



REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

DOSSIÊ | Narrativas (Auto)Biográficas em Processos Formativos

Escolaexperiência: breves notas conceituais

Schoolofexperience: brief conceptual notes

Escuelaexperiencia: breves notas conceptuales

Andreza Berti

RESUMO

O presente artigo tem a intenção de propor um exercício filosófico, em torno de um mundo comum, a partir do qual podemos experienciar (ex)posições educacionais que fortaleçam as múltiplas narrativas (de si e do mundo) praticadas nos mais distintos cotidianos escolares. Tendo como pressupostos tanto a salvaguarda da escola pública, em seu compromisso com todos/as e qualquer um/a, como a defesa do conceito de “experiência”, em sua potência filosófico-educativa de expandir os processos formativos e encorajar a criação de novos sentidos epistemopolíticos. Para isso, enuncia-se a experiência como eixo central do ato educativo, posicionando a escola como um espaçotempo seguro e democrático em que todos/as são incentivados/as a tomar a palavra, ler, escrever, investigar, analisar, refletir e aprender (sobre si, sobre os outros e sobre o mundo). As considerações provisórias apontam que os acontecimentos experienciais nos/dos/com os cotidianos escolares, quando estabelecidos através de uma relação estreita com os/as seus/suas habitantes e, problematizados por meio da escrita (de si e alteritória), auxilia a construir uma escolaexperiência.

Palavras-chave: escola; experiência; mundo.

ABSTRACT

This article intends to propose a philosophical exercise, around a common world, from which we can experience educational (ex)positions that strengthen the multiple narratives (of themselves and the world) practiced in different school routines. Having as premises both the safeguarding of public school, in its commitment to everyone and anyone, and the defense of the concept of “experience”, in its philosophical-educational power to expand the training processes and encourage the creation of new epistemopolitical senses. For this, the experience is stated as the central axis of the educational act, positioning the school as a safe and democratic spacetime where everyone is encouraged to speak, read, write, investigate, analyze, reflect and learn (about themselves, about others and about the world). The provisional considerations point out that experiential events

in/of/with everyday life, when established through a close relationship with its inhabitants and, problematized through writing (of itself and alterity), help to build which known as school of experience.

Keywords: school; experience; world.

RESUMEN

El presente artículo tiene la intención de proponer un ejercicio filosófico, en torno a un mundo común, desde el cual podemos experimentar (ex)posiciones educativas que fortalezcan las múltiples narrativas (de sí y del mundo) practicadas en los más distintos cotidianos escolares. Teniendo como premisas tanto la salvaguardia de la escuela pública, en su compromiso con todos y cada uno, como la defensa del concepto de “experiencia”, en su potencia filosófico-educativa de expandir los procesos formativos y alentar la creación de nuevos sentidos epistemopolíticos. Para ello, se enuncia la experiencia como eje central del acto educativo, posicionando a la escuela como un espacio seguro y democrático en el que todos/as son alentados/as a tomar la palabra, leer, escribir, investigar, analizar, reflexionar y aprender (sobre sí mismo, sobre los demás y sobre el mundo). Las consideraciones provisionales señalan que los acontecimientos experienciales en/de/con los cotidianos escolares, cuando se establecen a través de una estrecha relación con sus habitantes y, problematizados por medio de la escritura (propia y alteritaria), ayuda a construir una escuela experiencia.

Palabras clave: escuela; experiencia; mundo.

Manifestações exordiais

O presente artigo é produzido com base nos apontamentos formativos delineados em escritas de si e alteritárias, cujas abordagens epistemopolíticas¹ estão alicerçadas nos estudos nos/dos/com os cotidianos, tendo como pressuposto teórico metodológico o conceito de experiência. Por este ponto de vista, este texto busca provocar movimentos, deslocamentos e fluxos que cultivem questões sobre a escola – espaço tempo potente em que ensinamos e aprendemos assuntos públicos, na presença de outros e com outros.

Ao deslocar-me na companhia de pessoas, lugares, perguntas-movimento, sucessivamente em um jogo relacional entre o eu e o outro, o outro-eu (outro-educação, outro-escola, outro-território, outro-palavra), atenta aos saberes e fazeres dos/as mais variados praticantes do cotidiano escolar, venho construindo o meu percurso formativo, esforçando-me, nessa caminhada, em

¹ Como nos alerta Reis (2023, nota 2), “nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos utilizamos o “princípio da juntabilidade” das palavras quando duas ou mais palavras, ao serem unidas na escrita, assumem significado diferente daqueles que tinham quando separadas”.

produzir e partilhar conhecimentos, dando sentido ao mundo, desde a experiência.

Diante disso, apresento como proposição compartilharmos um mundo comum, experienciando (ex)posições educacionais que escapem de relações hierarquizadas, subalternizadas, colonizadas e representacionais (com o outro e com o próprio mundo), buscando, com isso, endereçar deslocamentos de si (de quem somos) para movermo-nos com o mundo (onde estamos).

Tendo como ponto de partida a defesa da educação pública, em especial, da escola pública – não somente em seu sentido gratuito, laico e democrático, mas, igualmente, pelo seu compromisso com todos/as e qualquer um/a –, como professora, pedagoga e pesquisadora em permanente formação, interessa-me caminhar com os ecos das narrativas que “ampliam o presente” (Reis, 2023) e convocam a presença do outro na radicalidade da sua existência, em um convite a tornarmos-nos outros, não no sentido de apropriação do lugar do outro, mas de abertura ao outro.

