



Práxis Educativa (Brasil)

ISSN: 1809-4031

praxiseducativa@uepg.br

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Brasil

Lucion Savi, Claudineia; Clésio Acilino, Antonio
Complexos de e estudo: investigando um experimento de currículo em uma escola de
assentamento do MST no Paraná
Práxis Educativa (Brasil), vol. 11, núm. 2, mayo-agosto, 2016, pp. 1-17
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ponta Grossa, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89442687003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Significados da produção do conhecimento na Pós-Graduação e suas interlocuções com a prática social

Meaning of knowledge production in Postgraduate studies and its communication with social practices

Significados de la producción del conocimiento en el Posgrado y en sus interlocuciones con la práctica social

Tiago Adão Lara*

Resumo: Este artigo visa enfatizar a necessidade, que um Programa de Pós-Graduação em Educação pode ter, de produzir conhecimentos, a partir de um esforço continuado de abertura à totalidade da experiência humana, não se fechando em posições epistemológicas reducionistas dessa experiência. O artigo pontua, também, que a formação de estudiosos e de profissionais da educação tem, como tarefa principal, a consolidação do hábito intelectual de sensibilidade e de criatividade diante de qualquer manifestação da vida humana, tal como aflora nos vários processos culturais, na diversidade e na complexidade de cada um deles, na concreticidade das práticas sociais que os engendram.

Palavras-chave: Educação. Experiência. Significado.

Abstract: This paper highlights the need, which a Postgraduate Programme in Education may have, of producing knowledge from a continuous effort of integral human experience openness, not closing itself to narrow epistemological positions of that experience. This paper also emphasizes that the education of scholars and education professionals has as main task the consolidation of the intellectual habit of being creative and sensitive towards any manifestation of human life, just as it emerges in various cultural processes, in the diversity and complexity of each one of them and in the reality of social practices that give birth to them.

Keywords: Education. Experience. Meaning.

* Pesquisador associado ao Núcleo de Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia (NEC) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: <mhelfalcao@hotmail.com>

Resumen: El artículo tiene como objetivo enfatizar la necesidad, que un programa de Posgrado en educación puede tener, de producir conocimientos, empezando por un esfuerzo continuado de apertura a la totalidad de la experiencia humana, sin cerrarse en posiciones epistemológicas reduccionistas acerca de esa experiencia. Enfatizar también que la formación de estudiosos y profesionales de la educación tiene, como tarea principal, la consolidación del hábito intelectual de la sensibilidad y de la creatividad, delante de cualquier manifestación de vida humana, tal como emerge en sus varios procesos culturales; en la diversidad y complejidad de cada uno de ellos; en la concreción de las prácticas sociales que los engendran.

Palabras clave: Educación. Experiencia. Significado.

Fui convidado para participar de uma mesa redonda, em Colóquio Internacional, comemorativo dos 25 anos de Pós-Graduação na Universidade Federal de Uberlândia. A mesa redonda que integrei recebeu o instigante título: *Significados da produção do conhecimento, na Pós-Graduação e suas interlocuções com a prática social*.

Na época, não levei escrito algum. A partir de algumas frases ou afirmações de filósofos e de educadores apresentadas aos participantes, teci minha fala, procurando conversar. Surgiu, porém, após o término da mesa, o pedido de um texto escrito, para publicação. Pus-me, então, a repensar o assunto; repensá-lo, é claro, sob o impacto também das falas que animaram a mesa redonda. Este escrito, pois, não é relato da minha fala, mas está no mesmo movimento e na mesma direção que ela.

