


RESSALVA

Atendendo solicitação do(a) autor(a), o texto completo desta dissertação será disponibilizado somente a partir de 15/08/2018.

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

EDILÉIA PEREIRA SÔNEGO

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



ARARAQUARA – S.P.
2016

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

Data da defesa: 15/02/2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^ª Dr^ª 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 infundável, 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, 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 GEPFC (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 conseqüente 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. Provoações!

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 determinar. (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. Distanciamos-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. [...] (MASSSCHELEIN, 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 Massschelein 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 querereres daquele que é portador da maioria, 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.

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: Ensaio 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.