



Thiago Radünz da Silva

O CONCEITO DE HOSPITALIDADE EM  
DERRIDA E SEU SENTIDO  
POLÍTICO-FORMATIVO

Passo Fundo

2024

Thiago Radünz da Silva

O CONCEITO DE HOSPITALIDADE EM  
DERRIDA E SEU SENTIDO  
POLÍTICO-FORMATIVO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação, sob a orientação do professor Dr. Marcelo José Doro e coorientação da professora Dra. Bruna de Oliveira Bortolini.

2024

Passo Fundo

CIP – Catalogação na Publicação

---

S586c Silva, Thiago Radünz da  
O conceito de hospitalidade em Derrida e seu sentido político-formativo [recurso eletrônico] / Thiago Radünz da Silva. – 2024.  
840 kB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo José Doro.  
Coorientadora: Profa. Dra. Bruna de Oliveira Bortolini.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2024.

1. Filosofia da educação. 2. Derrida, Jacques, 1930-2004.  
3. Hospitalidade. I. Doro, Marcelo José, orientador.  
II. Bortolini, Bruna de Oliveira, coorientadora. III. Título.

CDU: 37.01

---

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

Thiago Radünz da Silva

## O conceito de hospitalidade em Derrida e seu sentido político-formativo

A banca examinadora abaixo, APROVA em 07 de novembro de 2024, a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Fundamentos da Educação.

Dr. Marcelo José Doro - Orientador  
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr. André Brayner de Farias  
Universidade de Caxias do Sul - UCS

Dr. Ângelo Vítório Cenci  
Universidade de Passo Fundo - UPF

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo pela oportunidade e acolhida (e até mesmo pelo auxílio em momentos muito sensíveis de minha vida). E agradeço também a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pois sem esta instituição, este sonho jamais seria possível. De fato, renovaram minhas esperanças em nossa profissão.

Agradeço ao professor e orientador Marcelo José Doro, pela sensibilidade, dedicação e paciência ao me orientar, às vezes, com “puxões de orelha”, mas na maioria dos momentos com importantes conselhos de como encarar uma vida acadêmica. Meu muito obrigado por zelar pela minha pesquisa e querer sempre extrair o melhor de mim, apesar de tudo...

Meu muito obrigado à professora e coorientadora Bruna de Oliveira Bortolini pela inestimável contribuição a essa pesquisa, bem como a injeção de ânimo que me deu ao perceber que não estava sozinho. Uma das principais contribuições que recebi nessa pesquisa se deve, com certeza, à sua também sensibilidade, acolhida, bem como seu surpreendente espírito investigativo que muito me inspira!

Aos inestimáveis amigos que o PPGEDU me deu, Marcelo Ricardo Nolli e Ana Luiza Funghetti (e família), que definitivamente essas amizades foram da ordem das coisas inesperadas. Obrigado pelos conselhos, pelos momentos divertidos, pelas motivações e até mesmo pelo conforto em momentos sombrios. Espero que essa amizade dure o tempo que for necessário!

E por último, mas jamais menos importante, agradeço à minha esposa, Romone Oro e ao meu filho Apolo Oro, pois foram eles minha maior inspiração para escolher o tema desta pesquisa, bem como também foram o motor dela. Sem vocês em minha vida, talvez pudesse efetuar um bom trabalho, mas sinto que este trabalho se diferencia de qualquer outro que fiz, pois carrega muito do amor que sinto pelos dois. Agradeço imensamente pelo apoio, pelo zelo, pela segurança, pelo “incômodo”, pelo amadurecimento, pelo amor e carinho desmedido. Vocês definitivamente, como em outro momento ouvi de você, são meus “inesperados mais esperados”! É disso que se trata a alteridade e hospitalidade, afinal de contas. É por vocês que não desisti. Amo muito vocês!

## RESUMO

O presente trabalho investiga a formação na filosofia da educação, com ênfase na noção de hospitalidade em Jacques Derrida, abordando o desafio de resgatar o sentido político desse tema no contexto contemporâneo. O estudo parte da questão: em que medida o conceito de hospitalidade se torna central para a redefinição política e ética da formação? Como objetivo geral, busca-se demonstrar a importância da hospitalidade para um projeto formativo que valorize o acolhimento do Outro, contrapondo-se à racionalidade instrumental do neoliberalismo, esvaziadora do sentido profundo da educação. Metodologicamente, a pesquisa é de caráter bibliográfico e exploratório, dividindo-se em três partes principais. O primeiro capítulo diagnostica a perda do sentido político da formação, expondo criticamente como o neoliberalismo transformou a educação em um instrumento mercadológico, o que ameaça a construção de uma democracia inclusiva. O segundo capítulo explora o conceito de alteridade em Derrida, relacionando-o à filosofia da hospitalidade para repensar uma formação que inclui o Outro, em razão de que tal movimento representa uma demanda em sociedades plurais e multiculturais. Por fim, o terceiro capítulo propõe uma abordagem ético-política que incorpora o conceito de justiça, argumentando que uma formação democrática e inclusiva deve reconhecer o Outro como sua parte essencial. Os resultados mostram que a noção de hospitalidade, ao ser integrada ao conceito de formação, permite vislumbrar uma "formação por vir", orientada pela ética da alteridade e pela valorização de uma democracia justa. A pesquisa destaca o potencial da hospitalidade para enfrentar a crise democrática e a precarização da formação política, propondo um caminho educacional que responda às complexas demandas do mundo contemporâneo. O trabalho conclui, sem esgotar o debate, a perspectiva apresentada abre espaço para futuras investigações que aprofundem as relações entre hospitalidade, alteridade e justiça na educação.

**Palavras-chave:** Formação. Derrida. Hospitalidade. Justiça. Educação. Política. Ética

## ABSTRACT

The present work investigates education philosophy, with an emphasis on the notion of hospitality in Jacques Derrida, addressing the challenge of recovering the political significance of this theme in the contemporary context. The study begins with the question: to what extent does the concept of hospitality become central to the political and ethical redefinition of education? The general objective is to demonstrate the importance of hospitality for an educational project that values welcoming the Other, contrasting with the instrumental rationality of neoliberalism, which drains the deeper meaning of education. Methodologically, the research is bibliographic and exploratory in nature, divided into three main parts. The first chapter diagnoses the loss of the political meaning of education, critically exposing how neoliberalism has transformed education into a market instrument, threatening the construction of an inclusive democracy. The second chapter explores Derrida's concept of otherness, relating it to the philosophy of hospitality to rethink an education that includes the Other, since such a movement represents a demand in plural and multicultural societies. Finally, the third chapter proposes an ethical-political approach incorporating the concept of justice, arguing that democratic and inclusive education must recognize the Other as an essential part of itself. The results show that integrating the notion of hospitality into the concept of education allows for envisioning an "education to come," guided by the ethics of otherness and the appreciation of a just democracy. The research highlights the potential of hospitality to confront the democratic crisis and the precarious state of political education, proposing an educational path that responds to the complex demands of the contemporary world. The work concludes that, while not exhausting the debate, the perspective presented opens space for future investigations that deepen the relationships between hospitality, otherness, and justice in education.

Keywords: Formation. Derrida. Hospitality. Justice. Education. Policy. Ethics

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	09
2 DOS “MUNDOS” QUE AINDA SÃO (IM)POSSÍVEIS DE CONSTRUIR: A ESTERILIZAÇÃO DA IMAGINAÇÃO E A REDUÇÃO EXCLUDENTE DA FORMAÇÃO .....	14
2.1 Neoliberalismo e formação: duas respostas para o mesmo problema.....	15
2.2 A pedagogia das competências e o estreitamento da formação.....	19
2.3 O valor do estranhamento: possibilidade ressurgida para a formação política...	29
2.4 Sobre o valor do <i>estranho</i> na construção de uma formação para alteridade: ampliação da formação para a abertura ao Outro.....	35
3 DIFERENÇA: UM PROBLEMA CONTEMPORÂNEO? .....	39
3.1 A questão do outro: tensão permanente entre o eu e o outro .....	40
3.1.1 Regime da identidade: o paradigma metafísico clássico.....	41
3.2 O estranhamento em perspectiva: uma conversa com Jackie.....	46
3.3 <i>Para além</i> da amizade entre Derrida e Lévinas: a questão da questão .....	50
3.3.1 Ética do estrangeiro: do rosto ao acolhimento.....	52
3.3.2 Hospitalidade: o elo entre a política e a ética .....	62
4 DIFERENÇA, JUSTIÇA E FORMAÇÃO: DAS CONDIÇÕES DE ABERTURA AO OUTRO EM DIREÇÃO À HOSPITALIDADE .....	69
4.1 <i>Herdar</i> ou <i>projetar</i> ? Considerações sobre a fabricação do futuro da formação....	71
4.2 Sobre as noções de <i>acontecimento</i> , <i>talvez</i> , <i>impossível</i> .....	76
4.3 Fazendo <i>jus</i> à formação: por uma educação calcada na <i>hospitalidade</i> .....	84
4.4. A hospitalidade <i>em direção</i> à formação democrática <i>porvir</i> : entre políticas de amizade e a educação .....	92
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	99
REFERÊNCIAS .....	102



## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se no horizonte de debate sobre o sentido político do conceito de *formação* na atualidade. Há uma tensão entre o conceito de formação e seu sentido político, uma vez que a tendência atual é o estreitamento da formação em atendimento aos interesses econômicos. Fala-se de formação, sobretudo, em termos de desenvolvimento de competências úteis ao mercado de trabalho, ou seja, em termos de qualificação. Neste sentido, este tipo de formação, ao ser capturado pelos princípios mercadológicos, valoriza apenas alguns aspectos das capacidades individuais do ser humano. Por outro lado, a formação em geral, que trataria o sujeito de forma integral, e seus princípios não se coloca facilmente à serviço do mercado, respondendo mais bem aos propósitos de uma educação democrática.

Diante disso convém voltar a atenção para o que significa pensar a formação política com base nessa tensão, em vista dos desafios atuais que a formação de uma “cidadania democrática” requer. Investigar o tema da formação em uma época que se expressa na ideia de multiculturalismo exige atenção em relação ao cenário de inúmeros conflitos religiosos e bélicos que põem em dinâmica o “jogo das identidades” culturais. Mas, de início, é necessário dar algumas indicações breves sobre o que se entende por “formação” e “democracia”, e qual a necessidade de buscar um sentido político para esta noção que em larga escala marca o campo da filosofia da educação há muito tempo.

O conceito de formação possui um longo histórico pedagógico-filosófico que modernamente remonta ao debate alemão em torno da *Bildung*. A problemática suscitada pela discussão em torno deste conceito e sua “origem” pode servir como contraponto às tendências contemporâneas de estreitamento do sentido da formação que estão em voga. Trata-se de questionar em que medida o sentido político da formação, estabelecido na modernidade, pode ser retomado e ressignificado, atualmente, no contexto de uma sociedade cada vez mais complexa e multicultural e que tem também como pano de fundo a questão da *diferença*. É bem verdade que uma pedagogia que prescindir de uma ideia de ser humano se torna aquilo que convencionalmente se chama de “pedagogia da bricolagem” (Charlot, 2020, p. 13), mas será mesmo que - nos moldes da modernidade - fixar uma noção de sujeito autônomo e racional para vinculá-la a um tipo exigido de formação que alcance a universalidade é a saída para lidar com os desafios da educação atual? Além disso, na era do multiculturalismo e dos conflitos globais em larga escala, é possível generalizar o conceito de formação transpondo as diferenças culturais? Como se

dá a questão do Outro<sup>1</sup> frente a ideia de formação tendo como pano de fundo constituição de uma subjetividade neoliberal?

Para responder todas as questões, é necessário que se busque verificar a(s) possibilidade(s) de renovar a dimensão política da formação, pois se temos em vista o conceito clássico de *formação* - que, diga-se de passagem, foi uma resposta pedagógica à uma demanda política do seu tempo - percebe-se imediatamente que se trata de uma ideia pedagógica útil para jogar luz ao cenário atual. É tímido o trabalho dos intelectuais em responder o que se pretende dizer quando se fala em “formação política”. Mas se sabe que essa era uma preocupação de Platão e Aristóteles, já nos primórdios da filosofia ocidental, que continuou presente no campo educacional. O que mudou? A hipótese principal é que o sentido político da formação não “se perdeu”, mas sofreu com o questionamento da noção de identidade e dos modelos ocidentais tradicionais. O núcleo do problema político e, conseqüentemente, da formação política, na atualidade, diferente do que foi em outros tempos, é a questão do Outro. Trata-se do reconhecimento das diferenças que colocam as inúmeras “identidades” - se é que é ainda possível utilizar este conceito - em questão no cenário das últimas décadas. Retomar o sentido político da formação é, nesse sentido, olhar para a questão das diferenças, considerando a alteridade do Outro.

Por tudo isso, parece um equívoco refletir sobre a questão da formação no campo da educação sem considerar a política da diferença. Optou-se pelo pensador argelino Jacques Derrida como referencial básico desta pesquisa, por conta de sua contribuição em pensar a questão do Outro em muitos dos seus textos, dentre eles, *Força da Lei*, *Da Hospitalidade*, *Papel-Máquina* e entre outros. Sabe-se, por sua biografia, que a questão da diferença é, para ele, algo bastante caro e que jamais saiu de seu horizonte de estudos. Inspirado e apoiado no pensamento de Emmanuel Levinas, o pensamento de Derrida se torna a principal referência para a discussão filosófica da alteridade. De Heidegger, Derrida toma de empréstimo o conceito de *desconstrução* para reelaborá-lo em sua obra-prima *Gramatologia*, onde questiona conceitos metafísicos como identidade, presença e universalidade. Ora, esses conceitos influenciam profundamente o campo da filosofia da educação na medida em que presumem a construção da individualidade sobre

---

<sup>1</sup> Para esclarecimento terminológicos, o termo “Outro”, pelo menos que se usa nesta pesquisa, será utilizado de forma a referenciar a ideia de um Outro que não necessariamente esteja vinculado a alguém (pessoa), mas poderá ser tudo aquilo que se diferencia - e que pode ou não estar relacionado ao ser humano -, por exemplo a escrita. A escrita, conforme veremos, é o campo da alteridade para Derrida, na medida em que revela algo de estranho a aquele que escreve. Essa tensão é o ponto nevrálgico que ilustra a ideia de Outro que norteará a pesquisa. Evidentemente, quando em minúsculo, refere-se de fato a um outro alguém ou algum objeto a depender do contexto da frase. De qualquer modo, tentará se explicitar o sentido de “Outro” - com “o” maiúsculo - quando mencionado.

as bases de um “suposto” olhar “descompromissado” da tradição. Sob a perspectiva derridariana, há muita intenção na leitura tanto quanto na escrita. E o mencionado conceito mina a ideia de uma pretensão da “presentidade” que a tradição traz consigo. O que este conceito exige é a sua historicização, pois a tradição é histórica. Negar este fato é prender o conceito e não o libertar de suas amarras temporais. A metafísica da presença - que se revelará no logocentrismo - despotencializa os “inícios” das histórias das ideias, além de fazer com que o indivíduo não se enxergue em uma tradição que possui inúmeras *heranças*. Neste sentido, a *desconstrução* oferece a possibilidade de o indivíduo se enxergar como *herdeiro do mundo*. Do mundo que é muito anterior a si e, ao mesmo tempo, muito diverso de si. Esse é o começo da abertura ao *estranhamente* Outro, condição para a hospitalidade. Por isso Derrida.

Expressamos essa problemática toda na seguinte questão diretriz para a pesquisa: *Em que sentido o tema da hospitalidade se torna central para a retomada do sentido político da formação na atualidade?* Embutido nesse problema nuclear, está a questão sobre qual a importância de se “resgatar” a dimensão política da formação, visto que, ao contrário do que se pensa frequentemente, a formação não se “despolitizou”, mas há inúmeros sentidos políticos hodiernamente no campo educacional. Nesse sentido, é necessário que se diferencie duas noções próximas, mas distintas do sentido político de formação. Primeiro, *a formação política* indica a capacitação dos indivíduos de modo intencional, pela educação e para a vida democrática (política, social e crítica), que interessa a este estudo. E, em segundo lugar, temos a *ideologização da formação* que é o “sequestro” da formação para fins ideológicos, em que a precarização da formação política é parte da estratégia de implementação ou preservação de uma determinada ordem político-social. Quanto a essa relação entre formação e política, interessa-nos denunciar a deturpação que promove no próprio sentido de formação humana. Não obstante, é necessário perguntar pelas maneiras não nocivas e não-excludentes de lidar com a crise da democracia, dado que um dos problemas educacionais mais caros à formação é lidar com a diferença. E a diferença é um traço fundamental do regime democrático.

Outra questão relacionada à pergunta diretriz desta pesquisa consiste em ponderar em que medida a política da diferença se relaciona com alguma noção de formação distinta da tendência reducionista que marca em grande medida o cenário atual da Educação. Para dar cabo de tal empreitada, é necessário compreender a que ponto o conceito de *hospitalidade* empresta o sentido político da formação democrática almejado para os programas educacionais num mundo inteiramente globalizado. E, por último, convém

questionar de que tipo de política se fala quando se inclui a diferença no centro das discussões sobre alteridade. Para Derrida, a questão da hospitalidade é bastante cara e corresponde a resposta necessária para esta questão, pois inclui um sentido formativo que questiona as noções tradicionais de identidade e confiança na relação com o Outro.

A metodologia que embasa este trabalho é a pesquisa bibliográfica, que procede pelo cotejamento e interpretação de textos de Derrida, com suporte em textos de comentadores, bem como de autores pertinentes à contextualização do debate em torno da formação humana. Quanto aos objetivos, a pesquisa tem caráter exploratório, pois conforme Severino (2007, p. 123), a escassez de informações sobre determinado objeto de pesquisa transforma esta pesquisa em uma novidade. Assim sendo, deverá mapear as condições de manifestação deste objeto.

Direcionado pelo objetivo geral de *resgatar o sentido político da formação à luz do pensamento derridiano da diferença*, o trabalho divide-se em três partes. O primeiro capítulo versará sobre a questão da perda do aspecto político da formação. O objetivo deste capítulo é de efetuar um diagnóstico que busca evidenciar as razões pelas quais a formação perdeu (ou teve deturpado) seu sentido político. Para isso, neste capítulo serão utilizados textos que versam sobre a questão do neoliberalismo e a formação para problematizar os princípios que contrapõem a formação neoliberal e a formação política no âmbito da educação.

O segundo capítulo adentra na obra de Derrida, tendo como foco a questão da diferença e tem por objetivo desfazer certas ideias referentes ao conceito em questão. Neste sentido, é problematizado o conceito de diferença, que depois será relacionado ao conceito de hospitalidade, que oferecerá um *insight* completamente distinto do que já foi tematizado pela história da filosofia. Essa problematização terá como base principal de análise as obras *Adeus a Emmanuel Levinás* e *Da Hospitalidade*, que possuem um caráter ético-político bem acentuado na discussão sobre a *hospitalidade*, tentando situá-la justamente como elo entre a ética e política no âmbito da formação.

Por fim, o terceiro capítulo retoma a discussão da filosofia da educação começada no primeiro capítulo sobre a questão do sentido político de formação e utiliza-se de alguns conceitos delineados no estudo da obra de Derrida para propor uma nova abordagem ético-política da questão da diferença na discussão sobre a formação. O objetivo do capítulo é tensionar a filosofia derridariana no campo da educação, mais precisamente, naquilo que se entende de uma formação ético-política mais adequada à situação contemporânea da vida social. O conceito de justiça, tratado em *Força da Lei*, nos ajudará

a compreender melhor a luz do conceito de formação, o que melhor se entende por uma *formação por vir* que abarque fidedignamente o Outro na relação formativa.

## 2. DOS “MUNDOS” QUE AINDA SÃO (IM)POSSÍVEIS DE CONSTRUIR: A ESTERILIZAÇÃO DA POLÍTICA E A REDUÇÃO EXCLUDENTE DA FORMAÇÃO

Um dos discursos proeminentes da educação na atualidade se faz desde um ponto de vista de “ocupar” a cabeça dos alunos, e isto é dito sob um verniz moral. De acordo com Fisher (2020, p. 34), o neoliberalismo quando assume uma posição ideológica não será bem consolidado sem transformar o que pertence à dimensão dos valores em fato. Trata-se de acabar com a categoria de valor sob um ponto de vista ético para propor uma nova ontologia adjetivada por *empresarial*. Neste sentido, a concepção de sociedade é estruturada com base em princípios mercadológicos. E o problema se agrava quando o propósito da *formação* de onde pertence originalmente o sentido humanístico da educação colide com esta “nova” visão de mundo que expande valores econômicos para outros domínios da vida. Mas este discurso, dentre muitos, é utilizado como exemplo de uma subjetividade que será nomeada como “sujeito neoliberal” para servir de introdução a um aprofundamento maior das razões pelas quais a sociedade é incapaz de *imaginar* uma alternativa à nova forma de vida. Além disso, o *imaginário* é a razão para a investigação, pois é um campo de disputa política na medida em que em seu esteio comporta a dimensão estética, ética e sobretudo política da formação.

O neoliberalismo não tem nada de “natural”. Aliás, é fruto de uma determinação política, que acompanha a modernização. Como explica Fisher (2020, p. 34-35), a partir das ideias de Badiou, “Modernização é o nome dado a uma definição estrita e servil do possível. Essas ‘reformas’ invariavelmente visam tornar impossível o que costumava ser praticável (para a maioria), e convertendo em fonte de lucro (para a oligarquia dominante) o que costumava não ser.”

Desconfiar daquilo que se apresenta como uma realidade natural é a postura de suspeita que busca emancipar o sujeito da condição que o torna autômato frente ao estado de coisas que está dado. Essa mesma postura crítica, no seu núcleo, alimentada pela força ou capacidade imaginativa do sujeito, mostra para ele que a realidade está impregnada de jogos ideológicos representados como fatos empíricos, sejam eles biológicos ou econômicos (Fisher, 2020, p. 35). Um outro exemplo seria a questão da saúde mental que se faz necessária mencionar, pois pode ser relacionada com a apatia e a esterilização da imaginação condicionada por essa nova forma de subjetividade que é apresentada no capitalismo contemporâneo. A própria categoria de *diagnóstico* é considerada pelo filósofo

francês Michel Foucault, em sua obra *História da Loucura* (2021, p. 11-12), mesmo que indiretamente, como uma categoria política, mas naturalizada como forma de controle social e de poder. Tais leituras críticas em relação a essas categorias de valores são importantes, porque mostram a necessidade de desvelar o que no neoliberalismo é tomado como fato para a própria perpetuação de sistemas normativos excludentes.

Um desses sistemas normativos que podem promover a exclusão contrariando seus pretensos propósitos humanistas é a escola ou, mais amplamente, a educação. É neste sentido que cabe investigar que tipo de formação tem por princípios a exclusão e de onde provém seu sedimento em uma época que encontra dificuldades em imaginar mundos melhores para as próximas gerações. Antes, no entanto, importa localizarmos, mesmo que brevemente, o conceito clássico de *Bildung* e destacar a sua dimensão política.

## 2.1 A noção clássica de formação e sua dimensão política

Não nos interessa, aqui, perseguir as origens desse conceito desde o solo grego e latino, onde foi pensado como *Paideia* e *Humanitas*. Vamos nos voltar apenas para a sua versão moderna e, ainda assim, de modo muito incipiente, com a intenção de marcar alguns traços pertinentes ao contexto desta investigação.

No plano mais genérico, a formação humana indica a tarefa de humanização que, pela imersão na cultura e pela instrução, possibilita aos indivíduos realizarem o potencial humano que possuem ao nascer. O pressuposto de fundo é que, ao nascer, não somos ainda humanos em sentido pleno, razão pela qual precisamos formar nossa humanidade em oposição a uma tendência sempre latente para a selvageria e a barbárie. O que em outros tempo foi tomado amplamente como uma trabalho feito sobre os indivíduos, no seio da cultura alemã moderna, passa a receber uma forte conotação subjetiva. A formação, a *Bildung* é pensada sobretudo como autoformação.

A noção moderna de *Bildung* se origina em contexto religioso e se consolida como conceito pedagógico no final do século XVIII, quando recebe grande desenvolvimento por meio dos escritos de Herder, Humboldt e Goethe, que colocaram como ideal de formação o mais elevado desenvolvimento das capacidades individuais. Posteriormente, o termo foi empregado em muitos e diversos sentidos, tornando-se um dos conceitos mais ricos e de mais difícil explicitação da cultura filosófico-pedagógica alemã.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Para um apanhado mais completo da história de constituição do conceito de *Bildung*, indicamos a leitura de Vierhaus (2002) e Horlacher (2014).

Tomaremos Kant como paradigma do conceito clássico de formação, porque nele aparecem explicitamente aspectos determinantes do sentido moderno de Bildung que nos interessa marcar: a) a atenção e centralidade no desenvolvimento da autonomia individual; b) o sentido público/político do desenvolvimento da autonomia individual; c) o universalismo que acompanha essas reflexões e bloqueia a reflexão acerca do diferente.

a) *A centralidade da autonomia individual.* Kant abre sua famosa resposta à pergunta “O que é Esclarecimento?” com a seguinte frase: “O Esclarecimento é a libertação do homem de sua imaturidade (*Unmündigkeit*) auto-imposta” (Kant, 2012, p. 145). A imaturidade seria a incapacidade de usar de seu próprio entendimento sem a tutela de outrem. Neste sentido, a tutela da sua consciência é delegada pelo próprio sujeito a outro que não ele mesmo. Kant quer dizer que a maioria das pessoas prefere deixar o compromisso de pensar por si mesmo por preguiça e covardia, sendo comodamente conduzido por quem é corajoso o suficiente para usar seu próprio entendimento. Não à toa, a frase *ouse saber* foi traduzida do latim *Sapere aude* dando sentido ao próprio conceito de esclarecimento que Kant apregoa em seu manifesto. E segundo o próprio (Kant, 2012, p. 145), a preguiça e a covardia são os motivos pelos quais grande parte da humanidade, mesmo sendo dotada de racionalidade, ainda continua sendo se colocando à mercê de uma dominação da consciência. É necessário destacar que esse domínio, diferentemente de outros contextos sociohistóricos e culturais, é na maioria das vezes consentido e é neste ponto que Kant tece críticas à essa atitude cômoda da humanidade. Ao contrário, maturidade seria desvencilhar-se dessa imaturidade naturalizada de pura obediência cega à algo ou alguém. Exige-se, nesta linha, o exercício da liberdade. De que maneira? Fazer um uso público da razão nas questões que exigem deliberação e conseqüentemente participação na vida em geral. Conforme conclama esta passagem,

Ouçó, agora, porém, exclamar de todos os lados: não racionai! O oficial diz: não racionai, mas exercitai-vos! O financista: não racionai, mas pagai! O sacerdote proclama: não racionai, mas crede! (Um único senhro no mundo diz: racionai, tanto quanto quiserdes, e sobre o que quiserdes, mas obedecei!) Eis aqui - por toda a parte - a limitação da liberdade. (Kant, 2012, p. 146)

A preguiça e a covardia condicionam a liberdade restringindo-a. Mas mesmo que o sujeito entenda por uso do entendimento a reflexão cotidiana em relação às deliberações da vida, em outras palavras, refletir sobre qual o melhor caminho para ir para o trabalho, deliberar sobre qual é a melhor educação para seu filho, isso não necessariamente seja o *bom uso da razão*. Para Kant, é necessário que a razão seja feita de forma pública, sempre



livre, diante de outros seres humanos que fazem o mesmo uso da razão. Seria colocar seu próprio pensamento à prova diante de uma plateia crítica. O exemplo deste uso público da razão é justamente aquele de quem se dedica a vida acadêmica, pois, em tese, teria total liberdade e o dever moral de dar conhecimento ao público de todas as obras de seu pensamento. Essa é a coragem do pensamento que o filósofo do Esclarecimento convoca em detrimento de uma postura passiva e conformada frente ao mundo.

*b) O sentido público da formação.* Kant liga a maioria, ou seja o pensar por si mesmo, a um ideal de desenvolvimento social que passa pelo uso público da razão. Em uma passagem onde discute sobre o papel do Esclarecimento dentro da instituição do estado, relaciona o papel da possibilidade de pensar por si mesmo frente ao avanço da sociedade.

[...] é absolutamente proibido persistir em uma constituição religiosa fixa, de que ninguém tenha publicamente o direito de duvidar, mesmo durante o tempo de vida de um homem, e com isso por assim dizer anular todo um período de progresso da humanidade, e torná-lo infrutífero e destrutivo para a posteridade. (Kant, 2012, p. 150).

O elemento mais importante da premissa de pensar por si mesmo é seu papel no avanço social que tal atitude promove. O uso público da razão é essencial para o desenvolvimento social na medida em que contribui para a formação de um projeto de cidadania que visa a autonomia. Lembremo-nos da discussão que Nussbaum traz em termos de pensar criticamente e a capacidade de transcender as questões locais para abordar as questões mundiais dando a entender que cidadania é algo “cosmopolítico” (NUSSBAUM, 2015, p. 08). Esse elo entre formação, onde está atrelada essa capacidade desejável do pensar crítico, e a cidadania, enquanto o ambiente onde essa formação se expressará objetivamente, é também explorado por Vierhaus (1979, p. 12) quando se refere ao interesse a nível do Estado de bem formar os cidadãos que serão responsáveis pela manutenção da sociedade. Esse preparo formativo passa por uma preparação pública recordando o recém mencionado ideal kantiano formativo de uso público da razão, pois é necessário formar certas capacidades (faculdades) para que o fim último da *Bildung* - que é a plenitude de si mesmo - seja alcançado. Mas um detalhe importante que se deriva dessa linha de raciocínio é também o elo entre formação e política que o autor destaca:

Esta educação, graças à doutrina e a experiência do patriotismo, quer dizer, o sentimento burguês, era o sentimento burguês, era educação ‘política’, formação ‘política’ em conexão com a moralidade e os interesses políticos e como princípio da unidade da moral e política filosofia prática. Em qualquer caso, o

termo formação política', na forma independente, apareceu só no final do século XVIII. (Vierhaus, 1979, p. 14).

Conforme mencionado anteriormente, o interesse do Estado em formar “cidadãos” para a vida pública só se deriva justamente do contexto histórico do Iluminismo (ou Esclarecimento); da formação dos estados nacionais que estão, por sua vez, em emergência no ambiente político a partir do século XVII. Neste sentido, a *Bildung* adquire, além do caráter “místico” que está na sua origem religiosa, um caráter político na medida em que o grande Estado se torna o produto de uma formação. Ora, o Estado é constituído pelos cidadãos que a partir do seu papel de oferecer as condições, isto é, a educação para o povo, os forma para justamente viver a vida republicana que lhe é particular. A educação pública se torna uma questão política na medida em que é a possibilidade para que se forme cidadãos para o exercício da vida na república. O caráter nacional é alçado para dentro da educação na medida em que se deseja formar uma ideia de estado-nação ao mesmo tempo em que a partir do ideal da *Bildung* se busca formar as pessoas aptas a serem cidadãos.

c) *O universalismo como barreira para a compreensão do diferente.* Pleitear justamente um caráter universal para a formação, como dito, era necessário para formar o sentido de cidadania nos estados-nação emergentes. Consequentemente o universalismo se derivaria dessa concepção de cidadania. Neste sentido, fala-se de “cidadania” enquanto um termo genérico a ponto de englobar todos que estão sob a égide do Estado. Mas há certas barreiras que afogam, digamos assim, a consideração do “Outro” que a noção universalista de indivíduo - atrelada em um contexto geral - esquece ao tratar a identidade. A democracia, na modernidade, feita majoritariamente pelos iguais (homens brancos, portadores de títulos e riquezas, que compartilham crenças e ideais), trata esses “iguais” na esteira de uma compreensão de mundo marcadamente eurocêntrica e etnicamente fechada. É necessário que se pergunte o que/quem esta noção deixa de fora. A pretensão universalista da *Bildung* é algo suficientemente problematizado<sup>3</sup>. Nesse sentido que Hoyer (2017, p. 145) atesta, em nossos dias, que já “[...] não há medida universalmente válida para a formação.” E isso não se aplica tão somente ao projeto de formação do sujeito, mas também se refere aos espaços formativos que normalmente imprimem a si tempos de formação standardizados. Além disso, o autor reafirma a importância do Estado ser um ator no processo de formação da cidadania. De acordo com Dahrendorf (*apud* Hoyer, 2017, p. 153), o direito à formação é um direito de todo cidadão e cidadã e por isso a

---

<sup>3</sup> Ricken e Masschelein (2003) e Biesta (2002) discorrem sobre a necessidade e a pretensão universalista de um ideal de *Bildung*.

responsabilidade destes também é zelar por esse direito através da participação social e política em uma sociedade plural, livre e democrática. Segue-se que o direito a formação

[...] consiste precisamente no fato de não se dar por satisfeito com a preservação formal da igualdade de chances, pois tal igualdade ocorre somente ao custo do favorecimento de grupos que já são privilegiados. Contudo, para as classes sociais que se encontram em situação de desvantagem, não é suficiente que elas alcancem somente no papel as *possibilidades objetivas* de participar livre e individualmente da formação elevada, da cultura e da própria democracia. (Hoyer, 2017, p. 154).