Impactou-me, logo de início, quando do convite, a maneira como o tema foi proposto. Perguntei-me, então, o que se quer dizer com “**significados** da construção do conhecimento, **referenciados** a uma interlocução com a **prática social**?”. A proposta reportou-me, aos poucos, a uma frase de Jean-François Mattéi, em seu livro: *A barbárie interior: ensaio sobre o i-mundo moderno*. A frase é esta: “[...] o amor do pensamento é menos a busca do saber, que a busca do sentido” (MATTÉI, 2002, p. 176). Fui reler todo o texto de Mattéi. As coisas estavam batendo: de um lado, o de Mattéi, encontramos **sentido, saber, amor**; de outro, o do título da mesa redonda: **significados, conhecimento, práticas sociais** (referidos aos significados). E batiam também com a frase de Hugo Assmann, em *Reencantar a educação*:

[...] os processos cognitivos e os princípios vitais finalmente descobrem seu encontro, desde sempre marcado, em pleno coração do que a vida é, enquanto processo de auto-organização, desde o plano biofísico até o das esferas sociais, a saber, a vida quer continuar sendo vida – a vida se gosta e se ama – e nela ampliar-se em mais vida. (ASSMANN, 2007, p. 28).

“Os processos cognitivos e os processos vitais descobrem seu encontro no coração da vida.” Essa é a afirmação enfática de Assmann. Significa dizer que o conhecimento visa à vida; aí está, pois, o seu sentido; aí está o seu amor; aí está o seu impulso, seu dinamismo, ou seja, o vigor de sua produção. É por isso que Mattéi (2012, p. 176) pode afirmar: “o amor do pensamento é menos a busca do saber, que a busca do sentido”.

O pensamento é, assim, desafiado a não se dobrar sobre a produção da sua atividade, em uma atitude narcisista, mas a abrir-se sempre para o risco, a imprevisibilidade, o futuro da vida. É nessa abertura que se instala a liberdade – o absoluto da liberdade, na expressão de Mattéi –, pois pensar é, para ele, hiato ou ruptura com o determinismo das causas e dos efeitos e permite ao homem – temporalidade essencial – ter sua chance de criar, desde que tenha a coragem de expor-se às virtualidades da vida e a elas der resposta. Isso, por um lado, é lindo; mas, por outro, é um risco. O pensamento, na pujança de seu vigor e de sua liberdade, pode encantar sobremaneira o homem, com o poder que lhe confere, com o jogo das articulações engenhosas que inventa, impondo-se como a medida, segundo a qual toda experiência vivida seja avaliada e interpretada; ainda mais que, em uma dimensão da vida humana, isso pode criar realmente maravilhas, mundos de conquistas admiráveis. O pensamento pode, então, abdicar da tarefa de contínua atenção a outros insistentes e variados desafios que a vida, na sua historicidade, implica. Corre o perigo de esclerosar-se. De não ser mais produtor de sentidos que impulsionem a vida a superar as barreiras que o próprio processo histórico vai levantando.

Boaventura de Sousa Santos, em obra intitulada *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*, pontua a crítica que Foucault faz à modernidade e que, segundo Boaventura, prova a seriedade do problema que apontamos. A modernidade, levando às últimas consequências o poder disciplinar do panóptico (olho dominador) construído pela ciência moderna, criou para si caminhos sem saída para a emancipação, “[...] já que a própria resistência se transforma, ela própria, num poder disciplinar e, portanto, numa opressão consentida, porque interiorizada” (SANTOS, 2000, p. 26). O pensamento pode aprisionar-se e desperdiçar a riqueza da experiência.

No entanto, insistimos, a experiência vivida pelo ser humano extrapola as regras estabelecidas, por qualquer sistema de verdade, estabelecido para revalidá-la e significá-la. O ser humano não é dono da vida, mas um dom dela, por mais excelente que ele seja ou sinta ser. É na generosa e na sincera abertura à doação integral e contínua da vida que o pensamento humano pode manter-se no caminho da criação de sentidos e de valores existenciais. Alcançamos aqui, de novo, a afirmação de Mattéi: “o amor do pensamento é menos a busca do saber, que a busca do sentido”.

