



JOGO DE PRESENCAS: a sala de aula entre o tempo, a mediação e a diferença
GAME OF PRESENCES: the classroom between time, mediation and difference

Luís Fabiano de Oliveira¹

RESUMO: Este artigo investiga o ofício de professor a partir da obra de Jorge Larrosa e de uma perspectiva desconstrucionista derridiana, problematizando conceitos como tempo, espaço, mediação e a função da escola. O texto propõe uma visão da sala de aula como um enclave de resistência ao tempo produtivista e mercadológico, um espaço em constante devir, onde o saber emerge de maneira aberta e não linear. Através do diálogo com autores como Jacques Rancière e María Zambrano, investiga-se a escola como um local de experimentação temporal e lumínica, em que o professor atua como mediador do tempo e da luz, oferecendo não respostas definitivas, mas caminhos de descoberta e renovação. O artigo se mantém em fluxo, evitando conclusões fixas, e convida à continuidade da performatividade e da reflexão sobre o ensino e a educação.

Palavras-chave: Desconstrução; Mediação; Tempo escolar; Ofício do professor; Jorge Larrosa

ABSTRACT: This article investigates the teaching profession through the work of Jorge Larrosa and from a Derridean deconstructionist perspective, problematizing concepts such as time, space, mediation, and the role of the school. The text proposes a view of the classroom as an enclave of resistance to the mercantile and productivist notion of time, a space in constant becoming, where knowledge emerges in an open and non-linear manner. Through dialogue with authors like Jacques Rancière and María Zambrano, the school is explored as a place of temporal and luminal experimentation, where the teacher acts as a mediator of time and light, offering not definitive answers, but paths of discovery and renewal. The article remains in flux, avoiding fixed conclusions, and invites a continuation of performativity and reflection on teaching and education.

Keywords: Deconstruction; Mediation; School time; Teaching profession; Jorge Larrosa

¹ Bolsista de Pós-doutorado CNPq junto à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS), Doutor em Educação (UFRGS), Mestre em Artes Cênicas (UFRGS). E-mail: luisfabiano9977@gmail.com



PRIMEIRA PARADA: O ponto de espera

O que significa, afinal, dar aula? Seria a sala de aula, como nos provoca Jorge Larrosa², um lugar onde se espera “não se sabe o quê”? Em que medida o professor se coloca não como aquele que detém todas as respostas, mas como aquele que está, também ele, em uma postura de espera? Uma espera pelo imprevisto, pelo inesperado, pelo que não pode ser antecipado. Não uma resposta pronta, mas algo que, de repente, emerge do encontro entre professores e alunos, entre textos e palavras, entre presenças e ausências. Talvez a sala de aula seja menos um espaço de transmissão e mais uma abertura. Abertura para o que não pode ser previsto. Larrosa sugere que

a coisa mais importante que precisa ser verificada na sala de aula é a própria sala de aula. A coisa mais importante que é feita na sala de aula é tentar, mais uma vez, que a sala de aula seja uma sala de aula (LARROSA, 2018, p. 341).

O ofício do professor, então, se constrói nas dobras do inesperado, nas brechas do que não está dado de antemão, fazendo da sala de aula um espaço em constante devir. Se pensarmos o professor não como aquele que simplesmente ensina, mas como alguém que, todos os dias, constrói um dique contra as marés do saber institucionalizado, estamos diante de uma prática que desafia certezas e previsibilidade. Roland Barthes³ observa que os

² Jorge Larrosa (1954) é um filósofo e educador espanhol, professor na Universidade de Barcelona, conhecido por seu trabalho nas áreas de filosofia da educação e pedagogia.

³ Roland Barthes (1915-1980) foi um crítico literário, filósofo, semiólogo e teórico da cultura francês. Suas obras exploram temas como literatura, linguagem, mitologia contemporânea e análise estrutural dos signos. Autor de livros como *Mitologias* (1957), *O grau zero da escrita* (1953) e *A câmara clara* (1980), Barthes foi pioneiro no desenvolvimento da crítica semiótica, desconstruindo as narrativas culturais e analisando como os



intelectuais tendem a discutir “ideias” e “posições”, mas raramente falam sobre a experiência cotidiana e material de seu ofício, o que ele chama de “o íntimo cotidiano” do trabalho (BARTHES, 2005, p. 58). Dar aula, afinal, é um gesto de fé, uma profissão de fé no próprio ofício. Este artigo dialoga diretamente com o livro *Esperando não se sabe o quê – sobre o ofício de professor*, de Jorge Larrosa, e busca abordar questões sobre o ofício docente e suas reflexões sobre a escola, a educação e a sala de aula. Não busca apresentar uma estrutura fixa ou se amparar em objetivos rígidos. Tampouco pretende ser uma análise estática do texto de Larrosa ou uma descrição linear de suas ideias. Em consonância com a desconstrução derridiana⁴, o artigo abre-se ao movimento, à multiplicidade de vozes que atravessam o ofício de professor. Como afirma Larrosa, “a sala de aula não está dada (não está antes), tampouco é um objetivo a ser alcançado (não está depois), mas deve ser feita todos os dias” (LARROSA, 2018, p. 342). Assim, propõe-se aqui uma escrita em fluxo, que habita a impossibilidade de definir o que é, afinal, dar aula.

1. ENTRE TEMPOS: O ócio e a atenção suspensa

Se há algo que a escola pode oferecer em um tempo devorado pela aceleração e pelo

significados são construídos e interpretados. Seu trabalho influenciou áreas como a teoria literária, estudos culturais e semiótica.