Dito de outra forma, não tenho como pretensão tematizar, explicar ou categorizar o outro nos processos escolares, e sim, “dar a ver” (Rancière, 2009) afetos mobilizados a partir da presença do outro, alicerçada em inquietações registradas em diferentes materialidades no decurso da minha trajetória formativa.

Consequentemente, este texto apresenta-se como uma proposição de exercício filosófico, em torno de conhecimentos que constroem a multiplicidade de cotidianos escolares possíveis, com a premissa de tornar o/a estudante atento/a ao mundo, ao outro, sobretudo, aos saberes tecidos em torno do escutar, do acolher, do estar junto, do estar entre.

A escola apresentada nesse artigo é o espaçotempo público, onde aprendemos a falar em público, na presença de todos/as. Essa forma de ser escola não está relacionada com a sua função, e sim, com o que a caracteriza, com o que lhe concede autoridade: o “tempo livre”.

Na interlocução com as análises e reflexões sobre os processos de tessitura de conhecimentos, este artigo inicialmente expõe o delineamento teóricometodológico acerca da pesquisa em educação; na continuação, apresenta um contorno epistemopolítico experiencial em torno de um conceito vital para a educação – em especial, para os processos formativos cujas escritas

de si e alteritárias se estabelecem como premissas – a noção de experiência; posteriormente, entrecruza tessituras éticoestéticopolíticas em torno da escola e do que caracteriza o escolar; em seguida evoca as considerações provisórias advindas da interlocução com os textos, reflexões e experiências (de si e alteritárias); e, por fim, oferece aos/às leitores/as as referências que entrelaçaram os conceitos desse texto.

Sendo assim, caminharemos neste texto juntos/as com intercessores/as que transitam entre os campos da educação, da filosofia e da arte (poética e literária).

Delineamento teórico metodológico

A escrita (ou a tentativa de uma sistematização de experiências e elaborações) apresenta-se, portanto, como um gesto fundante das ações e reflexões da minha formação continuada enquanto professora, pedagoga e pesquisadora. Uma escrita singular e, ao mesmo tempo, coletiva – que articula diversas expressões das corporeidades. Uma composição aglutinadora, a qual busca, no “movimento da transfluência” (Bispo dos Santos, 2023), conhecer, aprender, ensinar e disseminar, identificando a escola pública como espaçotempo do comum, da criação, da partilha.

A opção pela abordagem qualitativa visa aproximar os sujeitos partícipes da pesquisa, com a perspectiva de sentir, escutar, observar e registrar textos, imagens, texturas, cores, formas, aromas em suas mais variadas formas de expressão, isto é, a partir do que emerge do/com o campo da pesquisa, colocar em movimento aportes teórico metodológicos agregadores de projetos éticopolíticos em que todos/as tenham a possibilidade de criar um mundo mais sensível, inclusivo e plural.

Nesse processo, o tipo de pesquisa em educação defendida nesse artigo assume um contorno de autoinvestigação, ao revelar ideias, saberes, formas de fazer e de pensar que são colocadas em jogo quando expostos à experiência, em resumo, acolhe a dimensão da “narrativa como experiência, como forma de estar presente no que se escreve, como criação de um mundo que não seja falso para quem narra” (Berti; Carvalho, 2022, p. 193).

Walter Kohan (2014), ao narrar experiências de um percurso formativo nas ruas da cidade do Rio de Janeiro, na ocasião de um projeto interinstitucional entre universidades da América Latina e da Europa, cuja finalidade era pensar a escola pública, desde fora, na relação com outros espaços públicos, sem perder de vista o comprometimento com a escola, literalmente a cada passo, auxilia-nos a endossar algumas características da pesquisa no campo educacional. Na sistematização do marco teórico-metodológico desenvolvido durante esse trajeto investigativo, destacam-se três aspectos:

1. O pesquisador envolve-se na pesquisa de uma forma que ele próprio se transforma. Nesse sentido, a pesquisa em educação se caracteriza por um trabalho do pesquisador sobre si: assim, uma pesquisa é educacional porque coloca em questão, primeiramente, o próprio pesquisador.
2. A educação é, de alguma forma, o tema ou o problema que está sendo pesquisado. Nesse segundo sentido, uma pesquisa é educacional porque trata de educação, porque permite elucidar ou problematizar uma questão educacional, porque confere sentido a uma prática educacional.
3. Finalmente, a pesquisa educacional trata de tornar algo público, de tornar-se atento ao mundo em sua verdade e disponibilizar a pesquisa para qualquer um. Nesse terceiro sentido, uma pesquisa educacional disponibiliza uma percepção sobre o mundo que não era perceptível. Eis o seu valor ou sentido educacional (Kohan, 2014, p. 16).

Tais aspectos caracterizam a opção por um tipo de pesquisa que coloca a figura do/a pesquisador/a em xeque, bem como as questões da própria pesquisa, solicitando novas formas de relação com o mundo, em um exercício constante de deslocamentos; deslocamento da noção de “sujeito intencional” – cujos instrumentos científicos de validação de um regime de verdade impõem certa maneira de fazer pesquisa – para a noção de “sujeito atento”. O/A pesquisador/a atento/a, por conseguinte, revela uma disponibilidade para o mundo, na medida em que está aberto para que algo aconteça.

Interessa-me, como pesquisadora, habitar a escola tanto em sua arquitetura estrita, como em sua arquitetura simbólica. Interessa-me caminhar entre as brechas, com a perspectiva de intervir nas fissuras, provocando aberturas a ponto de visibilizar múltiplas corporeidades, proporcionando a invenção de si e do outro, ao promover o encontro de diferentes formas de ver, sentir, pensar e agir no mundo.

