

Políticas da amizade e infância. Dizer “sim” a quem chega: a possibilidade da hospitalidade na escola

Eduardo Rezende MELO¹

Flávia Inês SCHILLING²

Maria José de REZENDE³

RESUMO

Partimos, neste artigo, da questão atual da inimizade, tal como discutida por Achille Mbembe, e seguiremos com Derrida, para compreender o que poderia ser e quais os dilemas e contradições – impasses – da ideia da hospitalidade. Haverá a tentativa de uma compreensão mais estrutural da questão, a partir do conceito de colonialismo interno (Pablo Gonzales Casanova) e externo, introduzindo autores latino-americanos (Rodolfo Stavenhagen, Orlando Fals Borda), em diálogo com clássicos, como Norbert Elias, Foucault, Derrida, Rancière e Simmel. E, por fim, concluiremos com o debate sobre a amizade e a imaginação (ou imaginações possíveis) institucionais, que poderiam responder – mesmo que provisoriamente – às questões da amizade, da hospitalidade, dos direitos humanos e da justiça.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos Humanos. Escola. Hospitalidade. Políticas da amizade. Solidariedade.

¹ Doutor em Direito pela Universidade de São Paulo na área de Direitos Humanos. Pós-doutorado na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas na Universidade Nova de Lisboa. Juiz de Direito. Membro do Grupo de Pesquisa em Direitos Humanos, Democracia e Memória (GPDH/IEA/USP). ORCID: 0000-0003-3779-1814. E-mail: melo.eduardorezende@gmail.com

² Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Membro do Grupo de Pesquisa em Direitos Humanos, Democracia e Memória (GPDH/IEA/USP). ORCID: 0000-0001-5126-8507. E-mail: flaviaischilling@gmail.com

³ Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo. Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Membro do Grupo de Pesquisa em Direitos Humanos, Democracia e Memória (GPDH/IEA/USP). ORCID: 0000-0002-3426-910X. E-mail: mjderezende@gmail.com

Policies of friendship and childhood. Saying "yes" to those who arrive: the possibility of hospitality in the school

Eduardo Rezende MELO
Flávia Inês SCHILLING
Maria José de REZENDE

ABSTRACT

This article examines the contemporary problem of enmity through the lenses of Achille Mbembe and Jacques Derrida, exploring the conceptual dilemmas and contradictions - the aporias - embedded in the notion of hospitality. We develop a structural analysis of the issue by engaging with the concept of internal colonialism (Pablo González Casanova) alongside external colonialism, bringing Latin American thinkers (Rodolfo Stavenhagen, Orlando Fals Borda) into dialogue with classical theorists such as Norbert Elias, Michel Foucault, Derrida, Jacques Rancière, and Georg Simmel. The discussion culminates in an exploration of friendship and institutional imagination (or possible imaginaries) as provisional responses to the enduring questions of friendship, hospitality, human rights, and justice.

KEYWORDS: Hospitality. Human rights. Politics of friendship. School. Solidarity.

La política de la amistad y la infancia. Decir "sí" a los que llegan: la posibilidad de la hospitalidad en la escuela

Eduardo Rezende MELO
Flávia Inês SCHILLING
Maria José de REZENDE

RESUMEN

Partimos, en este artículo, de los debates sobre la enemistad, tal como propuesto por Achille Mbembe. Seguiremos introduciendo Derrida, para aprender el concepto de hospitalidad y cuáles son sus dilemas, contradicciones e impases. Buscaremos, a seguir, una comprensión más estructural con el concepto de colonialismo interno (Pablo Gonzales Casanova) y externo con autores latinoamericanos (Rodolfo Stavenhagen, Orlando Fals Borda) en diálogo con clásicos como Norbert Elias, Foucault, Derrida, Rancière y Simmel. Finalmente, concluiremos con los conceptos de amistad e imaginación (o imaginaciones posibles) institucionales que podrían responder – aunque más no sea de forma provisoria – a los desafíos de la amistad, de la hospitalidad, de los derechos humanos y de la justicia.

PALABRAS CLAVE: Derechos Humanos. Escuela. Hospitalidad. Política de la amistad. Solidaridad.

Introdução

Neste artigo, partimos – inicialmente – de um diálogo com o texto de Achille Mbembe (2017), *Políticas da Inimizade*. A categorização de determinados grupos populacionais como inimigos, intrusivos, indesejáveis e descartáveis está na base das políticas de inimizade. Tal rotulação pode ser produzida por ações e procedimentos tanto políticos quanto sociais. Essas classificações e rótulos adentram as práticas políticas e discursivas, de modo a gerar e a potencializar a condição de inimigo de alguns grupos (Reis, 2020). As políticas de inimizadas e de hostilidades proliferam em tais situações, potencializando a sujeição, a inferiorização e a injustiça (Derrida, 2003^a). Em tais condições, está-se assim enfrentando “um tempo de repovoamento e de globalização do mundo sob a égide do militarismo e do capital e, como derradeira consequência, um tempo que promove a saída da democracia (ou a sua inversão)” (Mbembe, 2017, p. 21).

É possível pensarmos no oposto, ou seja, nas políticas da amizade, especialmente para examinarmos as possibilidades de, na educação escolar, experimentarmos outros gestos, outros diálogos, outros limites? Inspiramo-nos em Derrida (2003b, p. 69):

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

As políticas de amizade são, então, para Derrida, aquelas que não partem de categorizações desabonadoras. Elas se constituem em processos sociais de interações que desmantelam as possibilidades de rotulações que promovem as inferiorizações e as sujeições de grupos inteiros a processos de estigmatização e de crescente inobservância de seus direitos.

Trataremos da questão do estrangeiro, da criança, daquele e daquela que aqui chegou. Aquela que ainda não fala a língua, não a domina. Que viola as normas, porque não as conhece. Como entendê-la? Quem é? De onde vem? Quem é o estrangeiro na escola? E quando o nativo, por não possuir a língua, é tratado de maneira mais desumana que o estrangeiro? O que se toleraria de um bárbaro, um estrangeiro e não se tolera no nativo?

Esta relação política entre infância, liberdade, alteridade e amizade convoca-nos, portanto, a pensar sobre o que se pode fazer na educação escolar. Pois a escola, enquanto instituição social que reproduz a sociedade em que opera, com suas possibilidades de justiça e injustiça, é vista, muitas

MELO; SCHILLING; REZENDE

vezes, como uma máquina a serviço do *status quo*. Como uma instituição social, ao reproduzir a sociedade, também reproduz suas contradições sociais, que podem ser averiguadas a partir dos sinais ambíguos e ambivalentes acerca das possibilidades e limites da escolarização, bem como das promessas de universalização do direito de aprender, que é negado, na prática, a determinados grupos em condições de exclusão extrema.

Não há dúvida de que a escola é o lugar em que há uma aposta na mudança, na liberdade e na emancipação, na produção do novo, em que se trabalha com o passado olhando para o futuro, ancorado no tempo presente. Carrega em si a reprodução e a superação do que temos, das atuais formas de injustiça e desigualdade, em uma relação sempre tensa e inesperada (Schilling, 2013; Schilling; Angelucci, 2016)

A aposta é de que, na escola, há pessoas livres que trabalham, medeiam os conteúdos e práticas, podendo dar-lhes novos sentidos. São pessoas que lidam com o conhecimento, sempre aberto e revolucionário, sempre a nos deslocar do nosso pequeno mundo para um mundo maior, a nos permitir ver outras formas de viver e pensar. O acesso à escola é um direito humano, e, por ser humano esse direito, nela vivenciam-se, inevitavelmente, inúmeros conflitos e tensões. Compreendê-la como uma instituição social nos possibilita pensar nas tensões entre a reprodução e a emancipação. E o que seria uma escola justa? Pode existir uma escola justa em uma sociedade injusta? (Schilling, 2018).

Com base nesses elementos, apresentaremos, assim, os desafios da hospitalidade, do cuidado, do acolhimento, pensando se é possível formular políticas da amizade. Com este desafio, continuamos as problematizações sobre o que chamamos anteriormente de “imaginações políticas”, imprescindíveis para pensar as formas de atuação em uma sociedade marcada pelas intolerâncias e pelas desigualdades. Novos termos, novas combinações de possibilidades nos permitirão começar a imaginar como viveremos juntos, quais serão as alianças que nos permitirão superar o estado atual das coisas, da vida, da escola também (Melo; Schilling; Rezende, 2022).

