DIMENSÃO DA EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR: UM DEBATE A PARTIR DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Rafael Bianchi Silva[1]

RESUMO

Este trabalho faz uma reflexão sobre o lugar da experiência na sociedade contemporânea, para, a partir disso, construir o papel da escola quanto a tal problemática. Em um primeiro momento, é realizada uma discussão sobre o conceito de experiência; a seguir, uma análise em dois eixos que incluem os impactos da contemporaneidade na formação humana e o lugar do outro nesse processo. Por fim, levanta-se que tal discussão é de importância fundamental para a formação de professores, já que além de uma dimensão epistemológica, é possível na análise da experiência, incluir um debate ético-estético-político acerca da educação humana.

Palavras-Chaves: Experiência; Contemporaneidade; Ética; Alteridade

ABSTRACT

This paper discuss about the place of experience in contemporary society, so after that, built the school's role in front of these questions. At first, we held a discussion on the concept of experience; at second time, it's analyzed in two directions that include the impacts of human development in the contemporary and the place of the other in this process. Finally, we defend the fundamental importance of this discuss for the training of teachers, as well as an epistemological dimension, it is possible in the analysis of experience, including an ethical-political-aesthetic debate about education of man.

Keywords: Experience, Contemporaneity, Ethics, Alterity

1. INTRODUÇÃO (OU UMA BREVE DIGRESSÃO SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS OU A PERCORRER)

Este artigo nasceu de um convite para uma conferência realizada no ano de 2011 dentro das atividades do Grupo de Pesquisa Pragmatismo e Positivismo e suas Relações com a Educação. De certa forma, acabou sendo o elo entre as reflexões realizadas na dissertação de mestrado desenvolvida entre os anos de 2007 e 2008 e as discussões que construídas ao longo da tese de doutorado defendida no final de 2012[2].

---

[1] Doutor em Educação (Unesp/Marilia), Mestre em Educação (UEL). Email: tibx211@yahoo.com.br

[2] A dissertação de mestrado citada foi orientada pela profa.Leoni Maria Padilha Henning no Programa de Pós-Graduação em Educação na UEL com o título "Autonomia e Formação Humana: Trajetos Educativos" e a tese de doutorado foi orientada pelo prof.Alonso Bezerra de Carvalho no Programa de

O objetivo da breve reflexão que segue é analisar as possibilidades de uma experiência formativa – tomando como referência o conceito a partir do pragmatismo – no contexto societário contemporâneo.

Por essa razão, de certa, pensar sobre limites e possibilidades desse processo também diz respeito a refletir sobre os efeitos da própria prática educativa enquanto professor e pesquisador. Dessa forma, coloca-se aqui um primeiro ponto: a experiência, ainda que tomada como um conceito que implica relação, traz em si, a marca de cada um. Por essa razão, o caminho que traçamos deve ser visto como uma **escrita em primeira pessoa**, demarcada diretamente pela condição atual da experiência vivida enquanto educador, ou seja, do impacto afetivo que o mundo gera em mim enquanto agente de atuação/mudança. Retomo aqui as palavras de Alves (1980, p.28-29):

> [...] E que recuperemos a coragem de falar na primeira pessoa, dizendo com honestidade o que vimos, ouvimos e pensamos. Escrever biograficamente, sem vergonha.
> [...]
> [...] Minhas palavras são extensões do meu corpo, meus membros se apóiam nelas – daí que elas não são nunca, para o sujeito que sangra, meros reflexos ideais, sublimados, inversões óticas da realidade. Quando a realidade está em jogo, quem toca em uma de minhas palavras é como se tocasse na menina dos meus olhos... [...].

Tal processo pode ser visto a partir de três dimensões que se mostram simultaneamente enquanto sujeitos em formação que atuam dentro do campo educacional. Primeiro, somos enquanto professores, aqueles que se deparam com os impasses da impossibilidade de determinar todas as variações presentes na sala de aula e, com isso, vive a busca constante de respostas para conduzir a própria prática. Segundo, como aluno, somos aprendentes que se negam a ser objetos tutelados em relação ao mundo da difusão técnica. E, por fim, como um "produto" desses dois elementos anteriores, enquanto pesquisador, buscamos construir alternativas que não aderem unicamente a própria realidade, mas sim, busca generalizações para novos contextos e atuação com diferentes sujeitos. Dessa forma, configura-se uma condição de intensa curiosidade sobre os fenômenos educativos, em especial, da relação professor-aluno:

> Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me

Pós-Graduação em Educação na Unesp/Marília com o título "Lugares para a Amizade na Sociedade Contemporânea: Caminhos Educativos a partir da obra de Zygmunt Bauman".

> inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto [...] (FREIRE, 1996, p.85).

Descrevo, portanto, um caminho, um *continuum*, uma experiência. Estar marcado por esse processo é reconhecer-se como que cravado no mundo e impossibilitado de analisar e refletir a atuação do educador fora dessa relação de sujeito vivente e mundo vivido. Somente posso reconhecer-me enquanto pesquisador, aluno e professor porque encontro-me marcado pelas experiências vividas na união com o mundo a minha volta. Explica Amatuzzi (2008, p.9, grifo nosso) que

> [...]o termo experiência, pela sua origem, significa o que foi retirado (ex) de uma prova ou provação (perientia); um conhecimento adquirido no mundo da empiria, isto é, em contato sensorial com a realidade. **Experiência relaciona-se com o que se vê, com o que se toca ou sente, mais do que com o pensamento**. O que se deduz a partir do que se vê não é propriamente "experiencial", mas pensado. Conhecimento experiencial é o diretamente produzido pelo contato com o real.

O mundo vivido, portanto, é o mundo experienciado, sentido com o próprio corpo, atualizado pelas percepções a todo instante, que é refletido e conduzido pela e na ação, construindo o que entendemos por existência humana, ou seja, o processo de constituição daquilo que se é. Como afirma Bondía (2002, p.21), "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca [...]".

Ainda sobre a questão, Teixeira (1985, p.115) afirma que

> [...] se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda a sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos.

Em outras palavras, esse processo que implica sensações e percepções relaciona-se com o fato de que a experiência implica em vida. Teixeira (1969) faz uma longa análise sobre o vínculo entre experiência e vida relacionando esse processo com o campo do que é sentido. Segundo o autor, "[...] os sentidos e as sensações não são meios ou caminhos do conhecimento, mas estímulos, provocações e sugestões de ação, mediante os quais o organismo age e reage, ajustando-se às condições ou modificando

as condições para esse ajustamento" (p.20).

Este processo não é um fato isolado, mas sim, um encontro entre diferentes em determinado tempo histórico, que surge como algo inexplicável, que atua e retira o organismo de seu equilíbrio. Isso se dá porque o fundamento do mundo é a mudança, o que gera uma necessidade praticamente imperativa ao organismo de sair de um eixo relativamente estável e adentrar em um campo de novas possibilidades. Os elementos desse processo devem de alguma maneira integrar-se ao que sou efetuando o traço de continuidade (fundamental ao caráter formativo da experiência). Assim, o processo de constituição humana – que inclui o conhecimento – se mostrar como "[...] como o problema da relação de uma existência com outras existências ou eventos [...]" (ARAÚJO, 2008, p.2).

Dewey (2008, p.18), afirma que "[...] todas as interações que afetam a estabilidade e a ordem do fluxo de troca, são ritmos [...]. O resultado é o equilíbrio e o contraequilíbrio que não é estático ou mecânico. Ambos expressam um poder que é intenso que se mede através da superação de uma resistência [...]". Ou nas palavras de Teixeira (1985, p.117),

> A vida se caracteriza, mesmo em seus mais modestos aspectos, por essa força de duração ou resistência, que lhe permite renovar-se, ainda quando julgamos que se destrói. Onde quer que apareça, envolve luta e conflito entre o organismo e o meio ambiente [...].

Tal processo, como desdobramento desse apontamento, leva a necessidade de compreender o humano como um ser em relação, o que implica em duas direções de análise: primeiro, qual o contexto em que tais relações ocorrem e; segundo, quais os atores que estão em jogo, ou seja, em processo de troca nesse campo experiencial, o que provoca um deslocamento da centralidade do sujeito para a questão da intersubjetividade.