Reenfatizar essa afirmação de Mattéi é simpatizar-se com a crítica, hoje corrente, de que estamos envolvidos em um processo cultural – o da modernidade capitalista –, no qual o pensar já se enredou nas malhas de um saber, para o qual o sentido do pensar estaria nele mesmo, enquanto poder de dominação, esquecendo de levantar questionamentos em perguntas como as que Hugo Zemelman, por exemplo, coloca no início do artigo intitulado *Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói*. As perguntas são estas: “De onde pensamos? Para que conhecemos? Como estamos, existencialmente, no conhecimento que construímos? Será que o conhecimento nos enriqueceu, enquanto homens?” (ZEMELMAN, 2004, p. 457).

O que se coloca em questão, nessas perguntas, é a superação de uma concepção de racionalidade, firmada no pressuposto de que a inteligibilidade do ser repousa, em última instância, na sua radical identidade; expressão, por sua vez, da sua radical unidade e simplicidade. Os princípios de **identidade** e de **não-contradição** sinalizam, assim, o caminho da construção lógica – a lógica identitária – como a única capaz de justificar um saber humano como verdadeiro.

É claro que se admitem as diferenças e a multiplicidade das manifestações do ser, as quais colhemos, na experiência concreta do viver. Ambas, porém, só se tornam, para essa mentalidade, inteligíveis, na medida em que puderem ligar-se à simplicidade, à unidade e à inteligibilidade. Essa última brota plena da identidade.

A matemática foi o primeiro saber humano a construir-se, segundo esse parâmetro. Somente quando os fenômenos físicos passaram, a partir do século XVII, a ser explicados matematicamente, foi possível, com leis físicas de caráter universal, falar de uma ciência da natureza: a física. Foi fácil, então, passar do conforto dessa justificação dos fenômenos físicos para uma epistemologia que advogasse, para qualquer ordem de saber, igual regime de convalidação.

Prende-se a essa maneira de entender a racionalidade e o saber, que ela possibilita, a concepção do eu cognoscente – o sujeito moderno – transparente a si mesmo; capaz, portanto, de dizer a “verdade do real”, em virtude dos princípios evidentes, intuídos por ele, no âmago da constituição de si próprio, como ser racional; e, em virtude das determinações lógicas, decorrentes desses princípios. Tal entendimento do conhecimento carrega um potencial enorme de viés autoritário, sobre o qual repousa “o sistema de verdade” ao qual se refere Foucault, como afirmamos anteriormente.

Podemos, no entanto, entender de maneira diversa a implicação entre **cognoscente, processo cognitivo e conhecimento**, tomado esse último como produto da atividade cognitiva. As perguntas de Zemelman vão nessa direção, quando questionam, em primeiro lugar, a consistência de um sujeito, elevado a um nível de transcendência, de onde se excluem todas as implicações do mundo

concreto, que é o das práticas sociais, nas quais e pelas quais a realidade histórica humana torna-se uma rede complexa de saberes, poderes e fazeres. Esse é o terreno no qual pode nascer um pensar vivo à procura de sentidos existenciais. Nasce como esforço de sobrevivência rica para o homem.

Há um “onde” e um “para onde” que concerne a qualquer conhecimento. Há um lugar epistemológico que circunscreve um horizonte de perspectivas históricas para o pensamento. Há um “processo” que implica mútua afetação de “sujeito” e de “objeto”, de tal maneira que colocá-los como realidades, em si constituídas, a relacionarem-se externamente, é desconhecer o que experimentamos quando mais atentos ao jogo das relações internas, nas quais e pelas quais eles se constituem polos interdependentes, no próprio ato do conhecimento. O cognoscente, portanto, perfaz-se historicamente, na medida em que é afetado e transformado, no ato de conhecer, e pelo conhecimento que lhe advém. Por sua vez, o conhecimento, enquanto produto, jamais traduz a suposta “objetividade”, que lhe é atribuída, pois traz sempre, em si, as marcas da intervenção do cognoscente que o produz. Há uma incorporação mútua, entre o que costumamos chamar de sujeito e de objeto do conhecimento, esse último, também, em via sempre de constituição.