Nesse movimento, em profunda interlocução com as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, acentuo a relevância do “Sentimento do mundo” (Andrade, Caldas e Alves, 2019). Um sentimento incorporado/encarnado que, ao passar pelo corpo, desde a corporeidade, nos permite experimentar acontecimentos cotidianos capazes de criar sentidos, produzir conhecimentos, impulsionar movimentos e revelar gestos potentes na transformação do estado das coisas.

Movimentando-nos, podemos ir “sempre além do já sabido” (Andrade, Caldas e Alves, 2019). Podemos, ao deixar passar por meio do corpo, experimentar momentos de ensino e de aprendizagem que, ao olhar rapidamente, soam como meras repetições (aparentam ser mais do mesmo). No entanto, a cada repetição de ritos pedagógicos e das rotinas escolares, podemos lançar novos olhares, inaugurar possibilidades outras, criar perguntas, aprofundar respostas apressadas, ampliar o repertório e, sobretudo, esgarçar o espaçotempo presente.

Em conversa com os registros materializados em diários de acontecimentos experienciais, por meio das notas de campo (auto)biográficas e alteritárias, vou tecendo fios de sentidos formativos no diálogo com as questões cotidianas. Tais tessituras experienciais estão ancoradas nos apontamentos narrativos realizados ao longo da minha trajetória como professora nas redes públicas de ensino – tanto do município quanto do estado do Rio de Janeiro – e como gestora em um Colégio Universitário.

Ao experimentar esses processos pedagógicos, vou reparando em como os vestígios dos registros produzidos durante essa trajetória profissional e acadêmica, portanto, formativa, assumem a forma de uma “caixa de coleções”, a qual congrega uma diversidade de textos científicos, jurídicos, literários, sonorovisuais, artísticos. Na companhia dessa “caixa”, sigo caminhando, ruminando, escavando, escrevendo, pesquisando.

Na relação com as experiências, outros sentidos são aguçados na tentativa de compreender determinados fenômenos educativos. Com um olhar atento, com uma sensibilidade apurada, podemos delinear referenciais e instrumentos que ofereçam caminhos investigativos para além dos habitualmente conhecidos e legitimados na sociedade, motivando, dessa forma, outras reflexões.

pesquisar narrativamente nos impõe revisitar perspectivas teóricas-metodológicas-políticas-epistemológicas, pois entendemos que a escrita-leitura-escuta-sensível das narrativas nos ajuda a conhecer e compreender que há uma complexidade na vida cotidiana que precisa ser contada por seus praticantes (Reis, 2023, p.5).

Acreditando na potência do que se é revelado em torno dos saberes e fazeres pelos praticantes no exercício da docência, “com as táticas e dispositivos com que dispõem e permitem desenvolver a sua prática pedagógica, dos seus diversos modos de aprender e ensinar e das suas constituições singulares e identitárias” (Morais, 2023, p. 19), parto da premissa de que é a experiência que dá sentido ao mundo, pois o sujeito da experiência – exposto, sensível e intenso – é afetado e deixa-se afetar pelos acontecimentos que interrompem o tempo e o espaço, a tal ponto de suspendê-los, fazê-los parar, a fim de apreciar, atentamente, o que se passa. Nesse sentido, “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (Larrosa, 2014, p. 32).

Ser docentepesquisadora requer uma forma singular de habitar as escolas, na medida em que nos convoca à presença como sujeitos da experiência. Por isso, o conceito de experiência é fundamental, uma vez que coopera com a ideia de que o espaçotempo escolar é um espaçotempo de produção e de circulação de conhecimentos, de encontros entre alteridades e afetos, de ensino e de aprendizagem, de tomadas de atenção, de conversas, de estudo, de *poíesis*, de leituras, de escritas.

São escritas que confidenciam experiências, cujo contorno confessional concede ao ato de escrever exposição, libertação e abertura ao mundo; escritas que confiam nas palavras, nas linhas, nas entrelinhas, no movimento contínuo de “arranhar uma superfície” (Flusser, 1994, p. 31), de “entesourar frases”, como na poesia de Manoel de Barros (1998, p.55), ou como no romance “Becos da Memória” (2017) de Conceição Evaristo.

Evaristo (2017), por meio de relatos, testemunhos e experiências, revela uma forma de escrita memorial, lírica e contundente; uma forma de exposição que partilha (e cria) mundos. Nas vielas do nosso país, nos becos das nossas cidades e escolas, cruzamos com muitas pessoas e nos deparamos com muitas histórias, como as da menina Maria-Nova – que tinha plena consciência da

intensidade da vida, em sua expressão individual e coletiva. No posfácio da obra de Conceição Evaristo, Schmidt destaca:

Contra o poder de morte e destruição dos tratores que avançam sobre os barracos e seus moradores, encontramos a força da narrativa, pois é a menina Maria-Nova, com seus olhos e ouvidos atentos às histórias dos mais-velhos, com a sua ligação a todas as experiências compartilhadas nas dores e alegrias da favela, que irá se incumbir de reter na memória a vida ameaçada, e tomará para si a tarefa de um dia escrevê-la. O romance se encerra, assim, num movimento circular que retoma, em chave metanarrativa, o intuito da própria escritora, como percebemos na passagem em que, assistindo na escola uma aula sobre a “libertação dos escravos”, a menina se inquieta com o que lê no livro. Pensa nos personagens de sua favela, os mais velhos, as mulheres, as crianças que, em sua maioria, não vão à escola, “uma história viva que nascia das pessoas, do hoje, do agora”. Naquele instante, a menina decide: “quem sabe escreveria esta história um dia? Quem sabe passaria para o papel o que estava escrito, cravado e gravado no seu corpo, na sua alma, na sua mente?” (Schmidt, 2017, p. 188-189).