Amizade e resistência: como relacionar hospitalidade, infância e educação?

Derrida (2021) nos ensina que a hospitalidade significa o direito para o estrangeiro, em sua chegada sobre o solo de um outro, de não ser tratado como inimigo, expressando-se como um direito, um dever, uma obrigação, uma lei de acolhimento. Todavia, a hospitalidade alberga uma contradição, porque quem acolhe permanece o patrão, o mestre da casa, o senhor. Se, de um lado, afirma-se a lei da identidade, de outro, mantém-se uma relação essencial com a abertura daquilo que

Políticas da amizade e infância. Dizer “sim” a quem chega: a possibilidade da hospitalidade na escola é chamado a vir, permanecendo sempre no limiar de si mesma. Nossa tarefa é pensar os limites deste limiar, para que possamos estender a abertura ao estrangeiro sem que o convertamos em inimigo, em uma experiência intencional que leva ao outro a sensação e o sentimento de que ele é um estrangeiro absoluto, um desconhecido, ali onde eu sei que não sei nada sobre ele.

Tal como o estrangeiro, que simboliza aquele que nos coloca a questão essencial da justiça e do justo (Derrida, 2021), a criança simboliza, igualmente, no princípio da natalidade arendtiano, a emergência do novo, do agir que caracteriza a política, o lugar em que se unem a persistência da tradição e da fragilidade da criação (Arendt, 1991)⁴.

Um e outro sacodem o dogmatismo ameaçador do logos paterno, contestando a autoridade do chefe, do pai, do professor, do senhor da família, do senhor da casa, do poder de hospitalidade (Derrida, 2021).

Um e outro representam aquele que não fala como os outros, que fala uma língua estranha, que ao mesmo tempo remetem ao que há de inefável, mas também ao que há de impessoal, de comum a todos os seres humanos, serem capazes de palavra e, por isso, não apenas poderem aspirar a um justo quase divino (*fas*) (Benveniste, 2003), como precisarem lutar para afirmar-se como sujeito político, no âmbito da justiça, subjetivando o litígio para poder expressar o injusto (*tort*) da falta de logos, de não ser contado como ser falante (Rancière, 1995)

A um e ao outro pedimos que nos compreenda, que falem a nossa língua, em todos os sentidos do termo, para poder acolhê-los em nossa casa, mas, se o fizessem, seriam ainda estrangeiro e criança? (Derrida, 2021).

Um e outro nos convocam, portanto, a nos dirigir ao outro na língua do outro, rompendo com uma língua em geral, que homogeneiza a todos numa língua comum, e que condiciona o reconhecimento do Outro como sujeito de fala, a não ser que fale o que caiba em nossas categorias de pensamento dos problemas colocados à decisão (Derrida, 1994b).

Um e outro denunciam a injustiça da desconsideração e desvalorização daquelas formas de agência política que emergem nos campos considerados pré-políticos ou extrapolíticos e que

⁴ Criança, liberdade e amizade são termos que se entrelaçam na história da linguagem. Benveniste (2003) nos ensina que, tanto o termo latino *liberi*, crianças, quanto *παιδες γνήσιοι*, em grego, designam o nascimento legítimo, que é o fundamento da liberdade, resultando na derivação posterior alemã de livre (*frei*) para o particípio (*frijonds*) que levará a *Freund* (amigo), evidenciando a ligação entre nascimento, amizade e pertencimento a grupos estreitos como pares. Afinal, da origem homérica do termo φίλος, o amigo, designando uma possessão, dos filhos inclusive, de um valor relacional pautado pelo respeito ou reverência (αἰδώς), que convoca ao sentimento de consciência coletiva, logo se estende ao estrangeiro, em relação àquele que, estando fora de seu local de origem, encontra-se privado de direito, de proteção, de meio de existência, demandando, para sua proteção, um pacto de reciprocidade e hospitalidade por quem o recebe.

rompem na esfera de aparência como se viessem de fora, como se fossem o fora, confundindo a distinção entre dentro e fora, entre o privado e o público (Butler, 2015).

Um e outro procuram resistir e tensionar o limiar da hospitalidade, procurando denunciar a injustiça, reapropriar-se de seu ambiente e dizer “não!”. Um “não!” que pode não ser verbalizado, mas que nem por isso deve ser tomado como barulho em vez de palavra (Boltanski, 2011), um não que expressa a forma mínima de resistência (Foucault, 1994), como o colocar a língua para fora e mostrar desgosto, com várias expressões fisionômicas que, para serem notadas, demandam proximidade, em contraposição à distância exigida pelo discurso objetivo (Sloterdijk, 2012).

Um e outro procuram, mais que provar a desigualdade, desafiar-nos à verificação da igualdade, como uma igualdade em potência na inscrição jurídico-política (Rancière, 2012).

Trata-se de um desafio de tensionar a instauração de uma relação igualitária e dialógica, rompendo com o mito da pedagogia, da parábola de um mundo dividido entre espíritos sábios e espíritos ignorantes, capazes e incapazes, como condição de se pensar a possibilidade de comunidade (Rancière, 1987).

Um desafio, portanto, de reclamar que as relações de poder mudem, e mudem em todas as esferas da vida social. E se elas mudam, é porque reclamam, da parte de quem escuta, uma exigência de coragem do interlocutor (do político, do gestor, do juiz, do educador etc.) de proceder a uma diferenciação ética – marcada pela criação e inovação, pela abertura ao Outro, e de problematização de sua própria identidade (Foucault, 1994, p. 358). Uma abertura que rompa com a solidão ética e a injustiça implicadas na escuta quando a enquadrarmos apenas em torno daquilo que queremos escutar, em vez de nos abirmos a escutar algo diverso daquilo que esperávamos, mesmo quando ameace aquilo que cremos, colocando-nos a responsabilidade de inventar novas respostas (Stauffer, 2015).

Uma problematização que reclama uma elaboração do limite do poder como senhor, como dono da casa, como adulto e professor, e de nos conduzirmos em conformidade com essa verdade (Foucault, 2011). Uma elaboração das hierarquias que se expressam na vida social, especialmente na relação com os ditos vulneráveis, para que sejamos capazes de problematizar o que, numa vivência compartilhada, expõe-nos a todos à vulnerabilidade e às formas de supostamente superá-la (Butler, 2021).

Para Mbembe (2016), o cuidado consiste em romper com a degenerescência, em cultivar o interesse pela vida, ou, com Paul Preciado (2022), tomar consciência, compartilhar e lutar pela mudança é compreender que fazemos parte do problema que queremos resolver, que somos

Políticas da amizade e infância. Dizer “sim” a quem chega:
a possibilidade da hospitalidade na escola
implicados nas relações que nos atravessam, mesmo aquelas às quais nos opomos, reconhecendo a importância do corpo resistente, articulando as diferenças heterogêneas sem totalizá-las, sem unificá-las em identidades ou ideologias, tornando-se um grupo de intensidade apaixonada, pelo qual passe o desejo de tudo mudar.

Contra a naturalização das relações de sujeição, que não são uma exigência da natureza, nem da criança em relação aos pais ou ao professor, muito menos da “gente novinha” – povos não ocidentais em relação aos conquistadores, que, podendo escolher entre a servidão e a liberdade, escolheriam ser livres –, trata-se de resgatar, com La Boétie (1986), o sentido da amizade como não servir (Chauí, 1986). Um privilégio ao amigo em vez da amizade (Passeti, 2003), a nossa capacidade de entre-conhecermo-nos, recusando os grandes ideais, e de suas intervenções idealizadas em nome dos laços, das associações e dos vínculos concretos e potentes que possam nutrir, com o estrangeiro, com a criança. Que resgate o vínculo imanente entre a paideia (παιδεία) – vale dizer, a formação ou a cultura – e a noção de jogo, παιδιά (paidiá), em cuja raiz encontramos a palavra παῖς (pais), criança, de que deriva παιδία (paidiá, infância) (Benveniste, 2003). Uma imanência e horizontalidade que reconheça que a política é assunto do dizer, não do ser (Cassin, 1995), por isso toda medida de justiça há de ser debatida como um “melhor para”, situado e contextualizado, de um modo comparativo, em que cada qual deve suportar ser μέτρον, medida, critério, com uma exigência de atenção tanto à pluralidade quanto ao que é particular (Cassin, 2022).