⁴ A desconstrução derridiana é uma abordagem filosófica desenvolvida por Jacques Derrida que visa questionar e desestabilizar conceitos fundamentais e estruturas de pensamento aparentemente fixas e hierárquicas. Derrida não propõe uma simples destruição dos significados, mas busca revelar como os conceitos estão sempre em processo de diferenciação e adiamento de sentido (diferença e *différance* ou *diferença*). A desconstrução expõe as tensões internas de um texto, mostrando que nenhum significado é totalmente estável ou definitivo, pois está sempre aberto a novas interpretações e ao movimento de múltiplas significações.



consumo, é o seu ócio. Ou melhor, seus ócios, no plural, porque a escola deveria ser o lugar onde múltiplos tempos se cruzam e se distanciam das temporalidades produtivas e mercantilizadas do mundo exterior. Larrosa ressalta que “a escola, definitivamente, supõe

certa dessincronização das formas temporais socialmente dominantes” (LARROSA, 2018, p. 265), sendo, por definição, um espaço de resistência ao totalitarismo da aceleração que caracteriza o mundo contemporâneo. Vilém Flusser⁵ observa que, em uma época marcada pela invasão de aparatos tecnológicos em todas as esferas da vida, a escola deve ser um lugar onde os estudantes possam, finalmente, “virar as costas” para esses aparatos e experimentar algo diferente: a liberdade de um tempo separado (FLUSSER, 2011, p. 170). Mas a questão persiste: que tipo de tempo é esse? O tempo que a escola cria não pode ser o mesmo imposto pela sociedade produtivista. Ele precisa ser um tempo liberado, um intervalo onde a atenção se forma, onde a aceleração do mundo exterior é desacelerada e reconfigurada. Hartmut Rosa⁶ explora essa aceleração técnica, social e existencial que define a modernidade, onde o ritmo da vida se acelera a tal ponto que sentimos que “não há tempo” para nada (ROSA, 2022, p. 57). A escola deveria ser o lugar onde a aceleração é revertida, onde os estudantes têm tempo para o tempo – para aprender, estudar, exercitar o pensamento. Mas como

⁵ Vilém Flusser (1920-1991) foi um filósofo e teórico da comunicação nascido em Praga, com trajetória acadêmica marcada por seu exílio no Brasil durante a Segunda Guerra Mundial. Sua obra aborda questões relacionadas à filosofia da linguagem, comunicação e cultura, com foco nas transformações trazidas pelas novas tecnologias e pela digitalização. Flusser é conhecido por obras como *Para uma filosofia da fotografia* (1983) e *O universo das imagens técnicas* (1985), onde explora como as imagens e os aparatos tecnológicos moldam nossa percepção da realidade e a relação com o conhecimento.

⁶ Hartmut Rosa (1965) é um sociólogo e filósofo alemão conhecido por suas contribuições sobre a aceleração social e as relações entre tempo, modernidade e alienação. Professor na Universidade de Jena, Rosa é autor de obras como *Aceleração: A mudança do tempo na modernidade* (2005) e *Resonance: A sociology of our relationship to the world* (2016). Sua teoria da aceleração aborda como a modernidade intensifica o ritmo da vida, afetando as esferas técnica, social e existencial, levando a uma crise de sentido e de conexão com o mundo.



sustentar esse espaço quando o próprio tempo de ócio é capturado pelas lógicas de mercado e se transforma em mais uma forma de consumo? Byung-Chul Han⁷ aponta outro problema: a dispersão do tempo moderno, a “atomização”⁸ que desestrutura qualquer continuidade, tanto com o passado quanto com o futuro (HAN, 2016, p. 9). Nesse contexto, a escola deveria manter uma temporalidade longa e orientada. Mas é possível reconstruir esse tempo em um mundo que não apenas acelera, mas fragmenta e desconecta? Larrosa situa a escola “a contratempo”, criando uma cápsula temporal onde os professores “fazem e dão tempo”, e onde os estudantes “se dão e se tomam tempo” (LARROSA, 2018, p. 267).

No entanto, como destaca Jonathan Crary⁹, a colonização do tempo pela lógica da conexão permanente não deixa intervalos para a pausa, para o ócio necessário ao estudo (CRARY, 2014). Tudo é invadido pelo tempo de trabalho, consumo e marketing. Como pode a escola sobreviver como um espaço de desaceleração e reflexão em um mundo que já não

⁷ Byung-Chul Han (1959) é um filósofo e ensaísta sul-coreano, radicado na Alemanha, onde leciona na Universidade de Artes de Belim. Suas obras tratam de temas contemporâneos como sociedade, cultura digital, tecnologia e psicopolítica. Han é autor de livros como *A sociedade do cansaço* (2010) e *No enxame* (2013), nos quais analisa criticamente o impacto do neoliberalismo, da hiperconectividade e da aceleração tecnológica sobre o sujeito moderno, abordando questões de controle, vigilância e esgotamento psíquico na sociedade atual.

⁸ O conceito de atomização em Byung-Chul Han refere-se à fragmentação das relações humanas na modernidade, impulsionada pelo hiperindividualização e pelo isolamento social. Em sua obra, Han argumenta que o neoliberalismo e a cultura do desempenho promovem uma sociedade de indivíduos atomizados, desconectados entre si, que vivem em constante competição. Essa atomização resulta na dissolução de vínculos comunitários e afetivos, fazendo com que os sujeitos se tornem mais vulneráveis ao cansaço e à exploração, enquanto o senso de coletividade e solidariedade se enfraquece.

