



## A alteridade vertiginosa do Outro e a Hospitalidade como gesto possível da Educação: Desconstruções

Por EDILÉIA PEREIRA SÔNEGO

edisonego2013@gmail.com

### 1. Introdução

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

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

Reconhecer essa diferença é claramente ouvir a voz do outro. Para ouvir essa voz se faz necessário deixar de lado as influências do sistema ou descobrir o que, dentro deste sistema instituído, impede de ouvir a voz da outridade. O outro é distinto e, portanto, devemos estar atentos ao profundo respeito por essa exterioridade, tornando de modo autêntico aquilo que é. Diante do outro, mais do que uma atitude moral, que, muitas vezes, só é cumpridora de deveres, tem de se ter um atitude ética que vai além do cumprimento de normas e costumes.

A inquietante pergunta sobre o outro, sobre a alteridade nos retoma, nos reverbera e nos faz ir além da palavra derivada do prefixo latino *alter*, senão que ela quer traduzir uma realidade muito mais ampla que leva a um compromisso, a uma abertura, a assumir o outro de fato e considerá-lo enquanto tal. Esta alteridade deve ser capaz de lançar-se ao outro em





todo o seu ser, na sua dignidade, na sua vida, na sua diferença. Temos a infeliz atitude, embasados no pensamento ocidental e num olhar cego e embaçado, de pensar na dimensão da totalidade de querer moldar o outro como se fosse uma cópia de nosso eu, uma mesmidade, matando a figura, o rosto do outro. Segundo Skliar (2003, p.20)

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

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

“Não continuar acreditando” na etérea e dilacerante verdade do “eu mesmo” como ponto de partida e ponto de chegada e pensar o diferente enquanto paradoxo, enquanto antagônico e enquanto verdadeiro em suas estranhezas. Recuperar o que há de comum entre as gerações – essa travessia que vai além do tempo e do espaço do ontem, do hoje e do amanhã – que nos é dado como um tempo infantil. Considerar esse outro como aquele que “nos olha e nos pensa incessantemente” (Skliar 2003, p. 25). A alteridade, deve se apresentar como palavra chave na relação entre os homens. Encerrando, assim, qualquer tipo de ensimesmamento que fere o outro, que tira o seu valor, sua expressão e faz com que seu rosto seja escondido. É necessária uma abertura para essa dimensão da outridade, de se abrir os ouvidos para escutar e atender o clamor do rosto do outro que nos faz um apelo insistente para o qual não devemos nos fechar. Esta é a dinâmica que deve estar presente naquele que deve viver a alteridade e se inserir no contexto social em que existem diferenças de raças, tradições, costumes, subjetividades tão outras, tão infinitas, enfim, sociedade de humanos que devem estar constituídos em dignidade.

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





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

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

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

O outro é um desassossego a ser problematizado incessantemente nos discursos pedagógicos da atualidade. Mas afinal de contas, quem é esse outro? Posso considerar que apenas o infante, o aluno, cuja diferença se aponta evidente na sua chegada, que ainda precisa ser incluído, classificado, denominado e assistido pelos doutos do saber escolar, ou ainda posso crer que esse douto, o possuidor de conhecimentos previamente planejados e instituídos como escolares, o professor, o mestre seja ele também um outro?

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

A vertigem aqui é reconhecer as representações da alteridade que se colocam no interior da escola, nos gestos, olhares, palavras e silêncios que constituem esse espaço. Esse outro da Escola, ou ainda, esse outro da Educação, daquilo que a ultrapassa, ou mesmo a antecede, daquilo que transcende e que se propõe a trilhar, respondendo ou questionando ainda mais a pergunta educativa. Ambos, professor e aluno são outros, ambos buscam, no entanto,



pertencer ao seletto time dos professores e dos alunos, respectivamente. Ambos necessitam ser incluídos, considerados, imperiosamente aceitos, hospedados. E a escola? Possuidora inefável de outridades-mesmas, a atenta administradora das diversidades inerentes aos rostos que nela habitam, com a missão de suplantar controversamente as desigualdades. Promessas de mudanças, promessas de inclusão dos excluídos e dos marginalizados, faz-nos voltar o rosto para esse lugar tão múltiplo que acaba por escapar-nos entre os dedos. Qual é a inclusão tão prometida e afirmada pela escola? Seria ela uma hospitalidade? Seria ela uma acolhida sem predeterminações? Seria ela voltada não somente ao aluno, mas também ao professor, ou mesmo àquilo que se coloca entre eles - à conversa? Quais dissonâncias ou ressonâncias essa inclusão, ou em nome dela, a escola está reverberando?