Além do mais, essas diferenças não se dão só no plano material, mas sim no plano subjetivo. A questão é que se buscou através de conceitos como racionalidade, identidade, linguagem, categorias universais que pudessem servir de ponto de partida para se pregar uma ideia uniforme de humanidade. Mas a questão (ainda) é: o que se oculta a partir disso? E por quê?

## 2.2. Neoliberalismo e formação: duas respostas para o mesmo problema

Para responder essas perguntas, é necessário estruturar que tipo de projeto de formação está em curso atualmente. Verifica-se que há certos princípios provenientes da razão mercadológica – que possui muitos nomes, como se verá – que determinam a estrutura ontológica, ética e estética da *escola*. Neste sentido, o conceito de *escola* clássico<sup>4</sup> está se dissolvendo dentro de um tipo de “ambiente” onde o espaço das experiências formativas transforma-se em um espaço de subjetivação denominada *empreendedora*. Ora, o que condiciona as três mencionadas dimensões que balizam o *modo-de-ser* da escola são determinados pelos princípios de formação almejados pela sociedade. Com isso, também é necessário compreender mais a fundo que tipo de sociedade, ou melhor, que tipos de valores sociais estão influenciando as reformas educacionais e conseqüentemente a maior parte das políticas públicas da Educação. Seguindo por este caminho investigativo compreende-se ciclicamente a produção de um “novo” tipo de subjetividade, a do *sujeito* neoliberal. Esta subjetividade possui certas características que fazem com que ela seja almejada nos programas educacionais justamente porque emula uma espécie de plasticidade, pois sua pedagogia pode ser

---

<sup>4</sup> De acordo com Larrosa (2019, p. 233), o conceito clássico de escola origina-se à antiga *scholé*, que pode ser também vertido para o latim. Seu sentido a partir dessa noção latina se relacionaria ao *otium* (ócio); o tempo livre, longe do tempo do trabalho que seria o *negotium*. Nesse sentido, “A escola libera um tempo, [...], em que os que têm tempo podem se dedicar a perder o tempo, isto é, ao puro prazer de aprender.”

considerada uma *pedagogia da bricolagem*. O esvaziamento da ideia de sujeito – que baliza desde sempre na história da pedagogia – promove uma espécie de geleia geral dentro das concepções de formação onde o ponto alto das discussões sobre que tipo de educação deve nortear o país recai sob os princípios da *inovação, eficácia e competências* que são determinados pelo *mercado*. A formação humana, a formação da subjetividade vai para segundo plano, quando não é plenamente ignorada.

A escola não está “vazia” de princípios. Mas seus princípios são determinados por uma lógica empresarial, que provém de uma ideologia de mercado neoliberalista que historicamente nasceu daquilo que se convencionou chamar de *teoria do capital humano* (Migowski, 2015, p. 09). O significado de tal teorização seria dar conta da preocupação de como corresponder às necessidades formativas de uma sociedade de mercado pós-guerra. Deste modo, o papel da “formação”, tomada já em um sentido estreito, seria o de formar um sujeito inovador, criativo que não repetisse a fórmula fabril da sociedade industrial de outrora. O tempo cronometrado do trabalho repetitivo nas fábricas não sinalizava mais para suprir as demandas de consumo.

Para contextualizar essa discussão em relação à história do neoliberalismo é necessário recapitular suas origens e o ambiente onde tal ideologia surgiu para que se possa entender os impactos que teve nos projetos de formação das sociedades até então emergentes.

Partiremos da ideia de *formação* clássica, mais especificamente da noção de *Bildung* anteriormente caracterizada, como maneira de introduzir o papel que pensar a formação do sujeito teve para os estados-nações desde o princípio de suas formações. É nesse sentido que o aspecto político da formação deve ganhar alguns contornos importantes para discutir a absorção deste conceito pelo neoliberalismo posteriormente. Pois, o neoliberalismo é um fenômeno “recente” e que produz uma resposta à demanda sobre o papel do sujeito, tal qual o conceito clássico de formação também produziu. A diferença entre as duas respostas é que cada um desses “ímpetos”, coloquemos assim, expressaram-se nas respectivas políticas educacionais de suas épocas.

Primeiramente, conforme dito, *Bildung* se trata de um ideal educacional que tem como epicentro a ideia de emancipação humana. De acordo com Biesta (2002, p. 378) o Esclarecimento consolidou na ideia *Bildung* a noção kantiana de libertação do homem de sua tutela auto-determinada [*Unmündigkeit*] por meio do seu próprio entendimento. A ideia aqui seria acabar com a orientação antropológica da teologia clássica de ser humano como existencialmente teleológico, ou seja, como um ser com alguma finalidade

extrínseca a si mesmo. Não obstante, a teleologia, agora, no Esclarecimento, de acordo com Kant, seria sua *autonomia racional*. Este seria seu destino *per excellence*. De todo modo, a ideia de *Bildung*, ao possuir uma dupla face, educacional e política, antes de tudo é uma resposta à pergunta em relação ao papel existencial do sujeito frente a sociedade civil emergente que demanda que ele possa pensar por si mesmo e seja capaz de deliberar – isto é, julgar a si mesmo e exercer esta capacidade em público. Eis uma ideia de *Bildung* calcada na noção de exercício da *cidadania*.

Essa noção esclarecida da formação, em meados do século XX, perde espaço para noções psicológicas e sociológicas que têm por princípios a *qualificação*, *socialização*, *integração* e *aprendizado* (Biesta, 2002, p. 380). Ganham expressão no que tange à formação dos Estados Unidos como nação, confabulando com a ideia de que o projeto de formação, seja ele qual for, responde à uma demanda referente à formação de um tipo específico de cidadania. Mas em relação aos EUA, podemos dizer que o princípio da *liberdade* tem primazia na construção de qualquer modelo ético e político que tenciona em sua respectiva formação de sociedade. De acordo com Migowski (2015, p. 08), “O apelo à liberdade individual, portanto, está ligado à formação política, simbólica e ética, do estado e do povo americano.” A questão aqui é que como o autor em questão se refere, o neoliberalismo é muito mais que um sistema econômico. É um modo existencial que se revela tanto na política quanto na cultura e, conseqüentemente, na educação. Entretanto, os neoliberais não foram os produtores desse apelo pela liberdade individual, mas em relação com sua racionalidade instrumental, transformaram tal valor em política de estado. O objetivo era justamente contrapor ao que parecia ser o engessamento do Estado que *a priori* se revelava extremamente burocratizado na sociedade industrial. O keynesianismo sofria severas críticas por ser mantenedor de uma ordem social que era disciplinar. O *estado de bem estar social* era tido como um *caminho para servidão*, para os neoliberais que por sua vez eram contestadores a ponto de estarem integrados em movimentos políticos econômicos.

É um fato histórico que o capitalismo estava sofrendo modificações que o complexificavam cada vez mais. Urgia uma sociedade de consumo e de produção massiva que não queria apenas comer, vestir e trabalhar (Migowski, 2015, p. 08). A pluralidade humana fez seu lugar e transformou a sociedade em algo de extrema complexidade em relação à *diferença*. Todos os subgrupos que surgiram – sejam eles *hippies*, *yuppies*, comunistas, pacifistas, crianças, idosos, adultos e etc. – possuem, em comum, o desejo. A lógica capitalista se apropriou de maneira a produzir uma indústria cultural. O que de fato

torna a ideia clássica da *Bildung* um tanto obsoleta quanto às condições que a possibilitam, uma vez que as condições daquela tinham como princípio o universalismo e a imutabilidade. O paradigma do *universal* se torna completamente sem lugar em uma sociedade altamente individualista que tem por base o próprio desejo, impulsionado pelo interesse da sociedade de consumo pós-guerra. Esse paradoxo faz com que a *Bildung*, em seu sentido clássico, aparentemente perca espaço em uma sociedade altamente complexa. Pois, as pretensões seriam “[...] superar a pluralidade por meio da instituição de uma ‘generalidade’ ou ‘universalidade’ que une todos nós ou que deveria unir todos nós” (Biesta, 2002, p. 380).

O fato era que, em meados do século XX, a sociedade estava se tornando cada vez mais complexa por conta da relação dialética entre sociedade e sistema econômico. Referente a isso os projetos de formação, por serem uma preocupação oriunda da formação política e econômica de determinada época, deveriam corresponder às suas demandas. Por isso a noção de *capital humano* converge com a educação no capitalismo neoliberal, uma vez que é vista sob uma amplitude distinta que vai além da formação puramente escolar. Neste sentido, Gary Becker, o criador desse conceito concebe a educação levando em consideração as horas que a criança passa no seio familiar e incluindo quais as dimensões afetivas são exercitadas neste ambiente (Migowski, 2015, p. 09). Este curioso fato se origina da racionalidade nos termos de um pretensível cálculo de certas variantes que se controladas e mensuradas produziriam o tipo desejado de “formação” para o trabalho complexificado. Neste sentido, o governo, ao se preocupar com a formação entende a população não mais tão somente enquanto “massa”, isto é, em termos de quantidade populacional, mas começa a dar mais atenção para o aspecto qualitativo desta população. Este seria o primeiro fator que a Escola de Chicago, que é o principal motor ideológico e intelectual do neoliberalismo, esboçou para seu projeto de plano socioeconômico.

Um segundo fator, que foi posto em marcha pela mencionada Escola, foi a noção de *sociedade-empresarial*. O ponto crucial aqui é transformar o *neoliberalismo* em um estilo de vida e, conseqüentemente, convertê-lo no principal aspecto da “formação humana” dos indivíduos. Esta compreensão atingiria diversos âmbitos da organização social, cultural e psíquica da sociedade, bem como a educação, o lazer, o casamento, o ócio, o consumo e inclusive as escolhas dos indivíduos. Tudo isso deveria entrar em termos de cálculos na racionalidade – instrumental – recém formada. Em suma, a vida “[...] deve ser gerida como uma empresa no livre mercado” (Migowski, 2015, p. 09).

Na obra *A nova razão do mundo*, Pierre Dardot e Christian Laval explicam profundamente como a formação da subjetividade neoliberal se dá em termos de um sistema organizacional da vida. No início do capítulo 9, intitulado “A fábrica do sujeito neoliberal”, os autores delineiam algumas características da formação desse sujeito que torna a empresa uma *norma objetiva*.

O sujeito neoliberal em formação, [...], é correlato de um dispositivo de desempenho e gozo que foi objeto de inúmeros trabalhos. Não faltam hoje descrições do homem ‘hipermoderno’, ‘impreciso’, ‘flexível’, ‘precário’, ‘fluido’, ‘sem gravidade’. Esses trabalhos preciosos, e muitas vezes convergentes no cruzamento da psicanálise com a sociologia, revelam uma condição nova do homem, a qual, para alguns, afetaria a própria economia psíquica. (Dardot; Laval, 2016, p. 321)

Podemos observar que esse projeto expresso de formação subjetiva confabula com o ponto anteriormente mencionado da relação dialética entre sociedade e indivíduo. Pois, o trabalhador não é mais o mesmo da fábrica e a preocupação formativa em relação à formação deste terá também como critério de avaliação formativa a valorização da sua própria renda.

[...] o salário é uma remuneração por uma determinada função exercida, mas que é medido pelo conjunto de habilidades físicas e psíquicas que um empregado adquire ao longo da sua existência, que o possibilita a exercer determinada função e a ganhar um determinado salário. Portanto, a renda do trabalhador não é somente o salário que ele ganha, mas diz respeito à sua capacidade de investimento em si mesmo, para que possa exercer determinadas funções futuras. (Migowski, 2015, p. 10)

Ora, se a formação é uma preocupação político-social, ela ocorre também considerando as condições de sobrevivência dessa sociedade. O ambiente em que a formação do sujeito ocidental sempre foi estruturada a partir de sistemas políticos, normativos e econômicos que na maioria das vezes conflitavam entre si. Porém, a *escola* seria concebida historicamente como um espaço formativo de distanciamento do sujeito em relação à estrutura ontológica social. Neste sentido, é mister dizer que a antiga *scholé* foi concebida sob o princípio do *ócio* opondo-se ao negócio. Entretanto, ainda falta delinear algumas compreensões a respeito dessa tendência atual de esvaziamento do conceito de formação, bem como colocar a questão já bastante debatida do desaparecimento da *Bildung* (Biesta, 2002, 132). Neste sentido, a ênfase na construção das forças independentes mais profundas do indivíduo, será feita de maneira desengajada como forma de escapar dos processos de padronização dominantes e das manipulações

políticas e hierárquicas da sociedade dominante. Por isso, facilmente podemos conceber figurativamente o projeto da *Bildung* com um aspecto afetivo político de revolta ou insurgência.

Se a *Bildung* surgiu como uma resposta da educação para uma demanda política e cultural, o que estamos fazendo aqui é refletir sobre os significados teóricos e práticos desta ideia correlacionando com os princípios socioeconômicos que regem a sociedade hodiernamente (Goergen, 2017, p. 438).

Em linhas gerais, na virada para o século XIX, um dos pensadores alemães no campo da educação, Wilhelm von Humboldt, trouxe a baila uma reforma educacional baseada no ideário do Esclarecimento que tinha por princípio a ênfase na interioridade do sujeito. A reforma, num primeiro momento, trataria da educação superior, mais especificamente na Universidade de Berlim e tinha por objetivo reunir as dimensões éticas, estéticas e políticas em um plano de formação mais integral do sujeito. Em outras palavras, era necessário pôr em marcha o “[...] pleno desenvolvimento das forças de cada ser humano” (Gur-ze’ev, 2006, p. 06). A finalidade seria promover o desenvolvimento de muitas capacidades em todos os indivíduos que possuem suas próprias singularidades. A pretensão era universalizar esse desenvolvimento das capacidades humanas através dessa ideia de cultura de formação. Em suma, o objetivo seria promover a elevação do ser humano de forma independente, criativa e autônoma. Como foi mencionado anteriormente, a *Bildung* tende a ter um aspecto politicamente revolucionário na medida em que torna possível uma luta pela construção de uma humanidade que transcende o estado de coisas posto. Neste sentido, contrariando a visão em relação à concepção de formação tradicional, o que o projeto da *Bildung* visa fundamentalmente não é historicamente determinado. Aliás, tal projeto transcenderia inclusive as barreiras políticas e culturais do momento histórico-econômico onde aconteceria, em que pese sua ancoragem em uma concepção universal de ser humano.

Em contrapartida, o que ocorre atualmente com a educação pública, e consequentemente com a “formação” aos moldes neoliberais, é a mescla do interesse econômico e a mentalidade empresarial dos interesses e o interesse comum atinente aos projetos educacionais. Neste sentido,

[...] o interesse econômico neoliberal, que há muito tempo percebeu, mundo afora, o quanto a educação pode tornar-se um ‘produto’ altamente lucrativo, e, ao mesmo tempo, o interesse ideológico religioso de colocar a escola sob domínio de igrejas visando a assegurar a concepção de mundo



ultraconservadora, decididamente contrária a formas de vida plurais e democráticas. (Dalbosco; Doro; Becker, 2021, p. 164)

O ultraconservadorismo se torna uma força sobretudo política que provoca corrosão e esvazia a instituição educacional tornando-a obsoleta enquanto uma das expressões da democracia. A educação pública é a expressão máxima da democracia, no sentido de que garante a cultura democrática tornando o “mundo comum” para todos os indivíduos sob o ambiente do estado democrático. É a partir dessa perspectiva que se denuncia a ruptura perniciosa entre as teorias educacionais e a teoria da democracia (Dalbosco; Doro; Becker, 2021). Mas iremos além, defendendo que as tais forças corrosivas mencionadas anteriormente, promovem a cisão entre determinadas teorias políticas que fomentam o ambiente democrático e as teorias educacionais. Porque há sim uma noção de política, no sentido de lidar com a questão da diferença, não assimilando-a na forma do consenso, mas respeitando a singularidade de cada um. A redução desta noção de política faz com que surja a incompatibilidade ou a homogeneidade em relação às forças ultraconservadoras. Deste modo, aquela noção pretende suspender a política enquanto redução da diferença, dissolvendo o paradigma da identidade que se baseia no princípio de uma suposta igualdade enquanto um *si mesmo*. Se a escola é o ambiente onde se torna possível uma cultura democrática, é onde também se deve construir uma noção de política que pode fazer frente a concepção reducionista de política que advém das forças ultraconservadoras.

A despolitização da educação promove também a secularização do Estado. Pois, a escola é um dos elementos representacionais do Estado. Todavia, na perspectiva defendida por Habermas, torna-se importante não confundir a defesa neoconservadora da neutralidade do Estado com a defesa da neutralidade moral e religiosa do Estado, que são coisas bem diferentes (Dalbosco; Doro; Becker, 2021). O objetivo é assegurar a defesa do pluralismo cultural e religioso levando em consideração a complexidade da sociedade. Nessa direção, Habermas

[...] vê como condição altamente formativa a convivência entre cidadãos seculares e comunidades religiosas, uma vez que o ‘etos democrático de cidadãos do Estados (na interpretação por mim sugerida), só pode ser imputado simetricamente a todos os cidadãos se estes, tanto os seculares como os religiosos, passarem por processos de aprendizagem complementares. (Dalbosco; Doro; Becker, 2021, p. 165)

Nessa linha, fica claro que se torna imprescindível formar uma espécie de ethos democrático. Mas, antes disso, a construção de consciência política que defenda esse ethos democrático. As diferenças culturais e religiosas serviriam para ajudar a fomentar diferentes perspectivas de cooperação da vida e não necessariamente reduzir a capacidade de se pensar as diferenças sob o ponto de vista democrático.

Há exemplos, no Brasil, que revelam o impacto da despolarização na educação. Se expressam da seguinte maneira:

Iniciativas como a da Escola Sem Partido e, sobretudo, do projeto Educação Domiciliar, que tramita na Câmara dos Deputados, são tomadas também com o propósito de mostrar a incompetência do Estado para organizar a educação, o que, de outra parte busca assegurar somente às organizações civis, principalmente às associações de pais, o monopólio da educação profissional das novas gerações. (Dalbosco; Doro; Becker, 2021, p. 166)

A escola torna-se, com isso, refém dos interesses privados das famílias. Conforme dito anteriormente, este é um efeito do fenômeno da ideologia empresarial que adentra no campo da educação. Por isso, haverá um esvaziamento daquilo que significaria os ideais humanistas clássicos que tornariam possível a realização da *Bildung*. Ainda de acordo com Gur-ze'ev (2006, p. 10), tais condições no cenário atual produziram a fragmentação daquilo que se denomina *consciência da alienação*. Um exemplo dessa fragmentação observa-se no ciberespaço, que dissolve a possibilidade de uma conscientização política através de uma totalidade unidimensional dentro da estrutura global capitalista. A sensação de enxergar e imergir em tal totalidade provoca a apatia frente ao raciocínio de resistir, por exemplo, às altas taxas de juros que se impõe nos países capturados pela fome e miséria. Aliás, a dissolução do escopo das ideias humanistas desaparece frente a lógica de produção capitalista que torna “mais racional” compreender que as ações individuais que objetivam transformar a realidade, em algo obsoleto. Mas ainda há saída para se pensar em uma *Bildung* na atualidade? As concepções totalizantes de mundo da *Bildung clássica*, em sua pretensão de universalização, alcançam seu limite no próprio cenário atual:

O discurso clássico da *Bildung* que provém desde a *paideia* de transcendência da própria realidade individual. “O discurso que, desde os gregos, diz que a educação pode e deve conduzir a consciência individual ao encontro de uma realidade transcendente não é mais aceito num contexto cultural em que a polivalência de concepções de mundo, de posturas éticas, de religiões e filosofias muito divergentes invoca direitos iguais. O universalismo, quase obrigatório da modernidade, que, de um modo ou de outro, ainda dava as cartas ao tempo da *Bildung* clássica, parece hoje definitivamente estremeado. (Goergen, 2017, p. 446)

Mas, em contraposição a esta visão em relação aos limites da *Bildung* clássica, alguns autores defendem que ainda há espaço para a retomada de alguns elementos daquela ideia de formação. Flickinger (2011, p. 153) coloca algumas teses nessa direção. A primeira tese é de que “[...] se não levarmos a sério as raízes da pedagogia moderna no processo de secularização, os impasses do Iluminismo [Esclarecimento] não se desvendarão. E a segunda é de que a pedagogia contemporânea continua sofrendo com a herança da secularização a ela trazida no bojo das ideias iluministas.” Ora, o capitalismo, em alguns momentos de sua história, é alimentado e anda em consonância com as ideias iluministas de progresso e desenvolvimento da consciência individual. Tal fator, como desenha o autor, contribui para a secularização de algumas ideias pedagógicas. Neste sentido, há um crescente desinteresse das reflexões filosóficas pelas questões educacionais e a primazia de jargões científicos (e também pseudocientíficos) em nome de uma suposta inovação no campo da educação. Constitui-se, assim, as chamadas *sociedades de aprendizagem*, em que

Os processos de globalização incluindo o ímpeto que dão às sociedades de aprendizagem, também podem ser analisados nessa linha como articulações de um biopoder caracterizado pelo duplo vínculo de individualização e totalização, sustentando e desenvolvendo um ‘governo da individualização’ como um aparato específico de poder ou ‘dispositivo de poder’. (Ricken; Masschelein, 2003, p. 149).

O distanciamento entre filosofia política e educação pode ser compreendido historicamente a partir da segunda metade do século XX em meio ao fenômeno da mercantilização da educação, levado a cabo pelo neoliberalismo contemporâneo. Nesse cenário,

A educação formal, submetendo-se ao modelo do gerenciamento empresarial, distancia-se, em todas as suas dimensões, desde a pré-escola até o nível superior, cada vez mais das humanidades, curvando-se irrestritamente ao princípio de lucratividade do mercado neoliberal. Como mostrou a filósofa americana Martha Nussbaum, em ensaio de tom nitidamente programático, o desaparecimento das humanidades dos currículos escolares põe em risco a existência da própria democracia. (Dalbosco; Doro; Becker, 2021, p. 167)

Sob a ótica dos três princípios que regem esse modelo, a saber, a inovação, a competitividade e a eficácia, há um outro que rege os planos de educação e os planos de prática educativa: a competência. Esse quarto princípio está intimamente relacionado à formação, pois abala tal concepção enquanto uma zona de desorientação do sujeito. É a partir dessa perspectiva, de “desorientação”, que trabalharemos para defender uma visão

de formação que esteja apta a lidar com a *diferença*. Mas o que temos em mente quando falamos em termos de experiência pedagógica enquanto desorientação? De acordo com Flickinger (2014, p. 48), a desorientação seria a possibilidade de colocar em dúvida a validade das orientações tanto tradicionais quanto às novas e além disso dar oportunidade da tomada de consciência do indivíduo de sua própria liberdade de agir e decidir. Acresce-se a isso as condições de enfrentar a complexidade que o Outro, enquanto um elemento indispensável das relações pedagógicas, traz em sua singularidade. Pois, ainda conforme Dalbosco, Doro e Becker (2021, p. 169), Kant em suas aulas “Sobre a pedagogia” defende que a educação pública possui uma dupla função: a) de possibilitar ao indivíduo a descoberta da medida de suas próprias forças e b) a consciência dos limites que o direito do Outro lhe impõe. Alinhando-se com a perspectiva nuclear deste trabalho é lícito dizer que esses dois pólos constituem a base da formação humana, pois,

[...] do lado do indivíduo, trata-se não só de descobrir quais são suas capacidades, mas também de saber qual é o melhor uso que pode fazer delas, tomando consciência, ou seja, aprendendo os limites de suas próprias capacidades. É por isso que a noção de **medida** se torna central nesse ponto, indicando a busca que o educando precisa empreender para encontrar, do ponto de vista moral e político, o seu lugar mais adequado no mundo. Do lado da sociedade, uma vez que a questão gira em torno do direito dos outros, trata-se de conhecê-lo e respeitá-lo. (Dalbosco; Doro; Becker, 2021, p. 169).

Deste modo, é “[...] apenas exercendo o ‘e(x)-ducere’, isto é, levando o indivíduo para fora do estágio de certezas habituais ou induzidas, estaremos respeitando seu ritmo peculiar em direção à própria autonomia e autoestima” (Flickinger, 2014, p. 48). Isto só será possível se a sala de aula, a escola ou qualquer espaço educativo formal – bem como seus agentes – realizar o contraponto dos princípios colocados pelo neoliberalismo, em que a ação pedagógica se expressa de maneira ditatorial em relação à preferência mercadológica de formação de certas competências escolhidas com algumas finalidades determinadas pelo mercado. Em contraposição a isso, será apresentado o termo “capacidades” para fazer frente a noção de competências, sendo este termo desenvolvido por Kant e expresso pela sua defesa da educação pública quando a define como “[...] o cultivo em conjunto de todas as forças, ou seja, de todas as capacidades do ser humano (educando)” (Dalbosco; Doro; Becker, 2021, p. 169). Interessa-nos agora, revisitar a discussão sobre as capacidades (*capabilities*) e competências (*skills*).

### 2.3 A pedagogia das competências e o estreitamento da formação

A ideologia neoliberal nos diz que todo mundo *pode* ter sucesso ao incorporar em si as competências (*skills*) necessárias. O problema dessa ideologia é que intenciona se transformar em uma prerrogativa universal de todos que estão sob o jugo do capitalismo. A lógica concorrencial penetra em todos os indivíduos dizendo a eles que todos podem vencer e ser bem sucedidos; basta querer. Esta visão de mundo captura o campo educacional quando coloca em segundo plano os aspectos humanistas da formação, a saber, autonomia e autodeterminação, desenvolvimento integral do indivíduo, valor das humanidades, cidadania ativa, pensamento crítico e principalmente o desenvolvimento de uma noção de alteridade ampliada pelo senso de justiça social. Conforme vimos anteriormente, a necessidade de formar um conjunto de competências não excluem outras dimensões humanas. No entanto, ao se apostar em um sistema de educação que prima pelos princípios econômicos do mercado, extrapola-se, por vezes, dizendo que é necessário gerenciar os interesses do Estado tal qual o de uma empresa. Essa falsa simetria se revela na educação na medida em que seus sistemas educacionais excluem as capacidades (*capabilities*) indispensáveis para a manutenção da democracia. Neste sentido,

[...] todos os países logo estarão produzindo gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros. (Nussbaum, 2015, p. 04).

Mas qual seria a diferença entre competências (*skills*) e capacidades (*capabilities*)? E por quê elas servem como um modo de aferir o estado da formação atualmente? A questão que a autora coloca é que as humanidades estão perdendo espaço em quase todos os países do globo. Aquilo que a autora denomina de “humanidades” seria todo o produto da cultura humana legado através da educação ou/e através da transmissão pela arte, pela literatura e pela filosofia. As artes, a história, até mesmo as disciplinas clássicas como filosofia, sociologia e etc. estão perdendo espaço no currículo escolar por conta da lógica do empresariamento. Esta tem seu lugar nas preocupações do Estado de como preparar a sociedade para o crescimento econômico. O lucro se torna a finalidade a orientar o processo de formação, que passa a se voltar quase que exclusivamente para as demandas de qualificação para a produção. Neste sentido,

[...] o que poderíamos chamar de aspectos humanistas da ciência e das ciências humanas - o aspecto construtivo e criativo, e a perspectiva de um raciocínio

crítico rigoroso - também está perdendo terreno, já que os países preferem correr atrás do lucro de curto prazo por meio do aperfeiçoamento das competências lucrativas e extremamente práticas adequadas à geração de lucro. (Nussbaum, 2015, p. 04).

Porque é isto que se entende quando se refere aos personagens da educação. Os alunos e os professores tornam-se reféns dessa concepção de escola que, por sua vez, se vê presa aos princípios do mercado, dos quais mencionados: inovação, eficácia, competição e competência. Além disso, os países preocupam-se cada vez mais com o lucro a curto prazo primando pelo aperfeiçoamento das chamadas competências como mencionado.

As competências (*skills*) podem ser entendidas como o conjunto de saberes práticos e informacionais necessários para a *educação profissional*. Em geral, podem ser entendidas como habilidades que podem ser exercitadas e aperfeiçoadas conforme a necessidade da tarefa a ser desempenhada. No contexto da educação atual, seu entendimento tem uma função econômica porque sua finalidade é completamente exterior ao propósito humanizador da escola. Elas possuem um caráter adaptativo, ou seja, detém o caráter de serem flexíveis em meio a ordem excludente capitalista. A complexidade de produção industrial, bem como a competição do mercado, exigem que características como inovação, criatividade, reflexão, capacidade lógica e crítica sejam cooptadas por essa compreensão de *competências* a serem aperfeiçoadas. A própria descartabilidade do sujeito no mundo do trabalho revela-se como sendo a *espada de Dâmocles* dos sujeitos que estarão competindo entre si pelas leis do mercado. Neste ponto de vista, o que está em jogo é a compreensão das finalidades das capacidades referente à imaginação e reflexividade que pertencem, de acordo com Kant, como pertencentes à razão humana (Dalbosco; Doro; Becker, p. 179). Não é à toa que o próprio filósofo escreveu três críticas referentes ao que chamou de *faculdades* da razão humana. Seus diferentes usos, apesar de serem analisados de forma separada, pertencem ao amplo cultivo das capacidades que o sujeito humano reúne sobre si mesmo. Eles funcionam de maneira integrativa entre si e neste sentido “[...] precisa ser formado de maneira vivaz e não de maneira mecânica” (Dalbosco; Doro; Becker, 2021, p. 170). O próprio uso do entendimento pode ajudar no desenvolvimento da capacidade de julgar. A autonomia do sujeito frente às leis refere-se à capacidade que o sujeito tem de seguir as leis sem se tornar um sujeito autômato. O exercício da liberdade deve deixar espaço para que esse sujeito também possa ajudar a criar as regras de maneira a exercitar conjuntamente a capacidade da *imaginação*. A imaginação é, de fato, a estética da razão, parafraseando Gaston Bachelard (1996, p. 13), quando se refere à ciência. No que tange à democracia, o exercício da capacidade imaginativa e o pensamento

crítico-reflexivo, longe da compreensão dela enquanto uma competência em sua finalidade extrínseca, é indispensável para a cidadania democrática. Sobre a questão dessa importância da dimensão mais “anímica” do ser humano,

[...] parece que estamos nos esquecendo da alma, do que significa para a mente abrir a alma e ligar a pessoa com o mundo de modo rico, sutil e complexo; do que significa aproximar-se de outra pessoa como uma alma, em vez de fazê-lo como um simples instrumento útil ou um obstáculo aos seus próprios projetos; do que significa conversar, como alguém que possui alma, com outra pessoa que consideramos igualmente profunda e complexa. (Nussbaum, 2015, p. 07).

Apesar do termo *alma* pertencer ao rol de conceito bastante carregados de sentido histórico, serve, mesmo assim, como um conceito rico para contrapor às tendências alienantes que buscam estreitar ou até esvaziar a formação do ser humano e suas diferentes dimensões. Por conseguinte, a alma seria aquilo que distingue os seres humanos por ser a capacidade de enriquecer as relações humanas fazendo com que se enxergue tanto o eu como o Outro em sua singularidade. Basta ver a riqueza que há na literatura como fonte inesgotável de estímulo à consciência do Outro; através de suas narrativas ficcionais, biográficas e etc. faz com que o leitor viva a experiência de outras personagens na teia que rege as relações humanas. É neste sentido holístico que a arte enquanto manifestação da imaginação se faz politicamente imprescindível para a democracia.

Ainda na esteira de Nussbaum (2015, p. 08), essas capacidades

[...] estão ligadas às humanidades e às artes: a capacidade de pensar criticamente; a capacidade de transcender os compromissos locais e abordar as questões mundiais como um ‘cidadão do mundo’; e, por fim, a capacidade de imaginar, com simpatia, a situação difícil em que o outro se encontra. (Nussbaum, 2015, p. 08).