⁹ Jonathan Crary (1949) é um teórico da arte e professor de Teoria e História da Arte na Universidade Columbia, em Nova York. Seus estudos se concentram na relação entre a percepção, a subjetividade e as tecnologias visuais, investigando como os dispositivos de visualidade afetam a experiência humana. Entre suas obras mais conhecidas estão *Suspensões da percepção* (1999) e *24/7: Capitalismo tardio e os fins do sono* (2013), em que analisa o impacto das tecnologias contemporâneas sobre a percepção, o sono e a vida cotidiana, discutindo como o capitalismo intensifica a vigilância e a conexão constante, alterando as experiências de tempo e atenção.



admite intervalos? Bernard Stiegler¹⁰ destaca que a escola suspende legalmente o tempo de trabalho e de subsistência, permitindo que as novas gerações se ocupem de algo que transcende a produção (STIEGLER, 2008). A atenção, segundo Stiegler, é destruída pelos aparatos que automatizam o pensamento e exploram as distrações. Nesse sentido, a escola deveria ser o lugar onde o tempo livre e o exercício da atenção são cultivados – um espaço onde a atenção não é explorada, mas formada. Contudo, Larrosa nos alerta que essa batalha pelo tempo e pela atenção está longe de ser facilmente vencida. O mundo exterior acelera, fragmenta e coloniza todos os espaços e tempos, e a escola, como um enclave a contratempo, precisa resistir a essa invasão. A aceleração, como observa Rosa, transforma nossa relação com o mundo, e a escola luta para desacelerar esse ritmo e oferecer um espaço onde a atenção possa ser cultivada e não diluída pela dispersão tecnológica (ROSA, 2022). Mas será que a escola pode sustentar essa posição em um ambiente onde o tempo é constantemente capturado, onde até o ócio é colonizado por lógicas de consumo e produtividade? A questão que persiste, então, é como a escola pode criar e manter um tempo outro. Em um contexto em que o próprio tempo é dilacerado pelas lógicas de conexão permanente, a escola é desafiada a proteger e cultivar um tempo qualitativamente diferente – um tempo escolar que não se confunda com o tempo do mundo exterior. As temporalidades que a escola deve engendrar não são apenas pausas ou interrupções na vida acelerada, mas espaços contínuos e profundos de desaceleração, reflexão e atenção. Crary nos alerta que os intervalos de tempo

¹⁰ Bernard Stiegler (1952-2020) foi um filósofo francês conhecido por suas contribuições ao pensamento sobre tecnologia, tempo e sociedade. Seu trabalho explorou como a tecnologia afeta a experiência humana, a memória e a cultura, enfocando o impacto do capitalismo digital e das tecnologias da informação. Entre suas obras estão *Técnica e tempo* (1994) e *A sociedade automática* (2015). Stiegler também dirigiu o Instituto de Pesquisa e Inovação do Centro Pompidou, em Paris, onde investigou as implicações sociais e filosóficas das inovações tecnológicas, particularmente no que diz respeito à educação e à atenção.



estão sendo cada vez mais erodidos (CRARY, 2014), mas a escola, como sugere Larrosa, ainda pode ser um desses poucos lugares onde o tempo não é consumido, mas oferecido como uma abertura, como uma chance de estar a contratempo das dinâmicas sociais hegemônicas.

2. FRONTEIRAS MÓVEIS: O enclave da escola

Se a escola pode ser pensada como um espaço de resistência, ela se aproxima da ideia de enclave proposta por Peter Handke¹¹, onde novas formas de vida e de relação com o mundo são ensaiadas. Um enclave poderia ser, como Larrosa nos aponta, “um espaço do que se predica certa extraterritorialidade (um espaço separado do espaço) e um tempo em que se produz certa dessincronização (um tempo extemporâneo)” (LARROSA, 2018, p. 306), local onde se pode habitar outras temporalidades e espacialidades, distintas das lógicas dominantes do mundo exterior. A escola, sob essa perspectiva, é um espaço à parte, um espaço-tempo outro, separado das demandas produtivistas e mercadológicas, um refúgio para formas de pensamento que resistem à uniformidade e à velocidade. Contudo, esses enclaves são frágeis, vulneráveis, permeados por ameaças tanto externas quanto internas. Como descreve Larrosa, os enclaves estão constantemente cercados “por inimigos enormemente poderosos que costumam se apresentar, além do mais, como amigos (não há

¹¹ Peter Handke (1942) é um escritor, dramaturgo e cineasta austríaco, conhecido por suas obras inovadoras e por sua abordagem reflexiva e poética da linguagem e da narrativa. Handke ganhou notoriedade na década de 1960 com peças de teatro e romances que desafiaram convenções literárias tradicionais. Suas obras frequentemente exploram a subjetividade, a alienação e as formas de percepção. Recebeu o Prêmio Nobel de Literatura em 2019, o que gerou controvérsias devido ao seu apoio a figuras políticas polêmicas. Entre suas obras estão *A mulher canhota* (1976) e *Ensaio sobre o cansaço* (1989).



enclave que não tenha também seus traidores)” (LARROSA, 2018, p. 306). No caso da escola, esses inimigos podem ser os discursos que, sob a aparência de inovação ou progresso, tentam submeter o espaço educativo às lógicas do mercado, transformando-o em um espaço de reprodução do capital, medido pela eficiência, produtividade e controle.

A escola, assim, precisa ser constantemente feita e refeita como um enclave, como um espaço de separação. Como Larrosa sugere, ele “não está dado, mas sim é preciso fazê-lo e, além disso, sem garantias” (LARROSA, 2018, p. 308). A prática docente, sob essa ótica, não é a aplicação de métodos pré-estabelecidos, mas a construção diária de um espaço onde outras formas de vida e de pensamento possam emergir. Nesse sentido, a sala de aula se assemelha à “casa-barco”¹² de Handke, um espaço frágil e provisório, que precisa ser protegido, mesmo sabendo que “já não é permitido nenhum enclave” (HANDKE *apud* LARROSA, 2018, p. 306). É justamente nessa fragilidade que reside a potência do enclave escolar. A escola, como observa Jacques Rancière¹³, não é um espaço destinado a preparar os jovens para o mundo como ele é, mas um espaço onde outras possibilidades de mundo podem ser afirmadas. A emancipação não tem a ver apenas com se opor ao poder dominante,

¹² Na obra de Peter Handke, a “casa-barco” é uma metáfora que aparece em alguns de seus textos, simbolizando um espaço de transição, introspecção e isolamento. Esse conceito remete a uma construção que não é nem totalmente uma casa fixa em terra, nem um barco livre nos mares, representando a busca do protagonista por um lugar de pertencimento e refúgio. A “casa-barco” reflete o estado mental dos personagens, que estão entre o desejo de ancorar-se em algum lugar estável e a necessidade de movimento e liberdade, temas recorrentes na obra de Handke, que explora a tensão entre o estar e o partir, entre o encontro e o desenraizamento.