As incongruências que se mostram nas interrogações que a escola sugere, nos solicita uma pausa. No sentido de compreender a inclusão reverberada em nós pela Escola, o que a Escola nos exerce ou o que exercemos sobre a Escola e, como se daria essa relação se pensássemos a gestualidade ocorrida na Escola como um atravessador do oceano que nos compõe, Larrosa (2014, p. 25) poemiza:

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

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



lições sobre a emancipação intelectual”, uma obra intrigante e audaciosa, sugere que a Escola reafirma as desigualdades da sociedade e que isso, por si só, é um impeditivo da emancipação intelectual, visto que “a emancipação é a consciência dessa igualdade, dessa reciprocidade que, somente ela, permite que a inteligência se atualize pela verificação. O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência”.(p. 65).

Muitos podem afirmar que a Escola busca desenfreadamente justamente essa igualdade que nos apontou Rancière e por isso mesmo preconiza a inclusão como sua bandeira primeira, como sendo ela, a inclusão, a forma de superar as distâncias, os abismos postos pelo mundo desigual e de fato, muito se caminhou no sentido de horizontalizar as relações tão hierarquizadas entre os escolares, em suas distintas gerações. No entanto, de encontro ao que esse estreitamento de distâncias que há muito foram produzidas no espaço escolar e como forma de nos elucidar acerca dos termos “emancipação” e “embrutecimento”, Rancière (2013, p. 11, 12) nos diz:

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

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

Eis o ranço que embolora a apreensão do que chamamos Escola. A ideia de que o “mesmo” é o único possível, de que ao território escolar só cabe o que for governável, administrável,





nominável, reconhecível. A perturbação que traz o outro é lidar com o mistério que nele está posto, é conceber envolver-se com o demasiadamente perigoso, é permitir uma temporalidade e uma espacialidade indefiníveis. Assim, como possibilidade do aparecimento dos outros, Skliar (2003, p. 39), pontua a alteridade enquanto perplexidade.

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

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

## **2. Estrangeiridades**

Diante da perturbação, da perplexidade, do tremor que a vinda do outro, aluno-professor, causa nos (in)cômodos escolares, pensar a diferença, o rosto e a chegada deste outro nos exige compreender a maneira como a Escola o recebe ou recepciona. Ainda que distantes da hospitalidade incondicional derridiana, debruçemo-nos sobre o exigido recebimento escolar. As reformas pedagógicas exigem, ao passo da modernidade e em nome do progresso, que sejamos tolerantes. Os discursos sobre tolerância têm ganhado tempo e espaço nas grandes mídias, sejam eles acerca da sexualidade com as discussões sobre ideologia de gênero, sejam eles sobre o preconceito racial, social ou religioso. Tolerar é preciso, isso, sem sombra de dúvidas, no entanto, em nome dessa tolerância e, ainda mais com as políticas oriundas do campo da Educação Especial, onde o diferente com NEE<sup>1</sup> necessita ser incluso, posto para dentro, posto em comum. Tolerar tornou-se sinônimo de incluir, (in)cluir como colocar para dentro. Não pretendemos trazer aqui tudo o que já foi desenvolvido sobre a tolerância e seus estonteantes labirintos, ou mesmo, de lamentar o movimento que os reformadores, especialistas, pedagogos denominam de inclusão, mas uma vez tomados pela ânsia de pensar

---

<sup>1</sup> **Necessidades Educacionais Especiais.**



a Escola desconstruída, e com ela, ou para além dela, a Educação do acontecimento, lançaremos um olhar para seu interior.

