios e se levanta. Ao sair, vê o professor se aproximar do garoto estremecido e é empurrado para fora. Ele não vê mais nada. Só espera que amanhã tenha mais tempo.

Enquanto isso, o professor se questiona: “Por que o garoto não aprende Matemática?”. Reexplica a lição. Confere instruções e corre para que dê tempo de chegar à outra escola para explicar a outros alunos as lições de Matemática. O dia termina. O professor vai para o seu merecido descanso, mas ainda reflete sobre o garoto estremecido. Precisa ser mais eficiente – pensa. “Amanhã vai ser outro dia”, diz a canção. O professor planeja tudo diferente. Ensaia a explicação e dorme com a sensação de dever cumprido. O dia foi cumprido. Hoje é sempre o dia derradeiro para o amanhã que se espera com tanto desejo. Amanhã é uma palavrinha que carrega certa esperança. O professor espera pelo amanhã e pelos alunos de amanhã para que o dever seja, uma vez mais, cumprido. Mas, e o devir?

3. O QUE IMPEDE A DESCONSTRUÇÃO NA ESCOLA ou COMO SE PENSA A EDUCAÇÃO?

[...] Os que sabem continuam investigando, os políticos continuam fazendo planos e projetos, as grandes lojas continuam atualizando seus catálogos, os produtores de espetáculos continuam fabricando novos produtos, os profissionais continuam melhorando suas práticas e os lugares nos quais acolhemos as crianças continuam aumentando e se adaptando cada vez mais aos seus usuários. Todos trabalham para reduzir o que ainda existe de desconhecido nas crianças e para submeter aquilo que nelas ainda existe de selvagem. Então, onde estão a inquietação, o questionamento e o vazio, se a infância já foi explicada pelos nossos saberes, submetida por nossas práticas e capturada por nossas instituições, e se aquilo que ainda não foi explicado ou submetido já está medido e assinalado segundo os critérios metódicos de nossa vontade de saber e de nossa vontade de poder? (LARROSA, 2006, p. 185).

Pensando a infância e as questões que se permitem levantar sobre ela, e, assim, sobre a educação, encontramos nos escritos de Jorge Larrosa, sobretudo no texto “O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro”, contido no livro do mesmo autor “Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas” (2006), um território bastante fértil para dialogarmos.

As certezas. As verdades. As suspeitas. A confiança. Consideramos saber tudo sobre a criança e a infância. Quando sabemos, nos revestimos do poder sobre, poder para, poder sempre. As verdades que nos postulamos pretendem sempre capturar, colonizar, manter. O sentido da palavra “manter” aqui nos é muito profícuo. A manutenção das práticas, das ideias, da política, da cultura, da realidade produzida é a segurança que nos envolve para manter a ordem, manter o ideário, manter o conforto que nos colocamos quando dominamos determinados saberes. Prova disso é o tão difundido ditado “As crianças são o futuro”. Sem considerarmos a alteridade da infância, projetamo-na à adultice, qual a melhor profissão a

seguir, qual escola lhe proporcionará passar no vestibular mais concorrido, qual moral, qual religião, qual ponto de vista político, econômico, cultural se deve “adestrar” na formação da criança.

Como se conhecêssemos, de antemão, o resultado desse processo de individualização e de socialização através do qual as crianças converter-se-ão em pessoas como nós mesmos. Por fim, não se trata de – como adultos, como pessoas que já estamos no mundo, que já sabemos como é o mundo e até onde vai ou até onde deveria ir, que já temos certos projetos para o mundo – convertamos a infância na matéria-prima para a realização dos nossos projetos sobre o mundo, de nossas previsões, nossos desejos e nossas expectativas sobre o futuro. Por exemplo, uma determinada ideia da vida humana, da convivência humana ou do progresso humano, que a educação, a partir da infância, deveria tratar de realizar. (LARROSA, 2006, p. 188).

Tal discurso de apreensão inquestionável da infância e de tudo que dela deriva não pensa a infância enquanto tal, mas como possibilidade(s), um vir a ser, uma garantia de futuro ganho, linear e controlável. As nossas práticas nada mais fazem que tentar cercear a infância, explicá-la, possuí-la. Para Larrosa (2006, p. 184), “o que ainda não sabemos não é outra coisa senão o que se deixa medir e anunciar pelo que sabemos, aquilo que o que sabemos se dá como meta, como tarefa e como itinerário pré-fixado”. Pensar que “sabemos” a infância é um erro assim como pensar que não a sabemos. A infância não é também um não-saber, pois quando classificamos algo em um não-saber, já estamos tentando abarcar como algo apreensível. Neste sentido,

Não obstante, e ao mesmo tempo, a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua. (LARROSA, 2006, p. 184).

É uma castração. Nossas instituições e nossas especialidades cada vez mais relutantes em se satisfazerem com o que já sabem (possuem), lutam para reduzir cada dia mais, a cada passo, a cada novo “conhecimento” sobre a infância, o seu “enigma” (Larrosa, 2006), o seu

desconhecido, a fim de dominar sempre e abafar a inquietação, a potência em si e o vazio que se faz tão fértil quando pensamos a infância em seu acontecimento.

Larrosa (2006) pontua justamente nesta geografia em que se localiza a alteridade da infância e a impossibilidade de abarcá-la a “vertigem” que se nos coloca no campo da educação. A necessidade de desaprender as verdades postas sobre a infância estonteia nossas postulações, nos retiram do lugar de portadores da voz e nos colocam no lugar da escuta. Escuta de algo que se nos mostra, sem esgotamento, sem apreensão, obscuro. Aí está a verdade. Mas afinal, o que podemos entender por verdade quando consideramos a infância – esse enigmático labirinto que não se deixa apreender? Labirinto este que se faz sempre outro, impossível de se submeter, mas que ao mesmo tempo, solicita-nos um lugar, um acolhimento, uma hospitalidade. Segundo Larrosa, “isso é a experiência da criança como um outro: o encontro de uma verdade que não aceita a medida do nosso saber, como uma demanda de iniciativa que não aceita a medida de nosso poder, e com uma exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa” (2006, p. 186).

Citando Hanna Arendt, Larrosa (2006, p. 186) explicita a dificuldade que temos em administrar e, sobretudo, não “abandonar” as palavras simples que são tão difíceis de ler: “Hanna Arendt escreveu: ‘a educação tem a ver com o nascimento, com o fato de que constantemente nascem seres humanos no mundo’”. Um estrangeiro que se apresenta à porta da nossa casa sem aviso prévio, impedindo-nos um preparo, uma espera e exigindo-nos uma resposta.

A educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades *respondem* à chegada daqueles que nascem. A educação é a forma com que o mundo *recebe* os que nascem. Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa. (LARROSA, 2006, p. 188).

E essa medida do “nascimento” enquanto novidade, apesar de toda vulnerabilidade que a imagem de um recém-nascido nos aponta, causa verdadeiro amedrontamento diante de

algo que é imprevisível, incalculável, inesperado. Uma ameaça. Trilhando este caminho do nascimento enquanto “o aparecimento de algo no qual nós não podemos reconhecer a nós mesmos” (LARROSA, 2006, P. 189), Larrosa, desenvolve em seu texto um comparativo entre o surgimento do “terror” apontado por Hanna Arendt na figura do nascimento de Jesus em Belém e “encarnado no infanticídio de Herodes” (p. 190) e o terror atual, “cujos nomes são Progresso, Desenvolvimento, Futuro ou Competitividade” (p. 191), ambos oriundos dessa ameaça apresentada pelo outro, o infante, aquele que exige a renovação.

[...] Tanto a pretensão de manter a continuidade do mundo, quanto a pretensão de sua transformação radical exigem, no limite, um mesmo tributo de sangue infantil. E ambas as pretensões, igualmente totalitárias, exigem também a destruição da novidade da infância, porque a ambas repugna a ideia de um porvir virgem, incerto e desconhecido. A primeira delas porque desconfia de toda novidade. A segunda porque disfarça de novidade o que não é senão a vontade de fabricação de um mundo ideal sobre terra queimada. (LARROSA, 2006, p. 191).

Pontuando o infanticídio de Herodes, Hanna Arendt, segundo Larrosa, ao encarar o nascimento de Jesus como expressão daquilo que é novo, de surgimento do inesperado, faz também nascer o temor por um futuro indefinido, e Herodes, para evitar tal ameaça, o que também colocaria em questão o seu saber e o seu poder, manda matar todas as crianças, eliminando o perigo. (Larrosa, 2006, p. 190). Tal ilustração já nos demonstra a repulsa pela incerteza que nos traz o acontecimento e o desejo em circunscrever a história a uma maneira previsível. Larrosa (2006, p.191) nos aponta em seguida a imagem do terror totalitário em tempos recentes na face do nazismo e do estalinismo, onde ambos “convertem o enigma daqueles que nascem num meio para produzir um futuro previsto de antemão”.

Já como expressão dos novos tempos, o terror totalitário ou, “o novo rosto de Herodes” (p.191) se coloca com roupagens outras, novas e amáveis. O “Progresso, Desenvolvimento, Futuro ou Competitividade” são os novos sacrificadores da infância que compulsivamente tem nos solicitado um conformismo na não conformidade, na busca

desenfreada pelo inovador, na busca desenfreada pelo mundo ideal. Este mundo ideal consiste na mercantilização do novo, onde nunca estamos prontos e sempre precisamos nos superar.

Todas as formas de totalitarismo, todos os rostos de Herodes, têm uma coisa em comum: sufocar o enigma ontológico do novo que vem ao mundo, ocultar a inquietação que todo nascimento produz, eliminar a incerteza de um porvir aberto e indefinido, submeter a alteridade da infância à lógica implacável do nosso mundo, converter as crianças numa projeção de nossos desejos, de nossas ideias, de nossos projetos. As crianças podem ser vistas como uma ameaça indiferenciada que tem de ser destruída; podem ser tomadas como a encarnação de uma Raça, de uma Classe ou de um Povo; podem ser consideradas como recursos para o Progresso econômico; podem ser utilizadas como ponto de partida para a realização de certos ideais políticos, sociais ou culturais...; mas, em todos os casos, trata-se de anular o enigma desse novo começo e desse fim em si mesmo que é sempre o nascimento de uma vida humana concreta e singular. (LARROSA, 2006, p. 192).

Chegamos assim, ao ponto que buscávamos. Afinal, o que tudo isso tem a ver com as dificuldades postas entre a educação e o acontecimento, ou entre a educação atual e a desconstrução derridiana, ou ainda, entre as diferentes gerações e o contemporâneo, a herança? Todo esse imaginário da infância, essa tentativa atemporal de abarcá-la, o terror totalitarista não é outra coisa senão o que tem feito a educação para buscar conter em seu poder a imprevisível infância que tanto a amedronta. Como nos aponta Masschelein e Simons (2009, p. 124-125):

[...] Dessa forma, o imperativo “ser competitivo – com você mesmo e com os outros” – é inscrito no sistema educacional. Com o advento da performatividade, o impulso competitivo torna-se um fim em si mesmo e cria uma cultura de teste e de exibição e, é claro, uma corrida absoluta. As palavras-chaves para uma sociedade baseada em desempenho são conhecidas: mais rápido é melhor; ficar parado é ir para trás. Pense na mentalidade de desempenho em torno de carros, computadores e, sem dúvida, de pesquisadores. A velocidade máxima, capacidade, memória, publicações com posições de destaque – a competitividade e a curiosidade aparentemente andam de mãos dadas. A obsessão com os resultados da aprendizagem e os ganhos de aprendizagem podem ser vistos como o equivalente educacional disso.