2. PRIMEIRO EIXO: SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Conforme aponta Teixeira (1969, p.77-78), aponta que, a partir do pragmatismo de Dewey, os processos vinculados ao conhecer, ganham novas matizes com o conceito de cultura já que através dela:

> 1) [...] é que se retêm e se transmitem às gerações subsequentes as habilidades, informações e hábitos adquiridos [...].
> 2) Graças à cultura, as atividades orgânicas ou biológicas, já humanas a esta, ganham novas características [...].
> 3) [...] A existência de símbolos (da linguagem) permite *recordar* e *esperar* deliberadamente e, deste modo, criar novas combinações dos elementos componentes da experiência revivida sob a forma simbólica ou verbal.
> 4) As atividades orgânicas terminam em ação, que é irreversível. Mas, se uma atividade pode ser figurada em representação simbólica, não há um compromisso final [...].

Assim, vemos que a vida – *bios* – possui íntima relação com o contexto societário, suas regras e valores, que fundamentam o fazer humano enquanto atuação que permite a construção do conhecimento e a formação de si. Conforme aponta Cunha (2001, p.379), isso se deve a uma mudança na concepção de natureza humana proposta pelo pragmatismo:

> [...] se existe uma natureza humana, ela é essencialmente social, constituída no mundo em que o indivíduo vive, mundo este que é formado pela herança cultural das gerações passadas, pelos elementos físicos e espirituais do presente e pelas relações que os homens estabelecem entre si, bem como pela experiência de cada indivíduo neste mesmo mundo. Como tudo isso muda de tempos em tempos, a natureza humana deve ser entendida como algo constantemente mutável, jamais passível de ser definida aprioristicamente.

Indo para além disso, têm-se as bases para a construção da vida moral. Para a compreensão de tais caminhos, expressa Dewey (1986, p.196) a necessidade de "[...] estudar o processo interior, determinado pelas condições ou transformações das condições exteriores, e a conduta ou instituição exterior, determinada pelo objeto interior ou pelo fato de afetar a vida interior [...]".

A questão que se coloca, indica a necessidade de compreensão de tais condições exteriores, formulando um **diagnóstico** dos elementos presentes, para assim, observar qual o fundamento relacional ao qual o homem se encontra inevitavelmente ligado em nosso tempo. Ou em outras palavras, traçar as vias para o processo de desenvolvimento a partir dos códigos de relação social que, em seu termo, são fundamentadas nos laços entre os seres humanos.

Estabelece-se, então, a questão: quais as características de nosso tempo? Quais os elementos existentes nas **configurações relacionais** de nosso contexto atual de existência? Tal reflexão nos levará ao debate daquilo que chamamos atualmente de "modernidade líquida". Segundo Bauman (2009a, p.11-12), o contexto de liquidez se define da seguinte forma:

> O "derretimento dos sólidos" traço permanente da modernidade, adquiriu, portanto, um novo sentido, e, mais que tudo, foi redirecionado a um novo alvo: um dos efeitos mais importantes dessa troca de direção foi a dissolução das forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e do sistema na agenda política. Os sólidos tem sido submetidos à dissolução e o que estão derretendo neste momento, o momento da modernidade fluida, são os vínculos que entrelaçam as escolhas individuais e os projetos e as ações coletivas - os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividades humanas, de outro.

Esse é o ponto inicial da pesquisa de doutoramento que se encontra em construção: mapear as bases de nosso contexto atual para traçar de que forma os vínculos tem sido construídos. E quando falamos de vínculos, procura-se estabelecer uma dupla relação: com o conhecimento e com o outro ser humano. A premissa do viver junto parece estar minada na dificuldade, quase impossibilidade que gera afastamento e negação de estreitamento de laços.

Com isso, observam-se impactos na configuração da experiência formativa humana já que conforme indica Dewey (2008, p.18), "[...] em um mundo de mero fluxo, as trocas não seriam acumulativas [...]". Tal traço gera um processo de contínua ruptura da vida, ainda que ela esteja qualificada enquanto fluidez. Encontramos dificuldade de gerar pontos de significação; o mundo, determinado apenas pelo movimento, não atingimos o que o autor pontua como sendo o nível "estético" da experiência. As coisas simplesmente acontecem, não gerando reflexão sobre os eventos que atingem o sujeito.

Tais experiências fragmentadas unificadas a lógica da virtualização da vida, culminam em um afastamento do mundo vivido: escondido em um mundo a parte, junto de muitos e afastado de todos (uma experiência de solidão, segundo aponta BAUMAN, 2011), o homem contemporâneo, vê o tempo passar, sem construir necessariamente uma visão de futuro ao qual possa estar inserido. Como impacto, têm-se a privatização de questões grupais e a transformação de espaços de mediação intersticiais (como a escola) em locais vazios, aparentemente sem nada a contemplar para a vida do sujeito.

