

Experiência e Formação Humana: Um Diálogo sobre Pragmatismo e Educação

Rafael Bianchi Silva¹
Leoni Maria Padilha Henning²

Resumo:

Este artigo busca refletir a educação escolar a partir do conceito de experiência. Inicia discutindo a concepção de transmissão de conhecimento que toma o indivíduo como agente passivo do processo de aprendizagem realizada no contexto escolar. Ao conceber o sujeito como ser-no-mundo, passamos ao foco da experiência vivida pelo sujeito em sua existência. A análise da experiência humana nos oferece possibilidade de refletir quais tipos de experiência propiciam a ampliação de si mesmo, potencializando novas leituras do mundo, o que entendemos por caráter estético da experiência. Se por um lado, encontramos a construção da autonomia humana quanto ao sentido das interações realizadas, de outro, encontramos na atualidade a perversão dessa ideia no vínculo narcísico estabelecido pelo sujeito com o mundo (e com o outro). Pretendemos com este artigo pensar a formação humana como um contínuo em constante reformulação, sem perder de vista, o posicionamento ético deste sujeito em tal dinâmica.

Palavras-Chave: Educação Escolar; Experiência; Formação Humana

Abstract:

This article intends to reflect on school education from the concept of experience. It begins by discussing the conception of the transmission of knowledge that points out the individual as a passive agent of learning process that happens in school context. Conceiving the subject as being-in-the-world, we follow to emphasizes the living experience by the subject in his existence. The analysis of human experience provides the possibilities to reflect on which types of experiences could provide the enlargement of himself, making the new interpretations of the world be increased, which experiences we understand as the aesthetic character of experience. If from one side we encounter the building up of the subject autonomy in relation to the senses of interactions he makes, from the other side, we encounter in present time the perversion of this idea because the narcissic tie established by subject with the world (and with the other). We pretend with this article to think about the human education as a *continuum*, as a process in constant reformulation, without losing the ethical position of this subject in this dynamic.

Keywords: Schooling; Experience; Human Education

1. O Problema

O processo formativo humano na modernidade se confunde com a instituição escolar. Por sua vez, a escola tem por base a transmissão sistemática de uma série de conhecimentos considerados fundamentais para a construção do homem nesse determinado tempo histórico. O estatuto desse conjunto de conhecimentos naturalmente, se fundamenta na verdade estabelecida pela ciência, constituindo-se no crivo da verdade defendida pela instituição escolar. Encontramos, portanto, de um lado, a necessidade de levar os indivíduos a conhecer

¹ Psicólogo, doutorando em Educação pela Unesp/Marília. Professor da Faculdade Pitágoras e da Faculdade Uninorte. Email: tibx211@yahoo.com.br

² Doutora em Educação (Unesp); Docente do Departamento de Educação/UEL; Docente do Programa de Mestrado em Educação (UEL). Email: leoni.henning@yahoo.com

as descobertas humanas e, por outro, desenvolver métodos que garantam uma atitude de enfrentamento anti-dogmático da verdade, propiciando, contudo possibilidades de novas construções teóricas e práticas sociais.

Ao longo da história das ideias educativas discutidas durante principalmente o último século, observa-se uma preocupação de cada vez mais inserir o aluno como sujeito conhecedor do mundo e não apenas, uma folha em branco passível de ser escrita por um agente exterior.

Percebe-se assim que o papel do educador também passa por mudanças. Ele passa de um agente central do processo educativo para outro que visa organizar o mundo de forma a propiciar ao aluno a construção do conhecimento. Dessa forma, encontramos além da mudança de posição do professor, uma nova visão sobre o processo de conhecimento e o valor deste para o aluno.

E qual a principal diferença que encontramos? O professor sendo articulador central sobre a relação ensino-aprendizagem, é *onipotente*, ou seja, detém o controle absoluto sobre o que acontece dentro da sala de aula. Encontramos fortemente, ainda hoje, um discurso que busca colocar o professor nessa antiga posição. Ele deve assumir seu lugar de saber e oferecer ao aluno uma sequência – cadeia – lógica de informações que deve ser apreendida e, logo, submetida à verificação durante o processo avaliativo (comumente quantitativo e normativo).

