



Sobre ética, experiência e subjetividade na contemporaneidade: reflexões educativas

Por RAFAEL BIANCHI SILVA

tibx211@yahoo.com.br

1. Introdução

Ao longo dos anos de 2013 a 2016, como atividade da formação de pesquisadores na área da Psicologia (vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia na Universidade Estadual de Maringá), foram realizados uma série de estudos acerca do contemporâneo, de modo a construir um diagnóstico que pudesse servir de base para a compreensão da produção de subjetividade em nosso tempo presente.

A partir disso, foram selecionados algumas temáticas que pudessem ser disparadoras para nossas análises e que, ao mesmo tempo, proporcionassem um diálogo com campos afins, com a Educação, Assistência Social, Sistema Judiciário, etc. Paralelo a esse processo, eram abarcados questionamentos sobre a posição tomada pela Psicologia nesses espaços e seu modo de atuação, de forma a possibilitar uma análise dos impactos do contemporâneo também em tal esfera.

De modo geral, observamos que as demandas realizadas e recebidas pela Psicologia pelo/no contexto educativo caracterizam-se, hegemonicamente, como sendo de cunho operativo. Comumente, são repassadas aos profissionais *psi* uma série de situações problemas que conferem ao indivíduo – em especial, o aluno – um lugar de destaque para uma possível intervenção de modo que seja realizada uma ação de reenquadramento deste a um todo organizado.

Porém, ao longo dos últimos anos, temos encontrado novas problemáticas a partir das quais se reinsere a escola enquanto instituição que alimenta e sofre os efeitos dos valores e dos modos de vida de nosso tempo. Tais elementos se colocam como pontos de investigação, em especial, por uma série de discursos amplamente disseminados que conferem ao mundo



contemporâneo, um campo de discussões frutífero entre os diferentes campos intitulados de ciências humanas. É a partir desses atravessamentos que o trabalho de pesquisa foi realizado.

Partimos do trabalho de Agamben (2009), que realiza uma investigação do sentido termo “contemporaneidade” e os problemas metodológicos referentes a sua investigação. O autor pontua que a análise do contemporâneo parece pressupor a investigação de um estado de fratura, ou em outros termos, a experiência do presente é vivenciada a partir de uma sensação continuada de ambivalências. Assim, o exercício de viver e voltar-se a um presente mostra algo que se impõe como ultrapassado, tornando imperativa a interrogação acerca do momento experienciado. Ao tentar demarcar um entendimento acerca do que se passa agora, o que se obtém ao fim é mais um dado acerca do que se passou, conferindo ao presente a condição de enigma que, continuamente, precisa ser decifrado.

Tal sensação é ampliada quando, para além do encontro com o fato passado, não se tem mais a íntima relação deste com as possibilidades de um futuro que ainda não se constituiu. Dessa forma, a investigação do contemporâneo corre o risco de ser produto de algo que não faz mais sentido – o passado – ou inferir dados acerca de algo - um futuro - que pode não se constituir.

Assim sendo, o olhar sobre o presente precisa atuar na fissura do conhecimento que irrompe enquanto acontecimento que se passa agora, tomando-o em suas contradições e diferendos (usando os termos de Lyotard), para encontrar as trevas (dúvidas, problemáticas) aonde somente se mostra a luz (certezas). Ao de outro modo, é necessário ultrapassar as representações solidificadas, sedimentadas, manter as questões em aberto para que em um processo de decomposições, deslocamento e suplementação, revisitar os pontos não definidos de forma a recompor o conhecimento a partir de outras leituras, traduções e possibilidades (VASCONCELOS, 2005).