Indubitavelmente, ecoar narrativas e histórias como as do livro “Becos da Memória” (e muitas outras) sinaliza a potencialidade das escritas de si, confessionais. Neste fluxo, compreender a educação como lócus da experiência, a partir da relação que se estabelece entre os/as habitantes do território escolar, instaura momentos celebrativos os quais inspiram trabalhos coletivos pujantes e contundentes capazes de renovar cotidianamente princípios (éticos, estéticos e políticos), além de fortalecer laços (acadêmicos e afetivos).

Ao considerar este percurso (teóricometodológico) e este axioma (experiência), firmo o compromisso com todos/as (e qualquer um/a) na busca incessante por fortalecer ações dialógicas que produzam e partilhem “conhecimentossignificações” (Andrade, Caldas e Alves, 2019) – o que é basilar para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, pois “reconhecemos que todos somos autores como ‘praticantespensantes’ de múltiplos e diversos cotidianos que surgem nas tantas redes educativas que formamos e nas quais nos formamos” (Andrade, Caldas e Alves, 2019, p.15).

Dessa maneira, convoco-os a experienciar a escola com intercessores, ou “personagens conceituais”, como nomearam Deleuze e Guattari (1992), fazendo pulsar os inúmeros “personagens conceituais” do espaçotempo escolar: crianças, jovens e adultos; cadeiras, paredes e muros; fora, dentro e entre; letras,

números e rabiscos; corredores, rampas e escadas; quadros, pátios e quadras; terra, árvore e céu.

Convoco-os, ainda, a movermo-nos entre as confluências de Nêgo Bispo (2023) de forma a habitar o presente, para pensarmos sobre o que fazemos com o que acontece no agora, com o que acontece nas nossas pesquisas. Com quem escrevemos e partilhamos histórias? Como as narramos? Para quem escrevemos? Somos autores/as das nossas próprias histórias? De que forma enunciamos nossas experiências?

Contorno epistemopolítico experiencial

Pensar o conceito de experiência no campo educacional é imprescindível. À vista disso, alio-me a Larrosa (2014) na elaboração de um pensamento educacional alicerçado na experiência, desconfiando de que é preciso “reivindicar a experiência e fazer soar de outro modo a palavra experiência” (Larrosa, 2014, p. 38). “Reivindicar a experiência” é conceder-lhe força, é destituí-la do campo da racionalidade científica, é esvaziar seu caráter universal, controlável, calculável e manipulável. É urgente se tomar cuidado com as formas apressadas de atribuir à experiência aquilo que não lhe pertence e encontrar outro modo de habitar a palavra “experiência”.

O primeiro cuidado é não associar “experiência” a “experimento”, cujo estilo cientificista produz protocolos e procedimentos técnicos para serem aplicáveis a qualquer contexto. Como a experiência é singular, podemos compreender que a lógica experimental não contempla o caráter sensível e subjetivo da própria vida; em segundo lugar, é necessário abandonar a autoridade, os discursos autoritários sobre o que devemos (ou não) “experienciar”; o terceiro é excluir qualquer vínculo da experiência com a prática “e isso significa pensar a experiência não a partir da ação e sim a partir da paixão” (Larrosa, 2014, p. 41), aberto e disponível aos acontecimentos; em quarto lugar, é pensar que a experiência não é um conceito²: ela escapa de qualquer tentativa de determinação; “a experiência seria o modo de habitar o

² Neste artigo, o conceito é entendido como acontecimento, não como essência ou representação de coisas. Fundamento-me, portanto, em Deleuze e Guattari (1992), no livro *O que é Filosofia?*, quando afirmam que os conceitos não preexistem; são, antes de tudo, fabricados/inventados.

mundo” (Larrosa, 2014, p.43). Como quinto cuidado, surge a preocupação para que a experiência não se torne um fetiche, algo mandatário, pelo que todos, em todas as circunstâncias, têm que passar. E, por último, é crucial reforçar a cautela no emprego da palavra “experiência”, para que não seja naturalizada, e seu sentido, despotencializado.

O que podemos considerar, a partir dessas precauções, é que existe muito trabalho a ser feito, embora estudos contemporâneos educacionais venham apontando para a pertinência da noção de experiência nesse campo e até mesmo a articulação com outras áreas. No entanto, se não desejamos cair em armadilhas que configuram práticas pedagógicas autoritárias e cientificistas, precisamos reconhecer as implicações relacionais da educação com a própria vida. Não as implicações restritas do “isso serve para” ou “vou te explicar como é”, mas, sobretudo, da força de cada experiência educativa na escola, sem qualquer previsão, sem a menor possibilidade de se controlar esta ou aquela experiência.

Por isso, o convite de Larrosa (2004, 2014) para pensarmos a educação, a partir da experiência, é inspirador. Pensar a escrita de si desde a perspectiva da experiência sugere movimentos, deslocamentos, interrupções temporais; obriga-nos a parar, escutar e observar; força-nos a suspender a opinião, tão demasiadamente fabricada pelo excesso de esclarecimento e informação do modo de vida contemporâneo.

A experiência não se circunscreve ao âmbito das explicações, não é preciso que alguém explique sistematicamente uma coisa para que se aprenda a experienciá-la. A experiência, e os saberes de que dela emanam, é a apropriação da própria vida; é caminhar pela vida; é, antes de tudo, “(...) uma forma singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo)” (Larrosa, 2014, p.32).