¹³ Jacques Rancière (1940) é um filósofo francês, conhecido por seu trabalho em filosofia política, estética e educação. Rancière se destacou ao desafiar as hierarquias e o conhecimento e poder, especialmente em seu livro *A noite dos proletários* (1981) e em sua crítica ao conceito de emancipação intelectual, discutido em *O mestre ignorante* (1987). Sua filosofia propõe a ideia de que a igualdade é um ponto de partida para a política, e não apenas um objetivo a ser alcançado, questionando as divisões entre quem pode ou não ter acesso ao conhecimento. Rancière também desenvolve uma teoria crítica sobre a democracia, o dissenso e a distribuição do sensível.



mas com realizar, aqui e agora, a possibilidade de viver de outra maneira. Nas palavras de Rancière, a emancipação “hoje como ontem, é uma maneira de viver no mundo do inimigo na posição ambígua que combate a ordem dominante, mas que também é capaz de construir ali lugares à parte, nos quais escapar de suas leis” (RANCIÈRE, 2017, p. 50). A sala de aula, então, se torna um espaço-tempo em que a experiência da igualdade pode ser verificada, mesmo que de forma provisória e efêmera.

A construção de enclaves na escola é, portanto, uma forma de resistência às temporalidades e espacialidades que colonizam o tempo e o espaço educativos. Como observa Larrosa, “as dificuldades para fazer que a escola seja uma escola, que a universidade seja uma universidade ou que a sala de aula seja uma sala de aula são cada vez maiores” (LARROSA, 2018, p. 308). Isso ocorre porque a escola, como enclave, está constantemente sob ataque, seja pela aceleração do tempo, pela lógica de resultados imediatos ou pela instrumentalização do saber. Em tempos de conexão permanente e interdependência generalizada, como nos lembra Handke, a própria ideia de enclave se torna “malvista”, algo que não cabe no espírito da época (HANDKE, 2013). Entretanto, a sala de aula pode ser pensada como um enclave dentro da escola, um local onde o tempo e o espaço se distanciam das lógicas dominantes e onde a emancipação pode ser experimentada. Como afirma Rancière, “um movimento igualitário é um movimento de pessoas que põem em comum seu desejo de viver outra vida” (RANCIÈRE, 2012, p. 207). Na sala de aula, esse desejo se manifesta na criação de um espaço-tempo que desafia as normas externas e que permite a emergência de novas formas de pensar e viver. Assim, a sala de aula, como enclave, não é um espaço garantido. Ela precisa ser construída todos os dias, por meio de práticas que resistem à colonização do tempo e do espaço. Essa construção, como nos alerta Larrosa, é



sempre provisória, sujeita a pressões externas que buscam destruir o enclave e submeter a escola às lógicas do mundo exterior. No entanto, é justamente nessa precariedade que reside a força do enclave escolar, um espaço onde se pode, ainda que por um breve momento, “experimentar novas formas de vida” (LARROSA, 2018, p. 305).

3. CHAMADOS E ECOS: Transmissão em crise

Em tempos de crise, a educação, tal como a conhecemos, revela sua fragilidade. Jorge Larrosa, em diálogo com Hannah Arendt¹⁴, nos convida a refletir sobre uma dimensão da educação que muitas vezes escapa das análises contemporâneas: a transmissão, renovação e comunização do mundo. Em *A crise na educação*, Arendt menciona que a tarefa do professor é dupla, pois envolve o amor ao mundo e o amor aos que chegam, aos novos, às crianças. A educação é, portanto, o lugar onde o mundo é transmitido e, ao mesmo tempo, renovado pelos que o herdam. Como aponta Larrosa, a escola transforma o mundo em matéria de estudo, e o professor se faz responsável tanto por essa transformação quanto pela sua entrega aos novos: “O professor ama o mundo e se faz responsável por ele e por sua transmissão aos que estão por vir” (LARROSA, 2018, p. 229). A escola se apresenta, nesse contexto, como um espaço não apenas de transmissão de conhecimento, mas de comunização do mundo. No entanto, essa função encontra-se em crise. O que está em jogo

¹⁴ 14 Hannah Arendt (1906-1975) foi uma filósofa e teórica política alemã, de origem judaica, naturalizada estadunidense, conhecida por suas reflexões sobre o totalitarismo, a política, a liberdade e a condição humana. Entre suas obras estão *Origens do totalitarismo* (1951), *A condição humana* (1958) e *A crise na educação* (1954), onde discute questões sobre a responsabilidade política e o papel da educação na preservação e renovação do mundo. Arendt rejeitava ser chamada de filósofa, preferindo ser vista como uma teórica política, e seus trabalhos abordam a interação entre o indivíduo e a sociedade em tempos de crise.



não é a aprendizagem, o ensino técnico ou a socialização, mas a própria possibilidade de renovação e comunhão em torno de um mundo comum. Para Arendt, a educação se insere em um espaço-tempo que permite a continuidade do mundo, mas sem que se perca de vista a renovação necessária trazida pelos novos: “Prepará-los a tempo para a renovação de um mundo comum” (ARENDR, 2022, p. 208). Larrosa ecoa essa ideia ao afirmar que a função do professor não é simplesmente transmitir o saber, mas garantir que esse saber seja revitalizado pelos estudantes que o herdam.