Uma atenção que implica uma união resistente ao sofrimento e à injustiça experimentados pelo outro, em que a assunção de uma posição essencial da alteridade implique, ao mesmo tempo, um exercício de amizade, de afeto, de vínculo intenso com o gênero humano inteiro, fazendo coincidir, no cuidado de si, o cuidado dos outros (Foucault, 2011). O militantismo no mundo e contra o mundo, a que se referia Foucault, é traduzido, em Derrida (2011), como um engajamento junto ao impotente, convocando-nos à tomada de uma decisão e de uma ação. Um engajamento que pressupõe a tomada de consciência da contingência de nossos fundamentos comunitários e a disposição de colocar em questão, sem cessar, as suas origens, não dissimulando ou apagando suas origens na violência, na escravidão e na separação dos não semelhantes (Mbembe, 2019).

Para Derrida (2011), o lugar do político é o da negociação, entre o conjunto aberto dos dados presentes ou apresentáveis e um ideal regulador, como promessa e como relação com a alteridade,

reconhecendo o que há de insatisfatório no presente e nos remetendo à abertura ao acontecimento, ao adventício, para que a vinda seja a vinda do outro.

É possível construir processos promotores da amizade e da hospitalidade, em relação à educação, em sociedades amesquinhas pelo colonialismo interno?

Se o colonialismo externo dá vazão a políticas de inimizades que potencializam a servidão, a exploração, a violência, o desprezo pela vida do outro, os desequilíbrios de poder, a repulsa pelo diferente e o horror em todos os âmbitos da existência social e individual, conforme alerta Achille Mbembe (2017), isto também se pode verificar em relação ao colonialismo interno⁵ (Casanova, 2007, 2015), o qual impõe, também, modos de vivências sustentadores de todo tipo de exclusão, discriminação, preconceitos e violências, e isso atinge, sem dúvida, todos os recônditos da vida social e educacional, desde a infância até a vida adulta.

Autores, como Rodolfo Stavenhagen (1985, 1998, 2011), Aníbal Quijano (1988, 2005) e Orlando Fals Borda (2014, 2015, 2017), dedicaram-se, com afínco, a compreender a dificuldade decorrente da insolidariedade e da violência estruturalmente arraigadas, para construir, na América Latina, “uma identidade nós”, na expressão de Norbert Elias (1998).

Os empreendimentos sociais, econômicos, políticos e culturais que sustentam os colonialismos internos e externos expressam, segundo Mbembe, as muitas formas de dominação “colonial, burocrática, patriarcal, autoritária que trazem consigo [...]. Isto porque as relações sociais foram forjadas no seio de sociedades transpassadas pelas experiências de violência política e organizadas sobre esse legado” (Reis, 2020, p. 254).

Armando Bartha (2015, 2017) destaca que o colonialismo interno, com seus modos de dominação, sujeição e exploração, expressa uma estreita correlação entre o capitalismo grotesco vigente na América Latina e o capitalismo global. A violência promovida pelas desigualdades e as brutalidades derivadas da miséria, da pobreza, da exclusão e da injustiça, promovidas pelos colonialismos internos e externos, favorecem as engrenagens capitalistas dependentes, nos moldes entendidos por Florestan Fernandes (1968, 1972), que asseguram processos tanto de exploração brutal sobre alguns grupos sociais quanto de concentração extrema de renda, recursos e poder nas mãos dos setores preponderantes. Por essa razão, “o colonialismo externo bem como o interno

⁵ “Se busca con ello destacar, en el interior de las fronteras políticas, un fenómeno que no sólo es internacional sino intranacional, y cuyo valor explicativo para los problemas de desarrollo quizá resulte cada vez más importante desde el punto de vista interno de las nuevas naciones [...] donde existe una sociedad plural” (Casanova, 1969, p. 223-224).

Políticas da amizade e infância. Dizer “sim” a quem chega: a possibilidade da hospitalidade na escola podem ser estudados através de elementos tanto racionais quanto irracionais” (Rezende, 2022, p. 31). Assim, os elementos racionais

são aqueles que se medem por uma calculabilidade material e imaterial assentada em lucros, exploração de recursos naturais, destruição de modos de vida originários (dos indígenas, por exemplo), qualificação ou desqualificação de saberes e conhecimentos, imposições de formas de consumo, de produção econômica, de manejo de tecnologias de toda natureza, entre outros elementos (Rezende, 2022, p. 31).

Os pensadores latino-americanos (Casanova, Fals Borda, Stavenhagen), dedicados a desvendar as diversas faces do colonialismo interno, têm destacado seus aspectos emocionais, manifestos em ações e práticas de diversos grupos sociais.

Os fatores irracionais (ou emocionais) são compostos por: medos diversos, sentimentos persistentes de superioridade e de vingança, desejos de subjugação do outro, preconceitos, discriminações, ódios étnicos e raciais, aversão a alguns grupos sociais, [...] obsessão por manter povos inteiros na condição de exclusão social, educacional e política, obstinação em afastar [segmentos] específicos de qualquer possibilidade de convivência em certos espaços sociais ou institucionais, impulsos de rejeição de alguns grupos identitários, ímpetos de rechaçamento, afastamento ou invisibilização de indivíduos e coletividades (Rezende, 2022, p. 31).

Os dois tipos de colonialismos (externo e interno) geram sociedades eivadas de insolidariedades, inospitalidades, animosidades, odiosidades e hostilidades. Tais características se manifestam tanto em fatores objetivos (pobreza multidimensional expressa nos baixos índices de renda, de escolaridade, de acesso à habitação adequada e a serviços de saúde de modo geral) quanto em fatores subjetivos (baixa ou nenhuma expectativa e/ou perspectiva de reversão das violências materiais e simbólicas expressas em toda forma de miserabilidade, de autoritarismos, de exclusão e inobservância dos direitos).

Sob a condição colonialista interna, a vida social, em algumas de suas dimensões, está ancorada em todos os tipos de irracionalidades (entendidas como fatores emocionais, conforme foram designadas por Norbert Elias (1994a, 1994b, 1998) expressas em repulsas, ódios, desprezos e inimizades “em que [não] se vê o mundo do ponto de vista do outro” (Arendt, 1993, p. 99).

Na América Latina, África e Ásia, foram vivenciados processos alongados de colonialismo externo, que deram origem a um impositivo e recalcitrante colonialismo interno, expressão que teria

sido utilizada, segundo Pablo Gonzáles Casanova (2007), pela primeira vez, pelo sociólogo Charles Wright Mills (1916-1962); no entanto, Juan Vicente Iborra-Mallent e Daniel Montañez-Pico (2020, p. 1) questionam essa informação e demonstram que Harry Haywood (1898-1985) havia tomado “el racismo como un problema fundamentalmente económico, sostuvo que la población afroamericana era tratada como una ‘colônia interna’”, sendo, então, este militante e pensador negro norte-americano o inaugurador dessa ideia de colonialismo interno, fato que teria sido ignorado por alguns cientistas sociais.

O colonialismo interno tem, como característica essencial, a produção e a reprodução da repulsa e do desprezo pelos grupos em condições de vulnerabilidade oriunda de motivos étnicos, raciais, econômicos, sociais, etários ou culturais. Pablo Gonzáles Casanova (1998, p. 45) afirma que os indígenas, por exemplo, possuem os seus “conceitos de liberdade, democracia e justiça”, porém essas noções nunca são consideradas nos processos de elaboração de prescrições de políticas voltadas a tais grupos. E isso não se modificou, inteiramente, mesmo quando os segmentos mais vulnerabilizados são tidos, pela lei, como sujeitos de direitos. Rodolfo Stavenhagen (2011, p. 179) diz que na América Latina tem sido recorrente que alguns grupos sejam “sujeitos de direitos, mas [sejam também] objetos de políticas públicas”, na medida em que não se criam espaços efetivos de participação cidadã na efetivação de políticas e programas sociais.