Essa dimensão de experiência sugere uma abordagem em que os sujeitos se expõem. Em todos os momentos que anotei percepções, descrevi sensações, esbocei argumentos, percorri rastros de afetos, tracejei desenhos e palavras a partir de algum acontecimento escolar, isto é, busquei estar atenta ao instante do agora. Interrogando-me e interrogando o tempo presente, percebi a força do contorno epistemopolítico autoinvestigativo.

Nessa travessia, acredita-se que a educação que assume como premissa tornar o/a estudante atento/a ao mundo, ao outro, potencializa a experiência – o que nos conecta com o texto *Tecnologias do eu e educação* (Larrosa, 2010), quando relaciona o pensamento de Michel Foucault com as práticas pedagógicas no sentido da “experiência de si”, na confluência da constituição e produção de subjetividades, ao descrever as dimensões que organizam os dispositivos pedagógicos na mediação dessas experiências.

Os últimos escritos de Foucault deslocam-se para o interior do sujeito, para sua subjetividade – o que evidencia a “experiência de si mesmo” como constitutiva do ser humano, isto é, de como as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo podem transformá-lo a ponto de alterar a sua relação com o mundo.

A experiência de si, em suma, pode ser analisada em sua constituição histórica, em sua singularidade e em sua contingência, a partir de uma arqueologia das problematizações e de uma pedagogia das práticas de si. E o que aparece agora como “peculiar”, como histórico e contingente, não são já apenas as ideias e os comportamentos, mas o ser mesmo do sujeito, a ontologia mesma do eu ou da pessoa humana na qual nos reconhecemos no que somos (Larrosa, 2010, p.42)

No diálogo com as ideias do filósofo francês, torna-se pertinente compreender como os seres humanos se tornaram historicamente sujeitos na relação (e apesar) dos dispositivos discursivos morais, jurídicos, científicos, administrativos, para entender a potência da experiência de si e com o outro. De acordo com López (2011), podemos identificar três principais eixos de organização que costumam categorizar as obras de Foucault, a partir das datas das publicações: “o saber”, “o poder” e a “subjetividade”.

Apressadamente, poderíamos localizar o conceito de experiência em Foucault no último eixo, em seus estudos sobre subjetividade, entretanto, López (2011) adverte logo de início que tal conceito pode ser encontrado na interface desses três eixos, visto que constitui a historicidade das experiências na relação entre eles. O que Foucault aponta, portanto, é que não há um sujeito universal, descontextualizado, plainando no mundo; o que existe são condições concretas que materializam uma forma particular de experiência, na constituição da existência e do “cuidado de si”, produzindo diferentes tipos de saberes, mediados pelas relações de poder que atravessam os sujeitos.

Essa noção de experiência, então, começa a apresentar implicações políticas e éticas, pois associa, ao mesmo tempo, as experiências de lutas (as práticas coletivas) aos processos de subjetivação para a transformação. Na edição brasileira do livro de Edgardo Castro, *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores* (2009), encontramos um extenso material da obra de Foucault, organizado em verbetes – o que permite uma visão panorâmica da “caixa de ferramentas conceituais” operada pelo filósofo.

Verificando essa “caixa de ferramentas”, localizamos diversos movimentos em torno do termo “experiência”. Em um primeiro momento, Foucault a situa no campo da fenomenologia, ou seja, posicionando a experiência como aquilo que se revela à consciência. Em um segundo momento, “descobre outra forma de experiência: já não aquela que funda o sujeito, mas como forma de dessubjetivação” (Castro, 2009, p. 161), e, por fim, o filósofo compreende a experiência como configuração histórica da subjetivação.

Nesse movimento, a concepção de experiência foucaultiana assume caráter autotransformador. Isso fica notório quando Foucault (2010), em uma entrevista de 1978, ao jornalista italiano Duccio Trombadori, aborda o processo de transformação do escritor e do leitor. Segundo ele, os seus livros são escritos de *experienciador* mais que escritos teóricos, por isso assumem caráter transformador, aptos a se conectarem com alguma prática coletiva, porque são construídos a partir de uma experiência pessoal que permite uma modificação do autor e dos leitores, desconstruindo formas tradicionais de pensar, evitando todo caráter prescritivo.

Ao definir suas obras como “livros-experiência”, opondo-se aos “livros-verdade”, Foucault (2010) traz à tona problematizações sobre o que se considerava verdadeiro (em algum campo específico do saber e em determinado momento histórico), produzindo transformações tanto em quem escreve como em quem lê.

Nessa entrevista, o francês parte da noção de experiência para conduzir um fio que conecta múltiplos aspectos da sua trajetória intelectual e pessoal, imbricado no contexto histórico da intelectualidade da época. Essa declaração evidencia experiências-limite de transformação de subjetividades. Em síntese,

para o autor, a experiência tanto arrebatava o sujeito de si mesmo quanto transmuta as relações históricas, teóricas, morais, éticas e estéticas.

É possível aproximar a ideia de “livros-experiência” e “livros-verdade” do sentido epistemopolítico dos processos das escritas de si e alteritárias, pois as ações desenvolvidas nas escolas podem entrar como *atoverdade* (que pretende apenas ensinar) ou como *atoexperiência* (que permite aprender). Sem deixar de lado a compreensão de que existe uma verdade do/a docente e uma verdade do/a discente, o que desejo neste artigo é disparar lampejos capazes de revelar uma terceira verdade, a qual aparece como fruto dessa relação (do-discente) e dos/as demais habitantes do espaçotempo escolar.

Algo novo emerge do encontro com o mundo – com o estranho e o estrangeiro – suscetível de mudar o percurso, que pode colocar em xeque a concepção de mundo, do outro e de nós mesmos. Nessa perspectiva, finalizo essa seção com a seguinte indagação: que tipo de escola queremos: escolaverdade ou escolaexperiência?