Qual seria a contra-imagem que se nos colocaria como alento no interior das instituições escolares que pudesse por em questão o ato educativo? Ainda sobre a infância nos diz Larrosa (LARROSA, 2006, p. 192):

A contra-imagem poderia resultar da inversão da direção do olhar: o rosto daqueles que são capazes de sentir sobre si mesmos o olhar enigmático de uma criança, de perceber o que, nesse olhar, existe de inquietude para todas suas certezas e seguranças e, apesar disso, são capazes de permanecer atentos a esse olhar e de se

sentirem responsáveis diante de sua ordem: debes abrir, para mim, um espaço no mundo, de forma que eu possa encontrar um lugar e elevar a minha voz!

Considerar o talvez pode ser uma contra-imagem da escola, visto que o possível, o provável, o calculável, aquilo que é convertido em real (LARROSA, 2006, p. 193), está, à medida derridiana, distanciada da desconstrução, visto que é fabricada, visto que é hierárquica, visto que é binária.

Nossas relações com o possível sempre são relações de poder. O poder é aquilo que faz com que o possível se mova em direção ao real e é possível aquilo que está ao alcance de nosso poder. As duas dimensões do possível o remetem, então, ao saber e ao poder: é possível o que sabemos que pode acontecer; é possível o que podemos converter em real. (LARROSA, 2006, p. 193).

Assim, pensamos que olhar para a escola deva, precise, suponha ser um olhar sem considerar que se sabe tudo sobre ela. Um olhar infante, quem sabe ingênuo, quem sabe desconstruído. Olhar a escola como algo que nos atravessa, nos impele, nos transpassa. Olhar para a escola como a experiência que nos sacode, nos fala, nos olha, nos escuta, nos toca. Olhar para a escola como risco, aventura, perigo, passo, caminho que se pensa a si mesma. Olhar para a escola, com a escola, da escola, sempre como relação, como impossível. Mas como olhar a escola como relação? Como chegar ao impossível?

[...] Que será, aqui, o impossível e o verdadeiro, e o passar do impossível ao verdadeiro? Se o possível é aquilo que está determinado pelo cálculo do nosso saber e pela eficácia de nosso poder, o impossível é aquilo frente ao qual desfalece todo saber e todo poder. Somente nos despojando de todo saber e todo poder nos abrimos ao impossível. O impossível é o outro de nosso saber e de nosso poder, aquilo que não se pode determinar como resultado de um cálculo e aquilo que não se pode definir como um ponto de ancoragem de uma ação técnica. O impossível, portanto, é aquilo que exige uma relação constituída segundo uma medida diferente à do saber e à do poder. (LARROSA, 2006, p. 194)

“Uma medida diferente à do saber e à do poder”, nos disse Larrosa. Algo totalmente outro, estranho, diferente, ou uma *différance* (?). O impossível e o verdadeiro seria pensar a escola para além de qualquer limite? Talvez se distanciando dos binarismos que hoje compõem o ideário sobre a escola e o que nela ocorre, dos saberes da “realidade” escolar, das hierarquias ali postas e de toda e qualquer submissão que nela se institucionalizam? Talvez.

3.1. DESASSOSSEGOS

[...] Existe, portanto, uma mudança educativa que nos possibilite afirmar que se trata, desta vez, de outra coisa ou que não se trata somente de uma metáfora desgastada de nossa própria e egocêntrica mesmidade? E onde fica o outro irreduzível, misterioso, inominável, nem incluído nem excluído, que não é regido pela nossa autorização, nem pelo nosso respeito, nem por nossa tolerância, nem pelo nosso reconhecimento para ser aquilo que já é e/ou aquilo que está sendo e/ ou aquilo que poderá ser? E onde fica, além de tudo, a relação deles com os outros – não só conosco, não só entre eles? E por último: qual é a herança, qual é o testemunho que está em nossos corpos e em nossa língua que nos obriga a entender a pergunta educativa, a pergunta sobre a educação, numa única direção possível, através de uma flecha que sempre (e que só) indica a direção de nós mesmos? (SKLIAR, 2003, p. 23)

Confusões, desordens, conflitos, tumultos, motins, delírios. Desassossegos. Todos esses substantivos corroboram com a ideia com a qual a alteridade está imbuída. A natureza do outro é justamente a diferença que nos causa vertigem e esta diferença está posta por todos os lados aos quais nos propomos lançar o nosso olhar, sobretudo, na escola. Mas que diferença é essa que chega a nos prostrar? O que nos interroga acerca das diferenças? A diferença está encarnada nos diferentes? O que são os diferentes?

Esse “outro irreduzível, misterioso, inominável” é justamente o componente inegável da relação imposta pela outridade, por esse diferente que é ser outro, pôr-se ou constituir-se como outro totalmente outro. É um voltar-se para o diferente, não só por fatores estéticos ou externos, mas para o outro como um todo, como aquele que, diferente do mesmo, tem direito à dignidade, tem vez e tem voz e este não deve ser calado, nem negado no seu ser e na sua vivência cultural, social, escolar e familiar.

Reconhecer essa diferença é claramente ouvir a voz do outro. Para ouvir essa voz se faz necessário deixar de lado as influências do sistema ou descobrir o que, dentro deste sistema instituído, impede de ouvir a voz da outridade. O outro é distinto e, portanto, devemos estar atentos ao profundo respeito por essa exterioridade, tornando de modo autêntico aquilo

que é. Diante do outro, mais do que uma atitude moral, que, muitas vezes, só é cumpridora de deveres, tem de se ter uma atitude ética que vai além do cumprimento de normas e costumes.

A inquietante pergunta sobre o outro, sobre a alteridade nos retoma, nos reverbera e nos faz ir além da palavra derivada do prefixo latino *alter*, senão que ela quer traduzir uma realidade muito mais ampla que leva a um compromisso, a uma abertura, a assumir o outro de fato e considerá-lo enquanto tal. Esta alteridade deve ser capaz de lançar-se ao outro em todo o seu ser, na sua dignidade, na sua vida, na sua diferença. Temos a infeliz atitude, embasados no pensamento ocidental e num olhar cego e embaçado, de pensar na dimensão da totalidade de querer moldar o outro como se fosse uma cópia de nosso eu, uma mesmidade, matando a figura, o rosto do outro. Segundo Skliar (2003, p.20)

E que logo em seguida é preciso voltar a olhar bem aquilo que nunca vimos ou que já vimos, mas desapaixonadamente.

Voltar a olhar bem, isto é, voltar a olhar mais para a literatura do que para os dicionários, mais para os rostos do que para as pronúncias, mais para o inominável do que para o nominado. E continuar desalinhados, desencaixados, surpresos, para não continuar acreditando que *nosso tempo, nosso espaço, nossa cultura, nossa língua, nossa mesmidade* significam *todo o tempo, todo o espaço, toda a cultura, toda a língua, toda a humanidade*.

“Não continuar acreditando” na etérea e dilacerante verdade do “eu mesmo” como ponto de partida e ponto de chegada e pensar o diferente enquanto paradoxo, enquanto antagônico e enquanto verdadeiro em suas estranhezas. Recuperar o que há de comum entre as gerações – essa travessia que vai além do tempo e do espaço do ontem, do hoje e do amanhã – que nos é dado como um tempo infantil. Considerar esse outro como aquele que “nos olha e nos pensa incessantemente” (Skliar 2003, p. 25). A alteridade, deve se apresentar como palavra chave na relação entre os homens. Encerrando, assim, qualquer tipo de ensimesmamento que fere o outro, que tira o seu valor, sua expressão e faz com que seu rosto seja escondido. É necessária uma abertura para essa dimensão da outridade, de se abrir os ouvidos para escutar e atender o clamor do rosto do outro que nos faz um apelo insistente para o qual não devemos nos fechar. Esta é a dinâmica que deve estar presente naquele que deve

viver a alteridade e se inserir no contexto social em que existem diferenças de raças, tradições, costumes, subjetividades tão outras, tão infinitas, enfim, sociedade de humanos que devem estar constituídos em dignidade.

No entanto, temos nos consumido em transformar o outro numa extensão de nós mesmos, num próximo e, na mesma medida, tentamos assegurar nesse outro, a necessidade de se sentir pertencido. Nós comumente pertencemos a algo ou a alguém que nos compreende e assimila, e o outro, no intuito de pertencer, abre mão de suas diferenças. Neste caminho, ou atalho, ou como queiramos vislumbrar esse meandro, para pensarmos a diferença, sobretudo, a diferença que se sublima na escola, Skliar (2003, p. 26) nos diz:

O pensamento ocidental continua tomando o outro pelo próximo, reduzindo o outro ao outro próximo. Reduzir o outro ao próximo é uma tentação tanto mais difícil de evitar quanto a alteridade radical constitui sempre uma provocação e, portanto, está destinada ao esquecimento. Porém, nesta gestão do próximo fica sempre um resíduo; no outro se esconde uma alteridade ingovernável, de ameaça, explosiva. Aquilo que tem sido normalizado para acordar a qualquer momento.

O perigo do ingovernável já foi causa de grandes embates na história da humanidade, haja vista a já mencionada noção de totalitarismo que assombrou a que ainda assombra os povos de todo o mundo. Na escola, reduto de formação da sociedade que se pensa ideal, ou ao menos assimilável, este outro em sua alteridade é tido como alguém a ser docilizado, alguém a ser incluído no rol dos mesmos, dos “normais” ou dos aceitáveis.

O outro da educação foi sempre um outro que devia ser anulado, apagado. Mas as atuais reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrole. E se dirigem à captura maciça do outro para que a escola fique ainda mais satisfeita com a sua missão de possuir tudo dentro do seu próprio ventre. (SKLIAR, 2003, p. 27).

O outro é um desassossego a ser problematizado incessantemente nos discursos pedagógicos da atualidade. Mas afinal de contas, quem é esse outro? Posso considerar que apenas o infante, o aluno, cuja diferença se aponta evidente na sua chegada, que ainda precisa ser incluído, classificado, denominado e assistido pelos doutos do saber escolar, ou ainda

posso crer que esse douto, o possuidor de conhecimentos previamente planejados e instituídos como escolares, o professor, o mestre seja ele também um outro?