O colonialismo interno, assim como o externo, alimenta, cotidianamente, práticas econômicas altamente predatórias, exploradoras e aniquiladoras de grupos diversos. Isto porque os segmentos preponderantes (econômica e politicamente) não possuem qualquer compromisso ou empatia com uma parte expressiva da população, seja ela de crianças ou de adultos. Todavia, alimenta ainda um processo sociopolítico concentrador de recursos e poder, o que reflete na dificuldade de construção de canais de comunicação entre os diversos segmentos sociais, situação que leva a bloqueios quase intransponíveis na constituição de instituições sociais e políticas hospitaleiras e acolhedoras a todos os grupos em geral e aos segmentos infantis de modo específico⁶.

Pode-se dizer que, com tais bloqueios, são potencialmente ampliadas as políticas de inimizade calcadas na violência simbólica e não simbólica (Mbembe, 2017). A amizade é aqui entendida como o processo de um crescente ocupar-se do outro e da coletividade, e com a solidariedade como construção empática (Gomes; Silva Júnior, 2007) em relação aos diferentes, não importa qual seja sua condição social, racial, étnica, cultural ou etária. Tal condição empática, que deveria ser

⁶ Norbert Elias (2006) alerta que só há democracia quando ocorre um processo efetivo de distribuição de poder. Para que isso ocorra, são imprescindíveis a abertura e o alargamento de canais de comunicação e de participação política. Tais canais tendem a levar a “novos equilíbrios de poder” (Elias, 2006, p. 22).

Políticas da amizade e infância. Dizer “sim” a quem chega: a possibilidade da hospitalidade na escola construída por diversos meios, incluindo-se a educação formal e a não formal, é quase sempre muito difícil.

O preconceito, a discriminação, a repulsa e o desprezo inviabilizam e martirizam, no âmbito escolar e não escolar, muitas crianças e adolescentes, que se tornam estigmatizados em várias dimensões da vida. Isto porque “el colonialismo interno corresponde a una estructura de relaciones sociales de dominio y explotación entre grupos culturales heterogéneos, distintos” (Casanova, 2006, p. 241 *apud* Rosenmann, 2015, p. 40).

Norbert Elias (1998) considera que ser empático com pessoas do grupo a que pertencemos não nos humaniza. O processo de humanização ocorre na medida em que é desenvolvida uma empatia com o diferente, seja por razões econômicas, étnicas, raciais, culturais, entre outras. A falta de empatia potencializa a opressão e a subjugação de grupos inteiros; é aí que estão “as raízes dos perigos que os grupos humanos [representam] uns para os outros” (Elias, 1998, p. 19).

O desprezo por saberes e conhecimentos dos grupos diversos acaba sendo uma forma de potencializar o sentimento de alguns grupos, tanto de superioridade, que constroem de si mesmos,⁷ quanto de inferioridade, que atribuem a outros segmentos sociais, étnicos, etários ou raciais. Este texto irá ter um desdobramento que se ocupará principalmente da infância, por isso é bom observar que o saber, a visão de mundo e a percepção das crianças raramente são levados em consideração pelas políticas educacionais e pelas instituições escolares. Isto não ocorre somente no âmbito escolar, mas também em outros âmbitos das políticas e ações voltadas para as crianças.

Rodolfo Stavenhagen e o pluralismo pedagógico como uma política de amizade, hospitalidade e acolhimento

Em primeiro lugar, deve-se ressaltar que as discussões de Rodolfo Stavenhagen (1932-2016), na segunda metade do século XX e limiar do XXI, sobre etnodesenvolvimento, subalternidade, educação multicultural, práticas pedagógicas plurais, pluralismo pedagógico, acolhimento às diversidades étnicas e culturais, integração democrática, educação humanística e desmistificadora do colonialismo interno, possibilitam enxergar pontos de convergências com as discussões que enfatizam a busca por políticas de amizade, de hospitalidade e de acolhimento para crianças, jovens e adultos.

⁷ “Frequentemente as virtudes que [algumas] coletividades se atribuem são dominadas por fantasias comunitárias” (Elias, 1998, p. 20).

Segundo ele, o sistema econômico e educacional, em vigor na América Latina, passa ao largo das questões étnicas, raciais e multiculturais, fato que tem levado à eternização, desde o colonialismo externo, de uma política de inimizades, conforme destacou Achille Mbembe (2017), no livro com este título. Na América Latina, nunca foram postas em prática, para todos os grupos sociais, políticas de amizades, sejam elas na área econômica, social, cultural ou educacional. Isto, evidentemente, traz impactos para as infâncias, vivenciadas nas escolas ou fora delas, daqueles(as) que pertencem a grupos étnicos e raciais estigmatizados.

Em vista disso, Stavenhagen faz prescrições sobre como construir caminhos políticos que levem em conta o outro, o diferente, como coletividades que teriam de ser consideradas, em todos os intentos de formulação de projetos nacionais inclusivos e ideados, para fazer avançar a justiça social e educacional. Tais projetos seriam, grosso modo, políticas de amizades (Derrida, 2003a, 2003b)⁸.

Tendo estado em vigor séculos e séculos de colonialismo externo, é uma tarefa hercúlea desconstruir suas sequelas, que dão origem ao colonialismo interno, cujas características são a repulsa e o desprezo pelos grupos excluídos, de todas as faixas etárias, por razões econômicas, educacionais, étnicas, raciais etc.

Fica evidenciado, nas discussões de Stavenhagen (1985, 1998, 2011), que o colonialismo interno torna perenes as políticas inóspitas e não acolhedoras de grupos diversos na América Latina e que seu impacto na educação é enorme, já que prevaleceu no continente uma proposta educacional assentada numa suposta homogeneidade nacional inexistente.

Cristalizou-se, desse modo, a suposição de que devia ser desenvolvida, por meio da instrução escolar, a convicção de que o continente era formado por nações monoétnicas, o que servia para “encobrir o fato desses Estados merecerem, em rigor, ser tidos como etnocráticos [...] [em que] apenas um grupo étnico dominante impõe a sua visão de nacionalidade” (Stavenhagen, 1998, p. 247).

Portanto, o dado essencial é que “as políticas sociais, culturais e educativas adotadas pelos Estados em relação aos diversos povos, nações e grupos étnicos que vivem em seus territórios refletem, diretamente, estas tensões” (Stavenhagen, 1998, p. 248), reveladoras da inospitalidade e

⁸ “[...] a questão da democracia conduz à questão do cidadão ou do sujeito como uma singularidade contável. E aquela de uma ‘fraternidade universal’. Não há democracia sem o respeito por singularidades e alteridades irreduzíveis, mas não há democracia sem a ‘comunidade de amigos’ (koinà tà tôn philon), sem o cálculo de maiorias, sem sujeitos identificáveis, estabilizáveis, representáveis como iguais. Estas duas leis são irreduzíveis uma à outra” (Derrida, 1997, p. 22).

Políticas da amizade e infância. Dizer “sim” a quem chega: a possibilidade da hospitalidade na escola do desacolhimento de uma parte expressiva da população. A infância daquelas pessoas pertencentes aos grupos ignorados e desprezados é perturbada, e até mesmo destruída, por conflitos, ódios e desprezos reforçados de geração em geração.

Tal ensino caracteriza-se como injusto por excelência, uma vez que cria, no cotidiano escolar, uma concepção de cidadania, de justiça e de leis que se configura como uma fantasia comunitária – na expressão concebida por Elias (1994a, 1994b, 1998) – acerca da superioridade incontestada de alguns segmentos sociais, étnicos e raciais. Não obstante se revestir das características de fantasia em que se imagina superioridade sobre grupos e pessoas, essa concepção não deixa de causar sofrimentos individuais e coletivos de grande monta nas crianças oriundas dos grupos rechaçados e inferiorizados, suprimindo qualquer possibilidade de uma escola justa e inclusiva.

No texto *Educação para um mundo multicultural*, Stavenhagen (1998) alerta para o agravamento das injustiças escolares num mundo globalizado, que potencializa, dentro do sistema educativo, as muitas tensões e conflitos já vivenciados pela negação das singularidades de grupos étnicos e raciais inteiros. Isto reforça o colonialismo interno e suas manifestações de repulsas, ódios e desprezos.