Tessituras éticoestéticopolítica em torno da escola

A escola não é apenas um espaçotempo para aprender conhecimentos, delimitados em disciplinas e explicados por um mestre. A escola pode colocar as coisas, materializadas em temas/assuntos, para estudo de todos/as, dado que a relação com o conhecimento é primordial para essa instituição e, por isso, deve ser colocado em questão.

Na obra *Em defesa da escola: uma questão pública*, Masschelein e Simons (2014) defendem a tese de que a escola, ainda hoje, permanece como espaçotempo de emancipação. A escola, como espaço público, onde aprendemos a falar em público, para todos/as – que difere muito do ambiente da família, do trabalho ou da rua –, evidencia uma forma específica de apresentar os conhecimentos sociohistoricamente produzidos. Essa forma da escola nada tem a ver com a sua função (social, econômica, política, cultural etc.).

Por função da escola, poderíamos discorrer sobre os sentidos que ela produz (ou reproduz), quando se adapta ou rompe com os modelos vigentes. Entretanto, há uma forma de ser escola que não tem relação com a sua função.

Sendo assim, o que pode estar obsoleta é a ideia econômica de escola, mas não a ideia de escola – proveniente do grego *skholé*, “tempo livre”.

Seguindo essa linha de pensamento, o que a escola faz de mais importante é oferecer o tempo livre – não produtivo, no sentido mercadológico –, de forma igualitária a todos/as, via democratização. Nessa perspectiva, o/a professor/a tem o papel fundamental de contribuir para que o acontecimento do tempo atue na escola, para que os/as estudantes vivenciem o “tempo sem destino”, sem resultado pré-definido. Ao suspender o tempo (nos seus períodos sucedidos e os que ainda sucederão), a escola cria uma fenda no tempo linear, em suas causas e decorrências, abrindo-se às experimentações e experiências, na medida em que pode desfamiliarizar padrões e até mesmo deslocar seus códigos.

Essa suspensão do tempo produtivo experienciado na escola, no sentido do trabalho como atividade econômica, inaugura possibilidades de liberdade na medida em que se pode desnaturalizar conhecimentos, pessoas e instituições para o uso comum. Como nos alertou Larrosa, em uma nota presente no artigo “O tempo na educação pública: ensaio a partir do movimento “ocupa tudo”” (Berti e Carvalho, 2018, p.308), o que o/a estudante não quer:

é que o tempo da vida, de sua vida, seja colonizado, usurpado, mercantilizado ou precarizado. O que os estudantes pedem, então, é “vida”, porém não qualquer vida. O que eles pedem é uma “vida escolar”, algo que, talvez, não seja outra coisa que a possibilidade de serem estudantes, de viver sua vida, por um tempo, como estudantes, de fazer do estudo, por um tempo, uma forma de vida.

Ao transformar crianças e jovens em estudantes, a escola se assume como protetora do mundo (preservando seus códigos/símbolos) e dos recém-chegados (preservando-os dos perigos, para que um dia se tornem o futuro desse mesmo mundo). No desdobramento disso, acentua-se a responsabilidade que os/as docentes têm para com o mundo: na sua apresentação como preservação e como renovação, como possibilidade revolucionária de invenção que cada estudante tem/assume ao chegar ao mundo. Com efeito,

renovar o mundo comum é uma tarefa tanto da nova geração quanto da velha. Esse mundo comum não é dado previamente; não é algo que a velha geração e a nova compartilhem (têm em comum nesse sentido), mas ele, precisamente acha (seu) lugar (comum) entre eles, exigindo que a velha geração coloque, por

assim dizer, seu mundo à disposição (Masschelein e Simons, 2014, p. 176).

Para esses que chegam, a escola apresenta-se, portanto, como espaço público comum, em que as coisas comuns são “livres para uso”. O público na escola pode estar diretamente relacionado com a escola em si mesma e não posto em conexão com o mundo. O “espaço público nesse sentido é um lugar ou espaço de ninguém, e um tempo de ninguém, e assim um lugar e tempo para ninguém *em particular*” (Masschelein e Simons, 2014, p. 185), mas que assume o pressuposto de que tudo pode ser compartilhado e de que todos/as são capazes.

À vista disso, a perspectiva de educação explicitada nesse texto é a que dialoga, exercitando o pensamento, colocando-o em ação, junto com outros/as, provocando, ademais, o interesse por algo do mundo, por meio de campos conceituais distintos (filosofia, história, sociologia, política, educação, ciências e arte). Nessa direção, os conhecimentos circulam pelos territórios escolares – ainda que saibamos dos mais variados discursos e práticas em disputas (e negociações) no campo educacional – de forma aberta, livre e pública. A partir das perguntas que surgem nessa abertura (e publicização), como experiência vivida, para além da decodificação e interpretação dos códigos, podemos mobilizar gestos pedagógicos no contexto escolar mais dialógicos, analíticos, reflexivos e propositivos.

O que elegemos como laços, ou mesmo como nós, no exercício cotidiano da docência, bem como a escolha ético-estético-política do que será selecionado de cada componente curricular como possível “tradução” de determinado contexto, organizando as distintas práticas pedagógicas no sistema de ensino, expressam a nossa forma de relação com o mundo e nossa perspectiva de educação. Quando escolhemos um assunto para “colocar na roda”, assumimos a nossa posição como seres que tomam a palavra – como sujeitos quaisquer diante de temas comuns –; que buscam, por meio de uma coerência metodológica, o que do tema poderá despertar o interesse dos/as estudantes e o que esse tópico revelará sobre as distintas maneiras de estarmos no mundo.