Pensar o “pensar” simplesmente como articulação de ideias, no seu caráter abstrativo – puro jogo de erudição intelectual –, é fugir à função primordial e mais rica do pensamento, que é responder às injunções da existência humana, em vista da conservação e do vigor criativo da vida. Por mais geniais que determinadas ideias sejam, por mais pertinentes que até tenham sido no contexto histórico da sua produção como resultado de práticas sociais, elas nos dizem respeito hoje, enquanto nos interessam, ou seja, são-nos significativas, à medida que podem ajudar-nos a descobrir criativamente formas de vida e de interpretação de vida que esclareçam e dinamizem o nosso processo histórico.

O conhecimento, portanto, em seu sentido mais rico, ultrapassa a simples conquista de algo antes desconhecido; pelo contrário, ele é um ato vital de relevância, pois nele o vigor criativo da vida explode em cultura. Cada singularidade humana é chance de mundo novo: “minha senhora dona, um menino nasceu – o mundo tornou a começar” (ROSA, 1986, p. 412).

Hannah Arendt, em *A condição humana*, afirma:

[...] o fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isso por sua vez, só é possível porque cada homem é singular, de sorte que a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo. Desse alguém, que é singular, pode se dizer com certeza, que antes dele não havia ninguém. (ARENDT, 1987, p. 191).

Acrescentamos a essas afirmações uma outra, na qual Arendt enfatiza que a “ação” humana, por excelência, reside justamente no ato de pensar.

[...] se nenhum outro critério senão a experiência de estar vivo, nenhum outro gabarito, senão a medida da pura atividade fosse aplicado às várias atividades compreendidas pela vida ativa, bem poderia ser que **a atividade de pensar levasse a palma** a todas as demais. (ARENDT, 1987, p. 338, grifos nossos).

É interessante que, para Hannah Arendt, justamente essa capacidade de pensar, reduto último da liberdade e dignidade humanas, é de grande vulnerabilidade. A autora afirma, com efeito, no fim de seu livro:

Finalmente a atividade de pensar... ainda é possível, e sem dúvida ocorre, onde quer que os homens vivam em condições de liberdade política. Infelizmente, e ao contrário do que geralmente se supõe quanto à proverbial torre de marfim dos pensadores, nenhuma outra capacidade humana é tão vulnerável; de fato, numa tirania, é muito mais fácil agir do que pensar. Como experiência de vida, sempre se supôs, talvez erradamente, que a atividade de pensar fosse privilégio de poucos. Talvez não seja presunção demais acreditar que esses poucos são ainda mais reduzidos em nosso tempo – o que pode ser irrelevante ou de relevância limitada para o futuro do mundo, mas não é irrelevante para o futuro do homem. (ARENDT, 1987, p. 338).

Se assim é, emerge como tarefa primeira de um Programa de Pós-Graduação em Educação a aprendizagem do pensar, o cultivo dessa aprendizagem. O pensar é, sem dúvida, natural ao homem, mas, justamente com a faculdade de pensar, abre-se no homem e pelo homem a exigência de cultivo. É a própria vida que convoca o ser humano, por meio do pensamento, para essa tarefa. É o vigor da vida que o empurra para essa atividade da qual resultará o mundo das **culturas**. Não à toa o homem é chamado de animal cultural.

As novas propostas epistemológicas insistem, então, no esforço para uma abertura, sem reservas, à experiência concreta da vida. Avalia-se tal atitude como injeção da tomada de consciência mais aguda da historicidade do ser humano e da sua radical solidariedade constitucional, com a totalidade do processo, no qual e pelo qual, ele, homem, emerge para o existir. É essa perspectiva aberta à complexidade e à perplexidade que a vida passa a constituir para o ser humano, que sinaliza o caminho do saber. Vida e saber medem-se mutuamente. Viver, para o ser humano, implica processo contínuo de interpretação.