E uma “situação assim tão complexa representa um desafio para [um] sistema educativo” (Stavenhagen, 1998, p. 249) empenhado em colocar às claras as tensões e os conflitos impossibilitadores da construção, ainda que a longo prazo, de uma justiça escolar, que pressupõe o rompimento com perspectivas educacionais homogeneizantes e mistificadoras dos setores preponderantes e de suas práticas.

“A integração social democrática” (Stavenhagen, 1998, p. 249) depende de um sistema educativo receptivo à pluriétnicidade e às diferenças existentes nas diversas condições de vida das pessoas. “A educação no século XXI deverá enfrentar este desafio e os sistemas educativos [...] devem dar provas de flexibilidade e imaginação” (Stavenhagen, 1998, p. 249) para encontrar caminhos que possam conduzir ao acolhimento e à hospitalidade das crianças das mais diversas condições sociais, econômicas e raciais.

Para que isso ocorra, é preciso recolocar a seguinte indagação: O “que significa educar e ser educado [...], remodelar conteúdos e programas dos estabelecimentos de ensino” (Stavenhagen, 1998, p. 249), atualmente? Quais são os desafios de “imaginar novos métodos pedagógicos e novos processos educativos” (Stavenhagen, 1998, p. 249)? Este autor complementa as indagações,

levantando uma das questões mais difíceis de responder, qual seja: Como “estimular o aparecimento de novas gerações de professores-alunos”? (Stavenhagen, 1998, p. 249).

O desafio é ingente, já que essas novas gerações teriam de estar dispostas a enfrentar todos os obstáculos e contratempos na luta por justiça escolar e por uma escola mais justa, de maneira que as práticas pedagógicas, o cotidiano escolar e o processo educativo passem a ser um todo mais acolhedor e hospitaleiro para as crianças estigmatizadas, desprezadas e rechaçadas por diversas razões étnicas, raciais e sociais.

“Uma educação realmente pluralista baseia-se numa filosofia humanista, isto é, numa ética que encara, numa perspectiva positiva, as consequências sociais do pluralismo cultural” (Stavenhagen, 1998, p. 249). Uma questão é ser favorável ao pluralismo étnico, racial e cultural, outra é conseguir meios para incorporar tais elementos ao processo educativo e à prática pedagógica (Stavenhagen, 1998). É expressiva a distância entre a expansão de uma consciência favorável ao pluralismo pedagógico e a sua incorporação duradoura e efetiva à vida escolar. “De fato os sistemas educativos são, eles próprios, um jogo nessas ‘guerras culturais’ de nosso tempo” (Stavenhagen, 1998, p. 250).

O saber “sentipensante” e a geração de uma outra cognição assentada na empatia: caminhos para uma política de amizade

Orlando Fals Borda (1925-2008) considera que a desqualificação de grupos sociais inteiros favorece a prevalência de um *ethos* assentado na estigmatização, na difamação e na depreciação. Pode-se dizer, também, que, num exercício de aproximação dessa abordagem de Fals Borda com a de Norbert Elias, tais atitudes de repulsa do diferente se constituem uma condição psicossocial assentada em gratificações narcísicas, que ancoram a insolidariedade, a inospitalidade e as políticas de inimizades.

Como desfazer processos inóspitos tão profundos? Entre algumas possibilidades (políticas, sociais, econômicas e culturais), neste item, será dada centralidade à questão educacional. Orlando Fals Borda (2014) desenvolve uma reflexão sobre a necessária construção de um saber “sentipensante” que tem, na sua essência, a inseparabilidade entre razão e emoção. Somente assim haveria como levar em conta, nos processos educacionais, as vivências distintas que ajudariam a construir o “melhoramento de situações coletivas, sobretudo [das] classes populares” (Fals Borda, 1998, p. 182 *apud* Suárez Fernández, 2017, p. XXX).

⁹ Expressão utilizada por Orlando Fals Borda.

Políticas da amizade e infância. Dizer “sim” a quem chega:
a possibilidade da hospitalidade na escola

A combinação da razão com a emoção, num processo de desenvolvimento do conhecimento escolar, geraria subjetividades (disposição, motivação, propósitos, expectativas, perspectivas) capazes de dismantelar concepções desqualificadoras de saberes distintos, em razão da idade, da condição social, étnica ou racial. Isto porque estaria tal conhecimento ancorado na formação de um sentimento de consideração pelo outro, pelo estranho, pelo diferente. A composição dos saberes escolares teria de estar pautada na compreensão do conjunto de experiências vivenciadas, pelos diversos grupos e segmentos sociais escolares, no plano individual e no coletivo.

Com base em alguns aspectos levantados por Derrida (2003a, 2003b), mas sem atentar para todas as exigências postas por ele, uma política de amizade e de hospitalidade, na área educacional, seria aquela que desse um lugar, de fato, e não somente *de jure*, ao diferente¹⁰, ao outro. No entanto, este lugar não pode configurar-se como apenas uma “hospitalidade de direito” (Derrida, 2003b). Ter um lugar é mais do que isso, é ter a possibilidade de existir integralmente como indivíduo e como coletividade.

A perspectiva de geração, por meio da educação formal e não formal, de um saber “sentipensante”, amenizador das marcas profundas produzidas pelo colonialismo interno, foi comparada, por alguns pesquisadores, com as propostas de Paulo Freire. Os dois “forneceram elementos fundamentais para [...] questionar a vigência da colonialidade nos planos do existir, do poder e do pensar” (Mota Neto, 2018, p. 13).

Um elemento central das perspectivas político-pedagógicas que rompam com o colonialismo interno é a busca por emancipação. A educação, como um processo cultural, pode reproduzir o colonialismo externo e interno, conforme destacam Georges Balandier (2014) e Maria Isaura Pereira de Queiróz (2014). Isto porque a educação, tomada como instrução numa situação colonial, tende a reforçar modos de subordinação – de crianças e adultos envolvidos na prática educacional – a ideias, ideários e visões de mundo. Como antídoto disso, devem-se encontrar, na escolarização, formas de lidar com o acervo cultural dos(das) estudantes, como forma de construção da emancipação.

Note-se que Orlando Fals Borda e Rodolfo Stavenhagen, ao falarem da construção do saber e do conhecimento, nas últimas décadas do século XX, apostam na possibilidade de que sejam

¹⁰ “Resumidamente, a ‘individualização’ consiste em transformar a ‘identidade’ humana de um ‘dado’ em uma ‘tarefa’ e encarregar os atores da responsabilidade de realizar essa tarefa e [atribuir-lhes as] (das) consequências (assim como os efeitos colaterais) de sua realização. Em outras palavras, consiste no estabelecimento de uma autonomia *de jure* (independentemente de a autonomia de facto também ter sido estabelecida)” (Bauman, 2001, p. 41).

excogitados meios de criar processos emancipatórios que percorram a vivência escolar, ou seja, desde a infância até a adultez.

Pode-se perguntar se esses projetos seriam, no presente, realizáveis. No texto *O tempo da emancipação já passou?*, Jacques Rancière (2015) menciona algo que tem sido discutido, recorrentemente, pelos cientistas sociais Nestor Canclini (1989), Heraclio Bonilla (2008) e Rodolfo Stavenhagen (2011), ou seja, a questão da multitemporalidade. Segundo Rancière (2015, p. 89), “não há um tempo, uma temporalidade do processo global que submete à sua lei todos os ritmos da vida individual e coletiva. A emancipação acontece porque há vários tempos num tempo”.

Os teóricos latino-americanos têm refletido, insistentemente, sobre as heterogeneidades multitemporais (Canclini, 1989), para demonstrar que, no concernente à possibilidade da emancipação, há elementos positivos e negativos. A positividade está na sobrevivência de um acervo cultural, que pode ser mobilizado, em tempos diversos, em favor dos segmentos atados por todos os modos de injustiça. A negatividade está no fato de que esta “justaposição de parcelas da realidade, cuja racionalidade remete a temporalidades distintas” (Bonilla, 2008), vai carregando consigo culturas e mentalidades autoritárias que vão se reciclando, renovando-se no decorrer do tempo. Ao longo do processo histórico, as justaposições podem ir dificultando a formação de projetos emancipatórios, e isso se reflete em todos os âmbitos da vida social, política e educacional.