Assim, inserimos um lugar para o pesquisador, que busca conceber um lugar para a Psicologia enquanto construtora de discurso sobre a Educação, a partir de uma visão interdisciplinar que tem na Filosofia contemporânea um de seus principais interlocutores. Comprendemos que trata-se de observar os fenômenos a partir do permanente estado de





tensão entre o que está instituído (convencionado socialmente e que fornece as bases para o modo de vida presente) e forças moleculares que potencializam mudanças nesta configuração que apenas aparentemente encontra-se estática (DELEUZE; GUATARRI, 1996).

Nesse sentido, a análise das relações microscópicas passa necessariamente por uma compreensão do contexto macropolítico, de forma a possibilitar a apreensão dos movimentos imprevistos que conferem qualidade às condições investigadas (ROCHA, 2006). Consideramos, portanto, que o mapeamento das relações de forças fornece elementos de análise que permitem observar as bases que afetam as relações escolares, em especial, àquelas que possuem como agentes principais, professores e alunos.

Elegemos como pontos de investigação e análise três esferas que encontram-se intimamente relacionadas com a formação humana, sendo elas, a ética, a experiência e a subjetividade. Quanto a metodologia adotado, no que tange às questões que apontam neste espaço intersticial - que chamamos de contemporâneo -, buscamos tomar cada texto/autor lido como a materialização de pequenos fragmentos que não convergem necessariamente para a visão de um todo, construindo, porém, estratégias de diálogo que possam potencializar diferentes traduções acerca do contexto vivido e investigado.

Assim, a busca de maior compreensão acerca da complexidade dos fenômenos formativos não tem o objetivo de fornecer nem um mosaico finalizado ou mesmo saídas para as questões colocadas, mas sim, toma-las a partir do que indica Carvalho (2010, p.44): “[...] trazer as distintas questões envolvidas no campo de constituições de sujeitos, levando em conta as táticas presentes em sua formação, é lançar e ampliar a possibilidades de se problematizar de múltiplas maneiras esse campo”.

2. Sobre a Subjetividade

O trabalho de investigação sobre esse tema tornou-se transversal às discussões realizadas pelo grupo. Quanto tomado em sua relação com o campo educacional, a Psicologia ocupou um lugar de especialidade, oferecendo discursos no qual ocupam o lugar de *expert*, detentor do saber. Ao longo do século XX, observa-se uma importante mudança dessa posição,





articulada com a ampliação dos saberes a serem ouvidos para tomada de decisões e ações no campo educacional.

Podemos afirmar que no contexto do mundo contemporâneo o que observamos é uma subjetividade que ganha contornos trágicos. O primeiro enfrentamento a ser realizado nesse contexto diz respeito a como lidar com o chamado fim das grandes narrativas e a incapacidade de construir discursos sobre o mundo que possam ter legitimidade para além de assertivas metafóricas demarcadas em determinado tempo-espço (GALLO, 2006; HARVEY, 2012). O campo subjetivo emerge enquanto exceção às leis previamente colocadas à experiência, de forma a colocar em questão as teorizações que englobavam todo o entendimento do sujeito. A partir disso, é importante nos perguntar que tipo de subjetividade emerge a partir desses elementos apontados. Segundo Pelbert (2002, p.34) nosso modo de vida atual se constitui através de:

[...] fluxos de imagem, de informação, de conhecimento e de serviços que acessamos constantemente, absorvemos maneiras de viver, sentidos de vida, consumimos toneladas de subjetividade. Chame-se como se quiser isto que nos rodeia, capitalismo cultural, economia imaterial, sociedade de espetáculo, era da biopolítica, o fato é que vemos instalar-se nas últimas décadas um novo modo de relação entre o capital e a subjetividade [...].

A subjetividade não consegue mais ser entendida a partir de uma modelagem mitológica (como nas análises de Hamlet ou Édipo, por exemplo), mas sim, como uma colagem de possibilidades de atuação em diferentes contextos e *performances* (GUALANDI, 2007). Tem-se uma sensação de fragmentação no qual ao mesmo tempo em que são ampliadas as possibilidades, retira-se a centralidade de referências que organizadoras da vida (como a família, o Estado, o trabalho, etc).