Antes do nos perguntarmos quem é, quem são os outros, poderíamos já desde o início discutir qual é o significado da pergunta pelo outro. É essa, por acaso, a *minha* pergunta sobre o outro ou é uma pergunta que é do outro, que vem do outro? Antes de dizer (a) pergunta do outro, caberia então precisar: pergunta (do) outro. Como entender essa diferença de ênfase? Para Derrida (2001) a pergunta do outro supõe a presença de duas perguntas: trata-se ao mesmo tempo de (a) uma pergunta do outro; (b) uma pergunta dirigida ao outro. Como se o outro fosse, antes de mais nada, aquele que faz a primeira pergunta ou aquele a quem alguém dirige a primeira questão. Ou: como se o outro fosse o ser em questão, a pergunta mesma do ser em questão, ou o ser em questão da pergunta. (SKLIAR, 2003, p. 25,26).

A vertigem aqui é reconhecer as representações da alteridade que se colocam no interior da escola, nos gestos, olhares, palavras e silêncios que constituem esse espaço. Esse outro da Escola, ou ainda, esse outro da Educação, daquilo que a ultrapassa, ou mesmo a antecede, daquilo que transcende e que se propõe a trilhar, respondendo ou questionando ainda mais a pergunta educativa. Ambos, professor e aluno são outros, ambos buscam, no entanto, pertencer ao seletivo time dos professores e dos alunos, respectivamente. Ambos necessitam ser incluídos, considerados, imperiosamente aceitos, hospedados. E a escola? Possuidora inefável de outridades-mesmas, a atenta administradora das diversidades inerentes aos rostos que nela habitam, com a missão de suplantar controversamente as desigualdades. Promessas de mudanças, promessas de inclusão dos excluídos e dos marginalizados, faz-nos voltar o rosto para esse lugar tão múltiplo que acaba por escapar-nos entre os dedos. Qual é a inclusão tão prometida e afirmada pela escola? Seria ela uma hospitalidade? Seria ela uma acolhida sem predeterminações? Seria ela voltada não somente ao aluno, mas também ao professor, ou mesmo àquilo que se coloca entre eles - à conversa? Quais dissonâncias ou ressonâncias essa inclusão, ou em nome dela, a escola está reverberando?

As incongruências que se mostram nas interrogações que a escola sugere, nos solicita uma pausa. No sentido de compreender a inclusão reverberada em nós pela Escola, o que a Escola nos exerce ou o que exercemos sobre a Escola e, como se daria essa relação se

pensássemos a gestualidade ocorrida na Escola como um atravessador do oceano que nos compõe, Larrosa (2014, p. 25) poemiza:

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.

Parar, demorar, suspender, aprender, escutar, cultivar. Pausas coagidas pelo tempo, pelo espaço, pela forma, pela lei, pela austera mão da Escola. De fato, são inúmeras as dicotomias que a constituição da escola propõe. Dicotomias que se abrem como brechas para a desconstrução de suas polaridades, ou ao menos, se abrem para pensá-las. Entretanto, quando falamos de inclusão, e se pode considerar que a escola fala muito em nome dela, se faz necessário compreender quais são as noções de normalidade e anormalidade que esta, a escola, se referencia, visto que, ao concebermos a ideia de inclusão-exclusão, temos em passo, a concepção de algo que está à margem, de algo que está “fora do normal” e que, assim, precisa ser normalizado. Jacques Rancière (2013), em “O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual”, uma obra intrigante e audaciosa, sugere que a Escola reafirma as desigualdades da sociedade e que isso, por si só, é um impeditivo da emancipação intelectual, visto que “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”.(p. 65).

Muitos podem afirmar que a Escola busca desenfreadamente justamente essa igualdade que nos apontou Rancière e por isso mesmo preconiza a inclusão como sua bandeira primeira, como sendo ela, a inclusão, a forma de superar as distâncias, os abismos postos pelo mundo desigual e de fato, muito se caminhou no sentido de horizontalizar as relações tão hierarquizadas entre os escolares, em suas distintas gerações. No entanto, de

encontro ao que esse estreitamento de distâncias que há muito foram produzidas no espaço escolar e como forma de nos elucidar acerca dos termos “emancipação” e “embrutecimento”, Rancière (2013, p. 11, 12) nos diz:

Ele preveniu: a distância que a Escola e a sociedade pedagogizada pretendem reduzir é aquela de que vivem e que não cessam de reproduzir. Quem estabelece a igualdade como *objetivo* a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes. A própria desigualdade social já a supõe: aquele que obedece a uma ordem deve, primeiramente, compreender a ordem dada e, em seguida, compreender que deve obedecê-la. Deve, portanto, ser já igual a seu mestre, para submeter-se a ele. Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação.

A igualdade está no princípio, no ato primeiro, na nudez das relações, ou ao menos, necessitaria estar. No entanto, a igualdade é aqui entendida como justiça, abertura, acolhida. Antônima da mesmidade, a igualdade que se exprime aqui é aquela capaz de provocar, aquela em que o caminho não é linear, previsível, antecipável. A igualdade que contém em seu cerne a diferença. Segundo Skliar (2003, p. 39), “a mesmidade que proíbe a diferença. A diferença que torna a lei da mesmidade impossível.”.

Eis o ranço que embolora a apreensão do que chamamos Escola. A ideia de que o “mesmo” é o único possível, de que ao território escolar só cabe o que for governável, administrável, nominável, reconhecível. A perturbação que traz o outro é lidar com o mistério que nele está posto, é conceber envolver-se com o demasiadamente perigoso, é permitir uma temporalidade e uma espacialidade indefiníveis. Assim, como possibilidade do aparecimento dos outros, Skliar (2003, p. 39), pontua a alteridade enquanto perplexidade.

[...] Perplexidade como acontecimento. Perplexidade que permite desnudar os projetos arrogantes tecidos por esse tempo denominado modernidade: o tempo da ordem, da coerência, do significado preciso, do aprisionamento de tudo o que é vago, a certeza de toda palavra, o futuro certo e seguro de si mesmo, o passado nostálgico do que acreditamos ser e não fomos, ou não pudemos ser.

A alteridade na Escola seria tão somente um nomadismo, um sem endereço, um sem correspondência. Um caminho pensante em sua feitura, em seus devaneios. Um aluno e um professor que se pensam a si mesmos e assumem a diferença intransponível que entre eles, sobre eles e ante eles que se revela.

3.2. INCLUSÕES OU EXCLUSÕES? QUANDO SE FALA EM HABITAR A ESCOLA.

Refiro-me, sobretudo, à fragmentação e ao incômodo que exercem aquelas imagens ou aquelas reproduções de mapas, construídas a propósito de um espaço homogêneo, único, sólido e sem fissuras, sem diferenciações, sem componentes de estrangeirismos, onde existe, nos dizem, um para dentro – inclusivo, a inclusão – e um para fora – excludente, exclusão.

A espacialidade de interioridade e de exterioridade produz a sensação de ordem, de que tudo tem seu lugar, de que cada coisa está em seu local e, sobretudo, de que foi sempre assim. (SKLIAR, 2003, p. 65, 66).

Diante da perturbação, da perplexidade, do tremor que a vinda do outro, aluno-professor, causa nos (in)cômodos escolares, pensar a diferença, o rosto e a chegada deste outro nos exige compreender a maneira como a Escola o recebe ou recepciona. Ainda que distantes da hospitalidade incondicional derridiana, debruçemo-nos sobre o exigido recebimento escolar. As reformas pedagógicas exigem, ao passo da modernidade e em nome do progresso, que sejamos tolerantes. Os discursos sobre tolerância têm ganhado tempo e espaço nas grandes mídias, sejam eles acerca da sexualidade com as discussões sobre ideologia de gênero, sejam eles sobre o preconceito racial, social ou religioso. Tolerar é preciso, isso, sem sombra de dúvidas, no entanto, em nome dessa tolerância e, ainda mais com as políticas oriundas do campo da Educação Especial, onde o diferente com NEE¹² necessita ser incluso, posto para dentro, posto em comum. Tolerar tornou-se sinônimo de incluir, (in)cluir como colocar para dentro. Não pretendemos retomar aqui tudo o que já foi discorrido sobre a tolerância e seus estonteantes labirintos, ou mesmo, de lamentar o

movimento que os reformadores, especialistas, pedagogos denominam de inclusão, mas uma vez tomados pela ânsia de pensar a Escola desconstruída, e com ela, ou para além dela, a Educação do acontecimento, mais uma vez lançaremos um olhar para seu interior.

Entre os blocos de concreto, grades e alambrados, corredores insalubres, vidraças, ventiladores, filas e fileiras, carteiras e quadros-negros, giz, apagador, interruptor, pátio, livros, sinal, ruído, salas, bebedouros, corpos transeuntes, uniformes, canetas. Não sei se conseguiria descrever tudo o que compõe a escola, no entanto, o que a escola me remete a pensar é que nela existe o tempo. O tempo da entrada, o tempo da saída, o tempo de uma aula, de um intervalo, o tempo das férias, o tempo de uma prova, o tempo de uma pergunta, o tempo de uma resposta, o tempo de uma série, o tempo de um ciclo. O que não se pode perder é o tempo. É o tempo que dirige, administra, põe, tira, exerce, tiraniza. O totalitarismo atual grita: “Não percas tempo!”. O menino com dificuldades diz “Não posso perder o ano”. A própria necessidade formativa, caráter máximo da escola, se organiza no tempo, em blocos, subtemas, bimestres. A ordem escolar cabe apenas dentro do tempo.

Modernidade e ambivalência. Ordem e caos. Atos de exclusão e de inclusão. O nominável e o abominável. Os inomináveis e, entre eles, escondido, à espera de sua compreensão, o tempo presente.

São esses tempos de desorientação cultural e/ ou de afirmação de novas identidades? De exclusões em todas as dimensões sociais e/ ou de inclusões nesse mesmo sentido e direção? De inquietude diante do avassalamento do global e/ ou de conformidade com as pequenas aldeias em que vivemos? De se abrirem fronteiras e/ ou de viver, temerosos, no meio delas? De internet e/ ou Excocet? De aferrar-se a alguma(s) pouca(s) identidade(s) disponível(is) e/ ou de partir-se em fragmentos? De globalização ou de pulverização? De normalização ou de hibridismo? (SKLIAR, 2003, p. 55, 56).

A falsa ideia de que a relação do tempo com a Educação é somente cronológica se demonstra como uma marca dos impeditivos da experiência – não como busca por uma conversa afirmativa que faz algo presente mesmo que o tenha acontecido em outro período – já que as percepções daquilo que ainda perturba, que ainda comove são escamoteadas para que a novidade – enquanto transfiguração deste novo Herodes, desse tempo ainda futuro –

possa eclodir e propiciar a exclusão dentro da ideia a ser desconstruída acerca da inclusão.

Dito de outra maneira, afirma Agamben:

[...] É nesse sentido que se pode dizer que a via de acesso ao presente tem necessariamente a forma de uma arqueologia que não regride, no entanto, a um passado remoto, mas a tudo aquilo que no presente não podemos em nenhum caso viver e, restando não vivido, é incessantemente relançado para a origem, sem jamais poder alcançá-la. 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. (2009, p. 70).