Se na dissertação, havia sido um tema importante, devido a idéia da fragmentação do sujeito e perda de referências identitárias como dispositivo das técnicas de controle presentes na modernidade, o desafio agora é pensar qual a relação desse processo com a educação, e em especial, com o papel do educador ao longo desse processo. E não apenas isso, mas também analisar o papel da escola frente a esse panorama de fluidez subjetividade e enfraquecimento das instituições consideradas até

então como ponto de sustentação para as formas de viver humano.

Construir esse espaço de relações, portanto, nos cabe enquanto tarefa para a formação de um sentimento de co-responsabilidade em relação ao mundo. E isso é expresso na condição de ser livre, não em seu caráter perverso – como indicamos anteriormente – mas sim, enquanto agentes éticos que respondem a novas demandas de re-criação da própria existência no mundo.

Esse contexto, movido pela crise das instituições (que pode ser vista como uma perda do sentido da organização da experiência) e pela fragilidade dos vínculos, ao mesmo tempo, traz consigo também a transformação da experiência enquanto mercadoria, rápida e com perda de intensidade no que diz respeito ao valor tanto emocional quanto cognitivo[3]. Segundo Bondía (2002, p.23):

> Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece.

A sociedade contemporânea constrói um discurso que potencializa diferentes possibilidades formativas que, ao mesmo tempo, não trazem consigo o valor formativo da "experiência" conforme proposto pelo pragmatismo, principalmente, àquelas que implicam na relação com outras pessoas. Esse processo transforma este tipo de relação em obstáculo a satisfação pessoal. Esquece-se do prazer da relação dos chamados "laços densos". Perde-se também, a capacidade de "exposição", ou seja, viver o risco de encontro do novo, condição inerente ao processo formativo. Assim, a ampliação da experiência, se coloca como um problema fundamental no tempo presente.

Por essa razão, torna-se fundamental analisar o segundo caminho proposto para análise que insere novos elementos que servem de resistência – e, portanto, lugar de singularidade - a tal lógica uniformizante e mortífera, movida pela defesa de um individualismo que se mostra onipotente em frente às possibilidade de articulação da felicidade com objetos de consumo rápido.

[3] Esse traço pode ser visto, por exemplo, na venda de atividades de entretenimento com o nome de "experiências". Dentre estas, destacam-se de um jantar romântico a um salto de paraquedas.

3. SEGUNDO EIXO: O OUTRO

Ainda que tenhamos falado anteriormente do caráter eminentemente individual da experiência, não podemos confundir o que chamamos de "autonomia" com a idéia de transcendência a partir de um suporte metafísico ou mesmo de um ser fechado em si mesmo (em suma, solipsista). Muito pelo contrário. Quando falamos de sujeito autônomo parte-se do reconhecimento deste em sua particularidade como ser vivente em determinado espaço-tempo, único em sua apreensão do mundo e radicalmente marcado pela experiência do Outro.

E o que é o "Outro"? Indicamos que se trata de um lugar subjetivo que pode ser ocupado por vários "outros". Ele configura um ponto de relação e um tipo de posicionamento do sujeito em relação ao mundo. Assim, ao indicar a relação do sujeito com o Outro fazemos referência à maneira com que cada um interage tanto com as coisas do mundo quanto com as outras pessoas. O que está em jogo é o reconhecimento da impossível solidão[4]: não se está sozinho no mundo, o que implica na necessidade de construir relações com aquilo que está a sua volta.

Tal processo deve ser visto como o reconhecimento radical da existência de um outro que se mostra em sua estranheza e unicidade. Isso somente é possível a partir do momento em que se constrói uma diferenciação deste em relação aos demais objetos existentes exatamente pelo caráter de indeterminação, ou seja, não há uma relação causal direta entre a presença do Outro e o desejo do sujeito vivente (SILVA; HENNING, 2010). É através do fundamento da co-existência com o Outro que é possível falarmos de uma comunidade humana. Por essa razão, a formação intersubjetiva humana não pode ser de forma alguma dissociada da questão ético-política:

> O ético é colocado nesse nível primário da relação com o outro; subjetividade e sociabilidade têm um caráter ético. A ética não vai se exprimir nos princípios universais, ela não possui uma forma normativa, mas surge da situação elementar do encontro (ORTEGA, 2010, p.18).