Essa nova configuração abre novas frentes de entendimento acerca do homem e das relações que estabelece com outros já que confere a cada um, saberes acerca de si e do mundo que precisam ser colocado no jogo discursivo de forma a potencializar a pluralidade no campo do saber, processo que incentiva as trocas e a construção do conhecimento.

Assim, como desdobramento, ao pensarmos no contexto de sala de aula, a inserção do aluno enquanto agente que ao longo da formação escolar irá adquirir modos de atuação no campo discursivo científico passa a ser apenas uma das tarefas escolares. Para além disso, há



campos de conhecimentos – ético e estéticos, por exemplo - que precisariam ser melhor estimulados dentro do contexto escolar que, por sua vez, colocam em questão os limites históricos aos quais a instituição escola está inserida.

Para além disso, conforme indica Veiga-Neto (2008), ao analisar a relação entre a subjetividade e as exigências do sistema, há uma modificação do enfoque do trabalho escolar, que se desloca da disciplina, enquanto modo operante para a formação de um corpo dócil para o incentivo ao desenvolvimento no indivíduo da flexibilidade, na qual encontramos a alta adaptabilidade e capacidade de enfrentamento de mudanças.

Somado a isso, conforme aponta Bauman (2012) aponta que em um primeiro tempo da modernidade a educação escolar era como um projétil balístico, ao qual cabia ao educador assegurar que este se mantivesse em uma trajetória adequada e previsível, sendo determinada antes mesmo de seu ponto de partida qual seria o seu ponto de chegada. Tal pressuposto, nos dias de hoje perde completamente o seu sentido, pois não se tem clareza acerca do ponto de chegada já que ele aponta para algo ainda não construído, vindo de encontro com a proposta de flexibilidade anteriormente descrita.

Para além dessa questão, cabe destacar que vivemos em uma sociedade na qual o acesso aos bens de consumo e objetos de satisfação encontra-se amplamente disseminado e vinculado a uma ideia imperativa de vivência de uma felicidade continuada.

Nesse contexto, a educação também vira objeto a ser vendido. O conhecimento é mais um tipo de produto que precisa ser maquiado e embalado, de forma a aumentar o seu valor agregado ou seu poder de sedução. Mais do que isso:

[...] As práticas de consumo que se enlaçam a vida cotidiana contemporânea estão permeadas pela necessidade por objetos de utilização diária e, principalmente, assumem importância nas relações interpessoais, articulando modos de sentir, pensar, experimentar e aspirar perspectivas de vida (SILVA; CARVALHAES, 2016, p.72).

O impacto para a formação humana é evidente e no que tange à dimensão subjetiva coloca desafios sensíveis para a educação contemporânea, em especial, quando pensamos no modo com que os viventes se relacionam com o mundo que os cerca e o sentido construído a partir dessa vinculação. Isso nos leva a uma discussão sobre a dimensão da experiência.





3. Sobre a Experiência

Ainda que esteja descrevendo esse ponto como o segundo eixo da análise realizada, o debate acerca da experiência foi àquele que gerou a provocação do trabalho de pesquisa realizado. Partimos da premissa analisadas por autores como Bauman (2011) de que a manutenção de certo distanciamento com outro gera, por consequência, um contexto societário que incentiva um modo muito precário de experienciar o mundo. Somado ao desenvolvimento de tecnologias que permitem estar com o outro na distância segura propiciada pela mediação realizada pelo computador e/ou *smartphone*, observa-se o contínuo fechamento do homem contemporâneo em si mesmo a partir da vivência em um universo *online*, desprezando a relação de trocas face a face que confere densidade a vida.