No entanto, como apontado, essa tarefa se torna cada vez mais difícil em uma sociedade onde o conhecimento se transforma em mercadoria e a educação é cada vez mais instrumentalizada. A escola, outrora um espaço sagrado da comunização, está sendo fragmentada por demandas produtivistas. O que resta da vocação do professor quando essa vocação, que responde ao chamado do mundo, é ofuscada por discursos de eficiência e inovação que não visam o compartilhamento, mas a apropriação do saber? Larrosa observa que a escola deve permanecer um espaço onde o mundo se torna comum, e não um local de apropriação:

A escola não é o lugar de apropriação ou de privatização do conhecimento, mas sim o lugar de sua comunização ou, dito de outro modo, o lugar onde o mundo se torna comum, onde se dá ou se entrega em comum (LARROSA, 2018, p. 230).

A crise na educação, portanto, está intrinsecamente ligada à crise da transmissão e da comunização do mundo. E essa crise, para Arendt, revela o anacronismo da própria educação em nossa época. A transmissão não pode ser vista como um simples repasse de informações, mas como um gesto de cuidado e responsabilidade, que visa preservar o mundo e, ao mesmo tempo, torná-lo disponível aos novos. O professor é, assim, aquele que



se compromete com o mundo e com os estudantes, e a sala de aula é o lugar onde essa entrega e essa renovação ocorrem. Arendt descreve a educação como uma prática que combina amor ao mundo e amor aos novos, mas, para que isso ocorra, é necessário que a escola permaneça um espaço autônomo, capaz de resistir à mercantilização do saber. Larrosa nos lembra que a crise educacional, como a crise de um martelo quebrado descrita por Heidegger, faz com que a verdadeira natureza da educação se torne visível: “Quando o martelo funciona, simplesmente o usamos, entretanto, quando ele se quebra, quando já não pode mais ser usado, é quando nos aparece como tal” (LARROSA, 2018, p. 231). A crise, então, expõe o que a educação deve ser, pois revela sua potencialidade ao questionar sua própria possibilidade.

Em tempos de crise, cabe ao professor relembrar o chamado da escola, que, como aponta Larrosa, é o espaço de trabalho do professor, sua oficina, onde ele responde ao chamado do mundo. A escola, nesse sentido, é onde o professor realiza sua vocação, sua responsabilidade para com a transmissão, renovação e comunização do mundo. Se a escola deve ser esse espaço de resistência e renovação, ela precisa preservar sua capacidade de transformar o mundo em matéria de estudo, de manter um espaço sagrado para o encontro entre o professor, o saber e os novos. Assim, a educação torna-se uma prática de resistência à lógica de apropriação e privatização, buscando manter a escola como um enclave de comunização e renovação do mundo. Arendt nos lembra que a função do professor não é apenas transmitir o mundo, mas permitir que ele seja renovado e compartilhado por todos. Como afirma Larrosa, o verdadeiro desafio da educação em crise é garantir que o mundo, em toda sua complexidade, continue a ser comum, um espaço onde o amor ao mundo e o amor à educação se encontram.



4. ENTRE DISTÂNCIAS: O jogo das separações

Jorge Larrosa, ao dialogar com Jacques Rancière, oferece uma perspectiva que desloca a compreensão habitual da escola como uma instituição subserviente a funções externas, sejam elas sociais, políticas ou econômicas. Rancière afirma que “a escola não é um lugar definido por uma finalidade social externa” (RANCIÈRE, 1998, p. 2), desafiando a tendência de circunscrever a instituição escolar a objetivos funcionais. No entanto, essa afirmação não se limita a uma crítica externa, mas busca reorientar o pensamento para a própria configuração interna da escola, que não se define por resultados ou funções, mas por uma forma singular de existência. A escola, em sua potência, é separação – uma distinção que a aparta dos fluxos contínuos da vida social e a constitui como heterotopia, um espaço outro, e como heterocronia¹⁵, um tempo outro.

A noção de separação na escola, conforme desenvolvida por Rancière e aprofundada por Larrosa, implica uma descontinuidade com o ritmo acelerado e utilitário do mundo

¹⁵ Heterotopia e heterocronia são conceitos desenvolvidos pelo filósofo Michel Foucault para descrever diferentes formas de organização do espaço e do tempo na sociedade. Heterotopia refere-se a espaços “outros”, locais reais que existem dentro da sociedade, mas que funcionam como uma espécie de “mundo à parte”. Esses espaços têm múltiplos significados e funções, frequentemente em contraste com os espaços normais ou cotidianos. Exemplos de heterotopias incluem cemitérios, hospitais, prisões, parques de diversão e museus. Foucault destaca que esses espaços estão sempre em relação com todos os outros espaços, mas operam sob lógicas diferentes, proporcionando, ao mesmo tempo, isolamento e conectividade. Heterocronia se refere à forma como o tempo é organizado e vivido nesses espaços heterotópicos. Heterocronias são interrupções ou rupturas do tempo linear. Em uma heterotopia, o tempo pode ser suspenso (como em um museu que preserva artefatos de várias épocas) ou acelerado (como em parque temático que permite uma experiência temporal condensada). Foucault sugere que heterocronias desafiam as convenções temporais ao criar uma sobreposição ou um desvio do tempo dito normal. Esses dois conceitos combinam-se para mostrar como certos espaços e tempos operam de maneira distinta das estruturas convencionais, gerando novas possibilidades de experiência e percepção dentro da sociedade.