No entanto, encontramos uma passagem a uma outra situação de entendimento que nos permite compreender que cada um de nós tem como marca central do processo formativo o fato de *estar-no-mundo*. O que isso significa? Primeiro que o homem não é atemporal, ou seja, tem seu processo formativo gravado dentro das possibilidades da relação tempo-espço; segundo, as ações humanas possuem a dupla função de conhecer a rede de relações existentes entre as coisas do mundo, por um lado, o que termina modificando o próprio contexto em que o seu agente se encontra, por outro lado, é através delas que a construção da história acontece.

Estar-no-mundo é reconhecer-se como um ser de passagem, que possui finitude. É entender que tudo aquilo que construímos em vida leva à consequências que serão sentidas por outros que por aqui passarão. Por essa razão, somos ativos. Não apenas porque agimos, mas porque temos responsabilidade pelas nossas ações. Porém, muitas vezes, acabamos interagindo com o mundo de forma apartada dessa reflexão que não possibilitamos a ampliação da própria capacidade desse entendimento, proporcionando a nós mesmos oportunidades para o saber ou o conhecer de uma forma mais rigorosa.

Isso acontece, infelizmente, de forma bastante comum, na escola. Encontramos alunos e professores consumidos por ações repetitivas que não levam a uma verdadeira

sensação de existência. Entramos em uma sala de aula e vemos os professores realizando verdadeiras “profissões de fé”, como profetas que buscam convencer a multidão com verdades – que, de fato, parecem sumir com o vento. Mas por que isso ocorre?

A nossa análise toma como ponto de partida o problema da incomunicabilidade dos saberes, ou seja, da impossibilidade da transmissão do vivido. Isso acontece devido ao fato de que a linguagem não oferece condições de preencher a totalidade de significados possíveis à experiência vivida por aquele que busca transmitir um saber. Assim, chegamos a um ponto paradoxal: um saber é sempre individual e, ainda que possamos democratizá-lo – via educação escolar, por exemplo -, o ouvinte não tem condições de apreender a multiplicidade de elementos que o contador possui em relação à própria experiência. Em outras palavras, encontramos um território no qual a expressão das verdades encontra barreiras de atuação.

Um exemplo pode materializar de forma clara o problema que se mostra. Seria possível transmitir a ideia de um afeto como, por exemplo, a raiva? Ainda que exista uma tentativa por parte do falante em descrever, nos mínimos detalhes, as sensações relativas ao afeto, a única forma que o ouvinte tem de compreendê-lo é através do reviver das próprias experiências anteriores que ele correlaciona com tal sentimento.

Por isso, não podemos dizer que o problema central seja nem de comunicação, nem de percepção. Como afirma Lacan (2003), o olho não foi construído para ver (o que pode ser comprovado pela impossibilidade de se ver tudo). E ainda que consiga ver, não significa necessariamente que consegue relacionar com aquilo que já é sabido, compreendido. Isso coloca um desafio constante para cada vivente: *as experiências trazem sempre novas formas de percepções* e, portanto, são sempre únicas.

Vejamos essa questão em sala de aula. O professor como centro do processo formativo fala de algo que a ele faz sentido; trata de experiências por ele vivenciadas; discute conceitos que estuda ou mesmo reconhece em sua vida. Qual a possibilidade do aluno realmente adentrar nesse campo do Outro³? Ou abrir mão de suas próprias vivências; ou, seguir a tênue linha de raciocínio adotada pelo educador. As duas possibilidades tangenciam com o impossível: não há como estar no lugar que esse outro ocupa. Isso significaria acabar com a posição de sujeito, o que vemos como plano patente nos planejamentos de ensino dos professores, na escola regular.