Esse presente não-vivido é a interpolação do tempo, uma fratura, o incalculável, uma generosidade com a ideia de mundo e que não se limita às crenças de normalizar, conglomerar, homogeneizar, “representar o mundo como espaços do mesmo (dentro, incluído) e do outro (fora, excluído)” (Skliar, 2002, p. 72). Na contramão do contemporâneo, a Escola “inclui”, pensando o outro como o mesmo, moldando-o para que se adeque, classificando-o violentamente em parâmetros pré-estabelecidos. “Imagens de ordem que reduzem a violenta complexidade do mesmo a uma espacialidade egocêntrica do centro, e que esfumam o outro em uma espacialidade de margens pouco definidas, de periferias” (Skliar, 2002, p. 66). O discurso do plural e do “aceitemos as diferenças” é multiplicado nas ações antibullying e nos discursos reformistas na mesma medida em que se faz necessário conter o ódio dilacerante e cada vez mais voraz no interior dos muros escolares. No entanto, à medida que a escola inclui, determinando como cada indivíduo deve se relacionar, qual modelo deve seguir, qual conteúdo curricular incontestável deve aprender, nada mais faz que incluir excluindo.

Se, como foi dito, todo ato de classificação é em si mesmo um ato de exclusão e de inclusão que supõe a 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 com o mesmo. Dois lados, quase idênticos, da perversão da mesmidade. Perversão do só poder ser dentro e do só poder ser fora [...]; perversão de rejeitar, impedir, proibir os não-espacos, a falta de espaços, os espaços híbridos, as fronteiras, a passagem entre fronteiras, a vida nas fronteiras, os espaços outros. (SKLIAR, 2003, p. 66).

Se a questão é “façamo-nos sentirem-se em casa, venham conosco cear!” ou qualquer ação, ou melhor, ato que aproxime o outro daquilo que acreditam ser verdadeiro, ou que, à revelia do que se diz, aproxime o outro da dominação que assegura a ordem e subjaz a inquietude, a inclusão não é outra coisa senão uma representação ilusória.

Se a questão do espaço habitual do outro e da mesmidade se resolve, sem hesitação, na certa distribuição de um para dentro e de um para fora; se a vida é somente o incômodo do exterior e a aprazível existência do interior; se a mesmidade é o ponto de partida e o ponto de chegada, e o outro é apenas um outro que transita sem língua, sem gestos, sem rosto e sem corpo, em que espaço e em que lugar estarão os infinitos e inomináveis nós e os infinitos e inomináveis outros do não-para dentro e do não-para fora, da não-exclusão e da não-inclusão? (SKLIAR, 2003, p.66, 67).

A inclusão, como mecanismo de um sistema de poder, resultou e ainda hoje resulta na certeza de garantir cada vez mais dominação, mesmo que isso custe a existência do outro. O outro é visto como uma máquina que deve funcionar incansavelmente para que os anseios (sejam eles da sociedade em geral, ou especificamente da escola), sejam alcançáveis, não se importando se, com isso, o outro será ferido em sua dimensão subjetiva, o que importa é sempre possuir, manipular as imagens produzidas ou não do outro. A estatística, enumeração, quantificação daqueles outros-alunos-professores que foram colocados para dentro de nossa “casa”, ao redor de nossa “mesa” e que passaram a falar a nossa “língua” vale mais do que a hospitalidade efetiva, do que a fome saciada, do que a expressão da voz. Talvez esteja aí o maior sintoma desses conflitos que tornam a tolerância a imagem da inclusão do interior da escola e que, por sua vez, distancia a possibilidade da hospitalidade – o não quantificável.

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. De como haveremos de olhar o mundo e de como nos olhamos; do ritmo e da ordem em que esses olhares se enumeram para pensar o mundo, da naturalização do olhar: somos, diante de tudo, divisíveis em dentro e em fora? E logo separáveis e agrupáveis em quantidades? E mais tarde nos voltarão a juntar numa globalidade de trevas? E logo mais repararemos em nós e nos outros para acalmar/ aliviar a dor de nossas consciências? E voltamos a separar-nos e agrupar-nos? 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).

Uma representação que sucumbe no mesmo para exercer o domínio e a palavra, quando na verdade somos contemporâneos uma vez que voltamos a um lugar jamais pisado, encontrado, descoberto, não-homogêneo, um compartilhamento do indeterminado.

Quando se fala em habitar essa casa denominada escola, em mobiliar esses cômodos – sala, ato, voz, fenômeno – e nos colocar à espera do desconhecido, do movimento, do heterogêneo, o “mundo do pertencimento, da acessibilidade, da mobilidade para fora, de um destino irrenunciável[...]” (Skliar, 2003, p. 78), nos impele para o tranquilizante equilíbrio de uma espacialidade e de uma temporalidade mesma.

A imagem do mundo globalizado se tornou demasiado ambígua em suas interpretações humanas; gera, por definição, consequências tragicamente duais; oferece-nos ao mesmo tempo, demasiado beneplácito e demasiada virulência; longe de homogeneizar(-nos), se acaso esse for seu propósito, tende a fragmentar(-nos), a polarizar(-nos), a desordenar(-nos), a desclassificar(-nos). (SKLIAR, 2003, p. 77).

Desta forma, os sujeitos-outros aqui tratados como aluno e professor estão entrepostos em uma díade em decorrência das interpelações do mundo atual, progressista e veloz que se os apresenta na figura da escola, estabelecendo abismos entre as diferentes gerações que a compõe, negando-lhes o que é contemporâneo. Estão e ao mesmo tempo não estão colocados na geografia do acontecimento estão abertos e ao mesmo tempo fechados, incluídos e ao mesmo tempo excluídos, ativos e passivos, arrebatados e ao mesmo tempo ensimesmados. Por estarem num campo (im)posto, (in)cluído, lançam-se justamente para fora da experiência, para fora do atravessamento. Castram-se os caminhos do pensamento.

O pensamento, um pensamento. Definir ou indefinir o artigo aqui nos é essencial. O pensamento definido é o pensamento administrado, deslocado de uma relação, do ponto de uma singularidade diversa. Como aponta Oliveira¹³, “um pensamento administrado, entre outras coisas, é um pensamento que existe, mas que está desvitalizado, desnutrido de seus

próprios nutrientes, que se encontra quase que completamente alheio ao sujeito de onde nasce”. Já ao indefinirmos “um pensamento”, o abrimos ao inidentificável, como a própria experiência, é o território de passagem, a sensibilidade, a abertura, como pontua Larrosa (2014, p. 18), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Assim, o gesto da inclusão, do face a face não deve ser apenas um colocar para dentro, mas uma produção original do ser, um vir de dentro. Não se deve dominar o outro e, como uma coisa, agregá-lo e aprisioná-lo no mundo do mesmo, mas antes colocá-lo como alguém e não como algo. O eu não possui privilégio na relação do face a face, mas o eu e o outro estão numa mesma posição, iguais em suas alteridades, diferentes em suas mesmidades.

3.3. A CASA DA FORMAÇÃO PODE NÃO TER UMA INTENCIONALIDADE FORMATIVA?

Tal seria o conjunto de decisões e de estratégias políticas. Esse conjunto permanece no horizonte das hipóteses ou das profissões de fé que submeto à reflexão de vocês. Como desconstruir a história (e em primeiro lugar a história acadêmica) do princípio de soberania indivisível, reivindicando concomitantemente o direito a dizer tudo – ou a não dizer tudo – e a colocar todas as questões desconstrutivas que se impõem a respeito do homem, da soberania, do próprio direito de dizer tudo, a respeito, portanto, da literatura e da democracia, da globalização em curso, de seus aspectos técnico-econômicos e confessionais, etc.? (DERRIDA, 2003, p. 22-23).

Na obra *A Universidade sem condição* (2003), Jacques Derrida nos provoca a pensar a possibilidade da incondicionalidade acadêmica, da “liberdade incondicional de questionamento e de proposição” (Derrida, 2003, p. 14) das universidades modernas, a questionar a soberania posta pelas “profissões de fé” difundidas nos ambientes acadêmicos, que aqui ousamos estender às Escolas de nível básico. Derrida nos propõe a pensar essa Universidade de uma maneira “mais que crítica”.

Quando digo “mais que crítica”, deixo subentendida “desconstrutiva” (por que não dizê-lo diretamente e sem perda de tempo?). Valho-me do direito à desconstrução como direito incondicional de colocar questões críticas, não somente à história do conceito de homem, mas à própria história da noção da crítica, à forma e à

¹³ OLIVEIRA, P. R. Sensibilidade inteligente e inteligência sensível na experiência do filosofar. (a ser publicado em livro digital pela ANPOF em 2016).

autoridade da questão, à forma interrogativa de pensamento. Pois isso implica o direito de fazê-lo *afirmativamente e performativamente*, ou seja, produzindo acontecimentos, por exemplo, ao escrever, e ao dar lugar (isso até aqui não dependia das Humanidades clássicas ou modernas) a *obras* singulares. Com o acontecimento de pensamento que tais obras constituíriam, importaria fazer que algo aconteça, sem necessariamente traí-lo, a esse conceito de verdade ou de humanidade, o qual forma a carta constitucional e a profissão de fé de toda universidade. (DERRIDA, 2003, p. 16 e 17).

Toda essa “profissão de fé” a qual nos explicita Derrida, vem a configurar-se justamente na necessidade formativa que as instituições de educação, sejam elas de nível fundamental, médio ou superior apresentam e se apoiam como suporte que justifica a sua existência e que, portanto, deve ser inquestionável, secularizado e transcendental. Os currículos, os parâmetros, as infindáveis reuniões pedagógicas, buscam tão somente articular os conteúdos que serão ministrados no interior de suas escolas, quais linhas de pensamento serão ali propagadas e dispostas como a verdade da qual o mundo necessita se apropriar para continuar sendo o mundo como o conhecemos, ou para produzir as mudanças que nos disseram serem necessárias e transformadoras. Nessa busca por manter inalterado o mundo, não encontramos o contemporâneo para compartilhar.

Recentemente foi aprovado o Plano Nacional de Educação para o decênio 2010-2020, um plano que apresenta medidas formativas comuns e norteadoras para as práticas dos docentes em nível nacional e que, a partir desse documento, os estados e municípios articulassem os seus planos, descentralizados e específicos, de acordo com as realidades ali postas, a capacidade de proferir “profissões de fé”. Na mesma medida, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Planos de Ensino de cada município, de cada instituição, usam de seu conhecimento pedagógico pleno para distribuir entre as séries e os ciclos, quais conteúdos serão trabalhados, certamente assimilados para que a finalidade maior da Educação seja alcançada. A cúpula pedagógica se reúne para decidir qual é o melhor material, ou quando não os encontram, eles mesmos elaboram, montam, reescrevem a fim de deixá-lo da maneira que gostariam. De encontro a esse emaranhado de especialidades cada vez mais específicas e

certas de sua capacidade de acerto quanto à formação adequada para as nossas crianças, jovens e adultos, Larrosa (2014), nos explicita em um subtítulo denominado *Desejo de realidade*, essa realidade produzida a que tanto busca a sociedade na tez dos profissionais da Educação.