exterior. Trata-se de uma suspensão da lógica produtivista e mercadológica que predomina na vida contemporânea. Aqui, o conceito de *scholé*, que remonta à Grécia Antiga, emerge como ponto fundamental. A *scholé* era o tempo dedicado ao aprendizado por aqueles que tinham o privilégio de estar afastados das demandas do trabalho produtivo. A escola moderna, ao democratizar essa forma de separação temporal, estende esse espaço de distanciamento e imersão no aprendizado a todos os que ali ingressam. Larrosa afirma que “a escola moderna estende e universaliza a *scholé* aristocrática” (LARROSA, 2018, p. 233), criando um intervalo no qual o ato de estudar não é subordinado a uma função utilitária, mas torna-se um fim em si mesmo. A escola, portanto, é constituída não pela sua função externa, mas pelo modo como instaura um campo de possibilidades de pensamento. Esse espaço-tempo escolar, no entanto, não se sustenta por sua fixidez, mas por seu movimento constante, por sua abertura ao incerto. Ao invés de ser vista como um lugar que oferece uma “verdadeira” experiência educativa, ela é o *locus* de uma prática aberta, uma “diferência”¹⁶ contínua, para usar um termo mais próximo à desconstrução. O espaço escolar, enquanto heterotopia, não é o lugar da afirmação de uma essência da escola, mas sim o espaço onde as delimitações são provisórias, móveis, constantemente deslocadas. A separação que

¹⁶ Diferência é um conceito filosófico desenvolvido principalmente por Jacques Derrida e tem origem no termo francês “différance” (em português, pode ser traduzido também como “diferença”). Ele explora a natureza instável e contínua do significado dentro da linguagem e do pensamento. Derrida argumenta que a diferença ocorre no processo de significação, onde o significado nunca é totalmente fixo ou presente. Em vez disso, ele está sempre “diferido” (adiado no tempo) e “diferente” (nunca completamente idêntico). O termo combina os sentidos de “adiar” e “diferir”, apontando que o significado de um signo (palavra ou conceito) depende de sua relação com outros signos, e nunca se manifesta de forma plena e direta. Assim, o significado está sempre em um estado de fluxo, escapando de uma definição definitiva. A diferença desafia a ideia de uma essência fixa ou de uma presença estável no pensamento ocidental, subvertendo a busca tradicional pela verdade absoluta ou pela definição última dos conceitos. Assim, pode-se aproximar da diferença pela condição de instabilidade e multiplicidade no processo de construção do significado.



caracteriza a escola, portanto, não é uma ruptura absoluta, mas uma fratura temporária que permite a criação de um campo de experimentação. Ao separar os estudantes do fluxo social, a escola cria um espaço onde o aprendizado pode ser uma prática sem fins utilitários imediatos. Rancière nos lembra que

a escola não é primeiro o lugar da transmissão dos saberes que preparam as crianças para a vida adulta. É o lugar localizado fora das necessidades do trabalho, o lugar onde se aprende por aprender, o lugar da igualdade por excelência (RANCIÈRE, 1998, p. 3).

Essa igualdade não é um dado substancial, mas uma prática que se configura na suspensão temporária das hierarquias externas à escola. Larrosa também reflete sobre a forma como a escola oferece não apenas uma separação temporal, mas uma separação espacial. A escola cria um intervalo, uma clareira, um espaço que “dá às crianças e aos jovens um espaço separado ou um lugar descontraído e iluminado em que certas coisas são colocadas (e não outras) e em que são feitas certas atividades (e não outras)” (LARROSA, 2018, p. 237), onde o estudo se realiza sem a pressão dos usos produtivos ou imediatos do conhecimento. Esse espaço não está orientado pela utilidade, mas pelo devir do pensamento. No entanto, essa separação é continuamente ameaçada pela infiltração de discursos que buscam instrumentalizar o tempo e o espaço escolares para fins produtivistas, comerciais ou familiares. A força da escola, ou melhor, seu jogo de força, reside precisamente na sua capacidade de manter-se separada desses discursos, sem se fixar em uma identidade rígida ou funcional. A escola não pode ser pensada como uma preparação para a vida social, mas como um entre-lugar onde os sujeitos podem ser deslocados de suas posições pré-determinadas. Ao suspender, temporariamente, as posições sociais e econômicas, a forma-



escola cria uma abertura onde é possível experimentar outros modos de existir e de pensar. A separação temporal que a escola proporciona não é uma negação da vida exterior, mas uma prática de *diferança* – um adiamento, uma suspensão provisória que torna possível o questionamento dos pressupostos do próprio existir social. Nesse sentido, a escola opera como um campo de potencialidades, onde as identidades não são afirmadas, mas adiadas, constantemente desfeitas e refeitas no movimento do estudo. É nesse jogo da *diferença* que a escola mantém sua relevância filosófica. Ela é menos um espaço de transmissão de um saber fixo e mais um campo de experimentação contínua, onde o próprio ato de aprender é interrogado. Ao suspender as demandas externas, a escola cria uma temporalidade que permite o engajamento profundo com o conhecimento como uma prática aberta. Larrosa observa que “a escola, portanto, dá tempo. Mais ainda, dá muito tempo: tempo para cometer erros, para repetir, para fazer novamente, para começar de novo” (LARROSA, 2018, p. 236). Essa generosidade de tempo, de um tempo que não é medido pela eficiência ou pela produtividade, é o que constitui o campo de estudo, onde o pensamento pode se mover livremente, sem as amarras de uma finalidade externa. Contudo, a escola não é um espaço estável, mas uma configuração provisória, constantemente ameaçada por pressões externas que buscam instrumentalizar o tempo e o espaço escolares. A escola, ao se constituir como uma heterotopia e uma heterocronia, precisa resistir à tentação de se fixar em um papel determinado pela sociedade. Sua potência reside na suspensão, na abertura contínua ao devir, onde o saber é sempre uma questão em aberto, sempre passível de ser interrogado e reformulado. A forma-escola, portanto, não é um dispositivo estático, mas um campo de experimentação que permanece em movimento, onde o tempo e o espaço são continuamente



rearranjados em função de novas possibilidades de performatividade¹⁷.