Esse panorama geral da **dinâmica relacional** está também presente na

[4] Bauman (2011) faz uma análise da diferença entre "solidão" e "solitude". O autor aponta que o segundo termo indica uma condição que potencializa, quando reconhecida, o laço com o outro, diferente da primeira que se trata do reconhecimento de uma posição de afastamento ao outro.

experiência derivada da relação professor-aluno. Defendo, portanto, a importância do professor conhecer e investigar o caráter concreto desse vínculo e seus condicionantes no contexto histórico-social em que a prática pedagógica acontece. Tal contexto de afastamentos e aproximações aparentemente vazias coloca desafios para o educador. Dentro dessa perspectiva, Bauman (2009b, p.170-171) aponta a construção de uma possível saída para as questões que enfrentaremos ao longo dessa pesquisa.

> É precisamente porque estamos dispostos "a constituir amizades e companheirismos profundos", e ansiamos por isso de modo mais vigoroso e intenso do que nunca, que nossos relacionamentos são cheios de som e fúria, repletos de ansiedade e estados de alerta perpétuo. Estamos *dispostos* a isso, já que os vínculos de amizade são [...] nossa única "escolta [social] em meio às águas turbulentas" do mundo líquido-moderno [...]. A mão amiga de um parceiro leal, confiável, "até que a morte nos separe", a mão que se pode contar que será estendida prontamente e de boa vontade quando for necessário – o que as ilhas oferecem a náufragos potenciais ou oásis a pessoas perdidas no deserto – precisamos dessas mãos, e queremos tê-las – quanto mais delas em torno de nós, melhor...(grifo do autor).

O que há na experiência de amizade senão a capacidade de construção de um tipo de vínculo que se mostra em seus desdobramentos como portador do desenvolvimento do que chamamos comumente não de alteridade? Essa parece ser uma nova questão-base para a formação do professor. Isso se mostra a partir de uma constatação em minha prática: enquanto educador, observo que tem sido muito difícil estabelecer essa relação junto ao meu aluno. As salas de aula estão sempre lotadas, o tempo parece ser cada vez mais curto e as demandas individuais gritam em relação àquelas trazidas pelo campo coletivo. Somado a isso, encontramos um contexto de trabalho também pautado pelo sentimento de insegurança e inconstância no qual o laço institucional também encontra-se tão instável de forma a poder se configurar ao limite do suportável. Se a amizade possui o potencial de servir como suporte a sobrevivência a tais inconstâncias, a pergunta que faço é: *como?*

A relação professor-aluno está pautada na atualização da dependência estrutural do ser humano. É bem verdade que ao nascer, necessita-se do Outro para garantir a sobrevivência, porém, o grande paradoxo é que essa mesma situação que garante a vida, pode também levar a condição da barbárie expressa pela falsa idéia de que basta estar vivo para se viver.

Fica, portanto, a pergunta: enquanto professor, de que forma, pelos meus atos, mantenho tal relação assimétrica com meus alunos? Não seria, a formação de tal tipo de vínculo o oposto do que entendemos por amizade? Essas duas questões abrem novas

perspectivas de análise e trouxeram para a construção dessa pesquisa uma nova dimensão teórica para o debate das problemáticas aqui propostas.

> Creio que a questão fundamental diante de que devemos estar, educadoras e educadores, bastante lúcidos e cada vez mais competentes, é que nossas relações com os educandos são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo. Neste sentido e não só neste, mas em outros também, nossas relações com os educandos, exigindo nosso respeito a eles, demandam igualmente o nosso conhecimento das condições concretas de seu contexto, o qual os condiciona [...] (FREIRE, 1997, p.53).

Essa fala de Paulo Freire oferece uma interface importante para nossas reflexões. Primeiramente, o autor indica que é através da relação com o Outro – vista na relação professor-aluno – a possibilidade de modificar o mundo em que vivemos de forma que seja possível encontrar nele a beleza do existir. Por outro lado, isso somente é possível a partir do conhecimento que tenho de meu aluno e de sua condição de vida que se encontrou com a minha, enquanto docente, nos trajetos descritos pelo que entendemos por educação.