Ainda que saibamos das tensões e pleitos materializados dentro e fora das escolas, com o que entra ou não no currículo escolar, expressas em Projetos

de Leis, propostas de reforma curriculares, debates públicos (e às vezes privados) em torno das necessidades formativas, o que gostaríamos de destacar é o que Masschelein e Simons (2014) nomeiam de “amor pelo assunto” que se desdobra em um amor pelo mundo (e sua partilha). É de se salientar o profundo amor que o/a docente tem (ou pode ter) por uma materialidade do mundo, organizada na escola em forma de componente curricular, o qual o faz desejar compartilhá-lo com crianças, jovens e adultos.

A escola assume, portanto, a tarefa de apresentar às crianças o que é o mundo. E, ao apresentá-lo, o faz como expressão de um gesto político, na medida em que o nomeia. Sendo assim, em interlocução com a crítica educacional da filósofa alemã Hannah Arendt (2001), cuja investigação filosóficopolítica foi construída com base nas inquietudes provocadas pelo contexto moderno ocidental, a partir das análises sobre a crise da tradição e da autoridade que se desencadearam nas formas já conhecidas dos regimes totalitários do século XX, destaco:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (Arendt, 2001, p. 247).

Nessa condição arendtiana de amadores do mundo, a escola assumiria um espaçotempo de mediação entre a esfera privada (familiar) e a esfera pública (sociedade) que “prepara” os jovens para a vida pública, ao desconectar coisas da esfera privada e conectar coisas da esfera pública, delegando para os adultos docentes a responsabilidade com cada estudante, para que “não seja apenas mais um estrangeiro no mundo, mas alguma coisa que nunca antes tinha existido” (Masschelein e Simons, 2014, p. 42).

O trabalho docente de revelar o seu amor aos que chegam ao mundo – no sentido de natalidade mencionado pela filósofa alemã –, ou pelo menos por algum assunto comum, fortalece a relação entre os adultos, representantes de uma geração anterior, com os mais jovens que têm a possibilidade de experienciar esses conhecimentos comuns e públicos, atribuindo-lhes um novo

significado, na medida em que há um compartilhamento desse conhecimento produzido socialmente, através da maneira pela qual o/a docente cuidadosamente (e amorosamente) elege o assunto para todos/as e qualquer um/a.

Isso se manifesta através da expressão de amor à matéria (poética, musical, histórica, geográfica, científica, linguística etc.) na hora de escolher e organizar os conhecimentos que serão colocados diante dos/as estudantes; na forma como me relaciono, como me exponho inteiramente na presença da matéria e dos/as discentes, sem esquecer a minha responsabilidade com o mundo (e com os/as próprios/as estudantes), como apresento esse assunto recortado em que contextualizo com a finalidade de apresentar uma parte dos conhecimentos socialmente produzidos, sem com isso diminuir o conflito que existe na seleção destes, tornando públicos os critérios utilizados, inclusive evidenciando-os, porque sabemos que não há neutralidade.

Docentes e discentes estão na escola destinando tempo ao conhecimento. Ao liberar tempo para o estudo, a escola, através do/a professor/a, dos componentes curriculares e de sua arquitetura, convoca a atenção para o mundo, podendo despertar a curiosidade para alguma materialidade (objeto de conhecimento) – em que não somente se aprende determinada matéria escolar, mas como se relacionar com ela –, reivindicando um exercício constante do pensamento, na medida em que apresenta saberes e fazeres do/no mundo, atribuindo uma condição de autoridade ao que foi designado para estudo, inaugurando, quiçá, tempos e espaços (igualitários) de interesse.

O ato pedagógico por excelência na escola é baseado no princípio da igualdade: é para todos (não no sentido abstrato e universal), mas no sentido do qualquer um, para “educar um qualquer” (Skliar, 2011). Eis a nossa responsabilidade: despertar o interesse por algo do mundo, por meio de campos conceituais distintos (filosofia, história, sociologia, política, educação, ciências, arte etc.) e apresentar o mundo como preservação, renovação e possibilidade revolucionária de invenção, para cada um/a que chega, realçando, deste modo, a potência de uma escolaexperiência.

A escola, insisto, é um espaçotempo público, um lugar comum em que as pessoas transitam e compartilham experiências do/no mundo na relação com o

outro, diante da radical presença do outro. Afinal, como nos preveniu Larrosa (2011, p. 5-6), não existe experiência “sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo”.

A escola, conseqüentemente, é este lugar para experienciarmos encontros com estrangeiros, estranhos, desconhecidos a quaisquer dos sujeitos que transitam por esse território, possibilitando pensar a relação explícita entre a alteridade e a experiência. Não a percepção colonialista da alteridade que banaliza, reduz, extingue, classifica e hierarquiza o nosso olhar para o outro, resultando em experiências pobres e novas dominações; e sim aquela que potencializa encontros com a diferença, com a multiplicidade de outros que nos habitam e habitam o mundo, corresponsáveis por ele.

Como em um movimento contínuo, com tons de ressonâncias, sugiro aqui, como exercício reflexivo de partilha, considerar a educação como um modo de fazer éticoestético-político com disponibilidade para encontrar o outro – e afirmar a potência do outro –, capaz de intensificar vidas e devires (individuais e coletivas), tecendo redes de solidariedade como ato de resistência às opressões.

Considerações provisórias

Este artigo endossou a pertinência de se construir pesquisas em educação em que os sujeitos praticantes do cotidiano se percebam tecendo redes de solidariedade no emaranhado das conexões alteritárias. Durante essa andarilhagem coletiva, nos tornamos docentes investigadores, e experienciamos tanto acontecimentos ordinários quanto extraordinários. Na relação com esses acontecimentos, podemos construir uma escola-experiência.