Podemos dizer que a pedagogia é esse conjunto de discursos mais ou menos especializados que serve para nomear o que há, o que acontece ou o que nos acontece em uma série de ambientes vitais ou existenciais determinados, os que têm a ver com a educação. E prestem atenção em que digo “vitais” e não simplesmente “profissionais”. O que acontece é que esses discursos (talvez precisamente porque são profissionais e não vitais ou existenciais) raramente surpreendem, ou comovem, ou golpeiam com o que antes se chamava “a legitimidade, a força, a presença, a intensidade ou o brilho do real”. Algo que de fato acontece, às vezes com a literatura, as artes, o cinema ou a filosofia.[...] (LARROSA, 2014, p. 109).

Na contramão dessa excessiva especialização e dessa excessiva necessidade formativa, Derrida nos reverbera a necessidade de ter na Universidade – escola – instituição educacional, uma postura “mais-que-crítica”, “desconstrutiva”, uma instituição que pensasse a si mesma, seus passos, suas sombras, seus sujeitos. Mas, em contrapartida nos perguntamos se seria possível ter uma postura desconstrutiva diante de todo o aparato pedagogizante que se lança sobre a escola, sobre os sujeitos-hóspedes que nela habitam. Vejamos. Qual seria o objetivo da formação? O que entendemos aqui por “formação”?

Se pensarmos na etimologia da palavra *formar* que se origina no latim *formare*, verbo que expede o substantivo forma, molde, percebemos que além de expressar um sentido concreto, também nos remete a pensá-la de maneira subjetiva, filosófica. Tanto a maneira concreta que nos aponta para o sentido de “molde”, “polimento”, quanto o sentido subjetivo que nos aponta a “ideia”, o “conhecimento”, traz-nos a palavra “forma” ou “formação” como sinônimo da palavra “modelo”, ou, se pensarmos mais profundamente, como um paradigma a ser seguido e quiçá por essa razão, a escola e sua necessidade formativa estejam tão ligadas às crises que se apresentam na sociedade e, por consequência dessa ligação inegável, surgem frequentemente os gritos por reformas educacionais que apontam o currículo, a metodologia, a e “formação” dos professores como condição primeira para a obtenção de uma sociedade

adequada. Neste sentido, Larrosa (2014), tendo como inspiração o capítulo segundo do *Ferdydurke*, de Gombrowicz (1984), pensou a escolha do corpo docente da seguinte forma:

Quando o diretor da escola escolhe um corpo para fazer parte do corpo docente toma muito cuidado para que não seja um corpo simpático, normal e humano, mas sim um corpo pedagógico, quer dizer, profunda e perfeitamente enfadonho, estéril, obediente e abstrato. Embora, sem dúvida, o corpo docente dessa escola seja coroado pelas melhores cabeças da capital: nenhuma delas tem um só pensamento próprio. E se o tivesse, tanto o pensamento quanto o pensador seriam imediatamente validados. Esses mestres são perfeitos alunos e por isso são altamente eficazes em seu ofício de “alunizar” a qualquer um que lhes apareça pela frente. (LARROSA, 2014, p. 78).

Esse compromisso em “alunizar” a todos, em professar um currículo dogmático, o que o torna inquestionável, faz da casa de formação, uma casa de formatação. Distancia a possibilidade de que algo aconteça a esses professores-alunos, a esses sujeitos-hóspedes e ensimesma a divagação das lições escolares, das rédeas formativas e castra o pensamento.

Chamemos aqui pensamento o que às vezes comanda, de acordo com uma lei acima das leis, a justiça dessa resistência ou dessa dissidência. É também o que faz operar ou inspira a desconstrução como justiça. Deveríamos abrir um espaço sem limites para essa lei, para esse direito fundado numa justiça que o ultrapassa, autorizando-nos desse modo a desconstruir todas as figuras determinadas que essa incondicionalidade soberana pôde assumir na história. (DERRIDA, 2003, p. 24).

Esse pensamento, algo “que às vezes comanda”, que está fundado em uma “justiça que o ultrapassa”, se formos tratá-lo em termos pedagógicos, é o resultado de uma intencionalidade, talvez formativa, talvez da experiência, talvez da literatura, da poesia, da filosofia, no entanto, não deixa de ser uma intencionalidade. Intenção é constituinte da natureza humana, temos intencionalidades, objetivos, parâmetros e, para tanto, avaliamos, comparamos, demonstramos. No entanto, a escola que se nos mostra há muito, é a casa da formação que tem intencionalidades formativas estritas, cuja preocupação está nos resultados quantitativos do processo de escolarização, seja para erradicar os índices de analfabetismo com efetivas implicações políticas e econômicas, seja para elevar os números de graduados e pós-graduados do país. Nesta direção, pensar a escola de hoje é pensar a escola assoberbada de saberes, conteúdos, livros, apostilas, provas, testes, a fim de que os novos, esses que

chegam ao mundo, estejam cada dia mais preparados e docilizados, pois somente desta maneira, eles estarão prontos a sobreviver ao jugo do “novo Herodes”.

Esta tendência valorativa à quantidade máxima de saberes que uma pessoa possa adquirir enquadra-se nos objetivos do próprio modo de produção capitalista, no qual a capacidade de acumulação de tudo aquilo que proporcione status constitui fonte de reconhecimento e poder.

Embora o limite quantitativo de conhecimento influencie de forma significativa a dimensão do pensar e do seu uso no âmbito das relações sociais e de trabalho, podemos observar, no entanto, - na mesma proporção - que a pura aquisição técnica destes conhecimentos não é suficiente para desenvolver a tão almejada emancipação dos indivíduos.[...] (SANTOS, 2012, p. 145).

A escola que se nos apresenta tem intencionalidades formativas que sobram, transbordam e se espalham, porém, tais intencionalidades transfiguram o pensamento, tentam a todo modo castrá-lo, submergi-lo, domesticá-lo, fechá-lo, concluí-lo.

E há modos de falar, modos de ministrar a lição, que impedem corresponder. Por exemplo: o modo de falar de quem já sabe de antemão o que diz o texto ou o modo de falar daquele que, uma vez que tenha dito o que diz o texto, dá por resolvida a questão. (LARROSA, 2006, p. 142).

Tais intencionalidades castrativas se postulam sobre as relações efetivadas no interior da escola, nas relações muitas vezes inóspitas entre aquele que ensina e aquele que aprende, sem considerar a multiplicidade desses “papéis”. Ambos são figuras, representações de um mesmo jogo, ambos estão sendo hospedados pela escola, ambos são estrangeiros, mas tal constatação não os ocorre.

A Pedagogia – mas não só ela – parece reforçar elementos que empobrecem a experiência humana quando classifica o ser humano de acordo com certas etapas de vida, julgando-as pretensamente progressivas, lineares e homogêneas em si mesmas: crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. (OLIVEIRA, 2012, p. 189)

Em contrapartida, o que uma escola-universidade-casa-da-formação desconstruída se propõe a fazer, ou a pensar, ou a investigar é uma intencionalidade formativa que seja a própria abertura, o olhar desnudo para o conhecimento, a curiosidade infante, a inconformidade. “A intencionalidade abre-se desde o seu próprio limiar, sua estrutura mais geral, como hospitalidade, acolhimento ao rosto, ética da hospitalidade, portanto, ética em

geral.” (Derrida, 2004, p. 67). Permitir permissões. Ser fielmente infiel ao saber, à palavra do mestre, à leitura do livro, ao conhecimento que chega e que quer instala-se aos ouvidos e produzir palavras prontas. A intencionalidade formativa desconstruída é aquela que intenciona não intencionar nada além da experiência e das diversas consequências que dela derivam.

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-de-terminar aquilo que dá o que dizer, aquilo que fica por dizer. In-de-terminar é não terminar e não de-terminar. (LARROSA, 2006, p. 142).

Disse Larrosa (2006) que “o objetivo da lição não é nos deixar terminados”, mas começados pela felicidade que a experiência nos proporciona. Não apropriar-se do mesmo, apesar de partir do mesmo. Considerar a alteridade de olhares, interpretações, entendimentos, considerações, romper com a hierarquia imposta, pensar. Pensar o pensamento, a feitura do caminho, os pedriscos, os desvios, as planícies e os planaltos.

O pensar não está dado, ele precisa ser levado a surgir, o que só acontece no encontro entre a subjetividade de quem pensa e um motivo indeterminado que o força a pensar, que motiva a irrupção do pensamento. Nesta perspectiva, é possível asseverar que o pensar é um “problematizar” que promove uma experiência no indivíduo, conduzindo-o à transformação. (SANTOS, 2012, p. 153).

Uma “irrupção” do pensamento que desconstrói suas hierarquias, um pensamento que busca a igualdade uma vez que não admite um saber sobreposto ao outro, ou subserviente ao outro, mas sim, amparado pela igualdade de posições, ambos no mesmo território, não mais ou menos importante, intencionalidades justapostas que formam uma vez que disformam, reformam, transformam.

3.4. IMPEDITIVOS DA EXPERIÊNCIA, OU DA HOSPITALIDADE, OU DA DIFERENÇA.

Estes não são bons tempos, porém, nem para a linguagem direta nem para sua complexidade e ambiguidade: há um predomínio exagerado e desnecessário da rapidez e da eficácia na transmissão e por isso vão sendo afastadas ou descartadas algumas formas de expressão mais rugosas, menos eficazes. Como se a linguagem procedesse apenas das agências informativas ou publicitárias e cumprisse somente

com uma função de tensa expectativa indiferente à distância ou de rápida procura de proximidades. (SKLIAR, 2014, p. 21).

Retomemos aqui o início da seção 3 onde falávamos do nascimento como a vinda do outro, o inesperado, a surpresa, o totalmente diverso, estrangeiro e desconhecido que se coloca à nossa frente. Larrosa (2006), em seu “enigma da infância” veio nos arrebatrar com a vertigem de sabermos “não sabermos” a infância enquanto tal, mas sim, como resultado de simulacros que nossas enciclopédias aspiram desvendar com a solidez da aura especializada nos assuntos mais diversos. Como bem pontuou o autor, o mundo moderno diz tudo saber sobre a infância, suas especificidades, necessidades, enfim, sua totalidade. No entanto, na ânsia de tudo desvendar, no ímpeto de informar todas as obscuras formas da infância, na expectativa de provocar proximidades, nomenclaturas, capturas, os especialistas do mundo moderno não fazem outra coisa senão perder de vista a inquietude, o vazio, a selvageria da infância.