Estas seriam as capacidades, segundo a autora, fundamentais para a manutenção da democracia. O interessante a se observar é que essas capacidades não necessariamente estão restritas ao ambiente da escola. Elas podem começar a ser desenvolvidas no seio familiar ou de um grupo social qualquer em que os sujeitos façam parte. Assumindo uma posição similar, Flickinger revela (2014, p. 54) que “Falta, no entanto, a preocupação do sistema educacional com a entrada em cena de agentes sociais que, mesmo pouco estruturados ou legalizados, exercem função crescente”. É possível falar então em uma *pedagogia extramuros*? Sim. E elas possuem algumas características próprias que as definem. Por exemplo, além do ambiente familiar, é notoriamente conhecidas as subculturas que fizeram parte da história de boa parte da juventude. A pedagogia

tradicional oferece um contraste à pedagogia “não-convencional”, na medida em que estas fogem do controle daquela onde são institucionalizadas e bem estruturadas pelo aparato burocrático-legal. É interessante questionar-se se as competências teriam lugar nessas comunidades juvenis, pois, a título de exemplo, a subcultura *punk* seria uma força contraventora, em grande parte, do *status quo* capitalista. Inclusive, seria a força motriz, bem como a comunidade *hippie* dos anos 60, contrária ao ímpeto colonialista e belicista que naquela época seria a “jovem” teoria neoliberal a ser implementada nas ditaduras pelo mundo. Através da música e das diferentes expressões artísticas dessas subculturas, havia o elemento de contestação e reivindicação sob o ponto de vista das minorias. Nesta esteira, Nussbaum diz (2015, p. 108) que precisamos desenvolver um olhar interior em relação aos educandos. Significa desenvolver uma formação cuidadosamente calcada nas artes e nas humanidades, respeitando o desenvolvimento humano por etapas da vida – infância, adolescência e etc. Isso possibilitaria aos sujeitos entrarem em contato com questões de gênero, raça, etnia, e experiência além de uma cooperação transcultural. Nessa perspectiva, a autora se refere em duas passagens sobre o papel das artes e humanidades na formação. “Essa formação artística pode e deve estar relacionada à formação do cidadão do mundo, uma vez que as obras de arte costumam ser um modo inestimável para começar a compreender as conquistas e sofrimentos de uma cultura diferente da nossa” (Nussbaum, 2015, p. 108).

Há uma espécie de refinamento das capacidades que as artes possibilitam que escapa da educação técnica e factual.

Enxergar uma alma naquele corpo representa uma conquista, e essa conquista é sustentada pela poesia e pelas artes, que pedem que nos maravilhemos com o mundo interior daquela forma percebida por nós – e, também, que nos maravilhemos com nós mesmos e com nossas próprias profundezas. (Nussbaum, 2015, p. 102).

Então, o objetivo não é descartar as competências enquanto parte do processo formativo integral do indivíduo. O que é necessário, de fato, é eliminar a primazia das competências voltadas diretamente à formação do sujeito-empresarial com base em um modelo limitado de perspectiva formativa. O próprio ambiente onde este sujeito é formado é excludente. As exigências da competição em meio ao espaço mercadológico – que é muitas vezes emulado pelas escolas – torna aqueles que não se identificam com os seus respectivos valores, um estranho, no sentido pejorativo. Tal qual um organismo vivo, o sistema imunológico da concorrência trata de eliminar aquele “corpo estranho” do jogo



educativo. O sujeito neoliberal na sociedade-empresa coloca a serviço seu intelecto a todo momento. De que modo?

O sujeito precisa ‘criar’, ‘inovar’, ‘planejar’, ‘estudar’, ‘aperfeiçoar’ etc. Com a atomização da sociedade, com a criação de unidades-empresas, e com o desejo subjetivo pelos instrumentos de poder, os espaços para a ação política ficam cada vez mais restritos. (Migowski, 2015, p. 12).

A flexibilização do mercado e a terceirização da mão de obra fez com a proposta neoliberal cortasse o vínculo com o modelo empresarial tradicional – e conseqüentemente o trabalhador não se reconheça mais no trabalho – criando assim outro vínculo, esse sendo postergado para o futuro que se espera alcançar. Em contraposição com as categorias clássicas da economia, o valor do trabalho é imaterial e a formação do trabalho é contínua; a esperança de um sucesso em termos de remuneração futura deve ser mediada por competências e saberes psíquicos e cognitivos que só podem ser alcançados através de um suposto “sacrifício” e esforço individual dando sentido a esse trabalho. O conceito de alienação torna-se diferente daquele cunhado por Marx. Um dos grandes expoentes do ordoliberalismo, Schumpeter, já havia denotado a importância da inovação para a questão do crescimento da economia e a capacidade de criação de novos mercados cada vez mais complexos (Migowski, 2015, p. 12). A capacidade de imaginação, neste sentido, se tornaria uma competência a serviço da economia. Se transformaria em um valor econômico denominado, mais uma vez, *inovação*. A consequência disso seria seu significado, pois

[...] a palavra ‘inovação’ deixa de caracterizar grandes transformações para referir-se a pequenos aperfeiçoamentos. Desta forma, novos mercados são abertos a todo o momento, revertendo as baixas tendências nos lucros. No lado da demanda, cria-se no sujeito um desejo quase que obsessivo pela novidade e pelo consumo diário. (Migowski, 2015, p. 13).

Remonta-se assim o delineamento que fizemos anteriormente nos referindo à complexificação histórica do sujeito em relação ao modelo econômico que surge na segunda metade do século XX. Esse sujeito pode ir além de um mercado-consumidor, pois o que se observa é o surgimento de novos nichos de consumo criando espécies de culturas que estimulam certos comportamentos e criam novas formas de existência. Os valores vigentes são definidos por essa cultura mercadológica que surge a partir da ideologia neoliberal. Valores como respeito à diversidade e à liberdade serão os promotores de uma diferenciação de grupos, pessoas, classes e gêneros que terão suas correspondências nesse

mercado de consumo. A inovação aqui – bem como a imaginação – terá de estar a serviço de corresponder a diversidade de desejos provenientes desses grupos sociais. Tais valores definirão inclusive os princípios da formação no âmbito educacional na medida em que, como vimos, as competências exigidas deverão estar no bojo dos elementos de formação escolar e universitário.

E como corresponder à demanda de desejos provenientes das famílias que exigem cada vez mais que a escola corresponda a seus valores culturais? Esse é o impasse que a própria ideia de *homeschooling* tenta solucionar, contudo, sem sucesso. E é neste horizonte que urge cada vez mais resgatar o sentido político da formação. Mas tendo como aliada uma espécie de visão *política*. Para isso, temos de questionar em que medida os afetos participarão da formação em termos de um estímulo à formação em prol de uma sociedade que tenha como finalidade a justiça social e o exercício da cidadania. Em outras palavras, significa lutar pela educação pública, que é o mesmo que lutar para “[...] manter acesa a chama, para as gerações futuras, de formas plurais e democráticas de vida e, com isso, a perspectiva aberta de mais justiça social” (Dalbosco; Doro; Becker, 2021, p. 166). O principal desafio, portanto, é questionar o esvaziamento precoce do horizonte político que deveria ser estimulado pela educação. Pois bem, se o motor da educação é a utopia – sendo esta a construção política de um mundo melhor -, é necessário se perguntar porque encontramos a apatia na educação por parte de seus agentes. Já delineamos a estrutura que contribui para essa resignação, mas agora, como dissemos, será necessário investigar no âmbito das camadas estéticas (afetos) e políticas (reflexão-ação) aquilo que alguns autores chamam de *exílio do Eros* e o processo de reificação do sujeito que inclusive colocou em xeque a possibilidade de *estranhamento* frente ao mundo; um valor-afeto inestimável no processo da formação.

#### **2.4 O valor do estranhamento: possibilidade ressurgida para a formação política**

Como vimos anteriormente, toda e qualquer ideia que não conflua com a noção monolítica de que a educação se resolva apenas no plano das competências em conjunção com o desenvolvimento tecnológico tende, cada vez mais, a ser relegada. O problema é que ao esquecer as questões que são prementes na educação e que dizem respeito sobretudo à ética e a política como mediadoras das relações humanas, transforma-se a educação em um mero instrumento dos interesses privados. A questão do Outro provoca a educação a repensar-se sob uma perspectiva mais humana, pois declara o impasse que

pensar a educação sob o viés economicista pode acabar a reduzindo à uma questão de liberdade de consumo – como também vimos. Colocar a questão do Outro, mais do que tão puramente usar o viés da razão, invoca também essa sensibilidade que uma perspectiva política proporciona. Em outras palavras, o ponto central da discussão sobre as relações pedagógicas, bem como a experiência formativa, só pode ter alcance no que diz respeito à singularidade do Outro, na medida em que se posicionam no campo do *estranho*.

O *estranho* pode ser compreendido através da política. Ele provoca reações no campo da democracia e principalmente da ética. Pois, “Quando o estranho entra em cena, ele interfere na ordem da razão e descentra o sujeito, desequilibra-o, a ponto de produzir o efeito de ‘o homem não se sentir completamente em casa’” (Hermann, 2014, p. 34). Esse *não-familiar* revela seu valor para as reflexões da educação e mais precisamente para a formação, pois coloca a pergunta de como lidar com aquilo que *desorienta*. Seria lícito falar em termos de uma “pedagogia da desorientação”. Que tipo de pedagogia surgiria dessa ideia? Para Flickinger (2014, p. 48), a desorientação é um fenômeno imprescindível na formação, pois seria o impulso natural de experimentação do mundo por parte do sujeito humano. Com base nessa perspectiva, ele define o ato pedagógico da seguinte maneira:

Educar significa, portanto, primeiro, levar o jovem a desajustar-se em relação à sua posição anterior; para que ele, após, e também com o apoio e auxílio do educador, oriente-se a partir de *seus* próprios pontos cardeais ou, se quisermos dizer, por meio de uma metáfora, como os reis Magos, seguindo a *sua* estrela. (Flickinger, 2014, p. 50 – 51).

Há quem fale em nome de uma *pedagogia da incerteza*, em que o sujeito vive o processo de emancipação na perspectiva do desamparo. Desse modo,

Nosso processo de emancipação é muito duro. É até mesmo doloroso. Porque exige que assumamos o medo, o desamparo e a incerteza. Ademais, exige que assumamos nossa própria condição e nos contentemos com nossa miséria. Temos que aprender a viver na incerteza e na insegurança, pois nosso conhecimento nasce da dúvida e se alimenta de incertezas. (Japiassu, 1983, p. 14).

Entretanto, o *estranho* não está necessariamente fora do sujeito, mas a experiência formativa pode se definir pela possibilidade de encontro no próprio eu, no que há de intra-subjetivo e intracultural com o Outro. O Outro é radicalmente outro, pois ele se torna incapaz de ser idêntico a mim mesmo visto que resiste e o estranhamento comprova isso na medida em que provoca o desajuste na relação. O que ocorreu durante tanto tempo, na

história da pedagogia tradicional, foi uma espécie de desvalorização, pela perspectiva racional, daquilo que não se reduz aos seus próprios critérios de identidade. A diferença, neste sentido, é tratada com exclusão, pois representa, como mencionado, uma desorientação dentro do processo do conhecimento e no caso da política e da ética, como alienamento. Quanto a esse processo de exclusão,

Trata-se de um individualismo exacerbado, possessivo, uma atomização do mundo, em que a luta de cada um pela autopreservação define aquilo que se interpõe a tal processo como barreira e como estranho. A mesma situação se percebe no etnocentrismo, centrada na ideia de grupo, nação, tribo ou cultura e suas consequências na eliminação daquilo que não se enquadra no modelo de razão e de vida considerados legítimos. (Hermann, 2014, p. 36).

Trazer de volta o *estranhamento* é o primeiro passo para construir uma formação política de acolhimento ao Outro. Se esse for um dos objetivos da educação, por excelência, só é possível atingi-lo quando, ao contrário das tendências uniformizadoras que são estimuladas por grupos e que se utilizam de uma perspectiva da razão para excluir, for encontrada uma maneira de convocar o *não-familiar* para a educação. De que maneira efetuar este movimento? Mencionamos que a estética pode ser uma aliada extremamente profícua nesse debate. Aliás, esse movimento de reconduzi-la ao debate que envolve política, ética e educação, é uma maneira de questionar inclusive os limites colocados pelo secularismo que envolve a pedagogia. O próprio século XX impõe que se faça uso dessa transdisciplinaridade de diferentes áreas para corresponder ao movimento dialético da realidade. Por isso, trazer a área da política à tona também denuncia o caráter excludente da primazia do conceito sobre a discussão. Tal caráter reconhece o Outro e o acolhe naquilo que foge de suas determinações e, conforme Hermann (2006, p. 01), aponta para uma direção além da discussão sobre o belo e do próprio campo da arte. Mas, estas, por terem um caráter de interpretação e reinterpretação da vida, também são ferramentas provenientes da estética que auxiliam o conceito de alteridade, liberando-o das amarras da conformidade e lançando-o para longe do caráter dual de identidade e diferença. É este o núcleo do debate que envolve a alteridade sob essas perspectivas: a crítica à dualidade entre identidade e diferença. E isso se revelará na filosofia da educação quando esta questiona as bases epistemológicas entre razão e corpo. A violência traduzida por essa visão reducionista é a marca da civilização ocidental, pois

[...] ao mesmo tempo que obliterava a estranheza do outro exterior, a civilização ocidental encontrava um outro interior. Da era clássica até o fim do romantismo

(isto é, até hoje), os escritores e moralistas não param de descobrir que a pessoa não é uma, ou que ela não é nada, que eu é um outro, ou uma simples câmara de eco. Já não se acredita em homens-fera na floresta, mas descobriu-se a fera dentro homem [...]. A instauração do inconsciente pode ser considerada como o ponto culminante dessa descoberta do outro em si mesmo. (Hermann, 2014, p. 37).

Por isso o valor do estranho, ou melhor, do *estranhamento* é defendido como um dos elementos fundamentais para uma noção de formação que se pretenda politicamente democrática. Pois, as experiências históricas demonstraram que a ênfase na racionalidade e no binarismo de identidade e diferença provocou violações da singularidade do Outro em diversas ocasiões em que houve essa espécie de *estranhamento*. A questão é como lidar com o *estranhamento*, pois o fato está posto. O Outro não está mais alheio a mim, mas está em relação a mim, resistindo e tensionando com minha “identidade”, se movimentando dialeticamente na relação conforme o decorrer das experiências éticas e políticas. Podemos observar, na manifestação artística o efeito dessa corrosão das fronteiras entre o *eu* e o *outro*, as peças artísticas de *Duchamp* ou as expressões dos objetos cotidianos de Andy Warhol, quando estes e entre outros artistas rompem com o plano da transcendência da arte que outrora fazia lugar na estética. O ponto aqui é que o *estranhamento* não é mais algo extrínseco à cotidianidade, ele faz parte do nosso cotidiano de tal maneira que essa sensação-afeto se torna diluída na virtualidade. Ao mesmo tempo que há o rompimento dos limites entre arte e não-arte, há também subsunção do Estranho enquanto uma categoria que provoca a desorientação. O problema aqui é o que Hermann chama de *estetização da vida*. O Outro se torna suprassumido em uma realidade que constantemente apaga e ao mesmo tempo reafirma as identidades. Ela explica:

Há um emprego inflacionado da encenação, na medida em que tudo passa a ser encenado: textos, sexualidade, corpo, formas de vida, política, carreira profissional. A experiência estética cria um estado singular, em que algo pode se relacionar consigo mesmo, produzir um sentido, que quebra a lógica habitual. (Hermann, 2006, p. 03).

A questão da estetização da vida põe um obstáculo para o que se pretende chamar de formação política a partir da estética. Atualmente, a lógica capitalista tratou de corroer a experiência que o *estranhamento*, enquanto uma característica da experiência formativa de mobilização política do sujeito, transformando tudo em *espetáculo* e *vigilância*. Para isso, a arte cumpre um papel fundamental, pois ela reafirma a liberdade que existe a partir da diferença entre arte e vida. O *estranhamento* só pode surgir quando há essa fronteira entre

as experiências artísticas e as experiências cotidianas. Pois, aquelas são um refúgio da vida.

Neste sentido, [...] a estetização da realidade, com seu caráter paradoxal, como um sintoma da crise do iluminismo, em que o excesso de informações e de verdade racional impossibilitam a própria orientação racional. A estética se candidata para dar conta daqueles elementos que não cabem mais no conceito, nos processos de racionalização e que podem trazer o não trivial. (Hermann, 2006, p. 04).

Sob as perspectivas da política e da ética se comunica algo referente à singularidade do Outro. Essa comunicação sensibiliza o sujeito e exige dela certa *hospitalidade* em termos de uma abertura para o *estranhamento*. Enquanto um afeto estético-político, o *estranhamento* faz parte das vivências pedagógicas na medida em que se revela na própria incerteza do ato pedagógico. Isto é, da insegurança, do desamparo que as relações interpessoais que ocorre na e por conta de o ambiente pedagógico ter uma própria maneira de existir. A estética se apresenta como amálgama para lidar com a pluralidade do mundo contemporâneo, apesar de seu caráter paradoxal que pode conduzir a uma estetização excessiva da realidade e conseqüentemente de refreamento da mobilização que o *estranhamento* causa. Assim, se torna necessário discutir ainda mais a possibilidade de uma formação política que tenha em torno de si a questão da alteridade. Uma questão tão importante na contemporaneidade. Antes de tudo, é necessário definir o que se quer dizer com *política*, ou seja, qual sentido dar para esse termo com seu peso histórico. Além disso, urge discutir quais contornos a estética pode dar para esse termo no âmbito da formação. O que se pretende, é tencionar o conceito de formação para que este, politicamente, consiga se abrir para o Outro sem cometer aquilo que mais tarde chamaremos de *violência*.

### 3. DIFERENÇA: UM PROBLEMA CONTEMPORÂNEO?

A questão da diferença – ou da alteridade – é uma questão que, embora desde sempre pulse nas entrelinhas da tradição do pensamento ocidental, somente na contemporaneidade será considerada uma questão fundamental para se pensar a realidade. Não por acaso. Basta ver que a crise migratória no pós-guerra surge em um contexto onde as sociedades complexas emergem impulsionadas pelo avanço da tecnologia de comunicação, cibernética e todos os sistemas globais que influenciam as estruturas comportamentais e políticas da humanidade. Todo esse contexto contemporâneo – ainda que não tenhamos uma definição que seja o “contemporâneo” – oferece um ambiente de complexidade, onde múltiplas formas de ver e compreender o real, bem como diferentes modos de ser entrelaçam-se e exigem nossa atenção. O campo da educação não ficará isento, portanto, dessa tarefa de pensar a questão da alteridade, a qual se coloca como aporia: como pensar uma educação que contemple a dimensão da alteridade se esta educação está estruturalmente organizada para a própria negação da alteridade?

Para pensar sobre essa indagação, iremos utilizar as vias filosóficas de um pensador que se preocupou com questões a respeito daquilo que se relaciona à diferença, a saber, Jacques Derrida. Aspecto que implica, por sua vez, recuperar o modo como tal categoria foi pensada no âmbito da tradição filosófica. Pois, essa palavra-conceito é demarcada por supostas definições que normalmente pertencem ao paradigma da identidade. Tal pertença – construída social e culturalmente pela história tradicional do pensamento: da antiguidade até os dias de hoje – carrega consigo alguns tratamentos para o conceito da alteridade que, na visão de Derrida, reproduzem certos estereótipos. Pensar a diferença, por exemplo, através do sistema binário homem-mulher, preto-branco, céu-inferno, sensível-inteligível são ficções linguísticas que pertencem a um modelo de pensamento dito metafísico. Além disso, tal metafísica é reconhecida por reproduzir uma específica temporalidade situada no “presente”, pois, como veremos, é a metafísica do ser que calça toda concepção de diferença do pensamento ocidental. Jacques Derrida reconhece essa concepção metafísica por outro nome: *metafísica do presente*.

Para compreender melhor tais conceitos e explicá-los de maneira satisfatória, faz-se necessário reconstruir o pensamento do pensador argelino que, de acordo com sua biografia, sempre esteve perpassado pelas questões do multiculturalismo, exílio e daquilo

---

<sup>5</sup> No terceiro capítulo, ao tratarmos a questão da justiça, veremos como as concepções totalizadoras se manifestam violentando a questão da alteridade no contexto da formação.

que se convencionou chamar de *alteridade*. Deste modo, ao se pensar a diferença, recorre-se a ideia de refletir sobre de que maneira tratar aquilo que desafia, que desloca, que é alheio ao eu, tal como é entendida a questão da alteridade. Ora, pois é comum pensar a questão do Outro como estranho a um eu substancial que constitui em si uma identidade fixa e estável. Trata-se de uma ilusão afirmar que um significado existe por si só e em si mesmo, ou seja, independe de uma rede finita de referenciais significados interligados. Como se o significado de “eu” preexistisse antes mesmo da referência dele, antes do próprio discurso sobre esse conceito. Nada existe em si mesmo, como um átomo indivisível que antecede às referências e discursos que possam ser feitos dele.

A questão política das diferentes nacionalidades, os limites, as fronteiras entre os países, as diferentes etnias estão a todo momento provocando tensões entre si. Haveria uma maneira de lidar com essa tensão que claramente faz referência aos diferentes discursos sobre si (das referentes concepções de mundo)? Pois, quando o que é diferente chega até o eu, provoca uma atitude ou um certo interesse que a própria *indiferença* se torna um registro político. Em outras palavras, é impossível estar alheio ao estranhamento que o Outro provoca. Esta tensão pode ser reconhecida a partir de um outro conceito utilizado por Derrida que é o da *hospitalidade*, que denota a característica ético-política e estética da questão da alteridade. Pois, “[...] de um lado a lei incondicional da acolhida ao outro, [...] de outro lado as condições jurídicas da hospitalidade; a incondicionalidade ética e a condicionalidade política” (Farias, 2018, p. 15). A hospitalidade, nesta linha, constitui-se como um dos maiores temas ético-políticos, quiçá de todas épocas, em virtude de sua capacidade de unir diferentes áreas do pensamento como a ética e a política, demarcando inclusive suas fronteiras. Neste sentido, falar de hospitalidade é conversar também sobre a tensão, mencionada acima, entre ética e política (Farias, 2018, p. 15). Para tanto, dividiremos o presente capítulo em dois tópicos. O primeiro, apresenta o ponto central da questão da alteridade, que é a tensão entre o eu e o Outro; apresentar-se-á nesse tópico, quais são os problemas éticos e políticos que dão origem a essa aporia. O segundo, tratará de dois conceitos essenciais e que dão o fio condutor da problemática, a saber, os conceitos de *acolhimento* e *hospitalidade*, ambos trabalhados de forma direta e indireta por alguns autores, mas o mais importante para esta pesquisa que será Jacques Derrida. No terceiro, aprofundaremos a questão do acolhimento que está no seio do debate entre Derrida e Lévinas, sendo este último, um segundo protagonista que lançará as bases filosóficas para a filosofia da hospitalidade. Neste tópico, explicitamos os conceitos de rosto (*visage*) e infinito que estão no epicentro da questão do acolhimento.



### 3.1 A questão do outro: tensão permanente entre o eu e o Outro

*But i saw a man cry once,  
Down on his knees,  
In the corner of a darkened cell,  
And his pain meant nothing to me<sup>6</sup>*

O termo “Outro” diz respeito, etimologicamente, ao grego *to eteron* ou, do latim, *alteritas*. Esta noção participa da constituição daquilo que se convencionou chamar de *alteridade*. O conceito de alteridade pode ser traduzido pelo significado de *constituir-se como outro*. Na história ocidental do pensamento, o Outro é uma categoria utilizada dentro do esquema – mas não depende dele – *identidade e diferença*, que pertence e ao mesmo está para além da ideia de identidade (*ipseidade*) e alteridade (diversidade). Neste sentido, o *Outro* pode ser visto como uma espécie de fronteira que demarca os limites da identidade (Hermann, 2014, p. 27).

#### 3.1.1. Regime da identidade: o paradigma metafísico clássico

Na história do pensamento ocidental, mais especificamente na filosofia antiga, a questão do Outro não obtém um grande destaque como terá mais precisamente na contemporaneidade. Todavia, podemos afirmar que desde Parmênides até Sócrates, ao desenvolver respectivamente o campo da ontologia e da ética encontramos certos espectros daquilo que no discurso sobre o *ser* pode constituir o germen do discurso sobre o *Outro*. De acordo com Hermann (2014, p. 28), o *Fragmento 2* dos poemas *Sobre a Natureza*, de Parmênides, oferece uma definição do *princípio da identidade* que afirma o ser e nega aquilo que reconheceremos como *não-ser*. No plano ontológico há uma espécie de fixidez da afirmação do ser que constitui a noção de identidade estável. Tudo aquilo que existe é *ser* e como o “nada” não existe, o não-ser não existe. Mas a relação entre esses dois polos na arqui-questão – isto é, naquilo que será uma questão propriamente dita – do Outro, se dá da seguinte maneira: o que é não pode surgir do nada, pois existe independente de quaisquer condições e inclusive jamais virá a ser – o elemento da *presentidade* sempre está posto como fundamento do ser. Neste sentido, na metafísica tradicional, o ser é eterno e incondicionado,

---

<sup>6</sup> “Blind”, da banda Swans.

[...] Universo é um *plenum* e que não há nada que se assemelhe ao espaço vazio, quer dentro, quer fora do mundo. Decorre daí que não pode haver algo como movimento. Em vez de dotar o *Um* de um impulso de mudança, como fizera Heráclito, e, portanto, torná-lo capaz de explicar o mundo, Parmênides descartou a mudança como uma ilusão. (Hermann, 2014, p. 28).

A estrutura fixa da identidade anula a possibilidade de um puro movimento. Neste sentido, não há uma mobilidade entre ser e não-ser. Não existe coexistência entre ambos. A partir disso surgirá o conceito de não-contradição que será a base de toda lógica ocidental, fundamentando inclusive a noção contemporânea de identidade. Este panorama aponta o paradigma inicial para se pensar a questão da identidade – que está intimamente relacionada com a questão da diferença – sob o regime do paradigma da metafísica tradicional. Mas o elemento mais importante aqui é justamente a predominância da temporalidade do presente, como se verá também em Platão. Não obstante, Platão, ao desmontar a estrutura monolítica parmenidiana, admite, em partes, alguns elementos do não-ser no diálogo *O Sofista*, conforme veremos a seguir. Um detalhe interessante é que na filosofia pré-socrática, a ontologia era predominante concebida sob alguns princípios da ética e esta última, como um campo da filosofia, jamais poderá se eximir de pensar o *Outro*, pois trata das relações e ações humanas. Há uma espécie de movimento que não se efetua nos primórdios da filosofia que será de extrema importância para a noção política, do *Outro* inclusive, mais do que para um novo paradigma ontológico da filosofia antiga.

No diálogo *Sofista*, a discussão sobre a alteridade surge no contexto da discussão sobre a aparência, a partir da dialética da não-identidade. Neste contexto, o não-ser pode ser definido como alteridade justamente por sua natureza específica. Qual seria esta natureza? “O não-ser é definido como o diferente (*eteron*), pois ‘o ser não é, então, simultaneamente, a mudança e o repouso, senão algo diferente deles’” (Hermann, 2014, p. 29). A questão da mudança e repouso também aparece a partir de uma relação negativa entre ambos, surgindo no contexto da identidade do ser. Porque o repouso não participa da mudança e vice-versa, mas ambas condições constituem a *identidade*. Além disso, nesse diálogo, Platão contraria os mandamentos de Parmênides e comete aquilo que é reconhecidamente um parricídio ao matar o princípio da identidade que diz que o *não-ser não é*, dando existência ao não-ser. O próprio Platão diz a esse respeito (1980, 233d), “Por vermos forçados, para defender-nos, a pôr à prova a tese de nosso pai Parmênides e arrancar a conclusão de que, seja como for, o não-ser existe, e que o ser, por sua vez, de algum modo não existe”. Deste modo, Platão mostra que não há uma contraposição radical entre a ideia de *uno* e *outro*, mas que este sistema binário gera aporias.

O sucessor de Platão, Aristóteles, foi responsável por realizar diversos escaltes para com a filosofia platônica. E quanto à discussão sobre a alteridade, o filósofo estagirita versa sobre o emprego da linguagem para discutir o Outro no contexto do discurso sobre o *uno*. Para ele, o mesmo contém uma unidade do ser e aquilo que diverge – o diferente – é aquilo que contém mais de uma espécie; é múltiplo. Mas há uma diferença entre aquilo que é diverso e diferente. Pois, a diferença não é indeterminada. Isto é, as coisas são diferentes em relação a algo em particular. O ser, para Aristóteles, pode ser *dito* de diversos modos, mas sempre referenciando a um só princípio, em virtude da alusão ao princípio da Não-Contradição, que diz que algo não pode ser e não ao mesmo tempo, sob o mesmo aspecto (Hermann, 2014, p. 29).

Há algo em Aristóteles que se estabelece como uma espécie de princípio identitário que é a ideia de *uno*. É identitário – e estabelece o fundamento da identidade – porque seria a origem de todo o ser e a diferença se estabeleceria em relação à identidade. Com isso, a própria noção de diferença sempre se estabeleceria em relação ao paradigma da identidade. A diferença é *diferente*, pois está sempre em relação à uma ideia de identidade. Essa dependência será criticada posteriormente pelo pensamento derridariano que denuncia a ilusão do binarismo de estabelecer a diferença como algo contrário à identidade. Mas o que interessa-nos em Aristóteles é que ele extrapola os limites do debate ontológico sobre a questão da identidade (e de acordo com a mencionada relação binária, a diferença), vertendo-o para o campo da ética. Então, na *Magna Moralia*, lemos que:

[...] Assim, do mesmo modo como olhamos em um espelho quando queremos ver nosso rosto, quando queremos conhecer a nós mesmos, nos reconhecemos olhando o amigo, pois um amigo é, como dissemos, um outro eu. Se, portanto, o conhecimento de si é um prazer que não é possível sem outro amigo, o homem autossuficiente terá necessidade da amizade para conhecer a si mesmo. (*apud* Hermann, 2014, p. 31).

No fundo, esta passagem revela a importância que Aristóteles dá a uma discussão em que se exigia um esforço para se pensar, talvez, algo relacionado ao Outro, na consciência grega. Ora, Aristóteles é reconhecido como aquele pensador sistematizador que estrutura diversos campos do saber. Justamente por isso, a ética, por ser considerada uma ciência, e tendo ela um objeto que é substancialmente o agir humano, está interessada em adquirir um tipo de conhecimento. Qual seria o conhecimento buscado por essa ciência? Aquele relativo às relações humanas. E como elas se caracterizam? Pela relação entre dois indivíduos dotados de *logos*. Não esqueçamos que o filósofo definiu o ser humano como um *animal político* capaz de organizar e deliberar sua vida social. Mas a

questão aqui é que o Outro passa a ser fundamental para o conhecimento de si, pois como a passagem indica, ele é um espelho de mim mesmo.

O que deve ser registrado aqui, quanto ao pensamento antigo, é que o Outro e a alteridade são concebidos com referência à identidade do ser, situando aquilo que é diferente do mesmo para fora do todo. O Outro estaria *fora do mesmo* e não seria algo em si. Tal fato provocaria implicações sociais, éticas e políticas marcantes. Inclusive, uma espécie de resistência a se pensar a *alteridade*. De modo que isso “[...] também pode explicar a demora do pensamento filosófico em tematizar uma dialética entre a identidade e o outro, em que o mesmo, o próprio possa estar impregnado pelo outro. Tanto na metafísica como na ética tradicionais, o outro não teve um papel constitutivo” (Hermann, 2014, p. 33). O Outro é visto como um limite da identidade e não como algo em si mesmo.

O Outro é heterogêneo. Ele está associado ao inquietante; ao que nos desloca de nós mesmos. Seria o não-familiar, o *estranho*. E por ser identificado dessa maneira, como algo que num primeiro momento provoca um certo incômodo, ao provocar esta sensação (estética), faz com que simultaneamente se crie um processo de exclusão.

Por esse mesmo processo separamos as culturas, as diferenças de gênero, o homem do animal, o Ocidente do Oriente, etc., o que gera parte de nossas dificuldades em reconhecer aquilo que não se ajusta em nossos esquemas de apropriação conceitual. (Hermann, 2014, p. 34).

Na modernidade, com o princípio da subjetividade, inaugura-se a posição em que o sujeito é concebido como sendo o centro gravitacional de toda visão de mundo. O Outro seria algo que tenderia a exclusão. O uso da palavra é feito de maneira a indicar o *estranho da identidade* e, como tal, contraditório, distinto e inverso do mesmo. Trata-se de firmar o Outro como antagonista. Neste sentido, “Quando o estranho entra em cena, ele interfere na ordem da razão e descentra o sujeito, desequilibra-o, a ponto de produzir o efeito de ‘o homem não se sentir completamente em casa’” (Hermann, 2014, p. 35). Em contrapartida, o paradigma platônico que remonta aos primórdios da filosofia, caracteriza-se pelo binômio *identidade como transparência* e *estranho ou outro como exclusão*. É por essa premissa que na teoria platônica há uma rejeição, a partir da binaridade em questão, do corpo, das pulsões e dos afetos em favor das virtudes inteligíveis. O Outro está situado naquele lado dessa polaridade. O corpo é estabelecido como fonte do múltiplo, do visível; daquilo que no total é fonte de engano. O corpo é o primeiro ponto de partida para a

multiplicidade do mundo. É a partir dele que nós, inclusive, recebemos o *estranho*. Mas a alma se dirige para sua morada original que é a Unidade; o indiviso; o inteligível.