O que procurei sustentar nesse texto foi a argumentação de que a escola, como bem comum público, produz (com todos/as e qualquer um/a) e compartilha (para todos/as e qualquer um/a) assuntos comuns. No exercício de “colocar sobre a mesa” algo para estudo, o/a docente libera um tema para uso comum, ou seja, ao solicitar a atenção dos/as estudantes para uma matéria, o faz de maneira pública e amorosa, tornando visível o aspecto democrático da escola, em seu pressuposto de que todos são igualmente capazes.

Junto a isso, ao disponibilizar tempo para estudo, o/a docente promove outro tipo de encontro com o próprio tempo – para além dos momentos ocupados e/ou capturados na escola (em uma acepção utilitarista) que pouca ou nenhuma relação tem com o escolar. Ao abriremos os nossos olhos e observarmos o mundo de maneira atenta, essa atitude de atenção com o mundo pode nos expor ao mundo, no mesmo momento em que nos revela alguma coisa dele.

Em articulação com os contornos teóricometodológicos e epistemopolíticos, o exercício cotidiano da docência considera as especificidades que fazem parte de um contexto mais amplo, ao mesmo tempo em que sinaliza o conceito de experiência, por meio das escritas de si e alteritárias, como reveladoras dos currículos praticados nas escolas e das pesquisas (auto)biográficas que oferecem contorno à invenção dos sentidos formativos. Entre as formas de vida e as formas de fazer (e praticar), a pesquisa pode deixar visível alguma materialidade do mundo, anunciando, destarte, a presença do/a pesquisador/a como sujeito da experiência.

Desse modo, promover encontros, leituras, escritas, análises, reflexões e debates em torno de diferentes temas, em interface com os mais variados campos, contextos, tempos, modos de pensar e de fazer, pode subsidiar tessituras comunitárias para fabular uma escolaexperiência. Em suma, este artigo buscou partilhar um mundo comum sensível em conversação com as confluências dos tantos mundos possíveis.

Referências

ARENDT, Hannah. A Crise na Educação. *In: Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001. p. 221- 247.

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos - após muitas 'conversas' acerca deles. *In: OLIVEIRA, Inês; PEIXOTO, Leonardo; SÜSSEKIND, Maria Luiza (orgs.). Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: Questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV, 2019. p. 19-45.

BARROS, Manoel de. Retrato Quase Apagado em que se Pode Ver Perfeitamente Nada. *In: O Guardador de Águas*. 2 Ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BERTI, Andreza; CARVALHO, Rosa Malena. O tempo na educação pública: ensaio a partir do movimento “ocupa tudo”. **Educação. UNISINOS**, São Leopoldo, v. 22, n. 4, p. 307-315, out/dez 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-62102018000400307&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 ago. 2026.

BERTI, Andreza; CARVALHO, Rosa Malena. Experiência. In: REIS, Graça Regina Franco da Silva; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; BARONI, Patricia. **Dicionário de Pesquisa Narrativa** Rio de Janeiro: Ayvu, 2022.

BISPO, Antônio dos Santos. **A terra dá, a terra quer** / Antônio Bispo dos Santos; imagens de Santídio Pereira; texto de orelha de Malcom Ferdinand. São Paulo: Ubu Editora/ PISEAGRAMA, 2023.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FLUSSER, Vilém. **Los gestos: fenomenología y comunicación**. Versión de Claudio Gancho. Barcelona: Herder, 1994.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

KOHAN, Walter. Um exercício que faz escola: notas para pensar a investigação educacional a partir de uma experiência de formação no Rio de Janeiro. In: KOHAN, Walter; MARTINS, Fabiana; NETTO, Maria Jacintha (orgs). **Encontrar escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. 7 Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 35-86.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p.4-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444> Acesso em: 10 ago. 2026..

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LÓPEZ, Maximiliano. O conceito de experiência em Michel Foucault. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.42-55, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2367>. Acesso em: 27 jun. 2025.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2 Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MORAIS, Joelson. A potência da pesquisa narrativa com registro do cotidiano de professores(as) iniciantes: reaprendendo a ouvir-olhar-sentir-narrar. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 67, p. 01-23. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/caduc.vi67.25101>. Acesso em: 31 ago. 2026.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo. Editora 34, 2 Ed, 2009.

REIS, Graça. A Pesquisa Narrativa como Possibilidade de Expansão do Presente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236123291vs01>. Acesso em: 30 ago. 2026.

SCHMIDT, Simone. A força das palavras, da memória e da narrativa. In: EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017, p. 185-190.

SKLIAR, Carlos. Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario, **Plumilla Educativa**, ISSN-e 1657-4672, Nº. 8, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3801058>. Acesso em: 14 set. 2026.

Editor(a) responsável: Magda Floriana Damiani

Recebido em: 15/10/25

Aceito em: 20/08/26

Andreza Berti

Doutora em Educação (UFRJ). Pedagoga e professora com experiência na educação pública. Integrante da equipe gestora do Colégio de Aplicação da UFRJ (2020-2026) e do Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH-UFRJ (2024-Atual). Pesquisadora nos campos das corporeidades, da escola pública e do cinema-educação. Vice-líder do Grupo de Pesquisa “Educação Física Escolar, Experiências Lúdicas e Artísticas; Corporeidades” (ELAC-UFF-UERJ). Atualmente é pós-doutoranda em Educação (UFPR).

✉ andrezaberti@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/3248055522054399>

 <https://orcid.org/0000-0002-9337-0312>