Como já explicitado anteriormente, na contramão do “muito saber” em torno da infância, Larrosa (2006) resgata com Hanna Arendt (LARROSA, 2006, p. 186) a educação como nascimento e nos implica em toda a simbologia apresentada pelo advento do nascimento. O nascimento é a primeira expulsão a que o sujeito é submetido. Ser expulso do útero para fazer parte do mundo. Ao sermos apartados do ventre materno, somos exigidos em um mundo que nos busca incessantemente para que sejamos à maneira dele um membro, mesmo com todas as incertezas de que realmente o sejamos. Para Larrosa (2006, p. 187):

O nascimento não é senão o princípio de um processo em que a criança, que começa a estar no mundo e que começa a ser um de nós, será introduzida no mundo e se converterá em um de nós. Esse processo é, sem dúvida, difícil e incerto. Mas, apesar desse resto irreduzível de incerteza, o nascimento põe a criança em continuidade conosco e com nosso mundo. Desse ponto de vista, o nascimento situa-se numa dupla temporalidade: de um lado, o nascimento constitui o começo de uma cronologia que a criança terá de percorrer no caminho de seu desenvolvimento, de sua maturação e de sua progressiva individualização e socialização; por outro, o nascimento constitui um episódio na continuidade do mundo.

No entanto, ao nascer uma criança, a novidade – não como objeto, mas como assunto, inquietude, tremor - faz tremer as certezas que sustentam a continuidade do mundo e com o nascimento surge o medo de que esse outro, totalmente novo e inapreensível, possa escapar à confiança de se tornar em mais um de nós, ou entre nós. Apesar da aparência frágil, delicada e inofensiva, o novo outro que surge diante dos olhos do mundo não pertence a ele, “por isso, o nascimento não é um momento que se possa situar numa cronologia, mas aquilo que interrompe toda cronologia” (Larrosa, 2006, p. 187).

Nos escritos de Larrosa (2006), ainda sobre o rastro do que reverberou Hanna Arendt, em toda essa novidade há também o nascimento de um tirano que, por temer ter sua verdade estremecida e por consequência desse tremor, ver cair por terra o ser poder, quer ver exterminado o outro-novo que se apresenta. Larrosa mostra esse caminho totalitário a começar por Herodes e o infanticídio no advento do nascimento de Jesus, percorrendo o nazismo, fascismo e a chegar ao “novo rosto de Herodes” (Larrosa, 2006, p. 191), encarnados na tez do “Progresso, Desenvolvimento, Futuro ou Competitividade” (Larrosa, 2006, p. 191). Esse é o tirano totalitário que de antemão já considera saber o que deverá ser feito com a novidade-criança em nome das promessas de um futuro glorioso.

[...] Nosso totalitarismo não é o da destruição física de toda novidade possível e nem tampouco é o de convencer a novidade de um instrumento para a produção totalitária de um mundo ideal. Nosso totalitarismo consiste na captura pragmática da novidade, em sua administração e em sua venda no mercado de Futuro. A espera do inesperado, que treme em cada nascimento, converteu-se, no nosso mundo, na fabricação e na administração da novidade. (LARROSA, 2006, p. 191 e 192).

Ao encontro às reflexões acerca do nascimento da novidade aqui compreendido como alteridade, Larrosa (2001) nos é ainda mais ou igualmente fecundo (não queremos aqui cometer injustiças hierárquicas) para pensar o que tem obstaculizado a experiência, a hospitalidade, a diferença nas relações postas no interior da escola. No texto *Notas sobre a*

experiência e o saber da experiência,¹⁴ Larrosa vem provocar “tremores” como o título do livro sugere ao iniciar pontuando que “costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática” (Larrosa, 2014, p. 15). Ao propor que pensemos a educação “a partir do par *experiência/sentido*” (Larrosa, 2014, p. 16), à revelia do que comumente se pensa sobre a educação, o autor explora algumas palavras e seus respectivos sentidos a fim de pensar uma possibilidade outra, pensar que “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (Larrosa, 2014, p. 16). Nesta medida, ao explorar o significado da palavra *experiência*, o autor explicita:

1. Começarei com a palavra *experiência*. Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos sucede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”
[...] A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.[...] (LARROSA, 2014, p. 18).

A experiência é “o que nos acontece” destacou o autor, mas o “acontecer” tem sido raro. Vemos na linguagem usada por Larrosa a aproximação entre o “quase nada nos acontece” (LARROSA, 2014, p. 18) com o que ele mesmo denominou de totalitarismo da atualidade, “Progresso, Desenvolvimento, Futuro ou Competitividade” (Larrosa, 2006, p. 191). Nada nos acontece porque vivemos a procura desenfreada pela novidade, enquanto dispositivo, que nos arremessa para longe das questões que realmente afligem o mundo. Na tentativa de capturar a novidade, a diferença, a alteridade, com o propósito de fabricar um “eu mesmo”, as novas exigências e tecnologias que fazem sucumbir o acontecimento e com ele a diferença estão a cada momento mais entusiasmadas em sua missão de empobrecimento da experiência.

Aqui se mostra a futilidade daqueles discursos bem intencionados sobre a tecnologia, que afirmam que o problema dos dispositivos se reduz àquele de seu uso

¹⁴ Texto republicado em LARROSA, (2014). Tremores: Escritos sobre experiência.

correto. Esses discursos parecem ignorar que, se a todo dispositivo correspondente um determinado processo de subjetivação (ou, neste caso, de dessubjetivação), é totalmente impossível que o sujeito do dispositivo o use “de modo correto”. Aqueles que têm discursos similares são, de resto, o resultado do dispositivo midiático no qual são capturados. (AGAMBEN, 2009, p. 48).

São intensos os processos de dessubjetivação pelos quais as gerações - especialmente no que diz respeito às gerações que se encontram no espaço escolar – são atravessadas, capturadas a fim de um uso adequado que, em suma, as controla e controlando-as, impedem a experiência, o acontecimento. Larrosa aponta impeditivos da experiência em sua escrita com palavras que nos soa tão comuns e usuais que vem nos causar assombro sempre e cada vez que nos deparamos com elas: “excesso de informação” (Larrosa, 2014, p. 18); “excesso de opinião” (Larrosa, 2014, p. 20); “falta de tempo” (Larrosa, 2014, p. 22) e “excesso de trabalho” (Larrosa, 2014, p. 23).

Quando localizamos a escola como a representação da sociedade atual com vistas a preparar o homem também atual a exercer a o seu papel “mesmo” de mantenedor de um sistema de ordem e controle, e para que nada aflija essa ordem e esse controle estamos considerando que em nome dos supostos avanços da humanidade, deva adequar-se desenfreadamente a fim de não ficar à margem do desenvolvimento, do reconhecimento, da acolhida. Ao pontuar o “excesso de informação” como primeiro impeditivo da experiência, Larrosa (2014) nos evidencia que à medida em que se instala um inconformismo generalizado em saber apenas o que se sabe e, por essa razão, se persegue sempre e a cada vez mais novos saberes, mecanizamos a nossa alteridade e afastamos a possibilidade do acontecimento, da experiência.

[...] Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar a informação. E não deixa de ser interessante também que as velhas metáforas organicistas do social, que tantos jogos permitiram aos totalitarismos do século passado, estejam sendo substituídas por metáforas cognitivistas seguramente também totalitárias, ainda que revestidas agora de um *look* liberal democrático.[...] (LARROSA, 2014, p. 19-20; grifo do autor).

Em seguida Larrosa vem novamente nos estremecer com a descrição do segundo impeditivo da experiência, o “excesso de opinião”. Tendemos a pensar que “ter” opinião é de fato uma abstração própria da alteridade e que também é ela que nos dá o tom da singularidade responsável pela nossa distinção. No entanto, quando verificamos que a opinião, especialmente o excesso dela, tem sido um calabouço da petulância em ensimesmar as ideias sobre os mais diversos assuntos, e ainda mais com as multicomunicações modernas, onde as opiniões são despejadas nas redes sociais como verdades incontestáveis, percebemos quão danoso é o excesso de opinião para que de fato algo nos atravesse.

Desde pequenos somos efetivamente treinados a opinar sobre tudo e com a opinião, o achismo, e com o achismo, o julgamento e com o julgamento, o preconceito. No anseio por sempre termos que formular opiniões perdemos o nosso olhar ao que de fato acontece.

Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa de experiência, que é necessário separá-lo de saber sobre que nos sentimos informados. E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresente, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial. (LARROSA, 2014, p. 20).

O terceiro impeditivo da experiência é a “falta de tempo”. Estamos em constante busca. A necessidade de sermos sempre mais do que éramos, em termos mais informações que os demais, em termos formuladas as nossas opiniões para discursarmos e assim atingirmos uma espécie de pódio diferenciado, e certamente mais elevado, nos faz correr pelo tempo. O “Progresso, Desenvolvimento, Futuro ou Competitividade” (Larrosa, 2006, p. 191) nos solicita uma resposta produtiva; temos de ser lucrativos, pois o futuro já está acontecendo e há muitos competindo para serem o mesmo.

Nas escolas não há tempo. É como se o cronômetro estivesse ativado no momento em que as crianças adentram seus corredores e não parasse mais de correr. Cinquenta minutos e

outra aula se inicia, depois a prova e as tarefas, os experimentos e as pesquisas. Quando se vê, as férias chegaram, quando se vê passamos de ano e nada acontece a ninguém.

Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece. (LARROSA, 2014, p. 23).

Por último, mas não apartado dos anteriores, o autor discorre sobre o “excesso de trabalho” como impeditivo da experiência. Mais uma vez nos espantamos *à priori* ao pensarmos o trabalho como uma negação da experiência, visto que muitas vezes de uma maneira coloquial, assimilamos a experiência ao labor, ao trabalho em si. Nos contratos de trabalho há sempre a prerrogativa do período de experiência. Este período é descrito como a temporada de trabalho em que o trabalhador prova sua eficiência, um período probatório do qual se condiciona sua permanência ou não no emprego. Entretanto, esse trabalho que produz, fabrica, condiciona, conforma, nada tem a ver com a experiência. Em nome da extrema eficiência e da necessidade de se exercer o poder, se trabalha. Nas escolas, os professores trabalham em planejamentos, roteiros, livros e projetos, na mesma medida em que os alunos pesquisam, estudam, resumem, fazem provas, e ambos têm o mesmo objetivo – o reconhecimento quantitativo, a nota. Por buscarem sempre tamanha eficiência, produtividade e reconhecimento, nunca veem o que se passa.

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, olhar 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 aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2014, p. 25).

No entanto, onde encontramos nos impeditivos da experiência tolhida à hospitalidade? Anterior à própria descrição das condições que obstruem o acontecimento, quando nos percebemos em um sistema totalitário que busca através de um discurso inovador e atraente tão somente condicionar os sujeitos a um ideal, já identificamos aí um caminho que coíbe a acolhida, o gesto sem condição que recebe e oferece asilo sem olhar-lhe o rosto e sem pedir-lhe o nome. Também, à medida que em nome desse sistema exigimos demasiada informação, aquela que tem que nos dizer quem eu abrigo, de onde vem, o que quer, quanto tempo ficará, o que receberei em troca e que, por conseguinte, necessita formular uma opinião ou uma medida ao que chega, se é justo, se é injusto, se é honrado ou não, se sua língua é digna ou não de ser ouvida, enfim, remonta ao desencontro entre as diferentes gerações, uma vez que estas, pelas relações que lhes são postas, não permitem colocar o mundo à disposição de maneira limitada. A falta de tempo e o excesso de trabalho também se configuram como entraves da hospitalidade uma vez que operam na dimensão de não olhar o outro, mas apenas a si. O progresso não nos permite olhar alguém que não seja nós mesmos e quando nos chega aquele que é inesperado, que não nos permitiu elaborar juízo ou arrumar a casa, acabamos por dedicar-lhe a acolhida como um pagamento, uma obrigação imputada pelo imperativo de um dia talvez necessitar do mesmo.