Essa interpretação aparece no *Fédon* e revela a influência que Platão recebe da concepção mágico-religiosa de *psyché*, cujo puritanismo-dualista atribui ao corpo mortal as causas do pecado e do sofrimento da alma. O corpo cria dificuldades para a alma alcançar o bem, a desvia. Então, como Platão assume em sua formulação considerada clássica, [...], só pela morte ou pelo autodomínio do eu racional a alma será purificada da “insensatez do corpo”, [...], e terá acesso à verdade e ao bem. A “ordem” e a “retidão” conduzem à unidade e à identidade, e aquilo que a isso escapa, especialmente as afecções provocadas pelo corpo, avança para a estranheza. (Hermann, 2014, p. 40).

Há uma eliminação trágica do estranho para manter o *status* da identidade remontando a discussão anteriormente mencionada de Parmênides. Entretanto, nessa mesma discussão há uma espécie de “brecha” que assume o estranho quando diz “[...] mas se alguém demonstra que eu sou um e múltiplo, por que isso haveria de nos surpreender?” (Hermann, 2014, p. 41). No entanto, essa assunção do estranho está obstaculizada pelo pensamento que tende à estreiteza da unidade. Não somos, de fato, unidade, mas somos constituídos de partes contraditórias. Neste sentido, a alteridade seria o meio imprescindível para reconhecer o próprio sujeito como consciência de si. Ou seja, a diferença e a particularidade seriam concebidas como momentos da totalidade. Ele só existe para que o próprio sujeito se reconheça naquele.

O estranho, ao nos deslocar, nos tira do habitual e do familiar e disso ele deriva as condições para quebrar a unidade inquestionável que é dada por herança das gerações humanas. Não é necessariamente desvalidar a tradição, pois esta é um traço de familiaridade. Todavia, o estranhamento é um modo-de-estar no mundo que dá um novo tratamento e inclusive reabilita a própria tradição. Pois esta é historicidade que nos constitui.

No campo da educação, essa discussão adquire alguns contornos decisivos ao tratar a subjetividade fundamentada no si mesmo como uma forma de submissão do Outro. Cabe perguntar, conforme Hermann (2014, p. 51) propõe, se as ações pedagógicas fazem justiça à singularidade do Outro. No campo da ética, seria possível legitimar moralmente uma norma sem submeter os que estão submetidos no ato educativo? Nessa mesma linha, a autora revela que a discussão sobre a ação pedagógica sempre esteve refém dessa problemática, a tal ponto que seu mais evidente indício esteja situado na inocência de querer determinar a realidade do aluno. Talvez, até prever, mediante uma ação planejada e efetiva, algum resultado satisfatório. Mas o próprio ato pedagógico, pela qualidade que

representa a presença do Outro, possui duas dimensões: 1) uma previsível, pelo próprio planejamento escolar e 2) uma imprevisível, pela própria natureza incerta do ensinar em relação à singularidade de cada sujeito no processo formativo.

### 3.2 O estranhamento em perspectiva: uma conversa com Jackie

Feito o tensionamento entre a questão do Eu e do Outro no âmbito do pensamento filosófico tradicional é preciso agora entender mais aprofundadamente a questão da alteridade. O que significa pensar a realidade a partir da dimensão da alteridade? Qual a relação da alteridade com a noção de estranhamento e de hospitalidade, tão presentes no pensamento de Derrida? Para responder essas questões começemos por apresentar nosso autor.

Jacques Derrida nasceu em 1930 nas colinas de Argel em um local chamado El-Biar, “[...] numa-família-judia-pequeno-burguesa-assimilada [...]”, como ele mesmo indicou (*apud* Peters, 2013, p. 33). Essa região da África foi palco de diversas disputas geopolíticas que envolviam a independência da própria Argélia sob o jugo colonialista da França. Deste modo, Jackie - assim como era chamado pelos íntimos -, cresceu em meio ao caldeirão político e cultural que envolvia justamente a convergência - e divergência - de diversas identidades naquele momento do século XX, pós-guerra. De acordo com Matos (2016, p. 255),

Entre 1940 e 1943 a comunidade judaica da Argélia foi privada de cidadania e nacionalidade ‘sem poder recuperar nenhuma outra. Nenhuma’. Eis assim uma comunidade que falava somente o francês ‘colonizado’, sem manter praticamente laços com a tradição judaica e com as línguas locais, como o árabe e o *kabyle* - em desintegração.

Derrida pertencia à comunidade judia. Seu nome foi escolhido por sua mãe, Georgette Sultana Esther Safar, filha de uma família judia sefardita sendo essa uma das “identidades” feitas de herança que lhe marcará desde tenra idade. A mãe viu o filme de Chaplin denominado de *O garoto*, onde o personagem Jackie Coogan fez o papel principal. Esta foi a inspiração para o nome do filho. Jackie também tinha, a título de curiosidade, um segundo nome que ganhou em sua cerimônia de circuncisão, que não foi registrado em cartório: *Élie*. E é interessante observar que Derrida era o que hoje poderíamos denominar de *filho arco-íris*, visto que veio ao mundo após seu irmão morto com 3 meses de idade e a esse respeito escreve em *Circonfissão*: “[...] um precioso, não obstante muito vulnerável, intruso, um mortal excedente, Elias amado no lugar de outro” (*apud* Peters, 2013, p. 37).

Para quem se identifica com tal contexto é fácil perceber a experiência da *outridade* ao surgir no lugar de outra pessoa que deveria estar ali e Derrida, conforme dito, experimenta desde cedo essa experiência de alteridade, pois o próprio denota tal “marca de nascença”. Outra experiência que lhe atravessa são os problemas raciais na Argélia, que são bastante perceptíveis com diversos incidentes violentos nas escolas onde, em uma delas, estuda. A esse respeito sua biografia registra o seguinte:

Ainda muito amedrontado, Jackie considera a escola um inferno, de tal forma nela se sente exposto. Diariamente, teme que as brigas degenerem. “Existia uma violência racista, racial, que se desenvolvia em todos os sentidos, racismo antiárabe, antisemita, anti-italiano, antiespanhol...Havia de tudo! Todos os racismos se cruzavam...” (Peters, 2013, p. 39)

De acordo com Flickinger (2018, p. 139), falar sobre alteridade é falar de uma experiência social, pois falar do outro é versar sobre a relação interpessoal. Por isso que a experiência de Derrida ilustra com mais facilidade o que o autor quer dizer: a relação interpessoal é aberta. É reconhecida uma relação aberta por ser qualificada pelo envolvimento existencial das pessoas. Neste sentido,

A presença do outro como *alter de mim mesmo* - eis o sentido originário do termo latino – aborda pelo menos três aspectos: tenho aí o *outro* na medida em que se ele vem ao meu encontro como *outro de mim mesmo*; esse seu *vir ao meu encontro* obriga-me a *tomar posição* frente a ele; e esta reação me leva a *responder* suas perguntas, a aceitar, portanto, uma determinada *responsabilidade* em relação a ele. Esta, aliás, é a relação propriamente dita de *alteridade*. (Flickinger, 2018, p. 139).

Em uma relação desinteressada – ou seja, que não há interesse pelo outro – há indiferença. Neste sentido, não há alteridade. Por exemplo, é uma relação instrumental e um caso desse tipo de relação são os contratos civis que resultam de uma negociação de interesses, independentemente da individualidade dos negociadores que muitas vezes não se conhecem direito. Mas lidar com a alteridade pode ocasionar três momentos distintos que qualificam o sentido que queremos prestar aqui. Por que se faz importante situar estes três momentos da concepção de alteridade? Pois, para nos afastar daqueles estereótipos mencionados outrora, necessitamos reconhecê-los, pontuá-los para que possamos esboçar um conceito de alteridade completamente novo e em linha com o de Derrida. Assim, podemos definir esses três momentos a partir da *reação* que o Outro me causa: 1) podemos conceber o Outro como *exótico*, 2) *estranho* ou 3) a partir desse estranhamento caminhar em direção à *alteridade*.

Definir o Outro como *exótico* implica dizer que o Outro é indecifrável. Derrida escreve ilustrando essa experiência do exótico de acordo com suas experiências vividas na Argélia. Isso está claro em *Monolinguismo do outro*, conforme seu biógrafo (Peters, 2013, p. 39),

[...] o árabe é considerado uma língua estrangeira, cujo aprendizado, embora possível, nunca é encorajado. Quanto à realidade argelina, é absolutamente negada: a história da França que lhes ensinam é uma disciplina inacreditável, uma fábula e uma bíblia, mas uma doutrina de doutrinamento quase indelével.

Afasta-se a possibilidade de acolhê-lo no sentido de se deixar transpassar pela experiência de uma heterogeneidade em todos os sentidos, físicos, emocionais, intelectuais. Neste sentido, o ensino argelino – que na verdade era politicamente estruturado pela doutrina colonialista francesa – tratava de apagar qualquer história geográfica da própria região. Sob esta perspectiva, o Outro pode ser facilmente relegado ao esquecimento, pois é a base da indiferença que está situada ali. O Outro é, pura e simplesmente, e é necessário deixá-lo exterior a mim. Ele não pode nos afetar e é nesse sentido que há uma espécie de indiferença para culturas que contradizem o *centrismo* de determinadas culturas dominantes. O que se abre entre essas culturas são abismos que impedem elas de se tocarem e trocarem mutuamente experiências de estranhamento e sensibilidade. Para Flickinger (2018, p. 140), a cultura exótica passa por nós sem deixar rastros, ou seja, não nos provoca a levar em conta um posicionamento perante ela. Assim, o exótico fica fora do horizonte de sentido de quem o experimenta. E ainda na esteira de Matos (2016, p. 255), o estrangeiro não é mais quem vem de fora, mas aquele que não está em seu lugar, em nenhum lugar. Nesse estado de vazio, Derrida compreende através da transmissão de uma língua que não é nem natural e artificial ao estudar o estruturalismo de Ferdinand Saussure e Lévi- Strauss.

Uma pessoa que não entenda a língua e outros símbolos de comunicação usados, por exemplo, por uma tribo indígena, enfrenta o abismo indicado acima sem qualquer chance de vencê-lo. É o caso de refugiados que não conheçam nada da língua e da cultura do país que os adote. Podemos também apontar o exemplo de crianças, quando se aproveitam dessa mesma função hermética na língua ao criar para si uma linguagem privada, que exclui os adultos de seu universo social eleito. (Flickinger, 2018, p. 140).

É nesse mecanismo que se formam as comunidades alternativas ou de etnias dentro de um país que valoriza apenas uma cultura como hegemônica. Formam-se espaços de resistência cultural que cultivam seus próprios valores. Pensa-se o quanto que se perde em



transformar essas comunidades em uma espécie de “gueto” com essa atitude de exterioridade pelas culturas hegemônicas. Esse alienamento é fruto dessa atitude que transforma o outro como aquele que é o *fora* de tudo sendo esse *tudo* apenas o hegemônico. Mas o *estranho* acontece para contradizer essa atitude de alienamento em relação ao Outro.

O *estranho* nos afeta. Ele quer deixar-se aproximar. Não à toa, a linguagem cotidiana não prescinde de expressões reflexivas como “algo *me* é estranho” ou nesse ambiente “ele está *se* sentindo estranho”. O Outro está impregnado em nós, pois nesse caso experienciamos ele quando o notamos. É uma atitude de reconhecimento frente ao estranho diferente de transformá-lo em exótico<sup>7</sup>. Flickinger (2018, p. 141) diz que somos nós que nos interessamos pelo estranho, “[...] porque fazemos parte dele, melhor dizer, ele *nos toma*”. E ainda,

O que o caracteriza é o ser diferente, *outro* daquilo que nos é próprio; de modo que, experimentando-o, somos levados a refletir sobre nossas próprias orientações e convicções, as quais contrastam com ele na sua *outridade*. Assim sendo, o encontro entre culturas diferentes é um caso sintomático, que nos leva a entender e pôr em xeque nossos próprios preconceitos em relação ao que não nos é habitual, a penetrar, enfim, o espírito inerente ao estranho nessa experiência não excludente do outro. (Flickinger, 2018, p. 141).

Compreender culturas diferentes, acolher diferentes heterogeneidades que nos provocam faz com que não só nos tornemos peritos de determinadas culturas, mas do mundo. É o sentido preciso de cosmopolitismo este que concebe em atitude o Outro a partir do estranhamento. A imersão em uma cultura que não seja a materna constitui um exemplo disso. Ao imergirmos em outra cultura, o que nos é próprio, nossos costumes, língua e valores colidem com os costumes que nos defrontam. Há um movimento de distanciamento e de aproximação, de acolhimento; e esta experiência faz com que o “novo” colida com aquilo que nos é próprio, promovendo condições para o entendimento mútuo entre aquilo que nos é afetivamente estranho. Neste sentido, a experiência intercultural faz com que os envolvidos não somente se tornem peritos, como dissemos, na cultura alheia, mas transformem aquele mundo que se posiciona simbolicamente, a

---

<sup>7</sup> Mas, se o Outro, como dito, está entranhado em nós, qual seria a diferença entre o Outro e a identidade? É necessário ter em mente que quando se fala em identidade e Outro não se pode esquecer que o reconhecimento contido nessa relação é um *reconhecimento da presença*, mas não *reconhecimento do igual* que seria a reprodução do eu no Outro. Pois, seria meramente uma reprodução do eu no Outro, o que reduziria a dimensão da diferença e repetindo assim o “vício” de hierarquizar através da binaridade entre eu e Outro. Neste sentido, é necessário que se tenha em mente que o reconhecimento de uma diferença não se reduz ao pensamento do Outro, mas demarca uma tensão constante que institui - ou não - a violência dessa relação.

primeira vez, fora de nós, da nossa concepção de mundo, no nosso mundo. Um mundo gigantesco, mas nosso. Deste modo, essa experiência do estranhamento faz com que coloquemos em xeque nossas certezas e a própria base que forma o dia a dia da nossa cultura. Mas partindo disso se diz que a experiência do estranho também enfrenta uma resistência, pois ao mesmo tempo que nos desloca, nos joga no terreno das incertezas e do desamparo. Em uma sociedade onde há um certo privilégio e até culto a uma cômoda felicidade e tranquilidade, a experiência do estranho é rejeitada e excluída imediatamente. Mas resta aprofundar ainda mais o tensionamento entre a questão do eu e do Outro no âmbito do pensamento filosófico tradicional na perspectiva da alteridade. O profundo diálogo entre Derrida e Levinas deve ser o caminho para efetuar esse movimento.

### **3.3. Para além da amizade entre Derrida e Lévinas: a questão da questão**

*Eu acrescentaria que, se podemos negociar com esta incógnita, isto se dá precisamente no medo, ou na angústia, ou num desses movimentos extáticos, que vocês recusam como não filosóficos: aí temos um certo pressentimento do outro; ele nos toma, nos abala, nos encanta, arrancando-nos a nós mesmos. (Jacques Derrida)*

A questão da hospitalidade é, quiçá, um dos maiores temas ético-políticos de nossa época. Ou conforme um de seus maiores estudiosos, a hospitalidade *é a questão da questão* (Derrida, 2003, p. 27). Mas o que esta espécie de anúncio quer dizer? Quando se fala em ética *ou* política, muitas vezes, separa-se os dois conceitos em diferentes direções. O conceito de hospitalidade, ou melhor, o *desafio* do conceito de hospitalidade é o elo que inclusive revela a tensão entre ética e política. Essa dupla hélice, parafraseando Bernardo (2008, p. 42), revela imgeticamente o que poderíamos chamar de *quiasma*.<sup>8</sup> Esta palavra tem em comum de todas as suas definições, o fato de revelar o cruzamento entre dois pólos aparentemente afastados entre si. Neste caso, no que se refere ao binômio ética e política, a alegoria serviria justamente para reforçar uma imagem destes campos que em relação ao conceito de hospitalidade convergem na discussão que propomos a seguir. Para pôr em marcha a discussão urge estabelecer um ponto de partida para justificar alguns aspectos que serão tratados neste tópico.

---

<sup>8</sup> Evidentemente que a autora traz esse termo a baila referindo-se especificamente à fala de Lévinas em relação a sua amizade com Derrida. Mas a imagem que o termo *quiasma* traz pode ser muito bem aplicada a essa situação que tentamos desenvolver, pois ética e política convergem e ao mesmo tempo separam-se em diversos momentos no movimento do pensamento. Para compreender melhor sugerimos também a leitura desse texto que citamos de Bernardo (2008).

De antemão é necessário ter mais uma imagem. Essa imagem é da relação de amizade entre Lévinas<sup>9</sup> e Derrida, que contribui imensamente por não se tratar apenas de revelar a intimidade que os dois filósofos possuíam. Não se trata, neste sentido, de explorar apenas curiosidades e excentricidades da vida de dois filósofos, mas mais do que nunca demonstrar que muito do trabalho intelectual de alguns pensadores partem da vivência, isto é, das relações mundanas e impactos de sua vida comum. Se tratando desses dois filósofos, ambos encarnaram na pele suas filosofias, aliás, boa parte de suas respectivas filosofias, senão todas, surgem a partir de suas experiências na figura do *Estrangeiro*. Ambos sofreram com o degredo, racismo e as guerras que eclodiram no período das Grandes Guerras e nos conflitos étnicos que encetaram o cenário pós-guerra. Mas tanto Derrida quanto Lévinas pensaram o tema alteridade de maneira a oferecer uma *hiper-radicalidade como resistência*, ou seja, evidentemente que a imagem da relação de *amizade* serve de ilustração para a discussão na medida em que expõe as contradições entre ambos os autores, mas especialmente o ponto de convergência que é a(s) noção(es) sobre a *hospitalidade*. Ainda conforme Bernardo (2008, p. 47 – 48), a questão da proximidade e da divergência manteve-se como um debate que nunca cessa, uma *relação sem relação* que ao mesmo tempo que aproxima e os afasta tal qual um quiasma, na *hiper-radicalidade* do pensamento derridariano desconstrutivista na indestrutibilidade ou na indeconstrutibilidade de acordo com a metaética levinasiana.

Uma hiper-radicalidade, ‘uma espécie de apologia do excesso ou do desvio’, dirá Derrida, que se testemunha no *autrement qu’être ou audelà de l’essence* de Emmanuel Lévinas e no aporético *pas-audelà* da desconstrução derridiana que sugerem a hipérbole ou a exorbitância de um pensamento ditado, magnetizado, locomovido e dobrado à excepcionalidade e à intangibilidade/intocabilidade do outro, do *absolutamente* outro, separo ou secreto. ‘Santo’, diria Lévinas. Um pensamento, por isso, necessariamente enlutado. Melancolicamente enlutado. E por isso também imediatamente sujeito ao contratempo da anacronia e da contradição: à ‘hipocrisia’, dirá Lévinas; à aporia, dirá Derrida. (Bernardo, 2008, p. 43-44).

Há uma aporia ou hipocrisia, de acordo com os dois autores. E essa aporia – ou hipocrisia – é justamente o que dá o tom da discussão sobre uma filosofia da hospitalidade. Mas por quê *uma* e não *a* filosofia da hospitalidade? Porque de acordo com a própria

---

<sup>9</sup> Emmanuel Lévinas, pensador lituano, judeu e amigo pessoal de Jacques Derrida que ao longo da carreira de ambos travaram conversas incessantes – que cessaram, de fato, apenas com a morte daquele – sobre diversos temas como política, ética e etc. Derrida escreveu algumas obras sobre suas conversas com Lévinas e uma delas que deverá servir de base para esta discussão se trata de *Adeus a Emmanuel Lévinas* onde, por ocasião do falecimento de seu amigo lituano, problematiza questões relacionadas a discussão sobre alteridade, acolhimento e alguns dos conceitos levinasianos, que posteriormente também servirão de inspiração para própria filosofia de Derrida.

natureza do conceito e como veremos da discussão, o debate jamais se findará. Hospitalidade dirige-se a um movimento sem cessar. Construir uma(s) filosofia(s) da(s) hospitalidade(s) trata-se de *(im)possibilidade*, como veremos.

De maneira a organizar satisfatoriamente a discussão que encetaremos, este tópico se estruturará da seguinte maneira. Em um primeiro momento exploraremos o tema da *alteridade* e seu sentido ético que começa com a discussão sobre o acolhimento contida em *Autrement qu'être ou au-delà de le'ssence* (1974) de Lévinas. Ao mesmo tempo, cotejaremos a leitura desta obra com a discussão que o filósofo argelino trava com Derrida a respeito do mesmo tema. Esse debate está circunscrito no belíssimo texto já mencionado anteriormente, denominado *Adeus a Emmanuel Levinas* (2004). Após esse movimento introdutório, elevaremos a discussão ao colocá-la em perspectiva do âmbito da formação, pois busca-se pavimentar vias para (des)cumprir a discussão a respeito da formação feita no início deste trabalho. A figura do *estrangeiro* oferece uma imagem bastante profunda a respeito de uma *(im)possibilidade* quando vertida para aquilo que se pretende quando falamos em formação. Ainda mais quando tem por base a discussão que ambos filósofos da alteridade (des)cumpriram.

### 3.3.1. *Ética do estrangeiro: do rosto ao acolhimento*

A ética jamais pode recusar a política e ela mesma não existe sem uma dimensão política. Quando Lévinas, em *Autrement*, se refere à um *terceiro*<sup>10</sup> que se apresenta no rosto do Outro, refere-se à dimensão visível e identificável do rosto. Mas o quê Lévinas entende por *rosto*?

Rosto é da classe de conceitos – se é que é um conceito – que extrapola a medida em que vai além do cercamento linguístico que a palavra “conceito” impõe. Essa palavra se refere a algo que está para além da mera face, das características físicas e visuais de um rosto. Está mais para aquilo que Levinas entende como *visage*, ou *melhor*, olhar. Isso, pois, entender o rosto como “olhar” implica não uma relação passiva, onde o Outro se submete a conceituação, definição, caracterização por parte do eu, mas uma relação ativa, poderíamos

---

<sup>10</sup> Sobre o “terceiro” esse conceito aparece em duas obras destacadas do autor, uma delas é essa mencionada denominada de *Autrement* em tradução livre para o português “Outramente” onde aprofunda a discussão sobre a justiça e a responsabilidade na presença daquilo que chama de terceiro. E em *Totalidade e Infinito*, em que discute como a relação ética é interrompida pelo aparecimento desse terceiro que provoca a necessidade de justiça e organização social. Mas o que então seria, de fato, o terceiro? De acordo com Lévinas (2011, p. 171): “[...] trata-se, por si só, do limite da responsabilidade, nascimento da questão: Que tenho que fazer com justiça?” E em *Totalidade e Infinito*, mencionará uma responsabilidade referente ao outro que no sentido de seu rosto me convoca na presença desse terceiro, ou seja, no espectro de toda a humanidade. Sugerimos a leitura do trecho deste mesmo texto (Lévinas, 1980, p. 191).

assim dizer, como se o olhar do Outro estivesse em movimento, nunca se reduzido a sua imagem, mas sendo porta de entrada para uma dimensão de profundidade, algo que convida-nos a ir além dele, a entender que estamos frente a um infinito, do qual não se pode fazer teorema. O rosto do Outro, nesse sentido, escapa a compreensão, denuncia a impossibilidade de sua circunscrição. O rosto extrapola até mesmo os limites históricos e culturais dados pela mundanidade. Ele é um termo que evoca conotativamente uma transcendência. Ao contrário do que muitas vezes se convencionou dizer nos debates sobre a alteridade, o Outro, no discurso fenomenológico que Lévinas aborda, é inteiramente Outro e não em relação ao eu. Não há uma co-dependência, em termos de definir o Outro a partir do prisma da identidade. Mais que contradição lógica, em que opera o regime da identidade, se trata de uma dinâmica incondicional que o rosto opera. Neste sentido, rosto não é um dado físico, psicológico, mas é uma evocação ética. Lévinas (*apud* Koskoski, 2018, p. 26) dá uma pista onde podemos acessar essa noção de rosto: “Assim pergunto-me se podemos falar de um olhar voltado para o rosto, porque olhar é conhecimento e percepção. Penso que o acesso é, num primeiro momento, ético.” Em outros termos, o rosto não é aquilo que “portamos” visivelmente, emoldurado frente a consciência, rosto não é, como afirmamos, o mesmo que face. Vai muito além, pois ultrapassa toda e qualquer possibilidade de percepção, caracterização. Não se reduz a ela. Em termos levinasianos, está ligado ao infinito em contrapartida à finitude – vincula-se à própria condição humana. Essa outreidade de que estamos falando é o sentido do encontro humano, pois está ligada à figura do estrangeiro, do órfão e de todo aquele modo-de-existir que convoca e interpela, mas que não se deixa anunciar por ninguém, a não ser a si mesmo. Ainda de acordo com o Lévinas (1990, p. 235), o rosto se manifesta como visitação e fenomenicamente, isto é, enquanto acontecimento fenomênico, sua forma plástica muda, e neste sentido essa manifestação é dinâmica, viva. Koskoski (2018, p. 28) indica:

O que Lévinas se propõe a pensar é que o rosto é mais do que aquilo que é observado. A sua imagem transcende toda a condição de possibilidade ao captar os traços do olhar, pois o rosto se despiu de todo ordenamento cultural e intelectual, no sentido de que o olhar humano é amostra da sua própria aparição sem se mostrar ao olhar. O *visage* é comunicação, diálogo, é a linguagem da própria transcendência de outrem. É condição e sentido a pensar-se a abertura a todo e qualquer esquematismo da totalidade.

Significa que o conceito de *rosto* é excepcional. E ele se refere a relação com o Outro sendo esta a evocação da transcendência e que não está reduzida a experiência

sensível do termo – que é relativa e egoísta. Isto é, foge da regimento da totalidade. Foge do regramento da identidade, pois é um conceito transcendente e ético. Em *Totalidade e Infinito*, o autor lituano diz (1988, p. 175) que o rosto se apresenta por si, dito de outro modo, é dizer que não há paralelo com a apresentação dada da realidade, pois ela não tem capacidade de abarcar o rosto. O movimento dele arrebenta com as amarras da imanência e vai em direção à transcendência do olhar humano que se expressa como infinito. O rosto é questionamento na medida em que coloca em xeque o paradigma do Mesmo que estaria reduzido a seu paralelo que é a identidade. Pois ele não se reduz a trama conceitual ou numérica, mas “[...] permanece infinitamente, transcendente, infinitamente estranho (Lévinas, 1988, p. 173). Um questionamento que nos leva a sermos responsáveis em vista daquilo que o rosto provoca a acolhê-lo em algo ainda mais originário e constituinte do Outro. Neste sentido, Derrida (2015, p. 47) define esse conceito de acolhimento levinasiano – que em certa medida se relaciona com a questão da *terceiridade* – ao dizer que se refere a uma noção de justiça propriamente ditada pela presença do terceiro homem. Mas ainda sobre a questão do *rosto*, o filósofo argelino se relaciona com a questão do terceiro para encetar uma compreensão que o próprio Lévinas tem sobre a ideia de acolhimento. Na visão de Derrida, o discurso levinasiano trata a *questão da questão*, isto é, o início da questão da alteridade, como sendo proveniente desse *terceiro* que nasce com o *rosto*. Ele diz que o nascimento da questão é justamente o *terceiro*, mas é *nascimento*, pois

[...]no terceiro não espera, ele chega na origem do rosto e do face-a-face. Sim. o nascimento da *questão como questão*, pois o face-a-face suspende-se imediatamente, como duelo de duas singularidades. O inelutável do terceiro é a lei da questão. Questão de uma questão, como dirigida ao outro, e a partir do outro, o outro do outro, questão de uma questão que não é seguramente a primeira (ela vem depois do *sim* ao outro e do *sim* do outro mas que nada precede. Nada, e sobretudo ninguém (Derrida, 2015, p. 48).

Esse *sim* vai ao encontro de uma inteligibilidade filosófica que tem relação com a questão da justiça - e conseqüentemente com a *responsabilidade ética* que passa a ser *política*. Por quê política? Porque, de acordo com Lévinas (*apud* Derrida, 2015, p. 49), a responsabilidade pelo outro é anterior à toda questão. Ela é política porque está relacionada à estrutura pela qual o ser humano se organiza em sociedade e que em tese, a responsabilidade ética deve estar contida nos meandros dessa estrutura política na figura jurídica do Estado. O *rosto* deveria estar contido em algum lugar da comunidade, pois ele é

a única cidade que esteja no terreno do possível, justamente por essa responsabilidade *anárquica*<sup>11</sup> (Agamben, 2015, p. 87).

Deste modo, o *terceiro*<sup>12</sup> é o início da questão da justiça que substitui e reafirma a ideia levinasiana de ética enquanto filosofia primeira. Este movimento, como vimos sutilmente, opera uma crítica da ontologia, um deslocamento (Farias, 2015, p. 38). Essa crítica à ontologia seria referente a uma noção ontológica de política que é relacionada ao psiquismo da guerra, derivada da totalização do ser. E, conforme Souza (2015, p. 89), ao sermos educados num mundo primado pela ontologia, desde Heidegger ou Tomás de Aquino e até mesmo Aristóteles – e antes dele os pré-socráticos –, este impulso trata de encetar no dizer uma totalização da realidade até então inefável.

O estado de guerra suspende a moral; despoja as instituições e as obrigações eternas da sua eternidade e, por conseguinte, anula, no provisório, os imperativos incondicionais. Projecta antecipadamente a sua sombra sobre os actos homens. A guerra não se classifica apenas – como a maior entre as provas de que vive a moral. Torna-a irrisória. A arte de prever e de ganhar por todos os meios a guerra – a política – impõe, então, como o próprio exercício da razão. A política opõe-se à moral, como a filosofia à ingenuidade. (Lévinas, 1988, p. 09).

Para compreender melhor o significado do *rosto* e sua relação com a figura do *estrangeiro*, partiremos de uma passagem da obra *Totalidade e Infinito* (1988), na qual Levinas lança luz sobre a importância do conceito de *Infinito* em contrapartida a uma visão objetivista do pensamento. “Pensar o infinito, o transcendente, o Estrangeiro, não é o mesmo que pensar um objeto. Mas pensar o que não possui os lineamentos do objeto, na realidade é fazer ou melhor que pensar” (Lévinas, 1988, p. 41). Mas o que supõe a ideia do Infinito? Lévinas desenvolve:

A ideia do Infinito supõe a separação do Mesmo em relação ao Outro. Mas tal separação não pode assentar numa oposição ao Outro, que seria puramente anti-tética. A tese e a antítese, repelindo-se, desafiam-se, mostram-se na sua oposição a um olhar sinóptico que as abarca; formam já uma totalidade que torna relativa, integrando-a, a transcendência metafísica expressa pela ideia do infinito. (Lévinas, 1988, p. 41).

<sup>11</sup> No sentido de origem, *anarkhein*.

<sup>12</sup> De acordo com Lévinas (1988, p. 171): “O terceiro é outro além do próximo, mas também um outro próximo, também um próximo do Outro, e não simplesmente o seu semelhante. Que são eles, pois, o outro e o terceiro, um para o outro? Que fizeram eles um ao outro? Qual deles passa à frente do outro? O outro mantém-se numa relação com o terceiro pela qual eu não posso responder inteiramente, ainda que responda pelo meu próximo por si só, antes de qualquer questão. [...] Trata-se por si só, do limite da responsabilidade, nascimento da questão: Quee tenho que fazer com justiça? Questão de consciência.”

Essa ideia de Infinito provém de uma leitura da terceira *Meditação* cartesiana, onde Lévinas toma por empréstimo a forma e não o conteúdo dela. O raciocínio cartesiano, como mencionado anteriormente fazendo menção à tradição, buscava fundamentar a realidade em algo seguro. A realidade foi transformada pelo racionalismo cartesiano em objeto e as consequências éticas estariam refém dessa concepção objetivista. E neste sentido,

[...] Lévinas se utiliza do argumento cartesiano da terceira meditação, aliás, toda filosofia do infinito está formalmente estruturada nessa passagem conhecida da tradição racionalista em que Descartes demonstra a existência de Deus pela presença da ideia de um ser infinito no pensamento de um ser finito: o famoso “penso, logo existo” está condicionado pela admissão racional de um ser absoluto e separado. (Farias, 2015, p. 42).