Esse é um dos traços do contexto contemporâneo que mereceu ser melhor explorado. O avanço das tecnologias informacionais mudou não apenas as práticas sociais, mas a forma com que os indivíduos enxergam o mundo. Ao mesmo tempo em que podem ampliar o contato com uma série de fenômenos aos quais haveria dificuldades para um contato direto, a imersão no mundo virtual parece potencializar o estabelecimento de noção de realidade inerente ao seu próprio universo. Assim, ao invés do enriquecimento da vida, tem-se o empobrecimento da experiência.

Esse ponto traz à tona a preocupação em definir critérios para uma experiência que possa ser verdadeiramente formativa e significativa para o sujeito humano. Inicialmente, enquanto condição para experiência, temos a necessidade de continuidade, ou seja, é a sequencia de experiências que conectadas entre si fornecem sentido a um todo, sendo essa totalidade que constrói o que entendemos por sujeito.

Na segunda metade do século passado, porém, encontramos a aproximação da experiência com a dimensão poética (conforme apontado por Cunha, 2010), que por sua vez, flerta com uma noção na qual a condição da experiência é o acontecimento, que conforme afirma Romagnoli (2006), está intimamente ligado com o imprevisível e o singular, potências que atualizam os processos de mudança.





No contemporâneo, esses dois entendimentos acerca da experiência são reduzidos a uma dimensão na qual o vivido e sentido permanecem em primeiro plano em relação ao pensado. Dessa forma, a continuidade e a criação aparecem de modo secundário. De um lado, a vida, ainda que fragmentada, não parece favorecer alguma síntese ainda que provisória; de outro, nos deparamos com o imperativo de criar a si mesmo.

Quando tomamos a questão formativa, no que diz respeito à fragmentação, o contexto escolar favoreceu a disseminação de certa separação entre conhecimento científico (enquanto estatuto de verdade) e conhecimento prática (como expressão da realidade vivida). Somado a isso, o discurso científico dividido em áreas e disciplinas, também auxilia a visão do mundo como compartimentos que tem ou não alguma função a partir de sua aplicabilidade.

Quanto a formação por si mesmo, observa-se de modo cada vez mais presente a emergência de um discurso que coloca o indivíduo como centralidade e portador de um discurso legítimo e, portanto, verdadeiro, sobre si e sobre o mundo. Ao não passar pelo crivo do outro, esse modo endógeno de conceber-se a si retroalimenta a manutenção de um modelo de sociedade direcionada ao consumo imediato de imagens e ideias sem necessariamente produzir conhecimento/reflexões sobre estes elementos e seus efeitos no vivente. Como bem afirma Harvey (2012, p.64), somos dirigidos “[...] para a produção de necessidade e desejos, para a mobilização do desejo e da fantasia, para a política da distração como parte para manter nos mercado de consumo uma demanda capaz de conservar a lucratividade da produção capitalista”.

Assim, as experiências também se tornam um produto. Como modo de produção de si, podem ser adquiridas das mais diversas formas. O que importa é a centralização da imagem de que a vivência de algo potencia o bem estar e a felicidade. É o que Fontenelle (2004) aponta ser o mercado da experiência atravessado pelas novas tecnologias, no qual tempo, informações e fantasias passam a ser objetos e/ou objetivos para a vida, submetendo a produção de si para a lógica do consumo.

Assim sendo, o sujeito contemporâneo vive uma condição de esmagamento. Se na modernidade ele foi tomado como livre e detentor de capacidade de intervenção e formulação





da própria vida, na atualidade, essa promessa veio cobrar o seu preço. O discurso corrente que coloca a cada um a tarefa de guiar a própria vida sem a necessidade de apoios e/ou suportes institucionais, confere ao homem moderno uma nova versão do mito de Sísifo: eterno trabalho de fazer-se, retomando ao fim do processo com a sensação de que está voltando ao ponto de partida.

Esses pontos acima indicados estão articulados com uma análise da formação humana no contexto presente. Que efeitos as experiências propiciadas pela condição contemporânea tem gerado nos homens? Elas têm possibilitado as condições para experiências formativas, seja na análise do existente, seja na constituição do novo? De que forma elas potencializam a ampliação do entendimento de si e do mundo se os fenômenos (em especial pelo advento das novas tecnologias e dos valores da sociedade de consumo) são percebidos e sentidos de modo fragmentado?