Desta forma, encontramos nos impeditivos da experiência os mesmos protagonistas que obstaculizam a hospitalidade. Na escola, *locus* do albergamento, o aluno e o professor que chegam tem-lhes uma dívida quitada em nome do sistema totalitário que solicita a busca pela informação, a formulação da opinião, o passo apressado e o trabalho árduo a fim de que não sobre tempo para que haja acolhimento e, por conseguinte, experiência. Em contrapartida, a escola cuja experiência seja pensada, cada sujeito que nela habita é acreditado. Nesse contexto,

[...] 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; (MASCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 73).

Um vácuo que torna possível o tempo presente, para quem sabe, discutirmos o que há de comum entre nós. Mas o que é comum entre nós? A necessidade da ausência? O grito por uma conversa inútil, brincante, sem perguntas ou mesmo respostas? Uma interrupção na marcha que se dirige aos impeditivos da experiência? Os dispositivos revestidos de novos Herodes nos castra e domina nos distanciando da conversa implanejável sobre o mundo e talvez da travessia que pudéssemos por ele – o mundo – fazer.

3.5. “ELE COMUNICA COMO POETA” (RANCIÈRE, 2013, p. 97). O ATO EDUCATIVO COMO POESIA.

A palavra “experiência” serviu a muitos de nós para elaborar uma distância a respeito do que poderíamos chamar de “a ordem do discurso pedagógico”, esta ordem que está feita a modos de dizer e de pensar (e de olhar e de escutar, de ler e de escrever, de fazer e de querer) nos quais não podemos nos reconhecer. A palavra “experiência” nos serviu e nos serve para situar num lugar, ou numa intempérie, a partir da qual se pode dizer não: o que não somos, o que não queremos. Mas nos serviu também para afirmar nossa vontade de viver. Porque se a experiência é o que nos acontece, o que é a vida senão o passar do que nos acontece e nossas torpes, inúteis e sempre provisórias tentativas de elaborar seu sentido, ou sua falta de sentido? A vida como experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e com o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade. Mas como? E sobretudo de que outro modo? (LARROSA, 2014, p. 74).

Por isso o poeta não ensina a escutar, e sim compartilha o escutado, sem ânimo de legislar, mas talvez, de transformação. Por isso, o poeta não ensina a olhar, mas tenta oferecer, com insistência e desespero, a possibilidade de olhar de modos sempre diferentes. Escutar e olhar – e dizer – como se fosse pela primeira vez, porque, a cada uma, algo da ordem do inédito atravessa a percepção e muda a pronúncia. Esse *como* – do *como* se fosse a primeira vez – é tudo na poesia: de fato, estabelece a diferença substancial entre conhecer – conhecer como fixar, conhecer como já saber

e sua consequente indiferença – e olhar – ou escutar – cada vez como se fosse a primeira. [...] (SKLIAR, 2014, p. 24 e 25).

A relação educativa ou, como preferimos o ato educativo, é a acolhida mais generosa que a casa-escola, no âmago do conforto que lhe é próprio, pode conceder àqueles que nela se asilam. É a hospitalidade larga, ainda que condicional, que se estabelece entre os hóspedes e entre o hospedeiro e o hóspede, assim no singular como cada ato, como cada gesto. Pensar o ato educativo na perspectiva da experiência, e com ela todo o acontecimento, cujo compromisso é justamente não se comprometer com nenhum dogma, é compreender as brechas que se abrem com a desconstrução do que, *à priori*, se concebia por Educação. Mas a questão que se acende é justamente sobre o caminho. Como propiciar um ato educativo que se reverbera em experiência, que atravessa, que cruza toda a alteridade posta neste movimento chamado Educação? Seria possível tamanha resposta? Se aqui pretendêssemos abarcar tal compreensão, não estaríamos sendo dicotômicos distanciando-nos da própria desconstrução?

Na impossibilidade de se preconizar uma postulação, nos abstermos a refletir sobre os feixes luminosos que o Ato Educativo enquanto gesto visceral da Educação, enquanto hospitalidade inegável e busca pela igualdade tão desejada pela desconstrução possa nos dizer, nos apresentar, nos olhar ou nos escutar. Visto deste modo, Maschelein e Simons (2013, p. 135-136), nos dizem que:

[...] 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, nesse sentido, ela traz esse algo para a vida, envolvendo-o e oferecendo-o. Isso não é um ato de oferta passivo, neutro, nem uma entrega indiferente. É encorajar, envolver ou convidar o aluno para participar na tarefa que está à mão – em suma, criar interesse – e isso a partir de uma posição incorporada.

Na via de um pensamento sobre o Ato Educativo da igualdade, encorajado e que faça o mundo existir entre as gerações, nos debruçamos sobre Rancière em *O mestre ignorante* (2013) que delicadamente nos comunica a força exercida pela vontade que pode ser um

divisor entre a emancipação e o embrutecimento. Rancière alude à necessidade da igualdade entre as inteligências, mesmo quando a tutela seja indispensável, sobretudo no que tange à infância.

Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência. O homem – e a criança, em particular – pode ter necessidade de um mestre, quando sua vontade não é suficientemente forte para colocá-la e mantê-la em seu caminho. Mas a sujeição é puramente de vontade a vontade. Ela se torna embrutecedora quando liga uma inteligência à outra inteligência. (RANCIÈRE, 2013, p. 31).

Rancière nos instiga a pensar uma Educação cuja vontade seja norteadora e que, desta forma, tenha a finalidade de pôr fim ao embrutecimento ou a condicionalidade dos saberes metafísicos, em termos derridianos. A vontade é derivada das significações que a vida nos incita a formular, é a resposta a um anseio. A vontade está na vida, a vontade é a própria vida, um imprevisto.

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 “virtude poética” que Rancière menciona é a capacidade “de um ser que crê que seu pensamento é comunicável, sua emoção, partilhável” (RANCIÈRE, 2013, p. 97), é deleitar-se ao de repente, um (res)pirar. Quando abrimo-nos à partilha, desconstruímos a hierarquia posta entre aquele que doa e aquele que recebe, aquele que fala e aquele que escuta, que se dissolve a areia que acolhe. A capacidade de crer que a tarefa do professor é justamente a de interromper o que se diz natural, ordeiro, óbvio.

A escola e a experiência escolar de “ser capaz de”, que a acompanha, (e não a experiência filosófica de “admirar-se” ou a experiência moral de “obrigação”) são o que produz a, eminentemente, revolucionária assinatura da democracia na e sobre a sociedade. A concreta personificação da distinção entre “tempo livre ou não destinado” e “tempo produtivo ou destinado” que dá origem à escola e seus personagens caminha lado a lado com tornar possível a igualdade e tornar possível a capacidade de começar. A escola rejeita toda e qualquer noção de um destino predeterminado.[...] (MASCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 156 e 157).

Uma experiência ética, ou um olhar ético. A escola que experimenta o contemporâneo, experimenta começar todos os dias o presente, e a dialogar com ele, e a fascinar-se por ele. Nesta medida, questionamo-nos: Não seria a insubordinação das inteligências um ato desconstrucionista? É provável que Derrida nos fizesse um aceno positivo a esta questão. A poesia implica em uma insubordinação absoluta, em uma desconstrução que faz com que todos os impeditivos da experiência se paralistem. Recorre à sensibilidade e à percepção, à acolhida pertinente à hospitalidade incondicional. Para Skliar, “o poeta, a poesia, é uma voz que escuta.” (2014, p. 24).

Mas não só: ele também assume uma disposição peculiar para o olhar. Trata-se de um olhar que não evita o detalhe, o insignificante, o banal, o que, ao mesmo tempo, não pode deixar de deter-se no excessivo, no transcendente, no extraordinário. Essa disposição da escuta e do olhar do poeta é sempre inédita. Um evento, um tempo, uma coisa não podem ser incorporados, mas sim escutados – detenção, pausa – e olhados – abertura. Esse é o caráter perceptivo do poeta, que faz com que ele disponha de uma percepção, mas não de uma teoria sobre o mundo: “Eu não tenho uma concepção do mundo. Eu tenho uma sensação do mundo”, escreveu Marina Tsvietáieva (2008, p. 437). (SKLIAR, 2014, p. 24).

Para o poeta cada minucioso momento é o último, uma brevidade. No entanto, ele sente, percebe, mas não afirma conhecer o mundo que o absorve e que se deixa absorver por ele, guia-se no escuro, pelo inexplorado e fascinante desconhecido.

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. Contemporâneo é justamente aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente. [...] (AGAMBEN, 2009, p. 62-63).

Assim, pensamos, ou nos deixamos pensar pelos rastros que nos trouxeram até aqui, que o ato educativo da experiência e desconstrução seja aquele cujo aluno e cujo professor estejam em desordem e que se abandonem sob a virtude poética de sentir e perceber o mundo, sem concepções e formulações prévias, um deslocamento de fato, um abandono. Desta forma, o professor, aquele que apesar de ser também um hóspede na instituição escola, hospeda o ser

infante e, a fim de provocar um ato educativo da experiência, precisa conceber seu gesto de acolhimento como escuta, pois “o poeta não explica em sua poesia: ele deixa um traço que poderá ser lido por outro.” (SKLIAR, 2014, p. 26).

PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

De propósito não vou descrever o que vi: cada pessoa tem que descobrir sozinha. Apenas lembrarei que havia sombras oscilantes, secretas. De passagem falarei de leve na liberdade dos pássaros. E na minha liberdade. Mas é só. O resto era o verde úmido subindo em mim pelas minhas raízes incógnitas. Eu andava, andava. Às vezes parava. Já me afastara muito do portão de entrada, não o via mais, pois entrara em tantas alamedas. Eu sentia um medo bom – como um estremecimento apenas perceptível de alma – um medo bom de talvez estar perdida e nunca mais, porém nunca mais! achar a porta de saída. (LISPECTOR, 2004, p. 31)

Escrever tendo como herança Jacques Derrida nos estremece a possibilidade do acerto. A própria desconstrução a que somos lançados nas entranhas derridianas, não nos permite o óbvio, o encerramento, o verossímil. E assim, fazemos dessas as primeiras considerações de muitas outras que ainda virão.

As páginas que antecedem essa nossa escrita foram encontros, experiências, acontecimentos. Descobrimos nas linhas delineadas por Jacques Derrida a hospitalidade incondicional que não nos questiona em nossa chegada. Entramos em sua casa, em sua desconstrução sem aviso prévio e assim fomos recebidos com afeição, respeito e amorosidade. Quando estamos em território derridiano, alçamos voo ao impossível e pretendemos com isso, instigar novos pensares, novas escutas, novos olhares sobre a Educação e ao ato que ela inaugura.