A questão é que o Infinito resguarda uma distância de certa forma de pensamento. O Infinito (re)cria uma linguagem própria para si, tem sua própria lógica e inventa seu próprio caminho e, deste modo, o seu dizer comete uma espécie de contravenção por ousar justamente dizer algo que não pode ser dito. O pensamento do Infinito é uma ética. Entretanto, existe uma diferença entre o pensamento do Infinito – que é por definição intersubjetivo – e o pensamento objetivista. O pensamento que contém o que pensa que é o pensamento objetivista *representa* para si o que tem na realidade. A representação é o fundamento do percurso que abocanha o objeto com um início e se fechando em uma definição. Sua transcendência é fraca ou falsa,

O objeto é transcendente até virar conteúdo de pensamento. Ou seja, ele não é radicalmente transcendente, pois ele é presa do pensamento. A subjetividade que representa produz uma sincronia: representar é sinônimo de sincronizar. A esse procedimento chama-se também objetificação. [...] enquanto o objeto é transcendente ele tem o seu tempo, aliás, ser transcendente significa ter um tempo próprio, único, inconciliável, separado; quando passa a ser objeto de algum pensamento, essa temporalidade toda própria e especial é assimilada pela temporalidade da representação, é isso que desfaz o caráter transcendente e separado do objeto, é aquilo que o objeto ganha *sentido de objeto*, para falar em termos fenomenológicos. É isso o que está no conceito de re-presentação: tornar presente ao pensamento o objeto. (Farias, 2015, p. 40).

Neste sentido, Lévinas toma de empréstimo o exemplo do pensamento cartesiano para contrapor a ideia do pensamento que pensa a ideia de infinito. Este tipo de pensamento não representa. Não contém o que pensa. O “[...] infinito se produz interminavelmente” (Farias, 2015, p. 40). A representação finda o Infinito, ou seja, não permite que ele aconteça. E, neste sentido,



Pensar o infinito para além do paradigma da representação, como tema que extravasa a si mesmo, pelo dito que se desdiz, se contradiz, se recupera, retoma o fôlego e diz de novo, na consciência de um equívoco originário ou, como diz Levinas, pré-originário, isto é, *fazer mais do que pensar, é acolher o outro* como totalmente outro, acolher o infinito absoluto: *pensar o infinito é realizar o impossível*. (Farias, 2015, p. 40).

Já mencionamos neste presente trabalho a questão de realização do impossível no que tange a um tipo desejado de formação. Podemos compreender o impossível, na esteira de Lévinas – e também de Derrida – a partir de este movimento que jamais cessa de se (re)criar. Trata-se de uma temporalidade que não retorna a uma ideia de identidade, também já discutida. Pois, a identidade, o Mesmo, está ligada a um tipo de temporalidade pertencente ao paradigma da representação; completamente avesso ao tipo de pensamento que pensa o Infinito. O “cogito” levinasiano, parafraseando as noções cartesianas, seria: “[...] *sou na medida em que respondo imediatamente ao infinito do outro, ou respondo imediatamente ao infinito do outro, logo sou*” (Farias, 2015, p. 41). Essa máxima reafirma, novamente, a responsabilidade ética que possui o pensamento da ideia de infinito. Não existe entre o *fazer e não fazer*, pois é algo que precede a escolha. O próprio Derrida em *Papel-Máquina* fala a respeito da noção de hospitalidade incondicional a partir da ideia de responsabilidade enquanto realização do impossível.

Para ser uma decisão, é preciso que interrompa o “possível”, defendendo minha história e sendo primeiramente, de uma certa e estranha maneira, a decisão do outro em mim: vinda do outro em vista do outro em mim. Ela deve de uma maneira paradoxal comportar uma certa passividade que não atenua em nada minha responsabilidade. Esses paradoxos difíceis de integrar num discurso filosófico clássico, porém não creio que uma decisão, se algum dia ela existir, seja possível de outro modo. (Derrida, 2005, 87)

A ideia de “pensar o infinito é realizar o impossível” é o gesto característico da hospitalidade. A lei incondicional da hospitalidade obriga que a responsabilidade seja intransferível, em outras palavras, o pensamento responde imediatamente ao chamado porque a hospitalidade condiciona essa resposta. Não obstante, é necessário não repetir alguns “vícios” da tradição dualista em separar tipos de pensamento tomando essa separação como verdade. Não há de fato essa cisão. Pelo menos não como um princípio inequívoco da realidade. Na verdade, Lévinas (1988, p. 229-230) fala que há elementos da objetividade convivendo harmonicamente no pensamento do infinito. Aliás, não há algum outro sentido da objetividade a não ser a comunicação com outrem. Não há separação entre pensamento da objetividade do pensamento intersubjetivo. E é

[...] *porque* eu admito o outro, *é porque* eu já acolhi a ideia de infinito, *é porque* uma passividade pré-originária, anárquica e incondicional se antepõe a mim que eu busco a significação racional das coisas. O sentido dessa busca é a responsabilidade, o fundamento anárquico é a *alteridade*, ou seja, sem princípio, da razão. (Farias, 2015, p. 42)

Finalmente, o *rosto* seria a demarcação dos limites da perspectiva fenomenológica do pensamento de Lévinas ou, como Souza (2015, p. 89) se refere, uma *metafenomenologia*. Pois, parte de uma ambiguidade intrínseca da questão que já tocamos e que está ligada a crítica a uma linguagem excessivamente ontologizante. O tipo de linguagem metafenomenológica levinasiana é indecifrável, ou seja, ela não se abre em maneira de discurso. Não há resolução lógica e muito menos sobrevive às sucessivas reduções que banalizam-na em deduções cognitivas. Ela não é neutra.

[...] é o desequilíbrio mesmo da equação linguística que tem no verbo ‘ser’ seu fulcro fundamental. Em outras palavras, e apesar de toda a tradição o Ser “não se acha” nela, *não se encontra* em sua falta de consistência ontológica em sua falta de “espessura do ser”. Essa linguagem é ética, não secundária às predeterminações da ontologia soberana, mas primária em relação a si mesma, em sua lei própria, heterônoma em relação a autonomia do ser soberano. (Souza, 2015, p. 90).

O *rosto* é uma categoria metafenomenológica porque serve de suspeita, pois coloca justamente em suspeição as antinomias próprias da razão ontológica. O rosto expressa aquilo que Lévinas concebe como *absolutamente Outro*: é a presença que não se circunscreve na presentidade e subverte o espaço-tempo. A ética acontece dentro dessa noção. Ainda que seja apenas uma noção (Rodrigues, 2016, p. 398), a Exterioridade, da qual é representante, porta em si o *estranho* que é o ponto nevrálgico de separação absoluta. O Outro, nestes termos, é um estranho e ao mesmo tempo um antirreflexo do Mesmo narcísico. Ele se expressa imediatamente na sua própria diferença enquanto está presente diante do Mesmo. E neste sentido o Infinito ético, provém do Outro, pois ele “é” o outro que vai além do Ser – enquanto uma categoria totalizante. Ele atua pelas “sobras” do ser e tem uma língua própria. Neste sentido,

As categorias ônticas e ontológicas não se encaixam em seu ‘oferecimento’, e esta linguagem não corresponde à expectativa de compreensão da ontologia. *Ela é fonte de seu próprio sentido*. E nesse sentido se condensa na presença imaterial – em sentido extremo, não ontológica – do Olhar. O que é o Olhar? Ninguém sabe, pois não é uma questão de saber e não saber. A questão verdadeira agora é *sofrer* ou *não sofrer sua presença*, responder ou não responder em sentido ético – seu questionamento eterno, ou melhor, *fora do tempo da ontologia*. (Souza, 2015, p. 93).

Mas a alteridade do *rostos*, de que Lévinas (1988, p. 173) fala, não é numérica e muito menos pertence às categorias de gênero e espécie. Pois, estas são pertencentes à ontologia. E a alteridade não é alteridade porque diverge de mim, mas supõe o compartilhamento de semelhanças ou pelo menos uma união original. E muito menos uma alteridade lógica, pois, nestes termos o Outro é Outro porque não é eu mesmo. A alteridade lógica reificada na correlação entre sujeito e objeto colocando o Outro na comunidade de fronteira. Essa maneira de olhar para a ética, lamentavelmente, objetifica nessa correlação de sujeito-objeto, pois se refere a uma maneira de subjugar o Outro no meu próprio mundo, nos meus próprios domínios, onde eu sou senhor dele. A noção levinasiana de alteridade mostra que isso é uma ficção, pois o mundo convoca todos a coexistirem e obterem responsabilidades entre si. Deste modo,

[...] a relação do mesmo com o outro, do eu, com o rosto, pode-se dizer em termos de magistério e discipulado; o outro é mestre, pois inaugura o ensinamento naquilo que ele tem de essencial: a significância da transcendência. O rosto do outro ensina, fala com autoridade uma vez que é autor de sua própria palavra, significa por si-mesmo, não é signo de outro significante: se é sinal, é sinal de si mesmo. [...] se no meu mundo feliz o mundo era para mim, com a entrada do rosto do outro, significando por si mesmo e que por isso é a própria significância, o sentido tem outra formulação, é um-para-o-outro. (Rodrigues, 2016, p. 399).

Como vimos, o rosto não é a configuração visível que temos em mente quando ouvimos essa palavra. Não se trata da soma de elementos que constituem visualmente *um* rosto. É uma modalidade que se expressa da alteridade. É o modo como o Outro se apresenta quando se ausenta; é a presença do Outro, seu vestígio (*trace*) que escapa à conceitualização e que justamente não cabe em um conceito. O rosto é, em si-mesmo, a incondicionalidade da não-propriedade. Ele não se deixa capturar. Ou ainda, conforme Farias (2015, p. 43), o rosto é a palavra da hospitalidade. É a palavra que convoca a *hospitalidade*. O estrangeiro partilha do *rostos*, conforme veremos. O que afinal de contas essa noção quer dizer, é que a humanidade, ou a linguagem é muito mais do que seu conteúdo. Ela começa e termina onde há relação com o Outro, ou seja, se dá na relação entre acolhimento e hospitalidade. Neste sentido, a linguagem se manifesta *para além* das condições históricas da hospitalidade. Ela mostra que a hospitalidade, mais uma vez, é pré-original e todo o recurso à palavra demonstra o *sim inaugural do outro*. Ou, melhor dizendo, a aporia está em “[...] tornar visível historicamente a invisibilidade do rosto (Farias, 2015, p. 44). É a expressão da dimensão política da hospitalidade. É a entrada do estrangeiro na fronteira. Existirá, de fato, fronteira?

A política é entendida como a arte da previsão, a arte da guerra, o que contraria a inocência – e não ingenuidade (Farias, 2015, p. 42). Lévinas, portanto, muda a configuração da noção de política quando trata a política a partir da noção de responsabilidade, significando tomar a primeira palavra para responder ao Outro. Esse movimento pode ser entendido como a expressão da ambiguidade entre incondicionalidade e condicionalidade, uma vez que a responsabilidade é a condição do acolhimento. De que modo? A política entendida desse modo se traduz nos seguintes termos: só acolho porque sou convocado pelo dever de responder ao Outro de maneira incondicional. A hospitalidade, neste sentido, é diacrônica. Ou seja, seu sentido variou e varia com o tempo, não está o horizonte da identidade em simetria com ela, mas vem de uma outra dimensão e de uma outra temporalidade, diferente da consciência do eu. As mudanças socioculturais e históricas da aceitação do Outro, sempre mudou e mudará. É o que caracteriza a sua dimensão incondicional – ao mesmo tempo que condicional, no sentido de efetivá-la como lei. Além disso, ela é imediatamente política e ética. Mas, na visão derridariana, essa ambiguidade não permite uma teorização política e muito menos uma fundamentação ética a respeito da alteridade. Trata-se de uma *aporia* (Derrida, 2015, p. 47). A alteridade não pode ser tematizada. Pois, está no terreno daquilo que se produz na exceção ou na excedência do próprio discurso – da teoria. Em outras palavras, aquilo “[...] que se produz pelo que deixou de ser dito *naquilo que foi dito*” (Farias, 2015, p. 38).

Agora se faz necessário sobrevoar a noção derridariana de Hospitalidade, pois, introduzida a questão da alteridade mediante o diálogo travado entre Lévinas e Derrida, é válido efetuar o movimento de aprofundamento da questão da hospitalidade. Mais especificamente do *estrangeiro*. Derrida traz a questão da hospitalidade, a partir de uma leitura da dimensão do acolhimento em Levinas, tratando-a como um conceito-fronteira.

Para Levinas, o acolhimento se traduz pela ideia de aproximação. Isso quer dizer, que o acolhimento é, antes de uma escolha, de um ato pré formulado, um entrar em relação com o Outro, um entrar em contato, sem, no entanto, tomar essa relação como fundamento para uma apreensão do Outro. Acolher é entrar em contato independente de qualquer condição, é ser arrematado para dentro da relação, sem a ter previsto, isso, pois “não deve entender-se de imediato como consciência [...] A proximidade não se resolve na consciência que um ser tomasse de um outro ser que ele estimasse como próximo” (Levinas, 2011, p. 100). Acolhimento como proximidade é sobretudo uma implicação daquele que se aproxima e na qual o eu também é tomado como termo. Nessa perspectiva, para Levinas, o acolhimento não se dá no horizonte da previsibilidade, extrapola as regras

de uma receptividade consciente e força o eu a se abrir para uma relação com um Outro do qual nada se sabe, pois ele é, antes de qualquer coisa, imprevisível, não chega na hora e no momento desejado, mas no seu próprio tempo. “O próximo atinge-me antes de me atingir, como se eu tivesse o escutado antes de ele falar. Anacronismo que atesta uma temporalidade diferente daquela que escande a consciência” (Levinas, 2011, p. 106). É a partir dessa chegada que se atará todo e qualquer compromisso, nascimento da relação ética e política. A proximidade é, então, perturbação. Porém, na medida que a presença do Outro perturba, também convoca à responsabilidade do acolhimento, do abrir-se para outrem sem aniquilá-lo, sem reduzi-lo ao pensamento, à consciência. Acolher é um exercício ético de relação, é responder aquele que me chega e coloca em questão as minhas próprias concepções de acolhimento, por assim dizer.

É ainda importante destacar que a proximidade não significa resolver a questão da distância, da tensão entre eu e o Outro. Isso, pois, ao mesmo tempo em que o exercício de proximidade é feito, por outro lado há uma fuga ou distanciamento do Outro, porque a proximidade não é condição para a apreensão. O Outro chega até o eu, se faz presença, convoca à relação, à aproximação, mas também se esvai deixando rastros de toda a sua infinitude. Por essa razão, o acolhimento é constantemente o reconhecer de uma responsabilidade que é lançada e quanto mais se responde a ela, mais se é responsável. Daí a grande questão em torno da hospitalidade. Será ela verdadeiramente possível? Esse acolhimento que nunca cessa e está sempre sendo colocado em questão, expondo-me ao outro, colocando-me vulnerável à relação, até onde se faz possível? Ora,

É preciso que o limiar não esteja à disposição de um saber genérico ou de uma técnica regulamentada. É preciso que ele ultrapasse todo procedimento regulamentar para abrir-se àquilo mesmo que corre sempre o risco de perverter-se (o Bem, a Justiça, o Amor, a Fé, - e a perfectibilidade etc.). É preciso isso, é preciso esta possível hospitalidade ao pior para que a boa hospitalidade tenha sua chance, a chance de deixar vir o outro, o *sim* do outro, não menos que o *sim* do outro. (Derrida, 2004, p. 52).

É justamente nessa zona *neutra*, espécie de ponto cego, onde existe a possibilidade de se tornar o pior cenário de todos, mas ao mesmo tempo que resguarda a plenitude da hospitalidade. Ela é clandestina, contraventora e ainda aparenta nada de irregular, em termos morais. O *sim* do Outro é como uma espécie de condição secreta que está subjazida silenciosamente moldando a irregularidade, a periculosidade da questão da hospitalidade. A hospitalidade, nesses termos, não é portadora de uma moral *moralizante*. Ou seja, ela não é pacífica, acertada. Ela é ambígua. Ao mesmo tempo que é generosa e solidária, pode

ser traída. Ainda que não suspeite, incorre o risco de ser apunhalada. Ela “[...] impõe uma deposição onde o próximo passo pode ser tanto a extrema violência quanto a mais inocente paz do mais puro acolhimento” (Farias, 2015, p. 45). Neste sentido, a ética é o ponto de partida para a *hospitalidade*.

### 3.3.2. *Hospitalidade: o elo entre a política e a ética*

Nas palavras do próprio Derrida (2015, p. 23), o *desconhecido* é o elemento da amizade ou da hospitalidade para a transcendência da distância infinita do Outro. É certo que a relação de amizade é justamente movimento perene que não cessa. Nunca acaba. É justamente os pontos de convergência e divergência que tanto o autor argelino quanto o lituano, conforme acima, iluminam a discussão. Mas avancemos para a discussão a respeito da hospitalidade.

A hospitalidade é o grande tema do século<sup>13</sup>. Claramente é possível torná-lo filosófico, ao localizá-lo no grande palco da vida, em que questiona seu sentido. Uma filosofia, seja ela qual for, deve revelar a tensão contida em determinados temas. Ela torna o problema filosófico expondo a espinha dorsal da aporia. Qual seria, então, o *problema* da hospitalidade? De um lado a lei incondicional da acolhida ao Outro que de acordo com a ótica levinasiana se traduziria em *responsabilidade* diante da infinitude do *rosto*. E do outro lado, as condições jurídicas da hospitalidade e nisso sua incondicionalidade ética e condicionalidade política. De acordo com Farias (2018, p. 15), “A hospitalidade é o grande tema ético-político, talvez de todas as épocas, porque é capaz de aproximar a ética da política na mesma medida em que demarca a diferença e revela o abismo que separa esses dois conceitos.” Neste sentido, falar de hospitalidade é falar da relação entre ética e política. Uma relação que, como veremos, está ausente e se expressa na relação violenta – e por vezes belicosa – da humanidade. Contudo, ainda não ficou claro o porquê dessa relação dever ser tão afirmada. Então, essa afirmação incessante deste elo entre ética e política no contexto da discussão sobre a hospitalidade, se dá pela natureza tanto dos problemas éticos e políticos da sociedade quanto pelo espírito de quem os investiga. O trabalho do pensamento é desmascarar os absurdos contidos na naturalização dos hábitos. “Hábitos”, esses, que se revelam na fábrica de preconceitos promovidos, na maioria das

---

<sup>13</sup> A esse respeito Farias (2018, p. 15), justifica a relevância de tal tema através do potencial de aproximar a ética da política, sendo esta relação, muitas vezes esquecida, ou na maioria das vezes hierarquizadas de forma bastante arbitrária, conforme as perspectivas culturais de cada época. Basta notar a questão das crises migratórias e ondas de xenofobia envolvendo países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

vezes, pelo sistema socioeconômico vigente. Não obstante, ainda de acordo Farias (2015, p. 18), o trabalho do pensamento perde o fôlego e isto está posto no que enxergamos hoje nas sociedades complexas. O aumento da xenofobia, racismo e preconceito das mais variadas matizes, de acordo com o autor, surge pela naturalização do estado de coisas. Sem provocar, sem entrar em contato com o *estranho* de maneira a se permitir ser transpassado por essa experiência estético-formativa, contribui para o engessamento da sociedade. Nada mais alheio para uma filosofia da hospitalidade da qual tentamos aqui propor, do que esse espírito. O pensamento é o motor da provocação porque ele sempre traz de volta o motivo pelo qual a sociedade fez esconder. Todas as estranhezas, inseguranças e vulnerabilidades são dissolvidas quando tratamos o pensamento como ocorre atualmente. O pensamento é uma mercadoria, pois deixa-se captar e até mesmo ser roubado para se transformar em algo vendável. Mas, ao mesmo tempo que pode ser tornado mercadoria, denuncia, por este motivo, seu valor inestimável para a humanidade, ao possibilitar a transformação da realidade. Entretanto, o tipo de pensamento que se distancia de sua própria instrumentalização – de maneira a contradizer esse estado de coisas – pode sofrer nesse contexto:

O problema, de um ponto de vista estritamente técnico ou operacional, é que tal capital é avesso a qualquer forma de capitalismo, não admite investidores, não admite financistas, empreiteiros ou banqueiros. O resultado negativo é que o pensador tende à solidão. Sua obra custa barato porque ele praticamente não tem mercado, é um *outsider* econômico, um marginal. Pobre pensador. (Farias, 2015, p. 18).

O “filósofo” da hospitalidade, se é possível figurá-lo a partir dessa visão, é então um *estrangeiro*? Ainda,

O pensamento é aquilo que individua, diferencia, faz aparecer do meio da massa homogênea, destoa, grita. O pensamento, ao diferenciar, quebra o encanto da conservação, *desmitologiza a moral do hábito*. A sociedade reprime e tira proveito: capitalista que é, expolia o pensador, massacra o indivíduo, acusa-o de traidor, desertor. Se vai lhe render graças, condecorá-lo, é sinal de que o pensamento não é mais cem por cento dono de si. Diriam que ele se vendeu para ganhar o prêmio. O autêntico pensamento, é pelo fato de que é obra individual, jamais poderia ser reconhecido, a sua comunicação já impõe uma certa corrupção, já precisa ceder de si. Diríamos que o autêntico pensamento é a mais extrema e incomunicável solidão existencial, a mais alta e a mais cara liberdade. (Farias, 2008, p. 18).

O pensamento-desertor, pensamento-estrangeiro, pensamento-marginal ou o pensamento a partir da hospitalidade é alheio às tentativas de mercantilização ou instrumentalização. Todavia, não se trata de adotar uma visão pessimista acerca da

sociedade. Isto seria contrário aos princípios dessa filosofia da hospitalidade que defendemos aqui. Não se trata, por isso, de abandonar a sociedade, o problema; é necessário que se viva junto. É necessário que se invista no pensamento, se produza diferença. O tratamento da singularidade para com a sociedade é um ato poético e diacrônico e muito de sua rebeldia é na verdade um ato de amor daquele por esta. O ato ético-poético delineado aqui revela a força criadora de uma certa concepção de ética em contraposição a outra que conserva o hábito na moral. A separação entre essas duas visões também esclarece a separação entre aquilo que dizemos por *ética* e/ou *moral*. A esse respeito, Farias (2015, p. 19) traça sínteses dessa ambivalência. Em primeiro lugar, 1) a natureza da moral é social na medida em que tende a ser automatizada pela repetição; dialoga com o instinto humano na medida em que se programa para agir de tal modo a transformar a comunidade em homogênea; tende a *massificação*. Além desse ponto, 2) a natureza da ética é se tornar individual, ou seja, a tendência é a diferenciação, sua direção é o movimento criador, seus objetivos a dissonância, a ruptura e a desordem; está encetada no e pela força do pensamento. Um terceiro ponto dessa relação ambivalente é 3) o fato de a ética não existir sem algum tipo de moral associada a si mesmo, isto é, se expressa no ato criador humano de transvalorar ou melhor dizendo *criar valores*; a ética é *imoral*, pois trai a moral vigente, transgride-a, o que não quer dizer que seja *amoral*, mas por sua própria natureza ser poética, ela propõe algo novo. Sendo a ética uma poética, ela também é estética. É um gesto criador. Ao contrário disso, 4) a sociedade que deseja apenas a moral, despreza essa porventura da ética em nome de uma sacralização dos valores, tendendo a fascistização. De acordo com Farias (2015, p. 19), a ausência da ética é a expressão do fascismo. E a ética, sendo seu oposto, 5) é o exercício da capacidade de amar a liberdade do Outro. Afirmer sua própria liberdade também passa por afirmar e defender a liberdade do Outro. Não há como dizer qual liberdade vem primeiro, mas basta reafirmar e defender a liberdade do Outro que se está a exercitar a ética.

A hospitalidade é uma ética e uma moral, pois reafirma a incondicionalidade de acolher. Ela é inventiva, recria suas próprias condições de acolhida ou abre mão delas para acolher incondicionalmente aquele que chega. Tomar como tema central na sociedade o tema da hospitalidade e do acolhimento é revelar mais ainda a condição humana de estar no mundo. Todo aquele que chega já é estrangeiro. Quando chegamos ao mundo somos de certa forma marginais. A ficção da identidade/nacionalidade/filiação seria criada para nós, tomando por base uma moral que a filosofia da hospitalidade questionará em dados momentos. Mas o fato é que a hospitalidade enceta uma responsabilidade. O acolhimento é



de responsabilidade inequívoca, sem porquês, e dispensa fundamentos. Não há – ou pelo menos não deveria haver – um porquê. Mas isso não estaria a contrariar o próprio sentido da filosofia segundo o qual convém questionar tudo? Não, porque questionar é diferente de apresentar respostas. A hospitalidade não tem uma resposta contida em si. Ela é poética, na medida em que contradiz a moral ou as diferentes moralidades que são derivadas de critérios para o acolhimento. Uma sociedade mais ou menos fechada tem para si certos critérios de acolhimento. A hospitalidade convoca e se torna forte quando isenta de uma explicação; ela expressa seu sentido ético e poético quando tem em si, conforme a visão levinasiana, uma responsabilidade humana que é pré-original, anárquica. Neste sentido, “[...] a moral é uma condição e o acolhimento ético do estrangeiro, de dentro e de fora do meu território, é da ordem do incondicional” (Farias, 2015, p. 21).

O conceito de hospitalidade tem seu fundamento na ética e, referendando o que foi dito sobre “ética”, a hospitalidade é individual. Isto quer dizer que o gesto de acolhimento depende da decisão de alguém e é sempre transgressor. Ora, a ética da hospitalidade é imoral, pois transgredir a moral clássica do conceito tradicional de hospitalidade; é um gesto pleno de confiança, pois não é preocupado em pedir algo em troca, apenas está a serviço de alguém. Em outras palavras,

Não há hospitalidade, no sentido clássico, sem soberania de si para consigo, mas, como também não há hospitalidade sem finitude, a soberania só pode ser exercida filtrando-se, escolhendo-se, portanto excluindo e praticando-se violência. A injustiça, uma certa injustiça, e mesmo um certo perjúrio logo começam a partir do limiar do direito à hospitalidade. Esse conluio entre a violência do poder ou a força da lei (*Gewalt*), de um lado, e a hospitalidade, de outro, parece dever-se, de maneira radical, à inscrição da hospitalidade num direito [...] (Derrida, 2003, p. 49).

Então a hospitalidade seria,

[...] o protótipo de toda ética autêntica. Mas não se presta a formar modelo, não está nunca disponível para ser imitada, pois só acontece *quando* acontece, por isso é da ordem do testemunho e da revelação. Não se pode descobrir o que é, pois só se descobre que de alguma forma já estava inscrito, encoberto. Não admite teoria a seu respeito, a filosofia da hospitalidade é da ordem do equívoco. (Farias, 2015, p. 22).

Ela pertence à ordem do extraordinário, daquilo que escapa até mesmo das condicionantes históricas. Mas, ainda sim, ela é histórica, pois em vários momentos de *Adeus a Emmanuel Lévinas*, Derrida (2015, p. 92) cita a hospitalidade sob o ponto de vista messiânico que denunciaria algo de transcendental ao longo da história da humanidade.

Mesmo ela sendo atemporal, Lévinas já nota (*apud* Derrida, 2015, p. 92) que há rastros dela por exemplo nas Escrituras, quando mencionada a passagem do Exílio – e asilo – dos hebreus para Israel. O autor diz que a hospitalidade se equipara como um *dom divino*. Conforme o autor nota nesta passagem, quando trata da questão do acolhimento enquanto uma decisão divina:

Decisão do Eterno acolhendo a homenagem do Egito (O Eterno é hospedeiro (*host*) acolhendo o hóspede (*guest*) que lhe traz sua homenagem numa cena clássica de hospitalidade.) A Bíblia permite prevê-la no *Deuterônimo* 23,8, versículo que o próprio Messias, apesar de sua justiça, deve ter esquecido. Pertence-se à ordem messiânica, quando se pôde admitir o outro entre os seus. Que um povo aceite aqueles que vêm instalar-se no seu seio, por mais estranhos que sejam, com seus costumes e seus hábitos, com seu falar e seus odores, que lhe dê uma *akhsania* como um lugar de albergue e de que respirar e viver – é um canto à glória do Deus de Israel. (Lévinas *apud* Derrida, 2015, p. 92).

Neste sentido, o aparente paradoxo da incondicionalidade está em conluio com a condicionalidade. É expressamente o que confabula com uma espécie de *história* da hospitalidade ao mesmo tempo que a põe em marcha. Eis um princípio desse paradoxo: não há como conceber a hospitalidade enquanto uma ética distante de uma moral da hospitalidade. É o que possibilita inclusive de ela se tornar legado, herança e tradição. Contudo, escapando das amarras da secularização. Deste modo,

[...] não há como compreender a acolhida ao estrangeiro apenas pelas regras que a regem. Se a decisão de acolher suspende a regra da acolhida, seja de que lado ela estiver, é exatamente a possibilidade dessa suspensão o que demonstra a comunicação entre a lei da hospitalidade, sua ética, sua incondicionalidade, e as diversas leis da hospitalidade que ela vai encontrar, sua moral, sua condicionalidade social, cultural, histórica. (Farias, 2015, p. 22).

Desse embate entre a condicionalidade e a incondicionalidade que se origina o elo entre ética e política, justiça e direito, o dizer e o dito. É essa tensão que está no cerne da hospitalidade. Retomando a discussão sobre a autonomia, o ponto nevrálgico da hospitalidade se situa no âmbito da decisão. O indivíduo, por ser capaz de deliberar, é capaz de acolher. A autonomia seria uma condicionalidade, pois ela diz que é necessário agir de acordo com o coração ou que a ação deve vir da própria boa vontade ao mesmo tempo que também diz que toda ação só pode ser eticamente livre se depender apenas da vontade moral do indivíduo. A autonomia, fundamentada na razão, é interpretada como uma receptividade hospitaleira (Derrida, 2004, p. 43). Além disso, a *heteronomia*, seria o fundamento da *lei da hospitalidade*, uma vez que é preciso afirmar a alma da ética e de

toda ética autêntica (Farias, 2015, p. 23). Conforme esse raciocínio, é preciso começar por responder – de responsabilidade para com – à convocação do outro. Afirmar essa responsabilidade que é anterior à escolha e à decisão. Neste sentido, a autonomia estaria emprestada à responsabilidade. A este respeito,

É preciso *começar por responder*. Não haveria, pois, no princípio, a primeira palavra. O chamamento só se chama a partir da resposta. A resposta precede o chamamento; ela vem ao encontro dele, que diante dela, só é primeiro para esperar pela resposta que o faz advir. [...] Se a palavra “hospitalidade” permanece aí bastante rara, a palavra “acolhimento” é sem dúvida uma das mais frequentes e das mais determinantes em *Totalidade e Infinito*. (Derrida, 2004, p. 42 - 43).

Derrida, em diálogo com Lévinas, fala a respeito de uma noção de acolhimento enquanto *gesto*. Um movimento. Um *bom movimento*. E é neste sentido que o acolhimento deve ser entendido mesmo não sendo derivado de algo, muito menos de um conceito extremamente importante de Lévinas que é a ideia de *rostos*. Ainda assim, não há rosto sem acolhimento. Para pensar nesse conceito, é necessário entendê-lo como sinônimo do acolhimento. Ainda que o próprio conceito seja impossível de descrever. Ele é incapaz de ser encetado por uma teorização. Mesmo assim ele *comparece*. A esse respeito, Derrida (2004, p. 43) dá algumas pistas, quando diz que é preciso “[...] pensar sobretudo a possibilidade do acolhimento para pensar o rosto e tudo o que se abre ou se desloca com ele, a ética, a metafísica ou a filosofia primeira – no sentido que Lévinas pretende dar a esses termos”. Pois, seu amigo lituano, tem por princípio filosófico a Ética e não a Ontologia – como quer, por exemplo, a filosofia de Hegel a Heidegger. A ética é a filosofia primeira, em termos metafísicos, e esse é o ponto de virada da noção levinasiana de filosofia. Lévinas coloca a questão do ser de lado para a questão do *ser-com*, isto é, do tato. Um pensamento, uma filosofia do tato (Bernardo, 2008, p. 43). Mas o que seria esse *pensamento do tato*? Vai muito além da ordem dos sentidos, contrariando a noção que primeiramente vem à mente. Neste sentido, estaria

[...] para além da sensação, do teórico e do epistêmico, é um pensamento do intangível, do intocável e do invisível, sim, é certo, mas ainda assim, e como Derrida bem o sublinha – nomeadamente na sua leitura da “mão”, da “carícia” e do “feminino” em Lévinas – não sem ambiguidade. E não sem ambiguidade em razão da manifesta virilidade do seu intrigante e determinante *falocentrismo*. Bem como do privilégio outorgado pelo filósofo à mão – como se só ela tocasse. (Bernardo, 2008, p. 51).

De acordo com Derrida (2004, p. 43), Lévinas aprofundou ainda mais a significação da racionalidade, pois ao contrário de toda tradição filosófica que discorre sobre o conceito de receptividade ou de passividade, pensa a sensibilidade não como oposição àquela noção. O conceito de hospitalidade, neste sentido, revela que a sensibilidade e a racionalidade andam juntos na medida em que só se pode apreender ou perceber o que recebemos na ideia de uma hospitalidade, acolhimento oferecido ao outro. A razão transforma-se em uma maneira de *receber*. Conforme o filósofo argelino , “Abordar o Outro no discurso é *acolher* sua expressão em que ele ultrapassa a todo instante a ideia que se poderia ter dele. É então *receber* do Outro para além da capacidade do eu...” (Derrida, 2004, p. 43).