4. Sobre Ética

O segundo eixo que atravessou as investigações do grupo de pesquisa aponta para a problemática das relações humanas na contemporaneidade. Entende-se que é inerente a esse trabalho de análise, conforme indicado acima, acompanhar as raízes históricas que fornecem as bases para o entendimento de certa genealogia da subjetividade contemporânea. No que diz respeito à problemática ética, significa retomar à proposta cartesiana, já que é a partir de tal contexto que adquirimos certa proximidade ao sentido moderno do termo subjetividade.

No que diz respeito ao aspecto ético-moral, o reconhecimento e permissão ao homem de aproximar-se das emoções e dos afetos, ao mesmo tempo em que retira dele tais elementos para centralizá-lo em um eu radical dominador da natureza e, porque não dizer, de outros homens, oferece-se o tom do paradoxo das relações pedagógicas na contemporaneidade.

De um lado, a expressão de um poder centrado no homem, entendido como detentor de conhecimento do mundo e de si, incluindo seu mundo privado-particular. Por outro lado, essa concepção implica o desenvolvimento de uma série de dispositivos que sintetizam a necessidade de domínio e controle de si, ao mesmo tempo em que busca-se o afastamento das características e traços que o tiram de tal centralidade.





No campo formativo-escolar, encontramos os mesmos elementos. Primeiramente, a adoção da ciência como fundamento da educação escolar, pelos princípios a ela relacionados, gera um distanciamento do vivente em relação aos conhecimentos e conteúdos que permeiam a instituição escolar. Ao colocar tal dimensão em primeiro plano, outros campos que também fundamentam formação humana acabam por ser minimizados. Isso não se torna um problema em vista de que as relações afetivas inerentes aos processos educativos, que possuem por qualidade a impossibilidade de controle total ou previsão, acaba por ser permeada por técnicas que tem por objetivo criar uma assepsia interna às formas vinculares.

Somada a esta situação que por si mesma já é problemática, pode-se afirmar que a dimensão ética tem passado por uma série de mudanças profundas. Martins (2007) analisa as mudanças no campo ético apontando para uma passagem das certezas a uma analítica de valores. Segundo o autor, a primeira perspectiva esteve vinculada uma ideia influenciada diretamente por uma expressão teológica que aponta para a existência de uma verdade absoluta.

O questionamento acerca da concepção de verdade, quando desdobrada à dimensão ética, termina por culminar em uma virada crítica aos próprios costumes vigentes. O que se coloca em andamento no contexto contemporâneo, conforme foi apontado por Bauman (1997), trata-se da observação de que os parâmetros éticos propostos pelo pensamento moderno não atendem a realidade presente, devido, principalmente, ao seu pressuposto universalista e atemporal.

Isso não significa, como bem afirma Martins (2007) que não estamos em um mundo em que os valores deixam de existir. A problemática agora é como viver em uma pluralidade de possibilidades de modos de vida que não são mais avaliados apenas sob o ponto de vista de um eu centralizador da verdade, como também, e, principalmente, para a relação com o outro.

Em suma, o “eu” ético moderno deslocou-se do espaço interior da relação com a sua consciência, de si e consigo, para o espaço exterior da relação de responsabilidade para com o “outro(s)/a(s)”. O estado emocional da pessoa pode determinar a forma em que se percebe o ‘outro/a’ e o mundo [...] (MARTINS, 2007, p.36).





Tais elementos geram consequências importantes para os sujeitos, visto que, como afirma Morin (2007), toda a problemática ética é vivenciada subjetivamente. Um dos efeitos observados é a sensação de perda de referências, que provoca insegurança, que termina por gerar o afastamento de um em relação ao outro. Tal encadeamento, culmina, conforme descreve Bauman (2003) na constituição de pequenas comunidades de similaridades, onde o juízo de conduta fica restrito a um acordo entre pretensos iguais.

