

RESSALVA

Atendendo solicitação do(a)
autor(a), o texto completo desta Tese
será disponibilizado somente a partir
de 12/06/2020.

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

EDILÉIA PEREIRA DOS SANTOS

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



ARARAQUARA – S.P.
2019

EDILÉIA PEREIRA DOS SANTOS

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

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

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

Orientador: Paula Ramos de Oliveira

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

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

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

EDILÉIA PEREIRA DOS SANTOS

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

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

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

Orientador: Paula Ramos de Oliveira

Data da defesa: 12/12/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

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

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

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

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

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

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

OFEREÇO ESTE TRABALHO

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

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

Composição de João Bosco e Aldir Blanc, 1979.

TODA A MINHA GRATIDÃO...

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Da Entrega

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

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

*Apoderar-se de si
Remediando passos*

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

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

Nada melhor virá...

RESUMO

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

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

RÉSUMÉ

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

Mots clés: éducation, création, patrimoine, contemporain.

SUMÁRIO

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

PALAVRAS PRIMEIRAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

FECHAMENTOS OU ABERTURAS? FRESTAGENS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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