A atividade fundamental, pois, do intelectual, é aquela da mente aberta ao que há de vir, ao que extrapola o “já constituído” de “si” e de seu “mundo” – com o qual, sem dúvida, deve comprometer-se, mas com o qual não se satisfaz – pois fora (ex) do seu limite (peras, em grego), há uma realidade em ebulição, convidando-o e, até, forçando-o a extrapolar, a experimentar o que ele e seu

mundo ainda não são. São as virtualidades do real, ainda não atuais, à espera do “fiat” humano. E os humanos, muitíssimas vezes, dormem. Também aqueles que são tidos como intelectuais.

Vale recordar, aqui, o que Heidegger, um dos mais célebres questionadores do saber moderno, escreve a respeito da experiência, em sua obra *O caminho da linguagem*:

Fazer uma experiência, seja com uma coisa, com um ser humano, com um deus, significa que esse algo nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, nos avassala e transforma. “Fazer” não diz aqui, de maneira alguma, que nós mesmos produzimos e operacionalizamos a experiência. “Fazer” tem aqui o sentido de atravessar, sofrer, receber o que nos vem ao encontro, harmonizando-nos e sintonizando-nos com ele. É esse algo que faz, que se envia, que se articula. (HEIDEGGER, 2003, p. 121).

Mais explicitamente, Jorge Larrosa Bondía expressa a atitude de abertura, sem reservas, à experiência, da seguinte maneira:

Do ponto de vista da experiência, importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos) nem a o-posição (nossa maneira de opormos) nem a im-posição (nossa maneira de impormos) nem a proposição (nossa maneira de propormos), mas a ex-posição, nossa maneira de expormos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “expõe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (BONDÍA, 2002, p. 25).

Estamos, pois, em se tratando de atividade de pensar – produzir conhecimento – lidando com o cerne da humanidade do homem. Não se corre, aqui, o perigo de um intelectualismo abstrato e estéril, pois, na concepção em jogo, o pensar é concebido como uma das forças múltiplas e diferenciadas, com que o ser humano é historicamente tecido e em conjunção com as quais ele pensa. Pensa o homem porque sente, fantasia, quer, sonha, deseja, vive. O pensar é o explodir da vida, como novidade cultural, alvissareira e perigosa, no terreno complexo das demais forças que integram o acontecer do homem, a sua condição de existente.

Diante de afirmações tão categóricas e, até radicais, um Programa de Pós-Graduação em Educação revela-se a nós altamente empenhoso. Trata-se, com efeito, de criar dispositivos de convivência intelectual, mediante os quais os integrantes do programa – alunos e professores – sintam-se convidados e motivados a exporem-se. Exporem-se intelectualmente e sem reservas, antes de tudo aos companheiros de caminhada, na pesquisa, na reflexão e na produção de conhecimento.

A abertura intelectual aos outros é fundamental para que a perspectiva de cada um vá se tornando mais clara, no confronto com as outras e, assim, ela se revele, no valor da sua originalidade, na consistência da sua visada e na consciência da sua relatividade, ou seja, da sua existência em relação com outros modos de pensar, que exigem atenção, respeito e, caso seja necessário, crítica pertinente. É no jogo dessas relações de abertura que significados e valores consolidam-se como dignos de atenção e acolhimento; tornam-se produção cultural, rica de diferenças e significados; passam a integrar a tradição de um povo e, até, da humanidade.

Todo programa, pois, de Pós-Graduação, penso eu, é programa de formação de estudiosos. A estudiosidade é a capacidade de abertura à experiência da vida. É o gosto dessa experiência. É a dedicação a essa abertura, com a finalidade de ela se tornar um hábito. É esse hábito que possibilitará a arrancada da segurança do conforto dos saberes já existentes e constituídos – casa aconchegante – para o descampado do processo de criação, imanente às condições concretas da história, mas também em contínuo movimento de transcendência criativa. Criação de novas formas de entender a realidade, como resposta responsável (pleonasma necessário) aos desafios que o conviver pede.