A fragilidade vincular, que é um desdobramento desse processo, está intimamente relacionado com a dificuldade de viver com a diferença, realizar ações conjuntas e, em última instância, estar com o outro. Assim, a produção de subjetividade fica atravessada por valores individualistas, que por sua vez, retroalimenta a distância entre os sujeitos humanos. Afirma Morin (2007, p.26) que

O individualismo, fonte de responsabilidade pessoal pela sua conduta de vida, é também fonte de fortalecimento do egocentrismo. Este se desenvolve em todos os campos e tende a inibir as potencialidades altruístas e solidárias, o que contribui para a desintegração das comunidades tradicionais.

O problema que aqui se coloca é a necessidade de demarcar que, enquanto seres que estão em relação no mundo, possuímos uma responsabilidade com outros seres humanos. O processo de centralização de si gera impactos no que tange ao cuidado com o outro. Desse modo, as mudanças no campo ético precisam ser observadas em sua relação com a produção humana a qual ela fornece suas bases.

A partir disso, a escola não poderia ser um lugar em que as relações humanas poderiam ser problematizadas e o incentivo ao impulso moral ao invés do imperativo moral poderia ser potencializar? Ou ao invés disso, seria a escola contemporânea uma instituição social que, por estar em um tempo histórico no qual os novos sentidos de ética são sentidos e vivenciados, toma o passado como um lugar de estabilidade e comodidade, conferindo a este um discurso que flerta com o saudosismo de um tempo perdido?

Dessa forma, como aponta o autor acima citado, “[...] mais do que abafar ou diabolizar um tal renascer, talvez seja melhor acompanhar os seus diversos sobressaltos [...]” (MAFFESOLI, 2007, p.101). Nessa direção, a relação entre o desenvolvimento da





moralidade e o contexto escolar pode ter, por exemplo, nos vínculos de amizade um dispositivo importante nesse processo. Enquanto especificidade, “[...] a amizade se trata de um verdadeiro enfrentamento ao homogêneo. Por essa razão, é possível apontar que a amizade é um tipo de relação que pode proporcionar ruptura de formatos [...]” (SILVA; CARVALHO, 2014, p.8).

Essa ruptura favorece o encontro com as diferenças e, conseqüentemente, potencializa o impulso moral pela responsabilização com o outro a partir do reconhecimento deste enquanto ser único, relação que possibilita a emergência do cuidado (LOPARIC, 1999). Em contrapartida, retroalimenta a capacidade de conhecimento de si e contato com elementos afetivos que vão sendo desprezados na vivência cotidiana. O outro desperta um mundo interno que surge como novo na pele do sujeito vivente.

O oposto disso trata-se da negação do outro nas relações vinculares a partir de sua objetivação, o que termina por culminar na ascensão da mesmice, gerando a negação da alteridade, elemento fundamental para o que comumente chamamos de respeito, reciprocidade, coletividade e mutualidade. Observa-se que tal posição, uma espécie de fechamento do eu que empobrece a vida e o entendimento acerca do mundo e dos demais sujeitos.

5. Considerações Finais

Essas questões nos levam novamente a um debate sobre o trabalho a ser realizado no contexto escolar. Conforme já apontado anteriormente, a escola não está fora desse contexto, chamado contemporaneidade, mas encontra-se intimamente articulado a ele. Dessa forma, o que podemos aqui discutir é a posição a ser tomada no que diz respeito ao projeto formativo colocado com andamento por ela e os efeitos por ele produzido.