Orlando Fals Borda e Rodolfo Stavenhagen demonstram considerar como possível, ainda que as sociedades latino-americanas sejam amesquinhas pelo colonialismo interno, o desenvolvimento de processos políticos e educacionais, que sejam capazes de canalizar parte das ações e das práticas sociais em favor de uma organização social mais justa¹¹.

No caso de Fals Borda, isso seria possível, desde que fossem desenvolvidas metodologias participativas, nas quais os envolvidos nos processos educacionais (de instrução ou de participação política) pudessem, de fato, expressar suas ideias e saberes de tal modo que tais conhecimentos fossem considerados como a ancoragem de todo ato de agir. Fomentar a autonomia de crianças, jovens e adultos em meio às dificuldades diversas, oriundas de sociedades extremamente injustas e desiguais, é o caminho para a emancipação. Mas isso não pode ser alcançado sem que se levem em consideração as singularidades sociais, econômicas, políticas e culturais das nações da América Latina.

¹¹ No texto *El campesino Cundi-Boyacense: conceptos sobre su pasividad*, Fals Borda (1956) faz uma reflexão sobre emancipação.

Políticas da amizade e infância. Dizer “sim” a quem chega:
a possibilidade da hospitalidade na escola

Fals Borda (2014, 2015) registra pistas interessantes para a construção de uma educação significativa para os diversos segmentos sociais e etários, que são desconsiderados pelo seu modo de ser e sentir o mundo em que vivem. A construção de uma escola justa passaria, então, por um processo educacional derivado de metodologias de ação participativas, que conseguissem envolver os indivíduos na construção de cada momento da vida escolar. Tal abarcamento teria de estar ancorado na cultura, na autonomia, na personalidade, na visão de mundo, no saber e no sentir dos grupos diversos, que partilham suas experiências no mundo escolar, desde a infância até a vida adulta.

Indagar sobre o papel dos conhecimentos diversos, científicos e intuitivos, na construção de vivências, visões de mundo e experiências escolares, econômicas e políticas mais justas, passa, segundo Orlando Fals Borda (2014, p. 94), por uma leitura adequada “dos contextos geográficos, culturais e históricos concretos”. Assim, o conhecimento universal tem de ser combinado com saberes singularizados por vivências, valores e culturas particulares. O que seria, então, um conhecimento escolar contextualizado? Seria aquele que estivesse em interações com as condições multiétnicas e multiculturais (Fals Borda, 2014, 2015).

Teorias, métodos e conhecimentos enraizados nas circunstâncias sociais vivenciadas pelas pessoas favoreceriam, no entender de Fals Borda, mais eficazmente, encontros e somas de saberes. Tais recursos ajudariam a superar o colonialismo interno e o colonialismo intelectual que desprestigiam a utilização dos acervos culturais distintos na produção de uma educação e de uma ciência que façam sentido para as crianças, jovens e adultos envolvidos num dado sistema escolar.

Não se trata, porém, de desconsiderar o conhecimento e os saberes acumulados pela humanidade ao longo de um dado processo histórico, mas sim de considerar os vários saberes, os vários acervos culturais e as várias visões de mundo situadas e contextualizadas no que tange ao grupo social e etário.

Com inspiração nos escritos de Fals Borda, pode-se dizer que a geração das condições para a leitura, o entendimento, a observação, a experimentação e o desvendamento das circunstâncias sociais, nas quais os indivíduos vivem, pode indicar qual é o caminho da justiça escolar e de uma escola mais justa para os diversos grupos sociais.

E por que é possível falar em escola justa, a partir das considerações de Orlando Fals Borda? Porque tal justiça só é exequível com o dismantelamento de sentimentos eivados de preconceitos, repulsas, ódios e desprezos a amplos segmentos sociais. Sem uma outra formatação psicossocial,

MELO; SCHILLING; REZENDE

que pode ser redefinida pela educação, não é possível evitar, no âmbito escolar, os efeitos nefastos das injustiças vivenciadas, cotidianamente, por crianças estigmatizadas por seu pertencimento social, geográfico, étnico, cultural e racial.

O saber “sentipensante”, que combina razão e emoção (coração e pensamento; razão e afeto) dos envolvidos no ato de conhecer, é uma chave promissora para pensar as políticas de amizade em relação à infância e à escolarização. Isto porque outros diálogos, outras possibilidades podem se fazer presentes, e assim a criança pode sentir-se contemplada, ouvida, considerada como sujeito no processo de escolarização. Suas experiências, percepções, expectativas, perspectivas e visões de mundo, se levadas em conta, podem redefinir o espaço escolar como capaz de inovar nos processos de emancipação que duram toda uma vida.

Amizade e a imaginação institucional

Para Foucault, a amizade nos convoca a pensar outros modos de vida; modos de vida que possam ser partilhados entre indivíduos de idade, de estatuto, de atividade social diferentes, com uma recusa a traços identitários. Se a constituição do sujeito é fundamentalmente ética, uma visão da ética como política, a constituição ética da subjetividade seria uma alternativa às práticas subjetivantes das sociedades modernas capitalistas, embora não sejam exclusivas destas organizações sociais.

No entanto, se, de um lado, as instituições sociais têm contribuído para limitar o número possível de relacionamentos, porque uma sociedade que permitisse o crescimento das relações possíveis seria mais difícil de administrar e de controlar, nosso desafio seria também o de pensar que tipo de instituições queremos criar, que tipo de criação e de experimentação política podemos fazer (Foucault, 1994, p. 358), para um novo direito relacional, que permita a ampliação dos tipos possíveis de relações, em vez de impedi-las ou bloqueá-las.

Pensar justiça e amizade em relação à infância no espaço escolar problematiza a nossa responsabilidade ética e política ante esse outro-criança que se antepõe a nós. É por estarmos atravessados pelas relações de poder, pelas lutas do presente, que a amizade se apresenta como responsabilidade, quase aporética, de tentar decifrar o que está sendo dito, e responder ao outro, numa tripla dimensão.

Primeiro, responder pelo que é dito, feito, pelo que se é (Derrida, 1994a): no caso de crianças, reconhecendo-as como uma construção social, que desafia o lugar privado, doméstico, sem fala,

Políticas da amizade e infância. Dizer “sim” a quem chega:
a possibilidade da hospitalidade na escola
para afirmar-se como sujeito interpretante e criador do mundo, desde as mais tenras idades (Corsaro, 2005), que desafia as dimensões de poder na relação adulto-criança como eixo estruturante nas relações de classe, de gênero, de raça (governo das populações pelo governo das famílias e governo das famílias pelos modos de intervir em relação às crianças) (Melo, 2021).

Segundo, responder ao outro, à sua questão, à sua demanda, assumindo, portanto, o reconhecimento como um assunto de justiça (Fraser; Honneth, 2003).

Por fim, responder perante a lei, um tribunal, assumindo uma dimensão política de inscrever o que se escuta no trato político, público (Derrida, 1994a), institucional. A discussão em torno da amizade em relação à infância nos apela, portanto, a um justiça de outro modo (Derrida, 2014), a um educar de outro modo, que aumente a hospitalidade ao outro e ao diverso, assumindo o desafio de encontrar esquemas intermediários para fazer que o desejo e a lei da hospitalidade absoluta e justa logrem determinar efetivamente, nas revoluções e nas reformas, as transformações reais do direito e da política, para que a hospitalidade absoluta se torne tão habitável quanto possível (Derrida, 2021).

Simmel dizia que não há pensamento, nem política que não esteja ancorada na sensibilidade (SIMMEL, 2016)¹², porque a sociedade é acontecimento, marcado pela dinâmica da ação e do padecer, ao qual damos forma e modelamos (SIMMEL, 2008), em um processo de divisão e de diferenciação, em que cada liberação dos processos de integração levam a novas vinculações. À vista de semelhante leitura, Didi-Huberman (2021) nos provoca, dizendo que quem resiste, e anuncia ao mundo que é tempo de mudança, lança gestos de tempos heterogêneos, heréticos, suscetíveis de interromper o curso normal das coisas, para que se possa recomeçar. E recomeçar é imaginar, não como um negar a história, mas como um problematizar a objetividade histórica, como se o “material” da história fosse o passado, como se o passado servisse para justificar o presente que temos, um presente resignado. A diferença, ensina o autor, só ocorre se houver um gesto de imaginação e só se recomeça porque se imagina recomeçar, e não se recomeça sem nos permitirmos certos deslocamentos, que nos deem distância e uma interação que nos ligue à pluralidade e heterogeneidade do agir (Didi-Huberman, 2021).