Imbuídos desses rastros e herdeiros dessa escuta, passamos a perceber a escola como terreno fértil para nele nos dedicarmos a cultivar alteridades. Cada um que chega, cada um que já está, seus espaços, espacialidades, tempos, temporalidades, tudo que extravasa entre

chegadas e partidas é posto na escola com uma finalidade primeira, a de subjetiva ou objetivamente lançar mão da sabedoria, da incondicionalidade, da emancipação.

[...] Como já dissemos, a escola não é (muito) o lugar onde se aprende o que não pode ser aprendido diretamente no próprio mundo da vida, mas sim o lugar onde a sociedade se renova, libertando e oferecendo seu conhecimento e experiência como um bem comum, a fim de tornar possível a formação. Isso não diz respeito à demanda de otimização de ganhos de aprendizagem ou de provimento de tempo produtivo. Trata-se da demanda para permitir a formação e o fornecimento de tempo livre para o estudo, a prática e o pensamento. [...] (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 161).

No entanto, como podemos notar, os sistemas os quais estamos intrincados e submetidos, nos dissimulam os gestos de acolhimento e experiência e nos arrebatam de nós mesmos, rompendo com a outridade que nos é própria na expectativa de in-formar, conformar e docilizar nossos corpos, nossas ideias, nossas relações em corpos, ideias e relações mesmas, apreensíveis, capturáveis, administráveis. Desta forma, nos retira do contemporâneo, limitando-nos e submetendo-nos aos dispositivos que nos impedem a experiência. Em âmbito escolar, as representações da busca de abarcamento do outro como resposta ao totalitarismo que teme não controlar a novidade da infância, são gestualizadas 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. Nesta perspectiva, nos aponta Skliar (2003, p. 21)

Se me dizem que não há nada senão a violência ordenada de alguns decretos; avaliações que pretendem medir quanto e como ser ou não ser tolerante; atividades em que só podem unir-se os iguais (o negro com a negra, o índio com a índia, o branco com a branca, o oriental com a oriental etc); e o outro como problema, e sua didatização e curricularização; e as dinâmicas em torno de um outro que bem faria em estar, se quisesse aqui mesmo, mas do outro lado.

Assim, amparados pelo entendimento de que a infância é o nascimento do impossível e, portanto, inabarcável, enxergamos que a escola, enquanto instituidora da informação e conformação da mesmidade, não tem conseguido desvencilhar-se dos meandros perigosos que

a sociedade do “progresso” tem lhe imputado. A extrema especialização dos profissionais que trabalham com a infância tem feito com que a escola somente se distancie de seu papel primordial de acolhimento.

Na expectativa da atualidade, o sujeito (hóspede) precisa de uma Educação que se incumba de efetivá-lo em sua plenitude, já que este é concebido como inacabado, incompleto. Esta Educação, cuja especialidade é transformar o sujeito real em um sujeito ideal, cujas hierarquias e postulações básicas e universais determinam a verdade, é o ponto do olhar desconstrutivo, “uma espécie de fermento desconstrutivo” (DERRIDA, 2003, p. 32). Para Derrida, o pensamento da desconstrução é o pensamento da igualdade. Desmontar os binarismos e trazê-los para a equidade.

[...] 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 considera que “todo mundo é capaz” e, portanto, que não há motivos ou razões para privar alguém da experiência de habilidade, isto é, a experiência de “ser capaz de” (RANCIÈRE, 1991). Essa experiência não apenas significa que alguém pode se separar de sua posição normal (crianças se tornam estudantes/ alunos de escola), mas também que alguma coisa pode se separar de seu uso normal (material se torna matéria, ou seja, matéria de estudo ou material de prática). [...] (MASCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 69-70).

Nesta linha de pensamento, podemos considerar que a Educação como desconstrução 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.

Nesse encontro de alteridades, encontramos nos escritos de Larrosa uma deliciosa experiência que nos permitiu conceber este outro-criança em seu “enigma”, “as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem a nossa

língua” (LARROSA, 2006, p. 183) e que por essa qualidade outra precisa ser considerado em si e não como a potência de um vir a ser.

Neste ponto, nos abandonamos à desconstrução de tudo o que já fora produzido em torno da criança, dos conhecimentos universais acerca dela, de cada especificidade tida sobre a criança pela maioria das pessoas como certezas incontestáveis. Pensamos a criança em sua ida à escola sem ser objetivada, sem ser recriada e, por fim, sem ser castrada da sua outridade.

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 foi brevemente discutida a questão da intencionalidade formativa da escola e como essa pode operar em uma Educação desconstruída.

Nesse sentido, elencamos o entendimento advindo da pesquisa que nos ajuda a pensar uma escola cuja comunicação e relação advenham de uma virtude poética, um falar com sensibilidade, uma desobediência. Para Skliar (2014, p.23),

A figura do poeta está vinculada, por um lado, à luminosidade ou aos clarões de luz que se movem em meio à escrita ou à pronúncia do inconfessável: aquilo que ainda tem palavras e pode ir além do que parece haver acabado; aquilo que reina num território híbrido entre o compreensível e o incompreensível. Mas, também, está relacionada com a escuridão, com o risco de assumir a expressão de um mistério que nunca deixará de sê-lo, com o desconsolo e o desassossego que assumem para si o trágico, aquilo que já não está nem nunca esteve, enfim, relacionado à morte. Posição, então, de luminosidade – a escrita para, de certo modo, esclarecer, comunicar alguma coisa a alguém – e posição de escuridão – a escrita para emudecer, sustentar a turvação, a gravidade, para fazer sofrer.

A luminosidade de desconstruir o que está por si acabado na ordem da história da humanidade, a abertura da porta que traz consigo os alcances dos raios solares e acende os recantos da casa, esclarece. Os saberes que passam pelos quadros-negros e que se pretendem inculcados nos infantes como acabados, encerrados, ensimesmados e que tem na voz do poeta, uma reabertura, uma fresta, uma questão a ser colocada. Na mesma medida, está a escuridão poética que 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 é o mesmo, sempre é outro. As sombras que derivam desse mundo incógnito que tanto nos diz respeito é o não-lugar que possibilita o encontro com o contemporâneo. Uma fuga em meio às luzes que ofuscam, inebriam, embaçam o nosso olhar sobre o mundo e tudo o que nos é presente nele. Habitar o não-habitável. Retornar ao que ainda não passou. A claridade funda cisões, entaves e dilacerações – um terror – que se estabelece como expressão do sacrifício infantil – a morte do acontecimento. Atravessar as sombras projetadas pela claridade da novidade – enquanto dispositivo – em nosso tempo sem tempo, e ver nessas sombras a possibilidade do reencontro com a luz, nos traz ressonâncias da voz do poeta. Uma resposta que não pára de ecoar diretamente a todos e a cada um.

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 e que, por ser vida, tem de ser visceral, pulsante e nova, um acontecimento que dá sentido a cada gesto e a cada saber encontrado e acolhido em sua incondicionalidade.

Assim, essa pesquisa, na qual seguimos fielmente infiéis aos pressupostos que a incitaram, aspira, apesar de sua pequenez, que as reflexões e discussões propostas reclamem novos entendimentos e caminhos a serem pensados na Educação Escolar, a fim de galgar uma outra hospitalidade, e quem sabe, uma experiência que alcance efetivamente a todos e a cada um de nós que habitamos essa casa chamada escola.

Em busca do outro

Não é à toa que entendo os que buscam caminho. Como busquei arduamente o meu! E como hoje busco com sofreguidão e aspereza o meu melhor modo de ser, o meu atalho, já que não ousa mais falar em caminho. Eu que tinha querido. O Caminho com letra maiúscula, hoje me agarro ferozmente à procura de um modo de andar, de um passo certo. Mas o atalho com sombras refrescantes e reflexo de luz entre as árvores, o atalho onde eu seja finalmente eu, isso não encontrei. Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é outro, é os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada. (LISPECTOR, 2004, p. 66).

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O que é contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó. Argos, 2009.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. São Paulo. Perspectiva, 2011.

_____. **A Universidade sem condição**. São Paulo. Estação Liberdade, 2003.

_____. **Adeus a Emmanuel Lévinas**. São Paulo. Perspectiva, 2008.

_____. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade**. São Paulo. Escuta, 2003.

_____. **Força de Lei: O fundamento místico da autoridade**. 2ª ed. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2010.

DERRIDA, J., ROUDINESCO, E. **De que amanhã: diálogo**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 2011.

GUIMARÃES, L. B. É possível um território familiar estar ao mesmo tempo estrangeiro? In: SKLIAR, C. (org.). **Derrida e Educação**. Belo Horizonte. Autêntica, 2008. p.35-42.

HEUSER, E. M. D. No rastro da Filosofia da Diferença. In: SKLIAR, C. (org.). **Derrida e Educação**. Belo Horizonte. Autêntica, 2008. p.59-82.

HONESKO, V. N., SCRAMIN, S. Prefácio. In: AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó. Argos, 2009.

KOHAN, W. O. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. 2ª ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2011.

_____. **Infância, estrangeiridade e ignorância: Ensaios de Filosofia e Educação**. Belo Horizonte. Autêntica, 2007.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas**. 4ª ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2006.

_____. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte. Autêntica, 2014.

LARROSA, J., LARA, N.P. (org). **Imagens do outro**. Rio de Janeiro. Vozes, 1998.

LÉVINAS, E. **Totalidade e Infinito**. 3ª ed. Lisboa. Biblioteca de Filosofia Contemporânea, 2014.

LISPECTOR, C. **Aprendendo a viver**. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 2004.

LULKIN, S. A. Derridianas intenções. In: SKLIAR, C. (org.). **Derrida e Educação**. Belo Horizonte. Autêntica, 2008. p.117-124.

MARINHO, C. M. **Filosofia e Educação no Brasil**: Da identidade à diferença. São Paulo. Edições Loyola, 2014

MASCHELEIN, J; SIMONS, M. **Em defesa da escola. Uma questão pública**. Belo Horizonte. Autêntica, 2013.

OLIVEIRA, P. R. Experiência humana: Infância e educação. In: GADELHA, S; PULINO, L. H. (org). **Biopolítica, escola e resistência: Infâncias para a formação de professores**. Alínea Editora, 2012. p. 187-197.

ORTEGA Y GASSET, J. Sobre o estudar e o estudante (Primeira lição de um curso). In: ARENDT, H.; WEIL, E; RUSSELL, B; ORTEGA Y GASSET, J. **Quatro textos excêntricos**. Lisboa. Relógio D'Água, 2000. p. 87-103.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte. Autêntica, 2013.

SANTOS, M. A. Do acúmulo de saberes à experiência do pensar. In: GADELHA, S; PULINO, L. H. (org). **Biopolítica, escola e resistência: Infâncias para a formação de professores**. Alínea Editora, 2012. p. 145-154.

SKLIAR, C. A Escrita na Escrita: Derrida e Educação. . In: SKLIAR, C. (org.). **Derrida e Educação**. Belo Horizonte. Autêntica, 2008. p.9-33.

_____. **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. DP&A, 2003.