Todo estudioso, pois, tem como atitude intelectual, o hábito da pesquisa. Pesquisar assemelha-se não à ação de um caçador, que corre rápido e certo à captura de determinada presa, já antes conhecida e visada. Assemelha-se, muito mais, à atitude de uma sentinela, que se faz toda olhos para o todo do entorno, deixando-se afetar pelos sinais, que se lhes apresentam e a desafiam. Sinais que se tornam fios, com os quais ela vai tecendo o “acontecer de si”, como olheiro ou vigia, e o acontecer de “algo”, visado como “objeto” e que vai se configurando, sempre na dependência de um horizonte infinito de possibilidades, portanto como um objeto de conhecimento, em ato de constituição. O pesquisador está justamente à espreita dessas possibilidades, que, em geral, escapam aos olhos do senso comum. Tudo isso exige ou requer uma longa e apurada aprendizagem.

O roteiro dessa aprendizagem é a história cultural da humanidade inteira. Os clássicos, cuja leitura um curso de Pós-Graduação inevitavelmente propõe àqueles que o frequentam, são interlocutores nessa grande conversa-convivência-cultivada de produção de conhecimento. Abrir-se à escuta deles é tarefa, vezes muitas, cansativa e nada fácil, mas necessária. Isso se quisermos ser responsáveis, diante da situação de recém-chegados a uma conversa, que vem de longe, carregada de sentidos, ainda que também pesada de mal-entendidos, traições, liberdades sufocadas, desejos frustrados e assujeitados. Não tem como construir um começo de conversa, em absoluta transparência de sentidos, coerências de articulações e satisfações de pleno entendimento. Como diz Gadamer (1997, p. 555), “[...] a partir da conversação que nós mesmos somos, buscamos nos apro-

ximar da obscuridade da linguagem”. A chance de cada ser humano colaborar para a criação de novos sentidos passa pela coragem de entrar no vigor, sempre possível de ser retomado, da velha história do viver humano, à procura de um si mesmo, em abundância de relacionamentos saudáveis. Velhas histórias, sem dúvida, também de percalços intelectuais, mas que testemunham a coragem de homens e de mulheres, que se dedicaram a pensar, a correr o risco de errar, mas mesmo assim tornaram-se criadores de perspectivas de vida, que merecem ser conhecidas, entendidas, criticadas e, quiçá, superadas. Ler os clássicos é pôr-se à escuta de experiências surpreendentes, é pôr-se na escola da responsabilidade intelectual que nos legou uma tradição, a qual nos torna capazes inclusive de criticar. Eximir-se dessa convivência é, penso, arrogância não compreensível.

Um Programa de Pós-Graduação em Educação inclui, mui oportunamente, o cultivo de abertura à realidade da vida humana, mediante a experiência com os processos culturais – práticas sociais, sem dúvida –, com os quais a humanidade torna realidade histórica constatável o vigor do poder criativo de si mesma. Vigor que se desdobra, em leque riquíssimo de reflexão, ou seja, produção teórico-prática, responsável pela inteligibilidade do existir e, também, pela produção de valores ou sentidos existenciais. Ideias e ideais, consideradas na sua existência abstrata e na sua incorporação em obras materiais, institucionais e simbólicas de cada processo, são expressões de uma maneira particular de saber e saborear a vida. Constituem, então, porta aberta para quem se propõe cultivar a experiência da existência humana.