Tais mudanças observadas nas análises no campo ético, experiencial e estético geram efeitos na dimensão política. Segundo Mancebo (2002), o espaço público torna-se cada vez mais privatizado. Não é possível demarcar de forma clara a distância entre as demandas societárias e impressas pelo sujeito em sua ação. Um exemplo interessante desse processo é a inserção maciça dos jovens nas redes virtuais, transformando esse espaço que pode ser





acessado por todos sem restrição de tempo e/ou espaço, em um campo no qual é possível expressar diferentes tipos de sentimento, opinião ou forma de atuação sem os possíveis efeitos colaterais do contato direto com o outro. A *performance* livre, sem sistemas de valoração próprios colocam muitas vezes em questão as normas disseminadas na coletividade *off-line* (conforme definição de BAUMAN, 2011).

As cidades transformam-se em espaços amorfos; as ruas, lugares de passagem. A ligação com o lugar aonde se vive é frágil e, conseqüentemente, a ação para melhoria das condições de existência, que implicam em inserção no campo público-político se tornam cada vez mais escassas e, quando acontecem, questionáveis do ponto de vista dos objetivos de suas formas de manifestação.

Nesse emaranhado, a escola é mais um espaço no qual os indivíduos são mantidos e permanecem, sem necessariamente realizar uma vinculação significativa tanto no que diz respeito a dimensão epistemológica, como também no que tange às questões ético-política. Enquanto lugar vazio, acaba por correr o risco de ser um espaço a ser utilizado para fins particulares, colocando em questão o fundamento da instituição escolar enquanto formador de coletividades.

Ao mesmo tempo em que isso pode ser tomado como uma problemática, em seu centro encontra-se algo potencialmente revolucionário. Em tempos de enfraquecimento institucional, a escola encontra-se cada vez mais permeada pelo mundo fora dela, ou seja, mais próxima da vida enquanto existência concreta. Não é apenas espaço de obtenção de conhecimentos científicos historicamente construídos tendo no professor o detentor da verdade organizado no projeto pedagógico. Ela é também espaço de encontros nos quais as problemáticas descritas ao longo desse trabalho podem ser debatidas e ganhar novos significados. Como bem afirma Carvalho (2010, p.58):

[...] Nesse viés, a educação bem que pode assumir um caráter criativo, dinâmico e de abertura das fronteiras dominantes por levar em conta a predominância das relações – multiplicidade de sujeitos aí envolvidos – e não o determinismo de quem pode mais agir sobre o outro, ou seja, de quem tem o mérito reconhecido sob o acordo de um manto institucional, titular ou burocrático.





Como desdobramento, vejo a escola como um espaço “do entre”, ou seja, como um lugar, acima de tudo, de/para provocação. Mais do que dirigentes/*experts* para/do conhecimento, cutucamos o outro de modo a ele descentralizar-se e assim, viver, ainda que por um instante, um sentimento, uma sensação, um pensamento que até aquele momento não lhe havia passado desta forma.

Nesse sentido, os discursos contemporâneos possam ter nos libertado enquanto educadores das amarras dos protocolos didático-pedagógicos ou mesmo da ação direcional dos documentos oficiais. A micropolítica afetiva em sala de aula trata de outra coisa. Caso contrário, a potencia da educação escolar seria minimizada. Conforme afirma Carlos Skliar em entrevista a Sampaio e Esteban (2002, p.317):

[...] A pedagogia do acontecimento; a pedagogia das experiências, das narrativas, mas todas elas – me parece – se voltam para uma questão do ato de educar que seria o fato de poder criar alteridade, o que na síntese seria como ser outras coisas diferentes daquilo que já pensamos que somos e como a educação poderia contribuir para além de nós mesmos [...].

Conclui-se, conforme foi possível desdobrar ao longo do trabalho realizado no grupo de pesquisa, a necessidade de imaginar um lugar diferente para que a Psicologia em seu diálogo com a Educação que possa construir novos discursos que incluam questões que atravessam o cotidiano escolar, os diferentes atores nele inseridos, em uma íntima articulação entre pesquisa e prática. Ambos implicam no desenvolvimento de diferentes olhares sobre o homem de nosso tempo, de forma a potencializar novos tipos de entendimento e intervenção.