Vemos uma perspectiva que aponta para a necessidade de investigação de de outros tipos de laços. Conhecer o aluno não seria o início, portanto, de uma relação de amizade? Acreditamos que sim e por essa razão torna-se importante compreender através de quais processos é possível estabelecer essa troca. Em outras palavras, **relacionar-se com o aluno não se trata de uma ação individual, mas sempre entre-dois**, o que aponta a direção oposta à crise das ações coletivas indicadas como traço de nossa modernidade líquida. Dessa forma, a construção de tal vínculo possui uma dimensão muito mais ampla do que as paredes da sala de aula, gerando impactos para o mundo em volta dos sujeitos envolvidos. Ela ganha uma dimensão política.

O encontro com o Outro, que somente é viável através da criação de oportunidades que implicam na presença viva de diferentes sujeitos, torna-se viável para própria ação humana. A investigação das relações vinculares entre os diversos sujeitos no contexto escolar passa pela necessária análise da **escola e de seu espaço**. Para tanto é necessário conceber o espaço como

> [...] subjetividade, constitui-se como reciprocidade, isto é, a própria sociabilidade. O olhar que o delimita e concentra a escolha é a relação sujeito-objeto, de onde emerge um projeto existencial. Sendo assim, as relações espaço-temporais se realizam em fluxos expressivos de como se observa, compreende e interage. Tais relações se manifestam através de

> trocas seletivas e hierarquizantes. O espaço deve ser considerado como um conjunto unificado de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, naturais e sociais, e, de outro, a vida que os preenche e que os transforma (EWALD, GOLÇALVES E BRAVO, 2008, p.767).

Encher o espaço de vida torna-se uma tarefa necessária, entendendo aqui **a vida como o laço que une as pessoas**. Vale a pena reiterar a posição freireana (2001, p.43), na qual, apontando para a formação humana enquanto processo, indica que "ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que fazemos parte".

O espaço escolar é o lugar próprio das práticas e atuações dos sujeitos que tem possibilidade de experienciar novas formas de ser e estar junto com o outro. Não basta a escola ser um espaço, mas possuir acima de tudo, uma dimensão pública e, portanto, política. Garantir esse espaço é possibilitar ao futuro a existência do próprio ser humano. Segundo Teixeira (1967, p.47), uma das formas disso acontecer é desenvolvendo a postura democrática que implica:

> [...] na supressão de qualquer imposição de classe, fundada no postulado ou na crença de que os conflitos e problemas humanos, sejam econômicos, políticos, ou sociais, são solucionados pela educação, isto é, pela cooperação voluntária, mobilizada pela opinião pública esclarecida [...].

Esse processo implica a construção de um espaço de liberdade, mediado por um sistema de regras que propicia a participação de todos os envolvidos, gerando assim, condições para o desenvolvimento – maturação – a partir da inter-ação para a resolução de questões próprias do grupo em processo de mudança.

Isso implica a construção de um mundo comum caracterizado pela diferença entre os diversos envolvidos e que tem como traço principal a resistência à simplificação em uma visão unilateral e pretensamente neutra. Nesse sentido, a presença de sujeitos com histórias de vidas próprias e únicas favorece a troca simbólica e potencializa o desenvolvimento do que chamamos comumente de **alteridade**. Esse processo de encontro com a Diferença – visto enquanto modo de subjetivação, ou seja, de construção da subjetividade humana - é expresso por Ribetto (2004, p.2):

> O outro é, em parte, aquilo que eu nomeio ou invento como tal através da linguagem, e tem a ver com a minha subjetividade; mas é também aquilo que eu não posso nem poderei nomear nem inventar porque escapa, escorre produzindo desorientação e que se enfrenta com meu invento [...]

Consideramos, portanto, que uma das tarefas da educação é exatamente buscar a construção e manutenção esses espaços que servem de suporte para o surgimento de novas dimensões de vida para os indivíduos dele participantes, o que necessita também na mobilização das energias dos indivíduos, guiando seus interesses para "[...]para trabalhos que, em seu decurso, por si mesmos, propiciem tornar o mero interesse em um esforço contínuo para a consecução de um fim [...]" (ANDRADE, 2007, p.30). Ao mesmo tempo, tal espaço é a possibilidade de ultrapassar o caráter de prescrição e controle, próprios da realidade escolar:

> [...] ainda que o ser humano passe pelo processo educacional – seja ele escolar ou não – que aponta para o traço de sujeição de um por outro, ele permanece aberto à *multiplicidade de formas*, não passível de simplificação de conduta ou pensamento e/ou ainda, por uma submissão radical. *Educar o ser humano é trazê-lo ao campo das múltiplas possibilidades e mutabilidades que a própria existência coloca como condição do viver* (SILVA E HENNING, 2010, p.38, grifo do autor).