#### 4 FORMAÇÃO SOB O OLHAR DA HOSPITALIDADE: DAS CONDIÇÕES DE ABERTURA AO OUTRO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

*Sócrates: Caro Teodoro! Não terias trazido, sem o saber, um deus em lugar de um estranho, para empregar uma expressão de Homero? Ele diz que, embora haja outros deuses companheiros dos homens que reverenciam a justiça, é especialmente o Deus dos Estrangeiros, que melhor pode avaliar a disparidade ou a equidade das ações humanas. Certamente quem te acompanha é um desses seres superiores que virá observar e contradizer, como refutador divino, a nós que somos fracos pensadores. (Platão, 1991, 216a-216c).*

Tensionados alguns pontos a respeito da questão da diferença que suscita o debate em torno da Hospitalidade em Jacques Derrida, a proposta deste capítulo será avançar no enfrentamento de aspectos atinentes à formação na perspectiva da filosofia da hospitalidade. Por que procederemos deste modo? Por duas razões. A primeira é que o tema da hospitalidade aponta para o epicentro da questão da diferença, na medida em que une o campo da ética ao campo da política. E tal movimento faz com que o tema da formação ganhe um novo fôlego no que tange ao horizonte normativo próprio a este conceito. Ora, se é bem verdade que o conceito de hospitalidade sempre está para ser construído, pois as relações humanas sempre estarão também em construção, a formação humana, enquanto um projeto humano, estará implicado também nesse movimento de não se fechar para alguma noção totalizante de formação; e muito menos de indivíduo. Em segundo lugar, a razão pela qual opta-se por fazer esse movimento é buscar na hospitalidade um questionamento acerca da forma como as instituições que são responsáveis pela formação, sobretudo as instituições educativas (escolas e universidades), concebem a questão da diferença e da abertura ao Outro. Como vimos, muitas vezes o campo da educação toma para si algumas ideias que, na perspectiva levinasiana, são totalizantes. Ou seja, reduzem as possibilidades de aproximação em direção ao Outro em sua grandeza, transformando a experiência formativa em uma espécie de homogeneização e, conseqüentemente, de violência ética.

Neste sentido, é necessário também questionar a questão da própria noção de formação contida no paradigma contemporâneo, que como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, está sendo colonizada por ideias que estão fora do âmbito educacional; muitas vezes sendo norteadas por ideais econômicos governados pela racionalidade instrumental, afeita aos interesses do capitalismo neoliberal. Para isso, defenderemos que a noção de formação deve estar vinculada à filosofia da hospitalidade, na medida em que

este conceito é *político* tanto quanto *ético* – e também *estético*. Ele reúne em si o potencial que outrora se depositava na ideia clássica da *Bildung* como desenvolvimento da individualidade em vista da emancipação. Acredita-se que *hospitalidade*, neste caso – ou seja, enquanto formação ético-política –, seja justamente a expressão máxima da *emancipação*, pois acolher o Outro em sua inteireza implica em formar um *ethos* político que não está a serviço de quaisquer ideais extrínsecos à própria dignidade humana. Acolhe-se não visando um determinado fim – e se esse existe, a hospitalidade, como entendido por Lévinas e Derrida deixa de existir –, mas porque somos interpelados mesmo antes de decidirmos acolher. É anterior a nossa existência particular. Mais que isso, é necessário, se o objetivo é buscar uma formação política nessas bases, que se invista no pensamento e também se produza diferença, mais do que consenso ou se busque por uma identidade.

É seguramente a figura do *estrangeiro* que serve de critério moral acertado para as ações humanas. Além disso, é *como* uma determinada sociedade recebe a figura do *estranho* (*xenos*) que mais revela a respeito de sua formação política. Ora, a noção de uma cidadania a ser formada, só pode ser elaborada, com efeito, por um dos parâmetros dados pelo *estrangeiro*. Sim, o estrangeiro, essa figura que desloca completamente a identidade – ou que às vezes a reafirma. Justamente, presume-se afirmar a tese de que a figura do estrangeiro, enquanto uma metáfora ambígua, serve justamente para desenvolver a ideia de uma formação política que *poderá vir*, em algum momento.

No campo da educação, como propomos anteriormente, se faz necessário questionar os pressupostos sobre os quais estão assentadas a(s) noção/es de formação. Mas como poderíamos associar a filosofia de Derrida – e mais especificamente, a filosofia da hospitalidade – às diretrizes da filosofia da educação que pensa o sentido da formação humana? Como os conceitos de hospitalidade e inclusive de justiça, este último sendo um conceito muito caro à noção de alteridade, deveriam nortear a concepção de formação humana no mundo contemporâneo? Poderíamos ir mais além e acrescentar mais um questionamento fundamental: como essa formação (com base nessa filosofia), implicará em uma noção de democracia que faça jus à diferença?

Todos esses questionamentos podemos expressá-los em apenas uma questão: seria possível reunir a Filosofia da Hospitalidade de Jacques Derrida com a Educação? A desconstrução, como condição de possibilidade da hospitalidade, não pode ser entendida como uma espécie de teoria ou filosofia que possa ser aplicada a algum lugar. À revelia do movimento que normalmente se efetua na pedagogia tradicional, a desconstrução jamais

poderá dar uma resposta, uma solução para os problemas da educação. Mas, de que serve então essa palavra-conceito-ideia? Como qualquer outra palavra-conceito-ideia, ela funciona como uma espécie de lente sobre alguma parte do mundo. Neste caso, a *desconstrução* derridiana permite pensar novamente o que há de mais central na educação, isto é, a relação com o *outro*. Supomos que esse movimento de pensamento deriva da influência husserliana-heideggeriana que o filósofo argelino sofreu em sua formação. Recolocar a questão, desmontá-la, desencaixá-la, como quisermos entender a operação desse pensamento, demonstra que há algo oculto entre/nos encaixes de determinado fenômeno. A relação com o *outro*, enquanto um fenômeno, é uma questão que permite esse olhar, por se tratar de um *acontecimento*. Acontecimento este que “[...] excede todo cálculo, regras, programas, antecipações, uma experiência do impossível” (Derrida, 2018, p. 47).

Neste sentido, de acordo com Zevallos (2010, p. 39), a análise dos conceitos de *acontecimento*, *impossível*, *talvez*, *herança* e principalmente *justiça* serão caros para compreender o que Derrida poderia nos dizer de significativo para refletirmos a respeito do tema da educação, e mais especificamente, elaborar uma ideia de formação que, como um horizonte normativo, possa balizar os debates e as práticas educativas. Porque o objetivo de adjetivar a *formação* denotando-a como *política*, como veremos, será apenas a consequência desse olhar desconstrucionista do qual hospitalidade é derivada. Todavia, de início, é necessário colocar esses alicerces conceituais mencionados acima que tornarão possível esse novo olhar sobre a formação.

#### **4.1 Herdar ou projetar? Considerações sobre a fabricação do futuro da formação<sup>14</sup>**

Rememorando o início deste trabalho, nossa hipótese é de que a educação sofre o que alguns autores (Charlot, 2020; Chamayou, 2020; Dardot; Laval, 2016) chamam de colonização de ideias extrínsecas em detrimento da autonomia dos agentes educacionais. Em dados momentos da história da humanidade, a educação teria por objetivo contrastar a *garantia da conservação do passado* (tradição) com a fabricação do futuro. A relação entre passado e futuro faz parte da ambiência onde os interesses da educação; enquanto

---

<sup>14</sup> Este tópico tem como referência e inspiração um rico e belíssimo trabalho que muito auxiliou nas linhas argumentativas que virão a seguir, pois une a filosofia de Derrida com questões da Filosofia da Educação. São raras as vezes que encontramos trabalhos acadêmicos que dialogam diretamente com o tema preterido e o trabalho de Zevallos (2010), por ser para nossa surpresa, um trabalho já com bastante tempo, toca em questões que servirão para introduzir o olhar derridiano sobre o tema da educação. Não há como deixar de mencionar esta referência, pois incorreria em uma *injustiça* que poria em descrédito tudo que foi (não) dito até aqui.

horizontes humanos, dançam, conflitam-se e definem a própria noção de formação. Como saldar a dívida com o passado – aliás, teríamos de fato alguma dívida com o nosso passado? Fato é que a ideia de conservação do passado, resultado de uma transmissão cultural de informações, conhecimentos, afetos e traumas geracionais circunda o debate educacional até hoje. Essa ideia de *transmissão* tem sua repercussão, pois se deriva da compreensão de formação do indivíduo concebido como um ser social e que pertence a uma determinada cultura. Em contrapartida, a fabricação do futuro surge como resultado de algumas ideias, que fazem parte desse debate, provenientes da *herança* iluminista e positivista fundamentadas na noção de progresso e restrita à crença da eficácia de *resolução dos problemas*.<sup>15</sup> Mas, essa relação binomial parte do pressuposto

[...] de que o tempo presente não é um tempo que se presentifique, ou seja, não é a presença do presente. Frequentemente, se tem a ideia de que na relação entre o tempo passado com o futuro – fabricação do passado e do futuro, é o tempo presente que garante a ideia de história e a ideia de projeção do futuro; um futuro tranquilizante sustentado entre a história e aquilo que pode ser antecipado, projetado esperado. Nesse sentido, a educação se encontra inserida numa relação temporal, linear, antecipada, unificada e totalizada, pensada sempre dentro de uma perspectiva do possível, no qual não há ou não dá lugar ao acontecimento. (Zevallos, 2010, p. 40)

Ocorre que, para Derrida (1994, p. 46), antes de toda *presentidade*, isto é, antes de toda memória do passado, e inclusive qualquer projeção de futuro – que muitas vezes serve de tranquilizante para a humanidade –, há o *porvir*. Esse conceito possibilita pensar sobre a educação de maneira crítica, uma vez que se trata de *pensar o pensamento da educação* a partir da noção de *acontecimento*. De que se trataria esse movimento, exatamente?

Ao pensar o acontecimento, pensa-se em termos de singularidade uma vez que não está na ordem do programável, do cálculo da previsibilidade. O pensamento do *acontecimento*, ou melhor, do *porvir*<sup>16</sup>, questiona o movimento de aportar teoricamente, a partir dos programas e teorias pedagógicas, e até mesmo a noção de instituição de ensino que pretenda legitimidade universal. Esse tipo de pensamento, que está na ordem do não programado, serve-se da abertura àquilo que desafia o agir educativo na medida em que “sacode” a estabilidade dos conceitos que servem de construção para as noções

<sup>15</sup> Lembremo-nos da discussão inicial, neste presente trabalho, quando alicerçado pelo ideal do *Aufklärung*, Kant estabelece o horizonte de sentidos para um ideal de educação emancipador e (r)evolucionário.

<sup>16</sup> De acordo com Zevallos (2010, p. 57), Derrida tenta distinguir entre o que se denomina futuro e *l'avenir*. De acordo com ela, o filósofo diz que existe um futuro que foi programado, planejado e até mesmo previsto, e em contrapartida existe um futuro – *l'avenir* que é totalmente imprevisível e que se refer a alguém que vem e a sua chegada é totalmente inesperada. É justamente “[...] entre essas duas palavras que nomeia o tempo que vem: o *futuro* e o que está *por vir* que se abre o espaço para pensar a educação como uma das formas da relação do sujeito.” (Zevallos, 2010, p.57)



pedagógicas da tradição. Não se trata de simplesmente abandonar a tradição, destruí-la com a prerrogativa de trazer algo “novo”<sup>17</sup>. Muitas vezes, o olhar desconstrucionista<sup>18</sup> é taxado como *desordem*, mas tem por objetivo, principalmente, dar atenção para aquilo que ainda não foi pensado, isto é, o *impensado*.

[...] é um compreender como alguma coisa está construída, o que requer reconstruí-lo. Desmancha-se uma edificação [...] para fazer com que apareçam as suas estruturas, as suas nervuras ou o seu arcabouço formal mas também para mostrar a precariedade ruínosa de uma estrutura formal que nada explicava, já que não era nem um centro, nem um princípio, nem uma força, nem sequer uma lei dos acontecimentos. [...] um impulso que contamina para outra interpretação da experiência, para outra experiência da alteridade que aquela que se rege por um pensar entronizado, governado pelo entendimento. (Gabilondo, 2001, p. 171 – 172).

Não se trata de tentar antever algo que é insípido teoricamente ou que faltaria fundamentação no conhecimento científico, mas revelar o próprio acontecimento em sua natureza fenomênica. É deixar *acontecer*. É próprio do acontecimento escapar da fixidez de toda e qualquer estrutura programática. Não seria interessante tratar *a educação enquanto acontecimento*?

Uma ideia de formação tendo por base uma ideia de educação que prescindir da segurança e que tenha por filosofia o *talvez*, pode convocar aos seus agentes a se situar no *porvir*. Uma formação *porvir* é benéfica para uma ideia de educação, na medida em que exige que se desestabilize “[...] os modelos tradicionais, marcas notáveis, sobretudo da modernidade entendida como um tempo de ordem, estabilidade e precisão da história” (Skliar, 2003, p. 52). Neste sentido, revendo aquilo que já mencionamos, Derrida toma de empréstimo de Heidegger a ideia de *destruaktion* para desenvolver o conceito de *desconstrução* e essa ideia, justamente, é a tônica desse pensamento que não objetiva excluir toda a herança da modernidade, talvez até prestar-lhe homenagem, mas desmontar essas riquezas legadas pela tradição e reinterpretá-las. Sobre essa questão da herança podemos dizer que:

O primeiro leitor é já um herdeiro. Vou ser lido? Escrevo para ser lido? E para ser lido aqui, agora, amanhã ou depois de amanhã? Esta pergunta é inevitável,

<sup>17</sup> É reafirmar aquilo que criticamos de início referente à ideologia neoliberal de *novidade* que como vimos, tem uma noção de futuro deturpada e esquematicamente programável. Se trata de uma futurologia desumanizada.

<sup>18</sup> “[...] a desconstrução passa a ser não somente uma reflexão crítica sobre os avanços, os progressos e as mudanças na educação, porém ao mesmo tempo, sua negação. Uma negação que não significa uma aniquilação, mas, a partir de certas interpretações dadas às teorias educacionais, desvelar aquilo que não foi evidenciado, aquilo que foi propositadamente, ou não, marginalizado.” (Zevallos, 2010, p. 41)

mas se coloca como pergunta a partir do momento em que eu sei que não a posso controlar. A condição para que possa haver herança é que a coisa que se herda, aqui, o texto, o discurso, o sistema ou a doutrina, já não depende de mim, como se eu estivesse morto ao final da minha frase [...] A questão da herança deve ser a pergunta que se lhe deixa ao outro: a resposta é do outro. (Derrida, 2002, p. 46).

Neste sentido, novamente, o pensamento do acontecimento/desconstrução/porvir, homenageia a herança. Porém, ela não fica como está. Na herança, há uma relação de amorosidade e justiça, pois a relação é com o outro (Skliar, 2008, p. 17). A hospitalidade emergirá justamente desse ambiente onde o Outro demanda a resposta ao convocar aquele que está imbricado nessa relação. Entretanto, antes de ir ao encontro do objetivo central deste capítulo que trata da questão da formação, tendo por base o conceito ético-político da hospitalidade, se faz necessário demorarmos um pouco mais em alguns conceitos que fazem parte dessa ideia de educação, como a noção de *acontecimento*.

O viés da educação como acontecimento sempre se endereça às singularidades do *Outro*, mesmo que a pretensão de universalidade esteja presente nos diferentes discursos da educação. Por esse motivo, não se trata somente de discutir a substituição de teorias educacionais antigas por tendências atuais da educação, propostas de ensino etc. Isso seria bastante restrito e nos colocaria em uma posição, por vezes, de superioridade, mas, de antemão, é necessário concentrar nossos esforços para perceber o que está acontecendo na educação. A questão é abrir a tradição para novas leituras, novos olhares. O olhar enviesado por essa noção sobre a educação, reabre as possibilidades dos conceitos ganharem vida ao valorizar a multiplicidade de pontos de vista. Ou como nos diz Derrida (1994, p. 33), “A escolha crítica pedida por toda reafirmação de herança diz respeito também, exatamente com a memória, à condição de finitude, o infinito não pode ser herdado.”

A herança dialoga com a finitude humana, uma vez que a herança só pode ser herdada por um ser finito. Ao olhar para a tradição, percebemos que nossa existência individual se findará em algum momento, e o que restará? Restará o eco de nossa voz em conjunto com outras vozes que vieram antes de nós mesmos. E essa herança, obriga a quem a recebe, a respondê-la, mas “responder” não significa somente acrescentar mais um discurso sobre o outro, mas decidir sobre ele, excluir seu discurso (do outro), deixar algo de lado, “[...] justamente para responder ao apelo que o precedeu, para ele responder e por ele responder” (Derrida, 2004a, p. 14). É precisamente essa obrigação de receber o que é/foi maior e mais antigo, mais poderoso e duradouro que atesta a finitude do ser humano.

Ao ser escolhido por uma herança, o ser humano será responsável por essa herança. O ser humano, *o mundo*, se depara com uma ideia de educação já existente, articulada e estruturada de alguma forma. E o ser humano – herdeiro dessa herança – não apenas a aceita, mas precisa apresentá-la de uma outra maneira. É nesse contexto que surgem a liberdade de escolher, a resposta, a responsabilidade de uma reinterpretação e de uma reafirmação que, ao mesmo tempo, continua com o antes, mas o interrompe com algo que se assemelha a uma seleção, a uma decisão. Se perguntar sobre de quais pensamentos e discursos acerca da educação se é herdeiro, se eles existem, é uma pergunta que não pode ser esquecida. (Zevallos, 2010, p. 43)

A herança, para Derrida (2004a, p. 12), envolve uma espécie de acolhimento que não se escolhe, e contraditoriamente, queiramos ou não, atesta simultaneamente nossa liberdade. De que maneira? A liberdade aí está definida como a possibilidade de preservar a herança ou não. Além disso, a tarefa daquele que herda será a de conceder uma resposta para aquilo que recebemos sem termos pedido e sem estarmos a esperar. Neste sentido, não há herança sem a convocação da responsabilidade (Derrida, 1994, 124). A educação enquanto uma tradição, cultura, escrita, enquanto discurso, seja ela formal ou informal, atesta o ser humano como herdeiro responsável de algo. E é por isso que nos permite dizer que não se trata de apenas aceitar essa tradição e recebê-la. Devemos responder a essa convocação. Esse é o nosso dever formativo.<sup>19</sup> Como bem pontua Derrida (2004a, p. 13), 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”. Trazendo para o campo da educação, a crítica que urge fazer à tendência reducionista que ameaça instrumentalizar a educação para fins meramente econômicos, em que a formação humana resulta esvaziada de todo seu caráter político – também ético e estético –, passa justamente pela recuperação crítica e criativa do conceito de formação herdado da tradição. No entanto, é necessário nos perguntar se diante do legado herdado pela tradição, é possível uma *nova* concepção de formação (renovada) que tenha em seu núcleo a abertura ao Outro. Em vista de prepararmos o enfrentamento dessa questão, é pertinente esse sobrevoo em conceitos como o de acontecimento, o pensamento do talvez e a possibilidade do impossível.

#### **4.2. Sobre as noções de *acontecimento*, *talvez* e *impossível***

---

<sup>19</sup> De acordo com Zevallos (2010, p. 44), é nesse momento que devemos ser *infiéis* para aquilo que vem antes de nós mesmo. Pois, se trata de um duplo gesto, reafirmar a herança e realizar uma transformação radical. Como bem afirma Derrida (1994, p. 78), se trata de uma tarefa “[...] tão incontestavelmente que, antes mesmo de querê-la ou recusá-la, somos herdeiros, e herdeiros enlutados, como todos os herdeiros.”

O conceito de acontecimento, no pensamento derridiano, *herda*<sup>20</sup> a noção heideggeriana do parágrafo 16 de *Ser e Tempo*<sup>21</sup>, onde a ideia de acontecimento é pensada enquanto algo que se abre a uma experimentação, sem se reduzir a uma totalidade de compreensão ou permitir ser plenamente apropriado. Por isso que, de acordo com Borradori (2004, p. 199),

Heidegger elaborou a noção de acontecimento (*Ereignis*) ao longo de toda sua carreira. Ela apareceu em relação à morte como um exemplo de acontecimento do qual não nos podemos apropriar; mais tarde distinguiu acontecimento e produto. Heidegger usou a noção de acontecimento que emerge dessa distinção para descrever como acontecimentos históricos genuínos envolvem uma mudança na mentalidade e no entendimento do mundo, de modo que não podem ser considerados mera circunstâncias. A noção de acontecimento permeia a obra de Heidegger durante as duas últimas décadas de sua vida, estando associada com a essência da poesia, da linguagem e até mesmo do pensamento.

Partindo dessa noção, Derrida sugere que a ideia de acontecimento não é um *evento* do ser, isto é, da História, da sociedade, da economia ou de qualquer outra noção totalizante. É, antes, uma interrupção dessa pretensão de totalidade que tem sua derrocada/deslocamento pela vinda dos outros. Desta forma, o acontecimento também pode ser entendido como o símbolo central da contemporaneidade, pois pertence a essa noção muito presente em nossa sociedade que é a noção de alteridade (*áalteron*)<sup>22</sup>. Isto significa dizer que a noção paradigmática de alteridade escapa a qualquer integração à alguma identidade. Essa noção, pelo menos do modo como Derrida a delinea, não pode ser integrada, identificada ou até mesmo compreendida. E, principalmente, não pode ser *prevista*. Consequentemente, o pensamento que tem por base essa noção de *acontecimento* – e que tem por característica sua imprevisibilidade, a surpresa absoluta – se distancia da noção neoliberal de *inovação*. Como vimos, a surpresa deste último tipo é capturada pela noção de novidade que está dentro do terreno do calculável. Ela é perfeitamente reproduzível, identificada, é a fabricação de um “novo” que pode ser antecipada. Em contrapartida, o acontecimento enquanto surpresa, catástrofe, evento, interrupção, se encontra em seu extremo oposto pela sua natureza. Derrida (1994, p. 90) postula que “ao

<sup>20</sup> No sentido que delineamos anteriormente.

<sup>21</sup> “[...] anúncio e prenúncio, ‘mostrar-se’ o ‘que vem’, embora não no sentido que apenas há de ocorrer, do que se acrescenta ao que já é simplesmente dado; o ‘que vem’ é algo para o que estávamos preparados ou ‘devemos nos preparar’ quando ocupados com outra coisa. No vestígio, o que se deu e aconteceu torna-se acessível à circunvisão” (Heidegger, 2005, p. 123).

<sup>22</sup> “O acontecimento é talvez a figura contemporânea do *áalteron*, do que escapa a qualquer integração e a qualquer identidade: o que não pode ser integrado, nem identificado, nem compreendido, nem previsto. Outras palavras que podem nomear também, ainda que de outro modo, o acontecimento são, por exemplo, interrupção, novidade, catástrofe, surpresa, começo, nascimento, milagre, revolução, criação, liberdade” (Larrosa; Skliar, 2001, p. 282).

mesmo tempo em que levamos a sério e a ideia de que um anúncio ou uma promessa constituem acontecimento irreduzíveis, temos que, no entanto, estar atentos para não confundir esses dois tipos de acontecimentos, eis sem dúvida o que mais falta a esse discurso”.

É justamente por tais fatores que o pensamento do acontecimento, tal qual Derrida o caracteriza, implode a lógica binária e temporal por se situar entre o *vai* e *vem*; o acontecimento está no meio enquanto um presente que passa. Mas não se esgota no passado e muito menos está no momento fugaz do presente<sup>23</sup>. O acontecimento inesperado se define como algo que

[...] surge, e, ao surgir, surge para me surpreender, para surpreender e suspender a compreensão: o acontecimento é antes de mais nada tudo *aquilo que* eu não compreendo. Consiste no *aquilo*, em *aquilo* que eu não compreendo: *aquilo que* eu não compreendo, e, antes de tudo, *aquilo* que eu não compreendo e o fato de que não compreendo: minha incompreensão. (Derrida, 2004b, p. 100).

O acontecimento, deste modo, precisa acontecer *para/com* alguém e nos referimos justamente a um ser humano. Por estar atrelado à condição humana, o acontecimento balança e joga com os afetos humanos. Já que é uma experiência, ou seja, deixa-se experimentar, o acontecimento é concebido de maneira sensível diretamente a algum corpo ou em alguma matéria orgânica; conforme Derrida elabora (2004c, p. 37), a experiência é uma experiência do que acontece a um ser vivente. Especialmente, nessa linha de raciocínio, o acontecimento possui dentro de si algo traumático, pois “[...] um acontecimento sempre provoca uma ferida no curso do cotidiano da história, na repetição e antecipação comum de toda experiência” (Derrida, 2004d, p. 106). E, sobre isso, Zevallos (2010, p. 47) diz que, embora o acontecimento afete o movimento de apropriação (compreensão, reconhecimento, identificação e etc.), ele estará fadado ao fracasso. Pois ao tentar se apropriar, o movimento de apropriação se dilui na tentativa de demarcar uma identidade, uma fronteira. Esta fronteira não assume uma forma sólida e ela permanece sempre evasiva, aberta e indeterminável. E é por este viés que se pode dizer que “[...] a inapropriabilidade, a imprevisibilidade, a absoluta surpresa, a incompreensão, o risco de mal entendido, a novidade não antecipável, a pura singularidade, a ausência de horizonte” (Derrida, 2004d, p. 100) é que caracterizam o acontecimento. Todavia, falta ver o que ocorre com essa noção de acontecimento frente à educação. Seria possível? A primeira

<sup>23</sup> Em outras palavras, “[...] o presente é o que passa, o presente se passa e se demora nessa passagem transitória, no vai-e-vem, *entre* o que *vai* e o que *vem*, no meio do que parte e do que chega, na articulação entre o que se ausenta e o que se apresenta” (Derrida, 1994, p. 43).

resposta a essa pergunta poderia ser de que o ato pedagógico, por ter sua dupla natureza (a de previsibilidade e imprevisibilidade), procede abrindo-se para o acontecimento<sup>24</sup>. De qualquer modo, o acontecimento só terá seu lugar em momentos onde haja abertura para ele. Isto quer dizer, abertura para considerar diversas noções sobre instituição e participação – estes conceitos se desprendendo das amarras metafísicas do *absoluto* –, como (re)construções humanas possuindo validade histórica. Pois, a concepção de mudança não possui diretamente uma referência com a noção de *progresso*. Ela tem relação, sim, com a construção contínua pela qual a *repetição* e a *novidade*<sup>25</sup> são condições de possibilidade para o acontecimento surgir. Deste modo, o acontecimento escapa do *possível*, pois não participa de sua estrutura lógica; conforme Derrida, o acontecimento “[...] advém se sua irrupção interrompe o curso do possível e, como o impossível mesmo, surpreende toda previsibilidade” (2004c, p. 38).<sup>26</sup>

O *impossível* é justamente outra questão que circunda e se une ao acontecimento. Neste sentido, o *impossível* é um conceito caro para qualquer concepção de formação, como pretendemos conceber a noção de acontecimento. Esses conceitos serão a base para uma discussão que já mencionamos acima, sobre a possibilidade de reabilitação de uma noção de formação que dialoga com o passado, não se reduzindo a ele, ao mesmo tempo em que resiste às tentativas sucessivas de captura por parte de interesses totalizadores extrínsecos ao próprio ideal de educação nele representado.

Se o nosso interesse é justamente repensar a formação com base no conceito de hospitalidade, devemos considerar questões além dessa e ir em direção a outras como a da *justiça* e *amizade*. Por quê? Porque essas são questões, tais quais a da hospitalidade, que possibilitam o impossível. À primeira vista, parece algo contraditório, que incorre numa espécie de irracionalismo, falar em termos de um *possível-impossível*. Mas o próprio contorno que Derrida esboça em torno da ideia de um impossível o diferencia e o aproxima da noção corrente de impossível. O pensamento do *talvez* é a chave para entender melhor as roupagens desse conceito, pois o filósofo quer opor um pensamento da necessidade ao pensamento de um *talvez*, considerando que este pensamento é o pensamento daquela “[...] perigosa modalidade do talvez de que fala *Nietzsche*, e que a filosofia quis subjugar”

<sup>24</sup> “Se existem responsabilidades a serem assumidas e decisões a serem tomadas, responsabilidades e decisões dignas desses nomes, elas pertencem a um tempo de risco e a um ato de fê, além do conhecimento. Se eu decidir porque *sei*, dentro dos limites do *sei* e *sei que devo fazer*, então estou simplesmente desdobrando um programa previsível, e não existirá, decisão alguma, responsabilidade alguma, qualquer acontecimento. (Derrida, 2004d, p. 128).

<sup>25</sup> Entendida como a *primeira vez*.

<sup>26</sup> “O acontecimento só tem lugar quando o impossível se fizer possível, quando vier do *possível*, cuja *possibilitação* prevalece sobre o *impossível*” (Zevallos, 2010, p. 48).

(Derrida, 2003, p. 79).<sup>27</sup> Essa maestria da suspeita, Derrida dirá (2004c, p. 258), é o pensamento que anuncia o *porvir*. O acontecimento do *porvir*. É a ideia do talvez que abre portas para se pensar na intervenção entre o futuro e aquilo que considera-se *porvir*. O *talvez* permite que se interrompa com a noção tradicional de tempo compreendida como finalidade ou algum tipo de meta a ser alcançada. Sendo assim, o pensamento *porvir* sem qualquer finalidade antevista, abre espaço para a *invenção*. Ainda sobre a questão do acontecimento, a relação entre ele e o *porvir* se dá justamente na esteira do *talvez*. Assim, poderíamos suspender a necessidade de nos perguntarmos sobre a possibilidade e necessidade de um tipo ideal de formação. Pois, isso seria como capturar a natureza imprevisível do acontecimento, premeditar o processo incerto da formação e neutralizá-lo. Empobrecê-lo. Por isso, a necessidade de um pensamento que afirme o *talvez* enquanto um neutralizador do *isto* ou *aquilo*. Poderíamos objetar dizendo que o *talvez* não produz nada; que não possui nenhum lastro com aquilo que a natureza da discussão sobre formação normalmente tem por ideal, a saber, educar *para*... A questão aqui é que o *talvez* enriquece abrindo-se não para o *possível*, mas para/com o *impossível*. Derrida esclarece:

O que vai vir, *talvez*, não é somente isto ou aquilo, é finalmente o pensamento do *talvez*, o *talvez* mesmo. O que chega chegará *talvez*, pois não se deve estar seguro jamais, já que se trata de um chegar, mas o que chega seria também *talvez* mesmo. A experiência inaudível, completamente nova, do *talvez*. Inaudita, completamente nova, a experiência mesma que nenhum metafísica haveria se atrevido todavia a pensar. (1998, p. 46, tradução nossa)<sup>28</sup>

O *talvez* demonstra ser a maneira mais adequada de aportar as categorias de acontecimento e *porvir*, pois se abre para um novo tipo de pensamento do impossível, tornando-o possível. Em outras palavras, o acontecimento se relaciona com o impossível na medida em que se desprende do possível. O pensamento do *talvez* reaviva qualquer questão dando fôlego a ela a partir da abertura de possibilidades. O talvez é a porta de entrada para diferentes perguntas e visões, sobretudo, é a sobrevivência do *impossível*,

<sup>27</sup> “Talvez! – Mas quem se mostra disposto a ocupar-se de tais perigosos ‘talvez’? Para isto será preciso esperar o advento de uma nova espécie de filósofos, que tenham gosto e pendor diversos, contrários aos daqueles que até agora existiram – filósofos do perigoso ‘talvez’ a todo custo. – E, falando com toda seriedade: eu vejo esses filósofos surgirem” (Nietsche, 1992, p. 10-11)

<sup>28</sup> “Lo que va a venir, *quizá*, no es sólo esto o aquello, es finalmente el pensamiento del *quizá*, el *quizá* mismo. Lo que llega llegará *quizá*, pues no se debe estar seguro jamás, ya que se trata de un llegar, pero lo que llega sería también el *quizá* mismo, la experiencia inaudita, completamente nueva, del *quizá*. Inaudita, completamente nueva, la experiencia misma que ningún metafísica se habría atrevido, todavía a pensar.”

daquilo que ainda não foi concebido e realizado, inclusive em termos de formação humana.<sup>29</sup>

Como vimos, anteriormente, a desconstrução está fora de qualquer pensamento associado a um método, procedimento, ou algum sistema, programa que aplica certas regras e desdobra certas possibilidades. A desconstrução é, antes de mais nada, uma experiência do impossível.<sup>30</sup> Em outros termos, não existe contradição lógica entre possível e impossível, no pensamento derridiano. O impossível não se situa no extremo oposto do possível, pois na verdade ele é a possibilidade do possível. Na medida em que o impossível se transforma em possível, o acontecimento situa-se na possibilidade do impossível, pois é a revelação paradoxal de sua própria natureza, qual seja “[...] se um acontecimento ou uma teoria é possível (condições de possibilidade: explicação, desvelar, revelar, realizar o que já era possível) em novos contextos (Derrida, 1995, p. 302 – 306). A partir do pensamento de Derrida, o "impossível" na educação pode ser compreendido como uma desconstrução das estruturas conceituais que temos como fixas e naturais, revelando as suas instabilidades e abrindo caminho para novas formas de pensar e agir. Derrida desafia-nos a questionar o que é tomado como garantido e a aceitar a incerteza como parte do processo educativo. O "impossível", para ele, não é um limite intransponível, mas um horizonte que nos obriga a reconsiderar o que significa educar, especialmente quando o contexto, como no neoliberalismo, torna a educação orientada à alteridade algo que parece inalcançável. Contudo, é justamente essa ideia de "impossível" como horizonte que permite a possibilidade de transformação e o surgimento de um novo acontecimento educacional. E é neste sentido que a desconstrução revela o desejo do impossível. Outro fato interessante a se considerar é a capacidade que o filósofo argelino possui em jogar com as palavras, pois o *in* do impossível não é simplesmente negativo ou dialético. Ele, justamente, denuncia o caráter radical pelo qual o impossível, enquanto um meio, se abre para introduzir o possível e o fazer funcionar. É como se realmente o impossível fosse de fato possível. Se há algum elemento inventivo que se torna possível na/pela desconstrução é justamente pela experiência do impossível como possível (Derrida, 2004c, p. 268). A condição de possibilidade do impossível proporciona uma

---

<sup>29</sup> Sobre essa questão, o texto de Doro e Rossetto (2023) traz a discussão da formação humana sob esta base que traz a filosofia do acontecimento, o pensamento do talvez e a noção de impossível. Como os autores afirmam, é interessante notar esse movimento pós-humanista, que embora Derrida não esteja circunscrito, no que tange a formação, o esforço de realizar aquilo que está prenhe na condição humana individual de cada um, está, invariavelmente no terreno das (im)possibilidades.