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

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

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

A falsa ideia de que a relação do tempo com a Educação é somente cronológica se demonstra como uma marca dos impeditivos da experiência – não como busca por uma conversa afirmativa que faz algo presente mesmo que o tenha acontecido em outro período – já que as percepções daquilo que ainda perturba, que ainda comove são escamoteadas para que a novidade – enquanto transfiguração deste novo Herodes, desse tempo ainda futuro – possa eclodir e propiciar a exclusão dentro da ideia a ser desconstruída acerca da inclusão. Dito de outra maneira, afirma Agamben:

[...] É nesse sentido que se pode dizer que a via de acesso ao presente tem necessariamente a forma de uma arqueologia que não regride, no entanto, a um passado remoto, mas a tudo





aquilo que no presente não podemos em nenhum caso viver e, restando não vivido, é incessantemente relançado para a origem, sem jamais poder alcançá-la. Já que o presente não é outra coisa senão a parte do não-vivido em todo vivido, e aquilo que impede o acesso ao presente é precisamente a massa daquilo que, por alguma razão (o seu caráter traumático, a sua extrema proximidade), neste não conseguimos viver. A atenção dirigida a esse não-vivido é a vida do contemporâneo. (2009, p. 70).

Esse presente não-vivido é a interpolação do tempo, uma fratura, o incalculável, uma generosidade com a ideia de mundo e que não se limita às crenças de normalizar, conglomerar, homogeneizar, “representar o mundo como espaços do mesmo (dentro, incluído) e do outro (fora, excluído)” (Skliar, 2012, p. 72). Na contramão do contemporâneo, a Escola “inclui”, pensando o outro como o mesmo, moldando-o para que se adeque, classificando-o violentamente em parâmetros pré-estabelecidos. “Imagens de ordem que reduzem a violenta complexidade do mesmo a uma espacialidade egocêntrica do centro, e que esfumam o outro em uma espacialidade de margens pouco definidas, de periferias” (Skliar, 2012, p. 66). O discurso do plural e do “aceitemos as diferenças” é multiplicado nas ações antibullying e nos discursos reformistas na mesma medida em que se faz necessário conter o ódio dilacerante e cada vez mais voraz no interior dos muros escolares. No entanto, à medida que a escola inclui, determinando como cada indivíduo deve se relacionar, qual modelo deve seguir, qual conteúdo curricular incontestável deve aprender, nada mais faz que incluir excluindo.

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

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

Se a questão do espaço habitual do outro e da mesmidade se resolve, sem hesitação, na certa distribuição de um para dentro e de um para fora; se a vida é somente o incômodo do



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

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

Mas o problema não está somente em saber ou em verificar o quanto essas imagens são reais ou aparentes ou fantasmagóricas. A questão não é só entender se as construímos ou se nos constroem, se as representamos ou se nos representam, se somos feitos delas ou se as fazemos com nossas próprias mãos, ou ambas as coisas ao mesmo tempo. Suponho que o enigma se refere muito mais ao porquê da ordem de sua aparição, denominação ou dominação. De como haveremos de olhar o mundo e de como nos olhamos; do ritmo e da ordem em que esses olhares se enumeram para pensar o mundo, da naturalização do olhar: somos, diante de tudo, divisíveis em dentro e em fora? E logo separáveis e agrupáveis em quantidades? E mais tarde nos voltarão a juntar numa globalidade de trevas? E logo mais repararemos em nós e nos outros para acalmar/ aliviar a dor de nossas consciências? E voltamos a separar-nos e agrupar-nos? E somos, finalmente, um movimento repetitivo que volta para dentro? Uma representação infinita que é um vaivém em direção ao mesmo? (SKLIAR, 2003, p. 73).

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

Quando se fala em habitar essa casa denominada escola, em mobiliar esses cômodos – sala, ato, voz, fenômeno – e nos colocar à espera do desconhecido, do movimento, do heterogêneo, o “mundo do pertencimento, da acessibilidade, da mobilidade para fora, de um



destino irrenunciável[...]” (Skliar, 2003, p. 78), nos impele para o tranquilizante equilíbrio de uma espacialidade e de uma temporalidade mesma.