Mas o que é o múltiplo? É aquilo que ultrapassa o sujeito da verdade, ou seja, aquilo que é sentido em seu corpo como marca da Diferença. Em outras palavras, a abertura ao Outro se configura como um novo campo de investigação e descoberta na qual o sujeito não se basta. Passa a atuar em comunhão em relação ao diferente, sendo tanto aprendiz quanto ensinante (FREIRE, 1987). Portanto, a construção de uma situação de amizade parece pressupor essa aberta ao Outro concretizada no que chamamos de **diálogo**:

> Essa abertura para a dialética apontada acima parece estar permeada de enganos. Vemos a importância desse processo para o estabelecimento do diálogo entendido como campo de inter-relação entre os dois elementos presentes na dialética. Encontramos, frequentemente entre duas pessoas que estabelecem uma conversa, exatamente o oposto: um "monólogo a dois" ou um "diálogo de surdos" onde a resposta do outro é apenas um espaço de descanso para a própria voz (SILVA, 2008, p.151).

A passagem acima indica a dificuldade que é estabelecer um vínculo dialógico com o Outro. É esta, porém a maior das tarefas da educação e, pensando na educação escolar, também do educador. Segundo Freire (1985, p.46), "a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação de significados".

Observamos que o diálogo possui, então, a marca da Diferença entre os

homens, ao mesmo tempo, em que desnuda a impossibilidade do consenso enquanto processo perene. **O diálogo, portanto, é eminentemente fundado na contradição** que por sua vez possibilita a ampliação da capacidade de intervenção no mundo dos sujeitos viventes. Como afirma Lippman (1995), a relação entre professores e alunos é potencialmente lugar de construção de respeito mútuo, como também de aprendizagem de habilidades transmitidas de uma geração para a outra.

Ao longo desse processo de ação novos conhecimentos são também construídos, o que gera um redimensionamento da posição dos sujeitos envolvidos em relação aos significados que dão às suas existências. Entre aproximações e afastamentos vão sendo construídos os trajetos de vida.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como bem aponta Dewey (s/d, p.8),

> [...] Uma vez que vida significa crescimento, um ser vivo vive tão verdadeiramente e positivamente tanto num estádio como noutro, com a mesma plenitude intrínseca e as mesmas pretensões absolutas. Por isso educação é a iniciativa de proporcionar as condições que asseguram o crescimento, ou adequação de vida , independentemente da idade [...]

Considerando este apontamento, em conjunto com os elementos levantados anteriormente, surgem algumas questões: quais são as estratégias utilizadas em nosso contexto atual para guiar esse processo chamado de "educação"? Para onde ele está sendo direcionado? Qual o papel dado às trocas intersubjetivas que por sua vez, trazem consigo a marca da experiência única de cada um? Quais os efeitos éticos desses processos?

Para além disso, poderíamos apontar o papel da estrutura escolar e dos chamados "especialistas da educação" que atuam diretamente na escola, como forma de garantir o sucesso dos procedimentos ali adotados tanto do ponto de visto epistemológico, como também, ético e político. Como bem aponta Araújo (2008, p.5), "[...] o progresso da ciência afetou os aspectos técnicos e práticos da vida, mas ela não foi usada para o progresso moral [...]".

Assim, torna-se fundamental perguntar qual deve ser a perspectiva adotada na educação do educador e quais devem ser as características esperadas para este sujeito que prepara outro para educar dentro desse contexto problemático de aniquilamento da

Diferença. As respostas apontam reflexões para o debate da formação docente. Isso não significa, porém, construir propostas tomadas como universalmente válidas independentes do contexto em que serão realizadas.

As experiências na sociedade contemporânea ganham o estatuto da individualidade (conforme apontamos anteriormente – SILVA, 2012). Porém, se não levarmos em conta a ambivalência e tal afirmação, corremos o risco de transformar tal traço em individualismo ou centralidade do eu que implica afastamento de um em relação ao outro. Essa problemática deveria ser trabalhada na escola desde muito cedo ao aluno e fazer parte do contexto escolar em suas várias dimensões institucionais.