5. O DRAMA DO DESPERTAR: Luz, tempo e presença

Jorge Larrosa, ao dialogar com María Zambrano¹⁸, investiga a figura do professor como mediador, um artesão do tempo, da luz e da presença na sala de aula. Contudo, como destaca Zambrano, essa mediação está em crise, refletindo uma crise mais ampla da cultura e da própria vida, uma vez que “a vida, não é necessário dizer a social, pois a vida humana o é de raiz, e mesmo a vida sem mais, necessita congenitamente de mediação” (ZAMBRANO,

¹⁷ O conceito de performatividade tem diferentes interpretações nos campos filosófico e estético, mas em ambos está relacionado à ideia de ação e constituição de significado através do ato de fazer. Do ponto de vista filosófico, especialmente na teoria de Judith Butler, performatividade está ligada à ideia de que identidades, como gênero, não são algo dado ou essencial, mas são construídas e reiteradas através de ações e discursos ao longo do tempo. Butler argumenta que o gênero é performativo, no sentido de que ele não preexiste às ações e práticas que o manifestam; ele é continuamente produzido e reproduzido por atos performativos que, por sua vez, criam a ilusão de uma identidade fixa. Aqui, performatividade não significa fingir, mas sim a maneira como ações sociais reiteradas constituem a realidade. Do ponto de vista estético, a performatividade diz respeito ao modo como o ato de representar ou encenar, especialmente nas artes performáticas, como o teatro, a dança ou a performance art, gera significado. Não é apenas a obra em si que comunica, mas o ato de executá-la diante de um público. Na estética, a performatividade está relacionada à ideia de que a obra de arte não é uma entidade estática, mas algo que acontece quando é apresentada, envolvendo o corpo, o tempo e o espaço de uma maneira única. Essa dimensão estética também explora como o público participa na construção de sentido, já que a obra performática só se completa com a presença e a recepção dos espectadores. Portanto, a performatividade pode ser percebida como a subversão de algo fixo ou essencial, já que enfatiza o processo dinâmico pelo qual significados, identidades e experiências são produzidos através da ação.

¹⁸ María Zambrano (1904-1991) foi uma filósofa espanhola, cujas reflexões abrangem temas como a razão poética, a mística, o exílio e a experiência humana. Discípula de José Ortega y Gasset, desenvolveu uma filosofia que integra a razão com a dimensão espiritual e existencial, promovendo um pensamento que valoriza a intuição e a emoção como formas de conhecimento. Exilada durante a ditadura franquista, viveu em diversos países, período em que escreveu algumas de suas obras, como *Claros del bosque* (1977) e *Agnus Dei* (1955). Zambrano é reconhecida por sua busca de uma filosofia que une poesia e pensamento.



1989, p. 109). O professor, nesse sentido, é alguém que se posiciona em uma relação liminar, operando entre o visível e o oculto, entre o tempo e o intempestivo, entre a palavra e o silêncio. A sala de aula, mais do que um espaço físico, é o palco onde essa mediação acontece, onde se constrói um tecido temporal e lumínico que permite e emergência da performatividade.

Ao problematizar a ideia de mediação, Zambrano não se restringe ao que pode parecer uma relação instrumental entre professor e aluno. O professor não simplesmente “transmite” conhecimento, ele dá tempo, luz e presença. O tempo que o professor oferece, no entanto, não é linear ou sucessivo, mas “um tempo vibrante e calmo; um despertar sem sobressaltos” (ZAMBRANO, 1989, p. 14). O tempo da sala de aula é, assim, um tempo que se abre, que se revela no próprio ato de estar junto, no encontro entre o professor e os estudantes. Não há aqui um tempo pré-determinado, mas sim um tempo que se constitui no presente, no instante em que o pensar emerge. Esse tempo não pertence ao professor, mas nasce da própria dinâmica da aula, um tempo em constante devir, no qual se dá a mediação entre o saber e o novo. A figura do professor, ao mediar o tempo, torna-se também um mediador da luz. Contudo, a luz que Zambrano associa ao professor não é uma iluminação cartesiana, clara e distinta, que afasta as trevas de modo absoluto. Pelo contrário, a luz que emerge na sala de aula não é uma “claridade que rechaça as trevas sem penetrar nelas, sem desfazê-las em penumbra, sem abrir nelas arestas de luminosidade” (ZAMBRANO, 1986, p. 25). A metáfora da luz aqui evoca um processo de desvelamento, uma claridade parcial que revela e oculta, simultaneamente. O professor, portanto, não é aquele que tudo esclarece de modo definitivo, mas sim aquele que conduz os alunos a um processo contínuo de descoberta, onde o visível e o invisível coexistem.



Nesse contexto, a sala de aula não é um espaço de plena transparência, mas um lugar de transição, onde a luz e o tempo são manejados com sutileza. O professor não controla a luz, ele a faz surgir, assim como o tempo. Dessa forma, a sala de aula se assemelha a uma clareira, como descreve Zambrano em relação a Heidegger, “tempo e luz são as constantes que enquadram, abrem e fecham caminhos e horizontes para a vida humana” (ZAMBRANO, 1986, p. 25). O professor, nesse cenário, não é aquele que possui a verdade, mas aquele que opera nas margens, na oscilação entre claridade e escuridão, entre o já sabido e o ainda por vir. O drama da mediação, segundo Zambrano, reside justamente na tensão entre presença e ausência. O professor deve estar presente, mas sua presença não é simplesmente física. Ela é construída pelo olhar, pelo gesto, pelo silêncio que acompanha a palavra. A mediação, então, não se reduz a uma técnica ou a um método de ensino. Ela envolve um estar-junto que não se esgota no simples ato de transmitir conteúdos. A mediação é a própria condição de possibilidade para que algo aconteça na sala de aula. O professor, ao dar tempo e luz, cria as condições para que o aluno se aproprie do saber de maneira singular, sem se submeter à pressão da produtividade ou à linearidade do tempo cronológico. Essa mediação, contudo, está sempre em crise, pois, como destaca Zambrano, vivemos em uma época que rechaça a história, “justamente a história. Começar a viver de novo, sem a mediação do tempo” (ZAMBRANO, 1989, p. 110). O desafio do professor é, portanto, operar nessa tensão, sabendo que sua função não é impor um saber, mas abrir caminhos para que o saber possa emergir. O tempo, a luz e a presença são, assim, elementos que compõem a mediação do professor. Mas essa mediação não se dá de maneira unidirecional, pois o professor também é afetado pela sala de aula. A sala não é um espaço neutro ou passivo, ela é