É muito comum o educador preparar suas atividades independentemente dos saberes dos alunos. Esse tipo de atitude não está relacionado, necessariamente, com a formação ética

³ “Outro” é o lugar ocupado pelos diversos “outros” na vida de um indivíduo. Não podemos identificar o Outro como uma pessoa, mas sim, como um lugar que toma a função de referência para o sujeito em seu processo formativo.

do educador, mas frequentemente, com uma maneira de pensar – “funcionar” – da própria instituição escolar. A ênfase se encontra ou no prévio – “planejamento” – ou no posterior – “objetivos” – da ação docente. O ponto discutido acima indica que será necessário reverter tal situação.

2. A Relação Sujeito-Mundo

A questão perceptiva nos mostra a necessidade de ultrapassagem da naturalização dos fenômenos para entrarmos, de fato, no processo de *humanização*. Em outras palavras, devemos - enquanto professores - proporcionar a quebra da fixidez dos sentidos, o que nos leva à conclusão de que eles somente podem ser encontrados a partir de uma situação em que os seres humanos se encontrem na “presença” de valores construídos no campo social no qual se encontram.

[...] é irrelevante a distinção entre o que é natural e o que é construído, uma vez que todas as condutas estão fundamentadas em um ser biológico mas, ao mesmo tempo, não se definem exclusivamente pelas estruturas anatômicas e fisiológicas que habitam. [...] *sentimentos agrupados pelo mesmo nome são vivenciados de maneira distinta e até mesmo contrastante por pessoas de culturas diferentes*. Nesse sentido, um oriental e um ocidental não experimentam a mesma emoção na mímica da cólera ou do amor. Na cólera, por exemplo, o japonês sorri, enquanto que o ocidental enrubesce e eleva o tom de voz (FURLAN; BOCCHI, 2003, p. 448, grifo nosso).

Vemos, portanto, que o ser humano não pode ser minimizado em relação à sua estrutura corporal; para compreender o caminho formativo único de cada indivíduo, é necessário adentrar na estrutura social na qual cada um desenvolve as condições biológicas e genéticas de sua existência.

Nesse sentido, o que afirmamos é que ao longo da constituição subjetiva há exatamente um duplo movimento de aproximação e afastamento do vivente em relação ao mundo, sendo que nesse segundo processo, quando considerado em si mesmo, encontramos *a objetivação e cristalização da realidade*. Para compreendermos as relações é necessário realizar um corte no real, permitindo assim, a intervenção humana.

Com a realidade paralisada, conseguimos descrevê-la, explicá-la, prevê-la. Transformamos o movimento em objeto de estudo, mas para tanto, têm-se como efeito colateral a perda de sua característica principal: a mudança. Quais as consequências desse processo? Não encontramos a reconfiguração dos elementos - sujeito e mundo - durante os processos de interação, mas sim, a tentativa primeira de rearranjo das partes isoladas como

forma de adaptação. Em resumo: o ser humano parece preferir a estagnação ao invés de atuar sobre as estranhezas que surgem à sua frente.

Como resultados derivados de posições unilaterais, encontramos, por exemplo, as pesquisas de Freud (1950) que apontaram para o fato de que a construção da estrutura neurótica está intimamente relacionada com a readequação interna, não implicando, porém, em ações externas para a resolução de determinado conflito, levando finalmente, ao sofrimento psíquico. Existem, por outro lado, a ênfase - principalmente, nas teorias sócio-históricas - nas mudanças externas (que terminam por causar a formação da cultura humana) em detrimento daquelas alterações que acontecem internamente. Assim, chegamos ao extremo oposto do que é observado por Freud. De um lado a ênfase na ação cultural; de outro, a necessidade de reestruturação interna que antecipa a ação. Dois lados que parecem não se encontrar.

Como forma de buscar quebrar tal dicotomia, encontramos pistas para a resolução da relação sujeito-mundo na concepção de Piaget (1988). Ele aponta que existe uma interdependência entre as mudanças internas e externas, onde *sujeito e objeto são construídos pela inter-ação*. Contudo, podemos ver nas escolas, o quanto é comum se tomar as concepções de Piaget a partir de perspectivas radicais, o que nos mostra a dificuldade do homem perceber a dualidade da relação entre os fenômenos. Assim, ou se toma a leitura de Piaget pelo ponto de vista da centralidade absoluta da criança - desprezando o papel do educador - ou pelo viés que entende o sistema piagetiano como método didático, recaindo em uma espécie de empirismo renovado (CUNHA, 1998). E neste ponto, essa sugestão sustenta nossa hipótese de objetivação, implicando na perda da mobilidade de mundo.