Nesse processo, dá-se a (des)construção de discursos que enrijeçam a relação entre os sujeitos que atuam e constroem a instituição escolar, potencializando ações criativas que apontam para o cuidado contínuo de si e do outro. Talvez esse possa ser um caminho, mas nunca uma prescrição ou norma, o que seria apenas uma forma de desvalorizar atos/concepções/discursos menores potentes em mudanças e que podem oferecer novos e belos olhares sobre a vida.





Referências

- AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó: Ed. Argos, 2009
- BAUMAN, Z. **Ética Pós-Moderna**. São Paulo: Paulus, 1997
- _____. **Comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- _____. **44 Cartas do Mundo Líquido Moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011
- _____. **Sobre Educação e Juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- CUNHA, M. V. (2010). Experiência, poética e utopia na educação. In: PAGNI, P.A.; GELAMO, R.P (Orgs.). **Experiência, educação e contemporaneidade**. p.229-235. Marília/São Paulo: Poesis/Cultura Acadêmica.
- CARVALHO, A.F. **Foucault e a função-educador: sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana**. Ijuí: Unijuí, 2010.
- GALLO, S. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Educação e Pesquisa (USP)**, v. 32, p. 551-565, 2006.
- FONTENELLE, I. A. Mídia, acesso e mercado da experiência. **Contracampo (UFF)**, v. 10/11, p. 185-200, 2004.
- GUALANDI, A. **Lyotard**. São Paulo: Estação Liberdade, 2007.
- HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Ed.Loyola, 2012.
- LOPARIC, Z. Alguns escritos recentes sobre a ética em Heidegger. **Natureza Humana**. Vol.1, nº 2, p.:447-455, 1999.
- MANCEBO, D. Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. **Psicologia Ciência e Profissão**. v.22, nº 1. p.100-111. Brasília, 2002.
- MAFFESOLI, M. Tribalismo pós-moderno: Da identidade às identificações. **Ciências Sociais Unisinos**, v.43, n.1, p.97-102, 2007
- MARTINS, E.C. Da Ética das Certezas à Ética dos Valores Pós-Modernos. **Revista de Educação (PUC-Campinas)**, n. 22, p.25-40, jun/2007.
- MORIN, E. **O Método 6: ética**. Porto Alegre: Sulinas, 2007.
- PELBART, Peter Pál. Poder sobre a vida, potência da vida. **Lugar Comum (UFRJ)**, nº17, p.33-43, 2002.



ROCHA, M. L. Psicología e práticas institucionais: a pesquisa-intervenção em movimento. **Psico (PUCRS)**, v.37, p.169-174, 2006.

ROMAGNOLI, R. C. Algumas reflexões acerca da clínica social. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF (Impresso)**, v.18, p.47-56, 2006.

SAMPAIO, C.S.; ESTEBAN, M.T. Provocações para Pensar em uma outra Educação. Conversa com Carlos Skliar. **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 311-325, set./dez. 2012.

SILVA, Rafael Bianchi; CARVALHAES, F. F. Consumo e felicidade na contemporaneidade. **Revista Espaço Acadêmico (UEM)**, v. 16, p. 71-82, 2016.

SILVA, R.B.; CARVALHO, A. B. Amizade e Educação: Reflexões a partir de Zygmunt Bauman. In: **Anais do VI Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação e I Congresso da Sociedade Brasileira da Filosofia da Educação**, v. 1. p. 1-13. Passo Fundo, 2014.

VASCONCELOS, J.A. O que é a desconstrução? **Revista de Filosofia**, v. 15, n.17, p.73-78, jul./dez, 2003.

VEIGA-NETO, A. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 1 de Fevereiro de 2008. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, nº 7, p.141-150, 2008.