Este esforço de tensionamento da hospitalidade, da amizade, é o que nos remete ao desafio contínuo da vida em democracia, uma democracia que resta a vir, indefinidamente perfectível, portanto, sempre insuficiente e futura, um conceito não apresentável, que nos convoca a uma

¹² A primeira edição desta obra foi publicada em 1892.

experiência da liberdade e da igualdade, que faça prova respeitosa dessa amizade justa, além do direito (Derrida, 1994), em uma comunidade que demanda a contínua experiência de ter-lugar de comunicação de singularidades que precisam ter-tempo oportuno para uma justa relação (Agamben, 2013).

Considerações finais

A hospitalidade, conforme foi enfatizado neste artigo, é uma responsabilidade que demanda mais que escolhas racionais. Como nos ensina Mbembe, no seio das sociedades que não cessam de multiplicar os dispositivos de separação e de discriminação, a relação de cuidado foi substituída pela relação sem desejo, mas não há reconhecimento sem o reconhecimento recíproco do rosto, da face do Outro, se não como semelhante, ao menos como próximo, em sua capacidade de recusa, em sua capacidade de luta. Por isso, a reconstituição do comum começa pela troca de palavra e pela ruptura do silêncio, porque aí aparecem as intenções criadoras, com a descerebrização que nos permite tornar nosso ambiente estranho, rompendo com o real dado a partir da força do escândalo (Mbembe, 2016).

Estamos à frente, portanto, de um exercício de imaginação, que é central aos desafios da teoria moral, problematizando modelos de ser e de estar no mundo e intuindo e imaginando a possibilidade de ser diverso (Mackenzie, 2000). Se o contexto institucional e relacional opressivo pode limitar a capacidade das pessoas de imaginar, enfatizar a possibilidade de imaginação, pautada na emoção, no desejo e nas sensações corporais, encontraremos a força para nos erguer psiquicamente, e pautar questões relacionalmente, provocando reconhecimento por terceiros. Pois, como diz Didi-Huberman (2020, p. 10),

foi Hannah Arendt quem recordou que dar o tom do tempo, uma questão de recomeço, de liberdade e de sensibilidade, era também – fundamentalmente – uma questão de imaginação. A imaginação, essa faculdade comum, é necessária para que o tempo se torne poema ou melodia, sinfonia ou polirritmia, para que “recupere a cor” pela qual tende a afirmar a sua própria tonalidade (tanto a tensão como a tonalidade estão, de facto, incluídas na palavra grega tonos). [...] A imaginação esconde assim esse poder singular de permitir a ligação de diferentes faculdades, mas também, no espaço social, de sujeitos com pensamentos ou interesses diferentes. Ela é, portanto, condição não só de todo o conhecimento ou de toda a experiência estética, mas também de todas as relações éticas e políticas.

Ao ressaltar a importância da imaginação política nos processos de construção da justiça, da hospitalidade e do acolhimento, não se está desconsiderando a brutalidade das relações econômicas, sociais e políticas no mundo atual, em que as condições de exploração, sujeição e alienação (termo

Políticas da amizade e infância. Dizer “sim” a quem chega: a possibilidade da hospitalidade na escola empregado no sentido de alheamento) são extremas. Parte-se do pressuposto de que os indivíduos, mesmo em condições de sujeição, podem desenvolver imaginações políticas capazes de decifrar os muitos fios que compõem as relações econômica e de poder.

Neste caso, a escola poderia ter um papel relevante na construção de imaginações políticas tendentes ao questionamento das muitas formas de assujeitamento que moldam subjetividades desesperançadas quanto à possibilidade de, até mesmo, desejar um mundo mais justo e menos hostil no que tange à vida social, política e econômica. Uma escola que exercita a política de hospitalidade e de acolhimento teria efeitos expressivos na vida das crianças, as quais poderiam perceber caminhos possíveis para um outro mundo não assentado, enfaticamente, na rejeição, na sujeição, na injustiça e no medo.

Referências

AGAMBEN, G. **A comunidade que vem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ARENDT, H. **A condição humana**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

ARENDT, H. **A Dignidade da Política**: ensaios e conferências. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

BALANDIER, G. A situação colonial: abordagem teórica. **Cadernos CERU**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 33-58, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/89147>. Acesso em: 19 abr. 2023.

BARTRA, A. **Tiempos turbulentos**: hacía subversión carnavalesca de un capitalismo grotesco. Trabalho apresentado na Conferência inaugural del 10º Congreso Ecuatoriano de Sociología, Ecuador, 2015. Disponível em: www.biblioteca.clacso.edu.ar. Acesso em: 19 abr. 2023.

BARTRA, A. Capitalismo depredador. In: Barcellos, J. **Jornal Estado de Direito**, Porto Alegre, p. 1-6, 30 mar. 2017.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BENVENISTE, É. **Le vocabulaire des institutions indo-européennes**: 1. économie, parenté, société. Paris: Les éditions de minuit, 2003.

BOLTANSKI, L. **L’amour et la justice comme compétences**. Paris: Gallimard, 2011.

MELO; SCHILLING; REZENDE

BONILLA, H. La metodología histórica y las ciencias sociales. *In*: CADENA, C. (org.). **XX años de Ciencias Sociales**: memoria del coloquio Internacional. Ciudad de México: Colegio del México Ediciones, 2008. p. 196-203.

BUTLER, J. **Notes toward a performative theory of assembly**. Cambridge: Harvard University Press, 2015.

BUTLER, J. **A força da não-violência**. Lisboa: Edições 70, 2021.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estrategias para entrar y salir de la modernidad. Ciudad de México: Grijalbo, 1989.

CASANOVA, P. G. **Sociología de la explotación**. Ciudad de México: Siglo XXI, 1969.

CASANOVA, P. G. La formación de conceptos en los pueblos indios: el caso de Chiapas. **Nueva Sociedad**, Buenos Aires, n. 154, p. 42-57, mar./abr. 1998.

CASANOVA, P. G. **Sociología de la explotación**. Buenos Aires: Clacso, 2006.

CASANOVA, P. G. Colonialismo interno. *In*: GONZÁLEZ, S. *et al.* (org.). **Teoría marxista hoy**: problemas y perspectivas. Buenos Aires: Clacso, 2007. p. 431-456.

CASANOVA, P. G. **De la sociología del poder a la sociología de la explotación**. Ciudad de México: Siglo XXI; Buenos Aires: Clacso, 2015.

CASSIN, B. **L'effet sophistique**. Paris: Gallimard, 1995.

CASSIN, B. **Elogio da tradução**. São Paulo: Martins Fontes, 2022.

CHAUI, M. Amizade, recusa do servir. *In*: LA BOÉTIE, É. de. **Discurso da servidão voluntária**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 173-239.

CORSARO, W. A. **The sociology of childhood**. 2. ed. London: Sage Publications, 2005.

DERRIDA, J. **Politiques de l'amitié**. Paris: Galilée, 1994a.

DERRIDA, J. **Force de loi**. Le 'fondement mystique de l'autorité'. Paris: Galilée, 1994b.

DERRIDA, J. **Politics of Friendship**. London/New York: Verso, 1997.

DERRIDA, J. **Políticas da amizade**. São Paulo: Campo das Letras, 2003a.

DERRIDA, J. Questão do estrangeiro: vinda do estrangeiro. *In*: DERRIDA, J.; DUFOURMANTELLE, A. (org.). **Anne Dufourmantelle convida Jaques Derrida a falar da Hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003b. p. 5-65.

Políticas da amizade e infância. Dizer “sim” a quem chega:
a possibilidade da hospitalidade na escola

DERRIDA, J. **Politique et amitié**. Entretiens avec Michael Sprinker sur Marx et Althusser. Paris: Galilée, 2011.

DERRIDA, J. Justices. In: COHEN-LEVINAS, D.; MICHAUD, Ginette. **Appels de Jacques Derrida**. Paris: Hermann, 2014. p. 19-71.

DERRIDA, J. **L’hospitalité**. Séminaire (1995-1996). Paris: Seuil, 2021.