<sup>30</sup> A definição pode ser entendida como “[...] a própria experiência da possibilidade (impossível) do impossível, do mais impossível, condição que divide com o dom, o *sim*, o *vem*, a decisão, o testemunho, o segredo, etc.” (Derrida, 1995, p. 19).



chance ao possível, mas o lança no terreno da *aporia*.<sup>31</sup> Derrida define *aporia* como sendo o lugar do

[...] “não saber aonde ir”, do não-passar, ou melhor, da *experiência* não-passar, da prova do que acontece, passa e se apaixona nesse não-passar, nos paralisando nessa separação de uma forma não necessariamente negativa: frente a uma porta, uma fronteira, uma linha, ou simplesmente, frente a borda (do outro), o abordar o outro como tal. Do que deveria ir é o que, afinal de contas, parece nos cortar o caminho ou nos separar nesse lugar onde *já nem sequer seria possível constituir um problema*, um projeto ou uma proteção quando o projeto mesmo ou a tarefa problemática se torna impossível e quando ficamos totalmente expostos sem proteção, sem problema, sem uma situação possível. (Derrida, 1998, p. 30-31).

Neste sentido, Zevallos sublinha (2010, p. 51) que não há decisão nem responsabilidade sem a prova da *aporia* ou da indecidibilidade. Isto é afirmar que a impossibilidade não é o contrário do possível; novamente, ela está situada no mesmo campo da possibilidade. Para esclarecer, o impossível é o motor que dá movimento à toda ação, bem como à toda decisão, uma vez que ele convoca de maneira urgente a pensá-lo. E, mais uma vez, Derrida explica:

A possibilitação desse impossível deve permanecer ao mesmo tempo tão indecível e em consequência tão decisivo como o porvir mesmo. Que seria um porvir se a decisão fosse programável e se o acaso, se a incerteza, se a certeza *instável*, se a insegurança do “talvez” não ficasse suspensa à abertura do que vem, no que vem, no mesmo acontecimento, nele e com o coração na mão? O que restaria por vir sem a insegurança, se a segurança limitada do *talvez* não retivesse sua respiração numa “época”, para deixar aparecer ou deixar vir o que vem, para abrir, justamente, desunindo necessariamente uma certa necessidade de ordem, uma concatenação das causas e de seus efeitos? Interrompendo-a, marcando simplesmente a interrupção possível? Esta suspensão, a iminência de uma interrupção, se se pode denominar o outro, a revolução ou o caos, o risco, em todo caso, de uma instabilidade. (Derrida, 1998, p. 46-47, tradução nossa)<sup>32</sup>.

<sup>31</sup> Sobre a questão da *aporia*: “A *aporia* derradeira é a impossibilidade da *aporia* como tal – ela não é, apesar do nome de empréstimo – a palavra ‘*aporia*, aparece especialmente no célebre texto Da Física IV (217b) de Aristóteles – uma simples paralisia momentânea diante do impasse, é a prova do indecível, na qual apenas uma decisão pode sobreviver. Outra maneira de sublinhar que não há questão sem problema, mas tampouco há problema que não se dissimule ou se proteja por trás da possibilidade de uma resposta”. (Derrida, 2004c, p. 284).

<sup>32</sup> “La posibilidad de ese posible imposible debe permanecer a la vez tan indecible y en consecuencia tan decisivo como el porvenir mismo. ¿Qué sería un porvenir si la decisión fuese programable y si el azar, si la incertidumbre, si la certidumbre *inestable*, si la inseguridad del ‘quizá’ no quedase suspendida a la apertura de lo que viene, en el mismo acontecimiento, en él y con el corazón en la mano? ¿Qué quedaría por venir si la inseguridad, si la seguridad limitada del *quizá* no retuviese su aliento en una “época”, para dejar aparecer o dejar venir lo que viene, para abrir, justamente, desuniendo necessariamente una cierta necesidad del orden, una concatenación de las causas y de los efectos? ¿Interrumpiéndola, marcando muy simplemente la interrupción posible? Este suspenso, la inminencia de una interrupción, se lo puede llamar lo otro, la revolución o el caos, el riesgo, en cualquier caso, de una instabilidade.”

O *instável*, o *infiel*, de acordo com Derrida, é aquele que carece, como diziam os gregos (Platão e Aristóteles) *bébaios*, ou seja, não-firme, inconstante, inseguro e incerto. É que o filósofo argelino, por seu olhar desconstrucionista – e que já mencionamos anteriormente – não opera tradicionalmente a partir do paradigma de pensamento dualista. Novamente, ele joga com eles, os profana, ainda nesse exemplo dos gregos, para se pensar a questão da amizade “com o coração na mão”; quer dizer, pensar a maior proximidade de um contrário com seu antagonista. A questão do *talvez* permite que compreendamos, agora, o jogo dos contrários ou, melhor, dos *indecidíveis* que Derrida propõe.<sup>33</sup> E, indo mais além, significa “[...] ser capaz de dizer e de fazer, desse dizer, um acontecimento: talvez *vielleicht*, *perhaps* – a palavra inglesa faz uma referência mais legível da ocasião (*hap*, *perhance*) e ao acontecimento do que pode acontecer (*may happen*)” (Derrida, 1998, p. 47, tradução nossa)<sup>34</sup>.

O acontecimento, enquanto pertencente a esse pensamento, nunca terá lugar em um outro tipo de pensamento que perpassa pela noção de desenvolvimento de uma potencialidade. Ele sempre será inventado. Não obstante, a invenção, enquanto invenção possibilitada pelo possível<sup>35</sup>, ela mesma não inventa nada, pois o “[...] outro não vem e quando nada vem ao outro e do outro. Porque o outro não é possível” (Derrida, 2004c, p. 277). Mas o que significa *inventar*, para Derrida, nesse contexto? Se a desconstrução se relaciona à alteridade (ao Outro), é lícito dizer que há uma conexão entre o pensamento do impossível e o Outro? É impossível inventar o Outro?

A invenção deve ser legitimada pelo olhar do Outro. Isso quer dizer que, como membro de uma sociedade, pertencente à humanidade, a um grupo social, a uma instituição, a invenção se caracteriza por não ser privada. Assim, conceber a educação como acontecimento poderia se equiparar à noção de desenvolver e/ou atualizar o que já

<sup>33</sup> Larrosa menciona esse jogo em que Derrida se utiliza das palavras fazendo menção a relação entre linguagem e a mítica Babel: “O que faz Derrida é misturar as palavras e os beijos: escrever a linguagem e o babélico da linguagem como um boca a boca, como um língua a língua, como um roçar de lábios, como um movimento de língua e de lábios, como um beijo” (2014, p. 185).

<sup>34</sup> “[...] ser capaz de *decirlo* y de *hacer*, de esse decir, um acontecimento: quizá, *vielleicht*, *perhaps* – la palabra inglesa hace una referencia más legible a la ocasión (*hap*, *perhance*), y al acontecimiento de lo que puede suceder (*may happen*).”

<sup>35</sup> Pois um *possível* que fosse apenas *possível* (*não impossível*), um *possível* segura e certamente *possível*, acessível de antemão, seria um mau *possível*, um *possível* sem porvir, um *possível* já posto de lado, se se pôde dizê-lo, confiante da vida. Isto seria um programa ou uma causalidade, um desenvolvimento, um desdobrar-se sem acontecimento. A *possibilitação desse possível* deve continuar sendo, de uma só vez, tão indecível e, portanto, tão decisiva quanto o porvir mesmo. Sem a abertura de um possível, absolutamente indeterminado, sem a suspensão radical que um *talvez* marca, não haveria nem acontecimento nem decisão. Decerto, porém, nada acontece e nada jamais é decidido sem se suspender o *talvez*, guardando sua *possibilidade* “viva”, em memória viva. Se nenhuma decisão (ética, jurídica, política) é *possível* sem interromper a determinação, engajando-se no *talvez*, em contrapartida, a mesma decisão deve interromper aquilo que é sua *condição de possibilidade*, o *talvez* mesmo (Derrida, 2004c, p. 259).

estava sendo gestado como possível dentro da tradição. Parece que estamos contradizendo alguns princípios do pensamento do acontecimento (*talvez*), mas ao pensarmos assim, estamos demonstrando – e confirmando – a intuição derridiana de que o paradigma de pensamento ainda opera, ora afirmando determinado ponto de vista, ora ocultando outro. O que o pensamento do acontecimento faz é justamente lançar luz sobre esse mecanismo dialético que perpassa as ideias. Trata-se de dizer que a educação, enquanto acontecimento, só é possível na medida em que ela está inscrita na *possibilidade* possibilitada pela tradição. A tradição já é a denúncia da *possibilidade*. A educação calcada na ideia de acontecimento revela a si mesma como *possibilidade* tanto pela sua condição histórica quanto pela traição dessa condição na medida em que a *falta* a conduz para o impossível. A falta é a característica da educação e, por sua vez, da formação, como processo sempre inacabado. De certo, poderíamos falar, nos moldes derridianos, de uma *inadequação*, ao invés de falta, que torna possível esse caráter inacabado da formação. Se existe uma compreensão de formação, esta não *carece*. Isto denota o fim ou o fechamento de algo esgotado em uma transparência pura e conseqüentemente se fechará ao *porvir*. Neste caso, tornaria impossível<sup>36</sup> “[...] tanto o acontecimento quanto a vinda do outro, a vinda ao outro, e, portanto, a resposta, o ‘sim’ como resposta” (Derrida, 2004c, p. 279). E, no nosso caso, tornaria impossível a própria ideia de formação enquanto acontecimento. Se pudéssemos encetar um acabamento a essas ideias, poderíamos dizer que o acontecimento só é possível quando o *impossível* se faz possível e é nisso que consiste o pensamento derridiano sobre o acontecimento.<sup>37</sup> Ainda na esteira de Zevallos (2010, p. 59),

A desconstrução, sempre inventiva, não se satisfaz com procedimentos metódicos. Ela abre caminho, vai adiante, marca sua própria escritura, produz sempre outras regras, outras convenções para novas interpretações e não se instaura em momento algum numa certeza. Seu movimento compromete uma afirmação vinculada ao vir do acontecimento, ao *porvir* e à invenção. Esse movimento demanda uma desconstrução da estrutura conceitual e institucional da invenção, a qual reconhece para além do estatuto tradicional da invenção: reinventar para o futuro *porvir*. A invenção voltada para o impossível é a que surpreende no construir, no desvelar, no produzir, no interpretar para além de todo o efeito suplementar que desencadeia. Se uma invenção surpreende ou perturba as condições estruturais, é necessário que ela implique e produza outras condições, não somente para ser reconhecida, identificada e legitimada como tal, mas para sobrevir.

<sup>36</sup> Agora no sentido lato. Quando compreendido no sentido derridiano será destacado em itálico o *in*.

<sup>37</sup> “Se um acontecimento é apenas possível, no sentido clássico da palavra, se ele se inscreve em condições de possibilidade, se outra coisa não faz explicitar, desvelar, revelar, realizar o que já é possível, então não é mais um acontecimento.” (Derrida, 2004c, p. 279)

Mas seria possível, afinal, *inventar* uma formação que faça *jus* a essa vinda do Outro?

### 4.3 Fazendo *jus*<sup>38</sup> à formação: por uma filosofia da educação calcada na *hospitalidade*

O lugar da desconstrução na educação ou da educação na desconstrução quiçá seja o lugar da relação entre educação, desconstrução e justiça. Entretanto, a desconstrução não sugere como se deve responder ao outro, a fim de fazê-lo de forma justa ou de fazer justiça. (Zevallos, 2010, p. 67)

Pensar o tema da formação com/a partir de Derrida não se trata de dar respostas clássicas de como emancipar ou libertar a humanidade. Nem mesmo dar soluções às questões dadas pelos demais discursos educacionais. Pensar a partir da desconstrução é justamente convidar novamente à pergunta sobre “como responder”. Responder justamente à *alteridade* do Outro.

Afirmamos que a desconstrução admite uma certa traição – ultrapassagem dos limites, à margem, na fronteira – entre aquilo que inaugura uma ação e a repetição dela. A desconstrução tem um duplo gesto (Zevallos, 2010, p. 68) que é o de propor e exigir uma decisão. E, simultaneamente, denuncia aquilo que ela mesma faz respeitando a singularidade em que a alteridade, isto é, o que outrora denominamos de *outridade*<sup>39</sup>, se inscreve. *Decidir*, nestes termos, é exigir justiça pelo Outro. Neste sentido, a desconstrução é a justiça (2018, p. 27) solicitada pelo Outro. A justiça seria a autoridade do Outro que dita a lei e convoca a responsabilidade na relação ético-política.

Neste sentido, o respeito à singularidade – e por consequência à alteridade – sempre será devedor de maneira contínua à tentativa de ser justo para com o Outro. Na leitura da tradição, Derrida diz que o termo *justiça* não se resume ao que é possível de ser reduzido. A justiça é interior à ela mesma. Isto é o mesmo que dizer que ela não é calculável. O pensamento da justiça com relação ao Outro é contrário ao *direito* que por sua vez é a materialização necessária do pensamento da justiça. A justiça serve para compreender o quão incalculável é o Outro. Essa qualidade da alteridade é o que permite versarmos e alinharmos ela na compreensão de justiça.

Sobre essa diferenciação entre direito e justiça, Derrida diz que o direito “[...] é o elemento do cálculo, é justo que haja um direito, mas a justiça é incalculável, ela exige que

<sup>38</sup> Proponho aqui, um jogo de significado com a palavra *jus* remetendo ao sentido latino de *direito* e sua corruptela que dá origem à própria noção de justiça. Pois, este tema será um dos caminhos a serem percorridos neste capítulo, como veremos a seguir.

<sup>39</sup> Isto é, o Outro em sua inteireza.

se calcule o incalculável” (2018, p. 30). Nesta linha de raciocínio, o direito jamais pode ser equiparado à justiça, pois não existe correspondência direta entre ambos. A prova é de que existe a possibilidade de mudar e transformar o direito ao longo da história. Mas essa transformação só é possível, pois não há um conceito estável de justiça. Ela é infinita e incalculável. Para nos aprofundarmos melhor sobre a questão do significado da justiça, para Derrida, teremos de juntar toda discussão sobre aquilo que denominamos outrora de “impossível” e acontecimento. Ora, a questão da justiça, para o filósofo, começa com as condições de enfrentamento desta *aporia*. Aliás, é interessante notar, desde já, que a palavra “aporia”, para Derrida (2018, p. 30), captura o espírito da investigação desta questão e das demais concernentes ao campo da desconstrução. Neste caso, o sentido de aporia deriva de sua etimologia, em que o prefixo *a* indica negação e *poros* significa *caminho*. A justiça se relaciona com a experiência da *aporia* na medida em que coexistem necessariamente. Se relaciona também com a ideia de uma *mística*. Primeiramente, Derrida diz que a *experiência* é uma travessia e, como mencionamos acima, a experiência da aporia não leva a nenhum lugar a não ser a ela mesma. Enquanto a travessia exige que haja uma passagem, a aporia não torna possível um destino final. Deste modo, a justiça seria a experiência daquilo que jamais poderemos experimentar (Derrida, 2018, p. 30)<sup>40</sup>. Não há como conceber a justiça sem essa experiência, por mais *impossível* que seja. Pois a justiça é a experiência do *impossível*. É a experiência de um caminho que jamais chega a um destino. Se o direito está na ordem do cálculo, isto é, na manifestação daquilo que não se deixa apreender, que é a justiça, ele mesmo é conclamado por esta na medida em que aquela convoca-o para *agir*. Conforme Derrida exprime, na passagem que segue, o direito

[...] não é a justiça. O direito é o elemento do cálculo, é justo que haja um direito, mas a justiça é incalculável, ela exige que se calcule o incalculável e as experiências aporéticas são experiências tão improváveis quanto necessárias da justiça, isto é, momentos em que a *decisão* entre o justo e o injusto nunca é garantida por uma regra. (2018, p. 30)

Decidir sobre algo é uma operação para fundar, inaugurar o direito, àquilo que no pensamento derridiano denomina-se de *fazer a lei*. Mas, *fazer a lei* consiste num golpe de

---

<sup>40</sup> Para preparar a discussão que virá a seguir sobre a diferença entre direito e justiça, esta passagem ilustra a questão: “A justiça é uma experiência do impossível. Uma vontade, um desejo, uma exigência de justiça cuja estrutura, não fosse uma experiência da aporia, não teria nenhuma chance de ser o que ela é, a saber, apenas um *apelo* à justiça. Cada vez que as coisas acontecem ou acontecem de modo adequado, cada vez que se aplica tranquilamente uma boa regra a um caso particular, a um exemplo corretamente subsumido, segundo um juízo determinante, o direito é respeitado, mas não podemos ter certeza que a justiça o foi.” (Derrida, 2018, p. 30)

força, numa violência performativa que interpreta nela mesma a noção de que não é nem justa e nem injusta, pois não possui fundamento anterior, seja ele metafísico ou garantidor desta certeza. Derrida chega a tensionar (2018, p. 20-21) a discussão trazendo algumas noções de filósofos como Pascal e Montaigne para questionar o ímpeto ocidental de tentar buscar algum sedimento para a concepção de autoridade. É certo que para Pascal, diferentemente de Montaigne, o fundamento místico da autoridade se daria sob a noção de um pecado original e que o direito se derivaria da justiça enquanto *força*. O filósofo argelino destaca que Pascal efetua um passo à frente na tradição ao traduzir *justiça* enquanto *força*. Mas não uma força que necessariamente estaria (somente) vinculada a uma noção de poder, mas numa força performativa, “[...] isto é, sempre uma força interpretadora e um apelo à crença” (Derrida, 2018, p. 21). Porém, a força, em sua relação interna e complexa, efetivaria aquilo que se chamaria de violência. Deliberar, neste panorama geral da discussão, é efetuar com base no que Derrida chama de *mística* do fundamento da autoridade, seria efetivar violentamente o ato.

O ato fundador da justiça ou das leis é, portanto, ambíguo. Com isso, Derrida questiona a ideia de uma origem das leis. Mas o fato é que tanto a origem da autoridade quanto a fundamentação das leis estão elas mesmas calçadas umas sobre as outras, não havendo aquilo que poderíamos chamar de “base”. Não há fundamento algum. Em dado momento do seu texto *Força de Lei*, Derrida sugere que as leis e, conseqüentemente, a justiça só existem, porque são sustentadas pela crença. Crença, por exemplo, em um suposto ato fundador do direito e da Justiça. Não há nenhum demérito nessa crença, mas o movimento da desconstrução lança luz sobre a história da tradição tanto da justiça quanto do direito ao revelar esses intervalos onde as ambiguidades estão situadas. É, talvez, por esse motivo que o filósofo chega a dizer que *a desconstrução é a justiça*. Por que? Pois, o direito é construível, numa ideia que ultrapassa a oposição entre convenção e natureza. A desconstrução, enquanto movimento, ao convocar a justiça e buscá-la, torna evidente que o direito não é um monolito cristalizado por supostos fundamentos legados por determinadas culturas. Mas, antes de mais nada, ele é *desconstrutível*. No entanto, a justiça é *indesconstrutível*, pois ela só “[...] é possível como uma experiência do impossível, ali onde, mesmo que ela não exista, se não está *presente*, ainda não ou nunca, *existe* a justiça” (Derrida, 2018, p. 27).

No horizonte do pensamento de Jacques Derrida, a justiça está intrinsecamente ligada à temporalidade e às diferenças que emergem continuamente no tempo. O direito, por sua vez, tenta responder às injustiças, mas invariavelmente chega tarde — está sempre

atrasado. Por lidar com fatos já ocorridos, a "justiça" que o direito oferece é inevitavelmente incompleta e demorada, especialmente diante do sofrimento de quem experimenta a injustiça. Como já apontava Levinas, para quem sofre, até um minuto pode ser tempo demais.

Nesse sentido, a hospitalidade pode ser entendida como uma espécie de "loucura por justiça", pois implica a consciência de que é necessário repensar e reinventar constantemente o direito e os mecanismos de justiça para abarcar as diferenças e injustiças que surgem incessantemente. Essas emergências escapam às previsões normativas e exigem uma revisão constante, sob o risco de, na ausência dessa reinvenção, perpetuar-se mais injustiças. Essa perspectiva de uma justiça<sup>41</sup> "por vir" se aproxima da noção de uma educação sempre em aberto. Pensar a educação como um espaço em contínua reinvenção é fundamental para que ela possa se aproximar de uma maior justiça, ao reduzir desigualdades e ao lidar com as novas injustiças e diferenças que se apresentam ao longo do tempo. Assim como a justiça, a educação comprometida com a busca da justiça deve ser dinâmica, em constante transformação, para responder às demandas de um mundo em mudança. Mas esse "responder", sob a ótica derridiana, pode ser compreendido como um "endereçar-se", remeter-se. O endereço é sempre único, singular. Ele se direciona, pois é a direção e relaciona-se com a retidão e podemos derivar a partir daí a noção de retidão do direito. Para Derrida (2018, p. 31), para sermos justos, temos de fazer *jus* à retidão do endereço. Isto quer dizer, por exemplo, que a singularidade do endereço deva ser respeitada mesmo que a justiça pressuponha uma universalidade ou generalidade em que se manifesta em norma ou regramento jurídico. Eis que Derrida (2018, p. 31) pergunta:

Como conciliar o ato de justiça, que deve sempre concernir a uma singularidade, indivíduos, grupos, existências insubstituíveis, o outro ou eu *como* outro, numa situação única, com a regra, a norma, o valor ou o imperativo de justiça, que têm necessariamente uma forma geral, mesmo que essa generalidade prescreva uma aplicação que é, cada vez, singular?

Poderíamos transladar essa questão para o campo da educação e nos questionar de que maneira poderíamos conciliar a justiça com a noção de formação enquanto realização da plenitude individual? Responderemos, rapidamente, objetando esta visão de formação

---

<sup>41</sup> A desconstrução já está *empenhada, comprometida* com essa exigência de justiça infinita. É preciso ser justo com a justiça, e a primeira justiça a fazer-lhe é ouvi-la, tentar compreender de onde ela vem, o que ela quer de nós, sabendo que ela o faz através de idiomas singulares (*Dike, Jus, justitia, justice, Gerechtigkeit*). É preciso também saber que a justiça se endereça sempre a singularidades, à singularidade do outro, apesar ou mesmo em razão de sua pretensão de universalidade. (Derrida, 2018, p. 37)

enquanto autorrealização plena do indivíduo, pois em nossa investigação até aqui, com a ajuda de Derrida, descobrimos que a experiência ou travessia da/na aporia denuncia o caráter irrealizável do indivíduo da mesma forma que a justiça *per se* é impossível de ser realizada.

Mas de que adiantaria então conjecturar, desejar e até mesmo convocar através de nossos esforços em prol da educação, uma formação mais *justa*, se é que isto é possível? O que significa, finalmente, *fazer justiça (rendre la justice)* à formação? Para Skliar (2008, p. 30), Derrida, ao falar sobre a universidade, sugere alguns movimentos em torno da educação que não necessariamente esboçam uma teoria pedagógica, mas considerando todo esse trajeto que agora fizemos, incide sobre a questão das condições de uma pretensa ideia de formação. Como o autor comenta, a liberdade incondicional de questionamento e de proposição, calcada no direito de dizer publicamente tudo aquilo que através de determinada pesquisa se manifesta, qual seja: um saber, uma verdade. Tudo isso, invariavelmente constitui as bases de *um* arquétipo da formação que tem na origem a experiência da aporia/justiça. Se queremos, como diversos discursos no campo da filosofia da educação conclamam, uma formação crítica – pois a crítica se derivaria dessa liberdade –, é necessário que nos voltemos à noção desconstrucionista apercebendo os liames, os vácuos e espaços que configuram os diferentes cenários e ambiências formativas, sendo um deles a *escola*.

É necessário que, quando se fala em fazer justiça à formação, se efetue o mesmo movimento concernente ao que denominamos outrora de *herança*. O sentido de *responsabilidade sem limites*, que em outras palavras quer dizer algo necessariamente excessivo e, portanto, incalculável, relembra a tarefa de recuperar a história, a origem e o sentido desta origem. Mas olhar para essa(s) origem(ns) não quer dizer necessariamente reafirmar a origem, mas verificar que os conceitos, sejam eles de justiça, de lei ou direito, de valores, normas ou prescrições, estão eles mesmos vulneráveis à *desconstrução*. Isto quer dizer que não se trata apenas de fazer uma espécie de investigação filológica-etimológica ou até mesmo histórica dos conceitos, mas, novamente, tratar dessa herança com a ideia de que ela nos atravessa de forma imperativa, ao mesmo tempo que se trata daquilo que Derrida denomina de “feixe de injunções” (2018, p. 37).

Da mesma forma que é preciso ser *justo* com a justiça, enquanto essa meta-ideia, conceito ou seja lá o que convencionalmente denominamos, é preciso fazer justiça com a



noção de formação<sup>42</sup>, seja ela na imagem de uma *Bildung*, *humanitas* e etc. Isto quer dizer que é preciso entrever seus meandros, compreender para onde se lançou em dados momentos e questionar, como fizemos anteriormente, sobre sua impossibilidade. Ora, se realmente a desconstrução é justiça, é porque justamente ambas respondem e se endereçam sempre às singularidades ou melhor dizendo, à singularidade do outro, “[...] apesar ou mesmo em razão de sua pretensão à universalidade” (Derrida, 2018, p. 37). Pois, o objetivo aqui é justamente questionar que tipo de formação corresponde ao acolhimento do elemento que atravessa ético-politicamente a educação, sendo este elemento o Outro.

Vimos que, para Levinas (1988, p. 65), a relação da outreidade é heteronômica, isto é, o *rosto* do outro me comanda e não posso tematizá-lo por conta de sua infinidade me fazendo de refém. Poderíamos aproximar a ideia de justiça para Derrida dessa questão levinasiana e derivar daí algumas consequências políticas que serão sedimentares para esboçar, fazer justiça, a uma ideia de formação. Levinas sustenta que a relação com outrem é verdadeiramente a manifestação da justiça e que, de acordo com Derrida, é uma justiça que está na esteira de uma justiça enquanto *direiteza*<sup>43</sup> da acolhida feita ao rosto. Mas essa *direiteza* não se enceta ou se reduz a um direito, ou ao endereço, não há uma direção. Ela está subordinada à noção levinasiana de *direito infinito*, que seria traduzido por uma espécie de humanismo judaico, onde a reformulação contrapõe a base do conceito de ser humano. Neste sentido, o *humanismo* estaria centralizado em outrem e não no Ser Humano. A consequência política disso seria a *dessimetria absoluta*<sup>44</sup>. A equidade é *dessimetria* para ambos os autores. E, conseqüentemente, a justiça enquanto acolhimento do Outro reafirma indiretamente essa *dissimetria*. Se o rosto é infinito e o outro também o é, ele transborda. Ele não se deixa capturar em nenhuma materialização do direito, mas

---

<sup>42</sup> Sobre este movimento podemos equiparar à análise da formação ao tratamento sob o olhar da desconstrução em relação a noção de justiça: “Por conseguinte, nunca ceder a esse respeito, manter sempre vivo um questionamento sobre a origem, os fundamentos e os limites de nosso aparelho conceitual, teórico ou normativo em torno da justiça é, do ponto de vista de uma desconstrução rigorosa, tudo salvo uma neutralização do interesse pela justiça, uma insensibilidade à justiça. Pelo contrário, é um aumento hiperbólico na exigência de justiça, a sensibilidade a uma espécie de desproporção essencial que deve inscrever, nela, o excesso e a inadequação.” (Derrida, 2018, p. 37)

<sup>43</sup> Para Derrida, “a justiça enquanto *direiteza*” refere-se à ideia de que a justiça envolve uma abertura ao outro e uma retidão (correção moral) que não pode ser reduzida a meros procedimentos legais. Derrida entende que a verdadeira justiça é algo que transcende o direito, visto que ela requer uma consideração singular para cada situação e cada indivíduo, indo *além* das regras preestabelecidas. *Direiteza*, nesse caso, significaria uma atitude ética em busca de um equilíbrio e uma relação justa com o outro, mas paradoxalmente, nunca pode ser plenamente atingida através de leis fixas e normas. É mais um indicativo que a justiça é uma *aspiração*, ou seja, algo que se busca, mas que nunca se alcança. E ela é o motor da desconstrução do direito, uma vez que o direito, tradicionalmente, pode ser entendido como fixo.

<sup>44</sup> O texto de Jacques Rancière, *O Desentendimento*, oferece um insight interessante na compreensão da política enquanto campo de confronto permanente, afastando-se da noção habermasiana de consenso que predomina no debate em relação à democracia.

responde a este. Porém, não se rende a ele. É por esta qualidade que o conceito de justiça, é um conceito que sempre está *por-vir*. Mas ela não pode ser caracterizada como messiânica. Ela brinca com o futuro distinguindo justamente a noção de futuro. Este,

[...] perde a abertura, a vinda do outro (que vem) sem o qual não há justiça; e o futuro pode sempre reproduzir o presente, anunciar-se ou apresentar-se como um presente futuro na forma modificada do presente. A justiça permanece *porvir* ela *tem* porvir, ela é por-vir, ela abre a própria dimensão de acontecimentos irredutivelmente porvir. Ela o terá sempre, e ela o terá sempre tido. *Talvez* seja por isso que a justiça, na medida em que ela não é somente um conceito jurídico ou política, abre ao porvir a transformação, a refundição ou a refundação do direito e da política. (Derrida, 2018, p. 55).

Quanto ao conceito de formação, na esteira da citação acima, podemos reafirmar o *talvez* de outrora, pois o porvir figura a possibilidade de acontecimento de uma pretensa formação que tenha por si o *excesso* e esse transbordamento do Outro. Isto afasta, por exemplo, às tentativas totalizantes de programas pedagógicos que tentam formatar o indivíduo sob determinados valores, conforme já discutido no primeiro capítulo deste trabalho. A questão é que a formação, enquanto acontecimento, excede o cálculo, as regras, os programas, as antecipações, o que contradiz, contraria o entendimento tradicional (metafísico) da formação. Porque o “humano” é algo, como Derrida diz (2018, p. 34), confusamente definido. Entretanto, o projeto político de formação, ao negar sua origem metafísica, reafirma-se indiretamente. É esse movimento que escapa do controle, da apresentação, da apreensão que torna possível a chance do acontecimento e a condição da história. É por/através desse transbordamento do inapresentável em relação ao determinável que deve servir de inspiração para que se continuem as lutas políticas no interior de determinadas instituições. A justiça convoca para que, por exemplo, se faça jus à formação. Se é de interesse que ela seja democrática, que seja; mas que pelo menos se assuma o compromisso de construí-la. Deste modo, a justiça se efetivaria na ordem do calculável. É *preciso*, como Derrida sugere (2018, p. 56), calcular, isto é, negociar a justiça com o direito, nessas lutas. Mas

[...] é *preciso* também fazê-lo tão longe quanto possível, para além do lugar em que nos encontramos e para além das zonas já identificáveis da moral, da política ou do direito, para além da distinção entre o nacional e o internacional, o público e o privado etc. Para que isso não seja um truísmo ou uma trivialidade, é necessário reconhecer a seguinte consequência: cada avanço da politização obriga a reconsiderar, portanto a reinterpretar, os próprios fundamentos do direito, tais como eles haviam sido previamente calculados ou delimitados. (Derrida, 2018, p. 56).