Porém, para além da questão da individualidade, a imprevisibilidade também é um fator de grande impacto no mundo contemporâneo. Quanto a este ponto, a dificuldade se encontra no fato de que as problematizações presentes na vida não podem ser programadas, transformando a sala de aula em um campo de indeterminações que colocam ao educador novos desafios.

Por essa razão, como término, faço minhas as palavras de Mansano (2010, p.214):

> Consideramos, então, o quanto a sala de aula tornou-se, hoje, uma aventura que, para além do preparo técnico tão importante na formação profissional, convida os seus agentes sociais a inventarem novas relações e novas maneiras de produzir afeto e conhecimento. As dificuldades emergentes nesse novo contexto não são poucas ou simples. Mas, ainda assim, podemos dizer que elas cumprem uma função importante e colaboram para colocar professores e alunos numa espécie de tensão diante do novo, do desconhecido. Essa tensão praticamente os obriga a inventar novas formas de relação com o outro, com a vida, com o conhecimento.

REFERÊNCIAS:

ANDRADE, Julia Pinheiro. Educação e democracia: um ensaio sobre o conceito de experiência em John Dewey. **Educação e Filosofia**, v. 21, p. 15-24, 2007.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de Ensinar**. SÃO PAULO: Cortez Editora/Editora Autores Associados, 1980.

AMATUZZI, Mauro Martins. Experiência: um termo chave para a Psicologia. **Memorandum** (Belo Horizonte), v. 13, p. 06-13, 2008.

ARAÚJO, Inês Lacerda. Dewey e Rorty: um debate sobre justificação, experiência e o papel da ciência na cultura. **Cognitio-Estudos** (PUC-SP), v. 5, p. 1-15, 2008.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidad Líquida**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica: 2009a

_____. **A Arte da Vida**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2009b.

_____. **44 Cartas do Mundo Líquido**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2011.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência. **Revista Brasileira de Educação.** nº19. p.20-28. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

CUNHA, Marcus Vinicius. John Dewey: Filosofia Política e Educação. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 371-388, 2001.

DEWEY, John. A Educação como Crescimento. In **Democracia e Educação**. Disponível em <www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/dewey/**cap4**.htm>. Acessado em 12/10/2011.

_____. Teoria da Vida Moral. In **Os Pensadores**. p.193-317. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

_____. **El Arte como Experiencia**. Barcelona: Paidós Ibérica, 2008.

EWALD, Ariane Patrícia; GONÇALVES, Rafael Ramos; BRAVO, Camila Fernandes. O espaço enquanto Lugar de Subjetividade. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**. Fortaleza - Vol.VIII, nº3, p.755-777, set/2008.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 7°ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 37° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. Versão E-book. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança:** Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Versão E-Book. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Política e Educação**. 5° ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIPPMAN, Matthew. **O Pensar na Educação**. Rio da Janeiro/Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. Novas aventuras em sala de aula: uma análise sobre a educação na sociedade de controle. **Athenea Digital**, v. 17, p. 207-215, 2010.

ORTEGA, Francisco Javier Guerrero. A questão da intersubjetividade em Michel Foucault. **Philósophos** (UFG), Goiânia, v. 1, n. 2, p. 3-24, 1996.

RIBETTO, Anelice Astrid. Alteridade...Estudos Culturais em Educação. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades** (UNIGRANRIO/). v. III, n. 10, p.1-6. Rio de Janeiro. 2004.

SILVA, Rafael Bianchi. **Autonomia e Formação Humana**: Trajetos Educativos. 2008. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SILVA, Rafael Bianchi; HENNING, Leoni Maria Padilha. Autonomia, Subjetividade e Educação: Experiência da Diferença na Formação Humana. **Revista Filosofia Capital**, v. 5, p. 36-45, 2010.

_____. Notas para um diagnóstico da sociedade contemporânea. **Revista Espaço Acadêmico** (UEM), v. 11, p. 10-17, 2012.

TEIXEIRA, Anisio. **Educação é um Direito**. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

_____. **Educação e o Mundo Moderno**. São Paulo: Ed.Nacional, 1969.

_____. A Pedagogia de Dewey (Esboço da teoria de educação de John Dewey). In **Os Pensadores**. p.113-135. São Paulo: Abril Cultural, 1985.