DIDI-HUBERMAN, G. La Imaginación, nuestra Comuna. **Theory Now: Journal of literature, critique and thought**, Granada, España, v. 3, n. 2, p. 5-21, jul./dic. 2020. Disponível em: https://revistaseug.ugr.es/index.php/TNJ/article/view/13931/pdf_1. Acesso em : 19 abr. 2023.

DIDI-HUBERMAN, G. **Imaginer, recommencer**. Ce qui nous soulève, 2. Paris : Les Éditions de Minuit, 2021.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.

ELIAS, N. **Teoria simbólica**. Oeiras: Celta Editora, 1994b.

ELIAS, N. **Envolvimento e alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

ELIAS, N. Conceitos sociológicos fundamentais: civilização, figuração, processos. In: NEIBURG, F.; WAISBORT, L. (org.). **Escritos & Ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 21-33.

FALS BORDA, O. El campesino Cundi-Boyacense: Conceptos sobre su pasividad. **Revista colombiana de Psicología**, Bogotá, Colombia, v. 1, n. 1, p. 74-83, 1956.

FALS BORDA, O. (comp.). **Participación Popular**: retos del futuro. Compilación y análisis de Orlando Fals Borda. Bogotá, Colombia: ICFES, IEPRI, Colciencias, 1998.

FALS BORDA, O. **Ciencia, compromiso y cambio social**: antología. Montevideo: Lanzas y Letras, 2014.

FALS BORDA, O. **Una sociología “sentipensante” para América Latina**: antología. Ciudad de México: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: Clacso, 2015.

FALS BORDA, O. **Campesinos de los Andes y otros escritos antológicos**. Bogotá: Universidad Nacional, 2017.

FERNANDES, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro : Zahar, 1972.

FOUCAULT, M. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, 1994. v. IV.

FOUCAULT, M. **A coragem da verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FRASER, N.; HONNETH, A. **Redistribution or recognition?** A political exchange. New York: Verso, 2003.

GOMES, L. G. N.; SILVA JUNIOR, N. Experimentação, Política da Amizade: Alteridade e Solidariedade nas Classes Populares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 23, n. 2, p. 149-158, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/75c3B78sqgV9HypxRZM64Ss/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2023.

IBORRA-MALLENT, J. V.; MONTAÑEZ-PICO, D. Los orígenes de la idea del «colonialismo interno» en el pensamiento crítico del comunista afroamericano Harry Haywood: crónica de una conversación con Gwendolyn Midlo Hall. **Tabula Rasa**, Bogotá, Colombia, n. 35, p. 89-114, 2020. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero-35/04-iborra.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2023.

LA BOÉTIE, É. de. **Discurso da servidão voluntária**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MACKENZIE, C. Imagining Oneself Otherwise. In: MACKENZIE, C.; STOLJAR, N. **Relational autonomy**. Feminist perspectives on autonomy, agency and the social self. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 124-150.

MBEMBE, A. NECROPOLÍTICA. *Arte & Ensaios*, Rio de Janeiro, n.32, p. 123-151, 2016. Disponível em: <https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf> . Acesso em: 21 out.2024

MBEMBE, A. **Política de Inimizade**. Lisboa: Antígona editores, 2017.

MBEMBE, A. **Politiques de l'inimité**. Paris : La Découverte, 2019.

MELO, E. R. ; SCHILLING, F. ; REZENDE, M. J. de. Imaginações políticas para um outro mundo possível. As contribuições de Sen, Fraser, Boltanski e Butler. **Lua Nova**, São Paulo, v. 117, p. 95-126, 2022.

MELO, E. R. **Direito ao desenvolvimento**. Arqueologia de um dispositivo na subjetivação de crianças e adolescentes. São Paulo: Intermeios, 2021.

MOTA NETO, J. C. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. **Folios**, Bogotá, Colombia, n. 48, p. 3-13, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n48/0123-4870-folios-48-00003.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2023.

PASSETTI, E. **Éticas dos amigos**. Invenções libertárias da vida. São Paulo: Imaginário, 2003.

PRECIADO, P. **Dysphoria mundi**. Le son du monde qui s'écroule. Paris: Bernard Grasset, 2022.

QUEIROZ, M. I. P. de. Educação como uma forma de colonialismo. **Cadernos CERU**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 19-32, 2014.

Políticas da amizade e infância. Dizer “sim” a quem chega:
a possibilidade da hospitalidade na escola

QUIJANO, A. **Modernidad, identidad y utopía en América Latina**. Lima: Sociedad y Política Ediciones, 1988.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires : Clacso, 2005. p. 227-278.

RANCIÈRE, J. **Le maître ignorant**. Cinq leçons sur l’émancipation intellectuelle. Paris: Fayard, 1987.

RANCIÈRE, J. **La mésestante**. Politique et philosophie. Paris: Galilée, 1995.

RANCIÈRE, J. **Au bords du politique**. Paris: Gallimard, 2012.

RANCIÈRE, J. O tempo da emancipação já passou? In: SILVA, R.; NAZAR, L. (org.). **A República por vir: arte, política e pensamento para o Século XXI**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015. p. 73-100.

REIS, D. S. Políticas da inimizade, de Achille Mbembe. **Cadernos de ética e filosofia política**, São Paulo, v. 2, n. 37, p. 252-255, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/issue/view/11855>. Acesso em: 19 abr. 2023.

REZENDE, M. J. de. Los elementos racionales e irracionales del colonialismo interno en Casanova, Stavenhagen, Fals Borda y Elias. **Revista Central de Sociología**, Santiago, Chile, v. 14, p. 29-51, 2022. Disponível em: <https://www.centraldesociologia.cl/index.php/rcs/article/view/127>. Acesso em: 19 abr. 2023.

ROSENMAN, M. R. Pablo González Casanova: sociología del poder y sociología de la explotación. In: CASANOVA, P. G. **De la sociología del poder a la sociología de la explotación**. Ciudad de México: Siglo XXI; Buenos Aires: Clacso, 2015. p. 9-54. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20150112054546/01.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2023.

SCHILLING, F.; ANGELUCCI, C. B. Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 694-715, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/bxGqGm6PVSQWxzNKY94WFDn/#>. Acesso em: 19 abr. 2023.

SCHILLING, F. Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 31-48, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KxZpmcxqbSTc7QLCvw3cfVR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2023.

SCHILLING, F. Mediação de conflitos, justiça restaurativa: caminhos para uma escola mais justa? Dossiê Brasil/Portugal: possibilidade de uma escola justa e das artes de fazer o comum, coordenado por Flávia Schilling e José Manuel Resende. **ETD: Educação Temática Digital**, São Paulo, v. 20,

n. 2, p. 325-342, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650506/0>. Acesso em: 19 abr. 2023.

SIMMEL, G. **Individualismus der modernen Zeit und anderen soziologische Abhandlungen**. Frankfurt: Suhrkamp, 2008.

SIMMEL, G. **Probleme der Geschichtsphilosophie**. Altenmünster, Jazzybee-verlag, 2016 [Livro digital]

SLOTERDIJK, P. **Crítica da razão cínica**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2012.

STAUFFER, J. **Ethical loneliness: the injustice of not being heard**. New York: Columbia University Press, 2015.

STAVENHAGEN, R. Etnodesenvolvimento: uma dimensão ignorada no pensamento desenvolvimentista. **Anuário Antropológico**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 11-44, 1985.

STAVENHAGEN, R. Educação para um mundo multicultural. In: DELORS, J. *et al.* **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília, DF: Unesco: MEC; São Paulo: Cortez, 1998. p. 246-256.

STAVENHAGEN, R. Repensar a América Latina desde la subalternidad: el desafío de Abya Yala. In: ARAVENA, F.; ÁLVAREZ-MARTÍN, A. (ed.). **América Latina y el Caribe**: globalización y conocimiento. Repensar las Ciencias Sociales. Montevideo: Flacso, 2011. p. 167-185.

SUÁREZ FERNÁNDEZ, N. J. Coherencia e vigencia de la vida y obra del sociólogo Orlando Fals Borda. In: FALS BORDA, O. **Campesinos de los Andes y otros escritos antológicos**. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional, 2017. p. XI-XLIV.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 27/03/2024

Aprovado em: 07/10/2024