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

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

O pensamento, um pensamento. Definir ou indefinir o artigo aqui nos é essencial. O pensamento definido é o pensamento administrado, deslocado de uma relação, do ponto de uma singularidade diversa. Como aponta Oliveira<sup>2</sup>, “um pensamento administrado, entre outras coisas, é um pensamento que existe, mas que está desvitalizado, desnutrido de seus próprios nutrientes, que se encontra quase que completamente alheio ao sujeito de onde nasce”. Já ao indefinirmos “um pensamento”, o abrimos ao inidentificável, como a própria experiência, é o território de passagem, a sensibilidade, a abertura, como pontua Larrosa (2014, p. 18), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Assim, o gesto da inclusão, do face a face não deve ser apenas um colocar para dentro, mas uma produção original do ser, um vir de dentro. Não se deve dominar o outro e, como uma coisa, agregá-lo e aprisioná-lo no mundo do mesmo, mas antes colocá-lo como alguém

---

<sup>2</sup> OLIVEIRA, P. R. Sensibilidade inteligente e inteligência sensível na experiência do filosofar. (ANPOF, 2016).



e não como algo. O eu não possui privilégio na relação do face a face, mas o eu e o outro estão numa mesma posição, iguais em suas alteridades, diferentes em suas mesmidades.

### 3. Hospitalidade como expressão da *skholé*

Em muitas línguas, a noção de “escola” (escuela, école, escuela, skola, Schule, etc) deriva do grego *skholé*, que significa antes de tudo, “tempo livre”, mas também: resto, atraso, estudo, discussão, palestra, prédio da escola. Todos esses significados são importantes e fortemente relacionados uns aos outros e todos eles merecem uma elaboração substancial, mas vamos considerar, para começar, o sentido de “tempo livre”. Tempo livre não é nem tempo de lazer nem o tempo de aprendizagem, desenvolvimento ou crescimento, mas o tempo de pensamento, estudo e exercício. Poderíamos chama-lo também de o tempo da diferença entre o que é possível e o que é real, ou entre o passado e o futuro, para usar as palavras de Arendt. A partir disso, podemos ter uma articulação direta e preliminar: educação é acerca de fazer com que o tempo livre ou público aconteça, para que a lacuna encontre (seu) lugar. [...] (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 160).

Escola como tempo livre - não como tempo ocioso, de diversão ou relaxamento, mas como suspensão das tarefas cotidianas - a fim de proporcionar uma cronologia outra, dedicada ao conhecimento. Um conhecimento para além da individualidade ou da necessidade particular do indivíduo, mas algo que se coloque sobre a mesa e que ali se abra um mundo onde as crianças e os jovens por ele deparados possam experimentá-lo, compartilhá-lo e torná-lo por assim dizer, um bem comum. A *skholé* – escola como tempo livre – se distancia das expectativas calculadas, das intencionalidades ou finalidades postuladas. Rompe com a pretensa utilidade do tempo escolar que se demonstra no modo propedêutico, aplicável e domável, para assumir o seu caráter democrático e a sua possibilidade de renovar o mundo. A suspensão que a *skholé* implica, desmonta as coisas de suas respectivas apropriações, as desconecta de seus usos regulares, uma desconstrução no sentido derridiano, uma abertura para o uso comum, a permissão para a experiência, para o acontecimento.

Uma desobediência. Coisas postas sobre a mesa para serem desfrutadas, sentidas, movimentadas, não de forma acabada, mas suspensas, desconectadas, desapropriadas de qualquer definição ou ordenação. Para tanto, é necessário que haja espaço para a igualdade na posição de começar. A escola-*skholé* é feita asilamento, refúgio, acolhida para que todos os que nela estejam possam tratar do mundo comum e serem transformados por ele.





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

Um tempo sem destinação que se abre a uma liberdade. Não qualquer liberdade, mas a liberdade para o uso do mundo, da permissão aos que chegam, – os novos, estrangeiros, recém-chegados – permissão que expõe, integra-entrega, inclui uma dimensão pública a todos sem lhes questionar a origem. De encontro a essa abertura, nos deparamos com a hospitalidade derridiana - um indecível na medida em que não se estabelece como conceito, mas como uma relação, uma experiência realizada “junto”, um perigo. Pensar uma escola em que o acontecimento, o inusitado, a *skholé* depende de um pensamento anterior, um pensamento da acolhida ao outro em sua radical alteridade. É pensar uma escola em que os cotidianos não estejam marginalizados, ou tolerados em uma inclusão fajuta que se diz acolhedora uma vez que se cerca de um discurso da igualdade.