Penso que é nesse sentido que se deve encarar, na Pós-Graduação em Educação, a atividade da leitura dos clássicos das várias instâncias do saber, pertinentes à educação. A proposta de leitura de cada programa traça os caminhos que o programa entende como provocadores para pensar a educação, hoje. Caminhos que, parece evidente pelas perspectivas aqui levantadas, não podem ser fechados à liberdade de outras incursões que a necessidade e a criatividade provocarem. Relembro, aqui, a entrevista de Alfredo Veiga-Neto a Jorge Larrosa Bondía, intitulada *Leitura, experiência e formação*, da qual se pode deduzir que leitura, em sentido pleno e formativo, implica encontro de experiências vivenciadas em práticas sociais diversas; encontro que, como acontecimento livre de determinismos das causas e dos efeitos, é produtor de sentidos. Afirmo Larrosa:

Se o sentido de quem somos está construído narrativamente, em sua construção e em sua transformação, terão um papel importante as histórias que escutamos e temos, assim como o funcionamento dessas histórias no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas, como, por exemplo, as práticas pedagógicas. A autocompreensão narrativa não se produz em uma reflexão não mediada sobre si mesma, senão nessa gigantesca fonte

borbulhante de histórias, que é a cultura e em relação à qual organizamos a nossa própria experiência (o sentido daquilo que nos passa) e nossa própria identidade (o sentido de quem somos). (BONDÍA, 2007, p. 142).

Penso, pois, que, quando hoje se relacionam sentidos ou significados na produção do conhecimento, com práticas sociais, tem-se a intenção de convocar os estudiosos ao aprimoramento da consciência de que todo conhecimento, em seu primeiro e mais importante movimento, visa a responder ao desafio concreto de viver. E que essa resposta é dada pela mediação de práticas sociais, e que desconhecê-la é furtar-se à fonte primeiríssima de todo pensar. Quer-se alertar aos estudiosos contra o perigo de estes fecharem-se na torre de marfim das suas lucubrações, o que resultaria em esterilidade intelectual. Quer-se também alertar contra o perigo de uma prática epistemológica que leve à absolutização de algumas práticas sociais, historicamente privilegiadas e elevadas a fontes únicas de experiência convalidadamente humanas, fadadas a tornarem-se referenciais únicos de produção de sentidos existenciais. O resultado dessa atitude é a marginalização de riquíssimas expressões culturais humanas. É o que Boaventura de Sousa Santos chama de “desperdício de experiência”.

O grito de alerta que o título da mesa redonda expressa é de grande pertinência, em momentos da história como os nossos, nos quais o processo de globalização em ato pode tornar-se nova investida contra a rica experiência de vida da humanidade nas suas diferenças culturais.

Para terminar, ousaria dizer que a categoria “contemporaneidade” tal como expressa por Agamben traduziria a atitude pedida aos intelectuais e estudiosos de nossos tempos. Uma atitude corajosa de abrir-se à totalidade das experiências humanas do viver, sem medo de enfrentar as grandes escuridões que nos desafiam. “[...] pode dizer-se contemporâneo apenas quem não se deixa cegar pelas luzes do século e conseguem entrever nessas a parte de sombra, a sua íntima obscuridade [...]” (AGAMBEN, 2009, p. 63-64). “Contemporâneo é aquele que recebe em pleno rosto o facho de trevas que vem do seu tempo” (AGAMBEN, 2009, p. 64). “Perceber no escuro do presente essa luz que procura nos alcançar e não pode fazê-lo, isso significa ser contemporâneo” (AGAMBEN, 2009, p. 65).

Referências

- AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução de Vinicius Nicastro Honesko. 1. reimp. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. DOI: 10.1590/S1413-24782002000100003

BONDÍA, J. L. Literatura, experiência e formação. In: FORRABER, M. (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 129-156.

GADAMER, H. G. **Verdade e método I**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

HEIDEGGER, M. **A caminho da linguagem**. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MATTEI, J. F. **A barbárie interior: ensaio sobre o i-mundo moderno**. Tradução de Isabel Maria Loureiro. 5. ed. São Paulo: UNESP, 2002.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. 32. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

ZEMELMAN, H. Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 457-468.

Recebido em 09/11/2014

Aceito em 08/02/2015