É essa negociação entre justiça e direito – que se materializou nas Grandes Lutas, a saber, a Declaração dos Direitos Humanos, a abolição da escravidão e etc. – que possibilita transformar, desde o horizonte formativo, a educação. De que modo? Politizando a formação como, desde o clássico ideal de emancipação (Derrida, 2018, p. 57), foi feito por diversos pensadores da educação. O filósofo argelino, ao olhar para a modernidade, admite que seria errôneo abandonar esse ideal, mas isso não quer dizer que ele não deva ser reelaborado. É necessário levar em conta aquilo que chama de “estranhas estruturas” da atualidade e que já esboçamos no início deste trabalho. Nesse sentido, devemos ir

[...] para além de todas as reapropriações determinadas e particulares do direito internacional, outras zonas devem abrir-se constantemente, que podem à primeira vista parecer zonas secundárias ou marginais. Essa marginalidade significa também que uma violência ou terrorismo ou outras formas de sequestro estão em ação. (Derrida, 2018, p. 57).

Estas *zonas marginais*<sup>45</sup> da qual Derrida fala poderia ser *endereçada* para a educação naquilo que estamos tentando tratar. Zonas estas que não necessariamente estão (só) na noção geométrica e espacial dos diferentes ambientes. Ou até mesmo afetivas, como no caso de um entendimento espinosano das relações de outreidade. A hospitalidade configura uma zona de marginalidade, pois ela está no intervalo que mencionamos anteriormente que ocupa a desconstrução. Esse intervalo é justamente entre a Lei (e as leis) e a radicalidade da justiça e do acolhimento. Há também aí uma negociação permanente entre esses elementos. Há também uma violência, uso da força, seja ela qual for, para combater/resistir certas “estranhas” existências. Neste sentido, toda diferença é um acontecimento, pois nos desloca, nos arrebatava afetivamente e nos convoca. E é por isso que a hospitalidade enquanto um conceito ético-político-estético permite esboçar algumas considerações sobre a formação. Mas permite que se esboce *princípios formativos*? Como veremos mais adiante, isso talvez seja contrária à natureza irreduzível da própria hospitalidade enquanto conceito equiparado ao da justiça. No entanto, se tratando de conferir a alguns modos de existência, no seio da formação, vamos notar que a ela se transforma na amálgama de uma(s) noção(ões) de formação que se refaz, seja através daquilo que se convencionou chamar de “princípios formativos” ou em nome justamente

---

<sup>45</sup> Outro ponto de aproximação que ofereceria uma espécie de alegoria a esta noção - sopesadas as devidas proporções - seriam as *zonas autônomas temporária*, da qual o filósofo estadunidense Hakim Bey, hipotetizou ao descrever *lugares* que se dissolvem para se refazer em outro lugar, “[...] em outro momento, antes que o Estado consiga destruí-la.” (Bey, 2018, p. 17)

deste conceito chamado formação. E ela também confere uma politização do conceito (de formação) quando a noção derridiana-levianasiana de justiça convoca a hospitalidade.

#### **4.4. A hospitalidade *em direção* à formação democrática *porvir*: entre políticas de amizade e a educação**

Podemos agora esboçar uma ideia de formação que une justiça, acontecimento e responsabilidade, na medida em que a hospitalidade está posta como horizonte em uma filosofia educacional que tenha por base a convocação, ou melhor, a responsabilidade trazida pelo Outro. Neste sentido, a educação é da ordem da alteridade, do imprevisível de aquilo que é impróprio. Pertencendo a este paradigma, o do pensamento a partir do acontecimento, ela é sempre uma resposta, uma responsabilidade. A formação deve corresponder ao Outro, a demanda do Outro. É neste sentido que a concepção de amizade em Derrida será de extrema importância para compreender melhor o elo que liga a formação (e a justiça), a hospitalidade e a democracia, pois, para Derrida, a justiça vai além do simples cumprimento de leis, normas e protocolos, sendo um movimento mais profundo de abertura ao outro em sua radical diferença.

Nesse contexto, a amizade deve ser reinterpretada como uma relação que não apenas se orienta pela semelhança, mas que acolhe a singularidade do outro em sua alteridade. No que diz respeito à democracia, Derrida vê a amizade como uma força disruptiva das noções convencionais de comunidade, pois ela transcende a inclusão exclusiva dos iguais e semelhantes. A amizade democrática é um projeto que está sempre por vir, uma construção que busca equilibrar o respeito às leis com uma abertura radical às diferenças. Deste modo, essa forma de amizade implica acolher o outro em sua diferença, escutando vozes que se encontram fora do espaço comum, expandindo os limites da convivência democrática.

Lembremos de alguns pontos já tocados ao longo deste trabalho, quanto à filosofia da hospitalidade em Derrida, especialmente em relação à educação. Ela desafia-nos a acolher o Outro de forma incondicional, sem a tentativa de assimilação ou enquadramento em categorias pré-definidas. Derrida propõe uma hospitalidade radical, que vai além do simples ato de receber, sugerindo que a verdadeira acolhida do Outro implica aceitar sua diferença absoluta, sem domesticar essa alteridade à nossa própria compreensão ou moldá-la conforme nossos valores e identidades. Na educação, isso se traduz na criação de espaços abertos ao encontro com o diverso, onde as fronteiras identitárias são

constantemente repensadas e problematizadas, como já mencionamos também. Essa hospitalidade convoca-nos a refletir sobre como nossos próprios modos de pensar são, muitas vezes, formatados por fronteiras que excluem a alteridade. Tal cenário problemático convoca para a busca de uma justiça que reconhece e preserva a diferença em vez de apagá-la ou reduzi-la a um mesmo.

Assim, educar sob o signo da hospitalidade derridiana é um ato de constante renovação e desconstrução das normas que limitam o nosso pensamento sobre o que é o Outro e o que é o próprio. A amizade também está relacionada com a democracia no sentido de que estão intrinsecamente conectadas de maneira complexa e paradoxal. Derrida explora essa relação em textos como *Políticas da Amizade (Politiques de l'amitié)*<sup>46</sup>, onde ele questiona os conceitos tradicionais de amizade, principalmente os que remontam à filosofia clássica, como a de Aristóteles. Derrida problematiza a concepção de amizade como uma relação exclusiva entre semelhantes e examina como isso pode influenciar a ideia de uma democracia inclusiva e pluralista. Ela desempenha um papel fundamental para esboçar uma compreensão de democracia que faça justiça ao Outro.

Desde Platão até Aristóteles, de acordo com Derrida (2004, p. 239), existem três tipos de amizade. A primeira seria a amizade baseada na virtude e essa seria a mais alta relevância, mas nada teria a ver com política. No entanto, como o filósofo argelino nota, a ideia de amizade já exclui a figura da mulher como pertencente a essa amizade. Neste sentido, a amizade implica em uma forma de exclusão que se revela na maneira como se entende a democracia. Aqui está contida uma crítica ao modelo aristotélico de amizade e consequentemente de democracia. Em segundo lugar, a amizade baseada na utilidade e no proveito que daí sim seria a amizade política. Em terceiro, o nível mais baixo, que seria o da amizade por prazer. Derrida propõe desconstruir a noção de amizade demonstrando justamente o modelo tradicional da amizade que exclui e reafirma algo. É um conceito *falogocêntrico*<sup>47</sup>. Isto é, o conceito de amizade está calcado em um modelo vigente e predominante em uma determinada cultura. Não há possibilidade de ser reconhecido outro tipo de amizade. Aliás, não existe possibilidade de uma amizade perfeita ou ideal no sentido aristotélico. Retomando as noções sobre a possibilidade e trazendo para cá a busca

---

<sup>46</sup> Já citado aqui.

<sup>47</sup> *Falogocentrismo* é uma espécie de neologismo criado por Derrida para se referir a predominância de um modelo de compreensão (de mundo) calcado em certos valores dos quais estão atrelados ao masculinismo e ao patriarcado. O termo é junção de *falocentrismo* que se refere a determinadas visões que defendem a lógica do patriarcado. E *logocentrismo* que significa a tendência do pensamento ocidental em colocar o *logos* como o centro de qualquer texto ou discurso. Um dos textos de Derrida que debate essa questão do falogocentrismo seria a obra *Esporas: os estilos de Nietzsche*, onde se discute, a partir desse viés falogocêntrico, a busca pela verdade.

por certos ideais (indecidíveis, como vimos no caso da justiça, formação e hospitalidade), a amizade é uma promessa. Ela está em sintonia com o que chamamos de democracia por vir (*démocratie à venir*), pois está sempre no horizonte que requer um movimento contínuo de abertura e inclusão. Deste modo, amizade e democracia (porvir) compartilham da mesma natureza instável e incompleta. Essa noção desafia os pressupostos clássicos, a respeito dos referidos temas.

A democracia é algo que sempre está *porvir*. No sentido derridiano, a democracia seria um tipo que não possui ligação necessariamente com a ideia de cidadania, apesar de não a descartar. Todavia, os direitos do ser humano *vão além* do próprio conceito de cidadania. Será que a formação que tem a cidadania como horizonte, deveria ir para além desse ideal de cidadania? Na tentativa de respostas a esses questionamentos podemos vislumbrar outro ponto importante em relação à democracia e à amizade no pensamento de Derrida, que é justamente o paradoxo de exclusão já mencionado acima. Embora a democracia esteja fundamentada naquilo que se convencionou chamar de *igualdade* e inclusão, há (e haverá) sempre um grau de exclusão, seja no direito e também nas práticas sociais. Neste sentido, a amizade como tradicionalmente entendemos envolve escolher indivíduos seletos para seu círculo afetivo, em detrimento de outros e paradoxalmente a democracia também situa certas fronteiras entre os indivíduos.

Ao reconhecer esse paradoxo, Derrida, chama a atenção para a democracia porvir que como a amizade (porvir), precisa estar em constante devir, aberta a reconfigurações e questionamentos de suas próprias limitações. De qualquer forma, a democracia *porvir* precisa a todo momento ter uma noção (talvez) de cidadania que também efetue esse movimento de questionamento, inclusive conceitual. Porque toda conceituação é uma demarcação de fronteiras. O *porvir* da democracia – futura – não deve se restringir apenas ao sentido político ou à cidadania, devendo se “realizar” a partir da tomada de decisão, no aqui e agora. Em outras palavras, a democracia *porvir* seria o regime que abre para o acolhimento incondicional do Outro na sua inteireza. Não há programas, regras, condições, mas está inscrita em uma(s) política(s) e em algum(s) direito(s). É neste sentido que retomamos a ideia trazida das influências levinasianas que estão presentes no pensamento de Derrida<sup>48</sup>, já tensionadas anteriormente.

---

<sup>48</sup> “A palavra ‘hospitalidade’ vem aqui traduzir, levar adiante, re-produzir as duas palavras que a precedem: ‘atenção’ e ‘acolhimento’. Uma paráfrase interna, também uma espécie de perífrase, uma série de metonímias expressam a hospitalidade, o rosto, o acolhimento: tensão em direção ao outro, intenção atenta, atenção intencional, *sim* ao outro. A intencionalidade, a atenção à palavra, o acolhimento do rosto, a hospitalidade são o mesmo enquanto acolhimento do outro, lá onde ele se subtrai ao tema.” (2015, p. 40)

Nesse ponto, é necessário explicitar o que queremos discutir a respeito da hospitalidade enquanto horizonte da formação humana. E de que maneira a questão da democracia *porvir* se encaixa neste tipo específico de formação. De antemão, podemos dizer que propor uma formação que tenha por horizonte a hospitalidade é *responder* à convocação do *Outro*, que demanda de mim uma resposta. Mais que isso, é compreender que democracia, entendida no contexto do pensamento derridiano, é um conceito *frágil*, pois está a todo momento sendo abalada pela singularidade do Outro. Mas quem é esse Outro? A quem ele interpela? A formação seria ainda possível? Não estamos seguros de que essas questões possuem respostas. *Talvez* elas servem como uma provocação para *alguém* responder. Fato é que

Se o conceito de homem é problemático não se pode discutir esse conceito, como tal e sem condição, senão no espaço daquilo que Derrida menciona como as novas humanidades. Mas não para se encerrar nas Humanidades e sim, pelo contrário, para se achar o melhor acesso a um novo espaço público, transformado pelas novas tecnologias de comunicação, de saber, de arquivamento e de produção do saber. (Skliar, 2008, p. 31)

E ainda,

Uma consequência desta tese seria que, incondicional, a universidade poderia se opor a um grande número de poderes – poderes estatais, econômicos, da mídia, ideológicos, religiosos, e culturais – em síntese, a todos os poderes que, como diz Derrida, limitam a democracia *porvir*. A universidade deveria, portanto, ser também o lugar no qual nada está a salvo de ser questionado, nem sequer a figura atual e bem determinada da democracia e também não a ideia tradicional de crítica, como crítica teórica, nem a forma do questionamento. (Skliar, 2008, p. 32)

De qualquer maneira, a hospitalidade, por ser um conceito ético-político e sobretudo estético, possibilita que pensemos em um estado de *criação* permanente da formação. Ela é ética, porque no acolhimento do estranho é que a hospitalidade revela sua natureza ética (Farias, 2018). Ela é política por se tratar de uma constante reinvenção das condições existenciais em resposta à demanda do Outro. E estética, pois se trata, como nos referimos de saída, de um estado de criação. Uma poética. Ela só pode ser poética, pois deriva-se de um ato duplamente político e ético. *Talvez*, o papel da formação, nestas bases, seja o de capacitar para (re)inventar e (re)criar novas formas de alteridades. *Talvez*, o papel da formação seja o de *realizar* (ou, ao menos, de permitir que irrompa) o *impossível* no campo da educação.

O que significa, nesse sentido, falar de uma formação para a hospitalidade? Como essa ideia de hospitalidade, que é ao mesmo tempo um conceito político e ético, também se

converte (ou deveria se converter) em um conceito norteador para a educação? É preciso levar adiante, aqui, a tese de que a configuração plural das sociedades contemporâneas demanda, para a saúde da vida democrática, que as próximas gerações estejam à altura do desafio de acolher as diferenças em sua alteridade radical. Essa é uma tarefa educativa, um desafio para a formação. Isto quer dizer, em outras palavras, que a educação, enquanto abertura ao Outro, significa aliar a hospitalidade, no sentido derridiana, a uma noção de abertura radical ao outro; o que na educação pode ser traduzido como um compromisso com a diversidade e a pluralidade de vozes. Inclusive, com um compromisso com a produção e acolhida da diferença, como mencionamos no início do trabalho.

Isto quer dizer, na prática, que a educação deve dar voz às vozes, culturas e experiências de todos, possibilitando a formação de subjetividades capazes de atualizar a hospitalidade na relação com o Outro. Esta visão da educação enquanto abertura radical ao Outro desafia a visão tradicional de formação que tem em seu núcleo a transmissão de saberes estabelecidos, ou de desenvolvimento de uma essência pré existente ou de um ideal pré definido. Mas como vimos, a visão a partir da desconstrução da formação, não se trata necessariamente de abandonar a herança que nos foi legada, mas de incluir um espaço para o inesperado, o desconhecido.

Sob outro aspecto, poderíamos dizer que Derrida, ao fazer uma distinção entre a hospitalidade condicional (onde o anfitrião impõe regras e condições) e a hospitalidade incondicional (uma abertura total ao outro), revela no campo da educação educação, essa dicotomia que reflete as tensões entre modelos pedagógicos tradicionais, onde o professor é o detentor do saber e impõe um currículo fixo, e modelos mais abertos, que incentivam a colaboração, a crítica e a autonomia do estudante. O educador, inspirado pela filosofia da hospitalidade, não apenas "entrega" o conhecimento, mas se sente desafiado a colocar em questão as próprias fronteiras que dividem os indivíduos "estranhos" entre si. Essa estranheza é um traço revelador do processo incontrolável do desconhecido na educação. A hospitalidade, neste sentido, implica em receber o que é desconhecido, estranho e alheio ao familiar. Haverá sempre uma dimensão de surpresa e imprevisibilidade no processo educacional, que é necessário, como vimos, para a (des)construção da democracia (porvir).

A busca pela formação humana, concebida sob a égide da filosofia da hospitalidade, deve aceitar que o processo de educação não pode ser completamente definido de antemão. É sempre um lançar-se em direção ao *impossível*, *imprevisível*. É constituída por uma experiência aporética. Sem destino final. É confuso para as concepções tradicionais (metafísicas) da formação, pois estas são capturadas pela ideia de



uma fundamentação moral e teológica de um propósito ulterior à formação. Esse traço, em especial, acaba por se tornar um empecilho em termos de realização da hospitalidade, na medida em que delimita (e, conseqüentemente, exclui) a radicalidade do Outro.

A ideia de formação, como vimos anteriormente, deriva desse movimento de resposta político, ético e sobretudo cultural de determinada sociedade ao desafio da vida coletiva. No entanto, é uma resposta reticente. Por que reticente? Porque deriva de uma pergunta que necessariamente não tem uma resposta final. Pelo menos sob o olhar da filosofia da hospitalidade. Derrida, ao propôr a hospitalidade como um princípio educacional, criticaria essa instrumentalização da educação. A formação *porvir*, na perspectiva de Derrida, deve ser um espaço de abertura ao inesperado, ao diferente e ao outro, enquanto o neoliberalismo vê o estudante como um "cliente" ou "produto" que precisa ser preparado para ser competitivo no mercado. Esse modelo exclui a alteridade, a pluralidade de saberes e experiências, favorecendo um currículo padronizado e orientado pela lógica da eficiência. Poderíamos dizer que a própria ideia de amizade no seio do neoliberalismo configura-se a partir da competição e conseqüentemente implica na noção de democracia neoliberal. Por isso, a desconstrução *deve fazer jus* à democracia *porvir*, a partir do campo da educação, na medida em que convoca seus agentes a (re)construírem a formação democrática com base na hospitalidade.

Mas como se dará esse processo de (re)construção da formação? Uma das hipóteses que já apresentamos, aqui, é trazer à baila a estética. Pois, justamente a capacidade de imaginar um novo mundo e até mesmo apostar nessa promessa, pode ser catalisado pela capacidade de criar novos significados e romper com o estabelecido que as artes trazem consigo. Como vimos, a estética possibilita a acuidade na sensibilidade do indivíduo ao apresentar aquilo que é estranho. A propósito, a figura do estranho, do estrangeiro possibilita um afeto pedagógico que é, como já dito, o estranhamento. Ele mobiliza a capacidade de construir, reconstruir, criar e recriar, produzir e reproduzir a diferença. A experiência estética acolhe o inesperado e o indeterminado, permitindo que o indivíduo entre em contato com formas de pensamento, sensações e realidades que escapam às regras rígidas da lógica mercantil.

A hospitalidade estética promove a ideia de que a educação deve ser um espaço aberto à diferença, não um espaço de conformidade. Esse acolhimento do diverso e do plural ajuda a esboçar uma noção de formação mais democrática, na qual a subjetividade e a diversidade cultural possam ser valorizadas e promovidas. A arte é vista como um ato de hospitalidade que acolhe o estranho, o estrangeiro, aquele que vem de fora (o *xenos*),

aquilo que nos desestabiliza. E neste sentido, o estranho, na experiência estético-formativa prova aquilo que tentamos delinear até aqui que é a *inapreensibilidade* do sujeito, mas que ao mesmo tempo nos transforma, nos atrai. É lícito dizer, com base nisso, que o papel da herança pode ser lembrado pela relação com a obra de arte e o acolhimento do outro, do indizível, do desconhecido. O papel da arte na formação se dá por meio desse contato com a herança cultural e também com essa relação com o estranhamento. Nos permitimos dizer que o estranhamento, *talvez*, seja um dos afetos fundamentais para a construção de uma formação *plus* democrática *porvir*.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou demonstrar como os conceitos de hospitalidade e justiça podem ser tomados para nortear a concepção de formação humana. Considerando que este último conceito pertence ao rol de conceitos atinentes à Filosofia da Educação, ele pertencente também à uma tradição trans-histórica na história da pedagogia. Como pretendemos demonstrar, o tema da formação tem lastro que vai desde a Modernidade – e muito antes – com a noção de *Bildung*. A *Bildung* foi encetada, na modernidade, com o objetivo de corresponder a uma demanda política sociohistórica e por este motivo a pesquisa se perguntou se seria possível, no contexto plural das sociedades contemporâneas, um projeto de formação que comunicasse e se aproximasse de uma noção ético-política no esteio do conceito de formação. Nessa direção, buscou-se, como hipótese, aproximar o conceito de hospitalidade do conceito de formação e o que se notou, foi que ao efetuar esse movimento, poderíamos salvar o conceito de formação através da valorização de uma *democracia porvir*. Seria então necessário formar a partir de uma noção de cidadania? Não necessariamente. Mas ir além dessa cidadania. Ir além dos direitos. Quer dizer, em suma, que com a ajuda da filosofia da hospitalidade e a valorização da alteridade, seria possível conduzir àquilo que denominamos de *justiça social*. Em outras palavras, para que haja uma ideia de formação que valorize, de fato, a alteridade, ela deve produzir espaços para surgir inesperadamente a *alteridade*. Ela deve querê-la, não esperando-a. A formação deve, quando solicitada pela vinda do Outro, responder a ele, pois é uma responsabilidade que é intrínseca à condição humana.

O movimento central deste trabalho consistiu, assim, em resgatar e repensar o sentido político da formação à luz do pensamento de Jacques Derrida, em particular suas reflexões sobre a diferença e a hospitalidade. Desde o início, buscamos destacar como o conceito de formação, que historicamente esteve ligado à construção de uma cidadania democrática e crítica, vem sendo gradualmente reduzido a uma ferramenta para atender às demandas do mercado, voltada principalmente para o desenvolvimento de competências técnicas e utilitárias. Para atingir esse objetivo, o trabalho foi estruturado em três eixos principais. O primeiro capítulo, voltado para o diagnóstico da perda ou deturpação do sentido político da formação, alcançou seu propósito ao expor de forma crítica as razões pelas quais a formação passou a ser dominada pelo discurso neoliberal. Ao evidenciar a contraposição entre uma formação política e a formação orientada para o mercado, foi possível problematizar as implicações dessa mudança no âmbito educacional. Esse

diagnóstico demonstrou que o estreitamento do conceito de formação representa não apenas uma perda para a educação, mas também um risco para a construção de uma democracia inclusiva e plural.

No segundo capítulo, o objetivo foi investigar o conceito de diferença em Derrida e relacioná-lo ao tema da hospitalidade. Este capítulo cumpriu seu papel ao desconstruir as noções tradicionais de identidade, revelando que a diferença é um elemento fundamental para se pensar a formação política contemporânea. A partir das análises das obras *Adeus a Emmanuel Levinas* e *Da Hospitalidade*, foi possível enxergar como a hospitalidade pode ser um elo ético-político central, permitindo-nos repensar a formação como um processo que inclui, ao invés de excluir, o Outro. Esse capítulo também alcançou o objetivo de expandir a compreensão do que significa formar para a democracia em um mundo multicultural e em constante transformação.

No terceiro e último capítulo, o estudo retornou à filosofia da educação, utilizando as reflexões derridianas para propor uma nova abordagem ético-política da formação. Esse objetivo foi cumprido ao integrar o conceito de justiça, discutido em *Força da Lei*, como um componente chave para a formação política. Nessa perspectiva, argumentamos que uma formação voltada para a justiça deve não apenas preparar os indivíduos para a participação democrática, mas também reconhecê-los como herdeiros de um mundo repleto de diferenças e múltiplas histórias. O trabalho alcançou, assim, a formulação da proposta de uma "formação por vir" que abarca o Outro como parte essencial do processo formativo.

Além de cumprir seus objetivos específicos, este trabalho também contribui para a discussão contemporânea sobre a crise da democracia e a precarização da formação política. Ao retomar o sentido político da formação, especialmente no que diz respeito à relação com a alteridade e à ética da hospitalidade, foi possível mapear um caminho para que a educação responda de maneira mais eficaz aos desafios atuais. A proposta de Derrida de uma formação ética e política que respeite a diferença e o Outro oferece um *insight* valioso para repensar os programas educacionais em um mundo globalizado e em constante conflito identitário. Em síntese, os objetivos deste estudo foram amplamente alcançados: (1) diagnosticamos a perda do sentido político da formação a partir da dessensibilização ético-estética e política do Outro, (2) recontextualizamos a questão da diferença sob a ótica da hospitalidade e, finalmente, (3) propusemos uma abordagem ético-política que responde aos desafios da contemporaneidade, apontando para uma formação que seja capaz de lidar com a crise democrática e as diferenças culturais de

maneira justa e inclusiva. Este trabalho não encerra o debate, mas abre espaço para futuras investigações que aprofundem as questões da hospitalidade, alteridade e justiça no campo da educação. O desafio de construir uma pedagogia que faça jus às demandas democráticas e que responda à complexidade do mundo atual exige, como demonstrado, um contínuo esforço teórico e prático.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. *Meios e fins: notas sobre a política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- ALVES, I. M. S.; OLIVEIRA, S. R. F. Educação, Utopia e Paulo Freire. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, p. 01 – 19, 2021.
- ARAUJO, J. M.; ARAUJO, A. F. Utopia e Educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, s/v. ano 1, n. 40, p. 95 – 117, 2006.
- BIESTA, G. How General Can *Bildung* Be? Reflections on the Future of a Modern Educational Ideal. *Journal of Philosophy of Education*, Oxford, v. 36, n. 03, p. 377 – 390. 2002.
- BORRADORI, G. *Filosofia em tempos de terror: diálogos com Habermas e Derrida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- BRANCO, F. C. Platão e Derrida, pensadores da diferença. *Intuitio*, Porto Alegre, v. 7. N. 02, p. 197 – 213.
- BEY, H. *Taz: Zona Autônoma Temporária*. São Paulo: Veneta, 2018.
- BACHELARD, G. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BERNARDO, F. Lévinas e Derrida: um contacto no coração de um quiasma I. *Revista Filosófica de Coimbra*, Coimbra, s/v, n. 33, p. 39 - 78, dez. 2008.
- CHAMAYOU, G. *A sociedade ingovernável: uma genealogia do liberalismo*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- CHARLOT, B. *Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*. São Paulo: Cortez, 2020.
- COELHO, M. P. A questão da alteridade no pensamento de Derrida. In: XV Seminário de Iniciação Científica da PUC-Rio, 15, 2007, Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2007. p. 01 – 12.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DESCARTES, R. *Coleção os Pensadores: Descartes*, São Paulo: Editora Abril, 1979.
- DERRIDA, J. *Gramatologia*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- DERRIDA, J. *Espectros de Marx*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- DERRIDA, J. *Palavra!/Word*. Madrid: Trotta Editorial S.A, 2002.
- DERRIDA, J. *A universidade sem condição*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- DERRIDA, J; ROUDINESCO, Elisabeth. *De que amanhã...: Diálogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004a.

DERRIDA, J. *Salvo o nome*. Campinas: Papyrus, 1995.

DERRIDA, J. Entrevista com Geoffrey Bennington. In: DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar. (Org.). *Desconstrução e ética: ecos de Jacques Derrida*. São Paulo: Loyola, 2004b. P. 235 – 247.

DERRIDA, J. *Papel-Máquina* São Paulo: Estação Liberdade, 2004c.

DERRIDA, J. Desconstruindo o terrorismo. In: BORRADORI, Giovanni. *Filosofia em tempo de terror: diálogos com Habermas e Derrida*. Rio de Janeiro: Jorge, 2004d.

DERRIDA, J. *Políticas de la amistad: seguido de El oído de Heidegger*. Editorial Trotta, 1998.

DERRIDA, J. *Força de lei: o fundamento místico da autoridade*. 3.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

DERRIDA, J. *Adeus a Emmanuel Levinás*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DERRIDA, J. *Paper-Machine*. California: Stanford University Press, 2005.

DALBOSCO, C. A.; DORO, M.J.; BECKER, J.S. Ideia de educação pública e cultivo das capacidades humanas. *Revista Avaliação*, Sorocaba, v. 26, n. 01, p. 157 - 176, mar. 2021.

DORO, M. J.; ROSSETTO, M. S. “Tornamo-nos o que nunca fomos”: a versão pós-humanista de Foucault para o mote tradicional da formação humana. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 37, n. 80, p. 933 - 954, ago. 2023.

FLICKINGER, H-G. Na contramão das atuais correntes pedagógicas. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 22, p. 43 – 64, maio-ago. 2014.

FLICKINGER, H-G. Herança e futuro do conceito de Formação (Bildung). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 114, p. 151 – 167, jan-mar. 2011.

FISHER, M. *Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?* São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FARIAS, A. B. *Poéticas da hospitalidade: ensaios para uma filosofia do acolhimento*. Porto Alegre: Editora Zouk, 2018.

FOUCAULT, M. *História da Loucura*. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

GABILONDO, A. *La vuelta del outro: Diferencia, identidade, alteridade*. Madrid: Trotta Editorial S.A, 2001.

GALLO, S. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: GARCIA, R. L. *Diálogos Cotidianos*. Petrópolis: DP et Alii, 2010. p. 231 – 246.

GOERGEN, P. Bildung ontem e hoje: restrições e perspectivas. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 24, n. 03, p. 437 – 451, dez. 2017.

GUR-ZE'EV, I. A Bildung e a Teoria Crítica na era da educação Pós-Moderna. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 12, n. 22, p. 05 – 22, jun. 2006..

- HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- HERMANN, N. *Ética e estética: outra sensibilidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- HERMANN, N. *Ética, Estética e Alteridade*. II Seminário Nacional de Filosofia e Educação. *Cultura e alteridade: confluências*. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- HOYER, T. Formação como cidadania ou: para que formação. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 24, n. 03, p. 508-519, s/m. 2017.
- JAPIASSU, H. *A Pedagogia da Incerteza e outros estudos*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.
- KANT, I. Resposta à Questão: O que é Esclarecimento?. *Cognitio*, São Paulo. v. 13, n. 01, p. 145 - 154, jun. 2012.
- KOSKOSKI, Y. C. *O itinerário da subjetividade acolhedora: do acolhimento à hospitalidade de Emmanuel Levinas a Jacques Derrida*. 2018. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.
- LARROSA, J. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- LARROSA, J. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- LARROSA, J; SKLIAR, C. *Habitantes de Babel*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LÉVINAS, E. *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- LÉVINAS, E. *Descobrendo a Existência com Husserl e Heidegger*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- LÉVINAS, E. *De outro modo que ser: ou para lá da essência*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2011.
- LAVAL, C. *A escola é uma empresa: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.
- MATOS, O. C. F. Derrida: da razão pura à razão marrana. *Revista Psicologia USP*, São Paulo v. 27. n. 02, p. 255 - 262, jun-2016.
- NIETZSCHE, F. *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- MIGOWSKI, E. S. O *Ethos neoliberal* e a formação da Sociedade de Controle. *Transversos*, Rio de Janeiro, v. 04, n. 04, ano 02, p. 07 – 25, abril – set. 2015.
- NUSSBAUM, M. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: Editora WMF Martins Fonte, 2015.
- PETERS. B. *Derrida: Biografia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.



PLATÃO. *O Sofista*. Pará: Editora Universidade do Pará, 1980.

PLATÃO. *O Sofista*. 5.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

RICKEN, N; MASSCHELEIN, J. Do We (Still) Need the Concept of *Bildung*?. *Educational Philosophy and Theory*, Oxford, v. 35, n. 02, p. 139 – 154. Mar. 2003.

RANCIÈRE, J. *O Desentendimento*. São Paulo: Editora 34, 2018.

RØMER, T. A. Gert Biesta – Education between *Bildung* and post-structuralism. *Educational Philosophy and Theory*, Oxford, v. 53, n. 01, p. 34 – 45. Mar. 2020.

RODRIGUES, T. S. A noção de Rosto em Emmanuel Levinas. *Revista InterEspaço*, Grajaú, v. 02, n 06, p. 396 - 407. maio-ago. 2016.

SWANS. Blind. *White Light from the Mouth of Infinity*. New York: Young God, 1991. 1 CD.

SOUZA, R. T. Alteridade e Justiça: Uma Introdução ao Núcleo Ético do Pensamento de E. Levinas. *Revista EMERJ*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 88 - 104. Jan-fev. 2015.

SILVA, T. R. *As fronteiras do Silêncio em Wittgenstein: A Ética e a Estética no Tractatus*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Filosofia) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2021.

SKLIAR, C. *Derrida & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SEVERINO, A.J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

ZEEVALLOS, V. P. G. *Derrida e a educação: o acontecimento do impossível*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2010.