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

A palavra “hospitalidade” vem aqui traduzir, levar adiante, re-produzir as duas palavras que a precederam: “atenção” e “acolhimento”[...] sim ao outro. A intencionalidade, a atenção à palavra, o acolhimento do rosto, a hospitalidade são o mesmo, mas o mesmo enquanto acolhimento do outro, lá onde ele se subtrai ao tema. Ora, este movimento sem movimento apaga-se no acolhimento do outro, e como ele se abre ao infinito do outro, ao infinito como outro que o precede, de alguma maneira, o acolhimento do outro (genitivo subjetivo) já será uma resposta: o sim ao outro já responderá ao acolhimento do outro (genitivo objetivo), ao sim do outro. (DERRIDA, 2008, p.40 -41).

A hospitalidade tal como pontua Derrida, a hospitalidade em si, se dispõe previamente para alguém que não é convidado e nem mesmo esperado, para quem quer que chegue como um visitante absolutamente estranho, como um recém-chegado, imprevisível, perigoso.





Associa-se a hospitalidade à atividade intrinsecamente humana, sendo assumida de forma voluntária, pois envolve pessoas, e pode variar na sua função, razão e forma, mas, na essência, é sempre a mesma.

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

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

Estas complicações infinitas não mudam nada na estrutura geral da qual na verdade elas derivam: o discurso, a justiça, a retidão ética referem-se antes de tudo ao acolhimento. O acolhimento é sempre acolhimento reservado ao rosto. Um estudo rigoroso deste pensamento do acolhimento deveria não apenas repertoriar todos os contextos em que a recorrência desta palavra se impõe de maneira regulamentada. Imensa tarefa. (DERRIDA, 2004 p. 52).

Sendo a escola, a geografia própria do tempo livre, do acesso ao mundo, o compartilhável - aqui entendido no sentido público e não dogmatizado – acolher ao que nela chega, requer uma desprivatização, uma hospitalidade. Impregnar uma linguagem, um axioma ou uma propriedade não são próprios do bem público. Não há tempo livre – nem tempo, nem livre – que sobreviva às imposições sistêmicas de um determinado, situado – ou sitiado – pensamento. Na *skholé*, o assunto é posto à mesa, algo comum, de livre acesso, sem apropriações ou representações.

[...] A escola como arquitetura pública, então, não é um espaço/ tempo de introdução e de “estar entre”, mas um espaço/ tempo de suspensão e e-ducação. Como espaço público, a escola é uma “arquitetura para estranhos e para recém-chegados”, onde coisas são colocadas na mesa, onde elas podem ser usadas, e onde podem ganhar um novo significado, um significado positivo. A escola é um lugar onde as coisas podem simplesmente achar o seu lugar (comum) e acontecer. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 197).



A escola, o bem público – não a propriedade, mas a disposição – é esse lugar destinado ao outro, ao experimento outro, ao olhar, gesto e palavra outra. O outro, que por estar acolhido “é capaz de”, “é livre para” não apenas falar o seu idioma, mas para, além disso, verificar que é igualmente falante a qualquer um, ou a todos os outros.

Nesta medida, consideramos a hospitalidade como a experiência de acolhimento do Outro que é marcadamente um abrir as portas de sua morada para experimentar a aventura da convivência e da partilha de mundos comuns e perspectivas diferentes que se cruzam e se entrelaçam na interioridade da escola para que o tempo livre, a suspensão, a profanação, o espaço de exercício que retira o estudante da desigualdade pressuposta, possibilite o uso comum, sem manuais, nem rituais, nem sistemas do que no mundo está imbricado.

### **Referências**

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

DERRIDA, J. **Adeus a Emmanuel Lévinas**. São Paulo. Perspectiva, 2008.

\_\_\_\_\_. **De que amanhã: diálogo**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 2004.

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

MASCHELEIN, J; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte. Autêntica, 2014.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da escola. Uma questão pública**. Belo Horizonte. Autêntica, 2013.

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

SKLIAR, C. **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.