um dispositivo temporal (no qual se fazem, se desenham ou se constroem formas de temporalidade), um dispositivo luminoso (no qual se dá a luz, se dá a ver, no qual as coisas se descobrem, em que se desenham e se constroem formas de iluminação e de visibilidade mas também formas de obscuridade e de opacidade), um dispositivo posicional e presencial (em que cada um tem que estar presente, fazer-se presente, manter-se presente na posição que lhe é própria) e um dispositivo textual e verbal (feito de leituras e comentários, de palavras e silêncios, de perguntas e respostas, de conversas e diálogos) (LARROSA, 2018, p. 194).

Nesse sentido, a mediação é uma prática relacional, onde o professor e o aluno são ambos implicados na criação do saber. A sala de aula, mais do que um local de ensino, é o lugar onde essas relações de alteridade se desenrolam, onde o tempo e a luz são compartilhados, e onde a presença do professor se entrelaça com a dos alunos.

6. MOVIMENTOS ABERTO: Caminhos possíveis

Este artigo percorreu as reflexões sobre o ofício do professor, guiado por perspectivas afeitas à desconstrução derridiana e pela obra de Jorge Larrosa, cruzando fronteiras conceituais sobre a escola, o tempo, a presença, a mediação, entre outros. Ao longo do texto, abordou-se como a sala de aula pode ser compreendida como um espaço de espera, onde o imprevisto e o devir se manifestam; um lugar que se encontra fora da lógica produtivista e mercadológica, um enclave resistente às imposições do tempo acelerado do mundo contemporâneo. Investigou-se a escola não como uma extensão da sociedade ou uma instituição de preparação para o trabalho, mas como um lugar onde o tempo e o espaço assumem características singulares, abrindo possibilidades para modos de vida outros. A mediação do professor, em crise conforme evidenciado por Larrosa e Zambrano, não é



apenas uma função técnica, mas um processo de construção temporal e lumínica, em que o professor se torna um artesão do tempo e da presença. Esse professor não está situado acima dos estudantes, mas encontra-se junto a eles, navegando as tensões entre o visível e o invisível, o dito e o não dito, o presente e o ausente. O professor, como viu-se, dá tempo e luz, mas o faz em um contexto de constante renovação, sem imposições ou conclusões definitivas.

A partir dessas problematizações, retornamos à questão inicial: o que significa, afinal, dar aula? Talvez a resposta esteja em não haver uma resposta fixa. A aula, assim como a própria escola, é um espaço-tempo que se faz e se desfaz a cada encontro, um lugar onde o conhecimento emerge não como um produto, mas como um processo em movimento. O professor, ao invés de transmitir verdades absolutas, oferece uma abertura, uma hospitalidade ao saber que se desdobra de maneira imprevisível. Ainda que se tenha percorrido diversos conceitos e reflexões, a proposta desconstrucionista deste artigo não pretende fechar-se em uma única interpretação. Pelo contrário, deixa abertas as múltiplas possibilidades que sempre atravessam a educação e o ofício do professor. A sala de aula, como espaço de mediação e transformação, continua sendo um lugar de criação e de conflito, onde o saber é sempre parcial, provisório, em trânsito. Assim, ao final deste percurso, não se encontram respostas definitivas ou um fechamento conclusivo. Ao invés disso, deparamo-nos com a abertura própria do pensamento desconstrucionista: a sala de aula, o tempo, a luz, a presença, a mediação, permanecem em um constante movimento de reconfiguração, um jogo de diferenças que se desdobram em múltiplas direções. Talvez, como sugere Jacques Derrida, a única certeza que se pode ter é que o sentido, tanto da educação quanto do ensinar, nunca está plenamente presente. Ele é sempre diferido, sempre por vir. O que



resta, então, não é uma conclusão, mas um convite. Um convite a continuar pensando, a manter o movimento e a se deixar atravessar pela impossibilidade de um fim definitivo.



REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo. Perspectiva, 2022.

BARTHES, Roland. A preparação do romance – volume 1. São Paulo. Martins Fontes, 2005.

CRARY, Jonathan. 24/7 – Capitalismo tardio e os fins do sono. São Paulo. Cosac Naify, 2014.

FLUSSER, Vilém. Pós-história. São Paulo. Annablume, 2011.

HAN, BYUNG-CHUL. O AROMA DO TEMPO: um ensaio filosófico sobre a arte da demora. Lisboa: Relógio D'Água, 2016.

HANDKE, Peter. La noche del Morava. Madrid. Alianza, 2013.

LARROSA, Jorge. **ESPERANDO NÃO SE SABE O QUÊ:** sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. En quel temps vivons-nous? Paris. La Fabrique, 2017.



_____. La méthode de l'égalité. Montrouge. Bayard, 2012.

_____. L'école de la démocratie. Paris. Edilig, 1998.

ROSA, Hartmut. **ALIENAÇÃO E ACELERAÇÃO:** por uma teoria crítica da temporalidade tardo-moderna. Petrópolis, RJ. Vozes, 2022.

STIEGLER, Bernard. **PRENDRE SOIN:** de la jeunesse et des-génération. Paris. Flammarion, 2008.

ZAMBRANO, María. Notas de un método. Madrid. Mondadori, 1989.

_____. Claros del bosque. Barcelona. Seix Barral, 1986.