É neste contexto de discussão, que Piaget (1988, p.17, grifo do autor) insere o conceito de experiência como forma de problematizar a obtenção do método científico (tomado como o método de investigação):

[...] Não são com efeito as experiências que o professor venha a fazer perante eles [os alunos], ou as que fizerem eles mesmo com suas próprias mãos, seguindo porém um esquema preestabelecido e que lhes é simplesmente ditado, que lhes haverá de ensinar as regras gerais de toda experiência [...]. Uma experiência que não seja realizada pela própria pessoa, com plena liberdade de iniciativa, deixa de ser, por definição, uma experiência, transformando-se em simples adestramento, destituído de valor formador por falta de compreensão suficiente dos pormenores das etapas sucessivas. Em resumo, o princípio fundamental [...] pode ser expresso: *compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção* [...].

Experienciar, portanto, deve implicar em uma ampliação daquilo que era anteriormente existente, percebido e compreendido pelo vivente. Esse ponto deve estar

relacionado com uma ressignificação do lugar que o Outro ocupa subjetivamente para o indivíduo.

A partir disso será possível verificar como o *retorno ao corpo* se torna, na verdade, ao mesmo tempo, tanto o reconhecimento de si como sujeito, quanto a apreensão do mundo como inconstante e a verificação do Outro como incompleto. E, a partir disso, permite a tomada da vivência com o Outro como forma de apreensão de novos saberes sobre si e sobre o mundo.

3. Arte e Experiência

Iniciemos pela experiência, indicando que ela não leva o sujeito necessariamente ao repensar sobre o lugar que ele ocupa no mundo. É exatamente essa questão debatida por Adorno/Horkheimer (1985) ao discutir a relação sujeito-objeto. Considerando como falsa a premissa de independência de ambos, essa noção aponta que a ideia de separação dos elementos de uma experiência apresenta o estatuto ideológico. As partes são conhecidas para não se saber sobre a relação destas com um todo.

Tal noção deriva de um processo racional que termina por criar uma confusão entre racionalidade e sujeito (LACAN, 2003), isto é, uma falsa identificação entre os mesmos. A imagem de que o sujeito é apenas racionalidade, de um lado, e a utilização desta premissa para determinar a experiência, de outro, são duas indicações que mostram um conjunto, ainda que apresentadas de forma separada. Em outras palavras, a *racionalidade* tomada como *ponto de partida* para a delimitação do sujeito terminou por culminar no estado de *fragmentação* do mesmo, o que é chamado de barbárie. Essa consciência mutilada tem como consequência direta o reflexo no corpo como extirpação da própria liberdade (ADORNO, 2000).

A “crise” seria justamente a *perda da “experiência” pela autonomização da razão, realizada objetivamente na ciência e na cultura, mas fora do vínculo à realidade*. Uma objetivação apenas formal da razão, que se interpõe entre o sujeito e a realidade, impedindo o processo formativo derivado da ‘força negativa’ da racionalidade, impossibilitada de confrontar realidade e verdade, de relacionar dialeticamente os mundos ‘subjetivo’ e ‘objetivo’ (MAAR, 1995, p. 66, grifo nosso).

Falamos aqui do estabelecimento de uma dominação simbólica e intencional que, conforme temos debatido ao longo deste trabalho, tem na escola uma de suas maiores aliadas. *Os ensinamentos não têm o caráter de levar à reflexão, mas sim ao amortecimento do próprio pensar*. Nesse sentido, acreditamos naquilo que afirma Foucault (2000) ao pontuar que o exercício de poder não ocorre apenas pela proibição da ação, como também, pela

direção dada na permissão da mesma. Assim sendo, a escola pode sim utilizar da própria noção de experiência como forma de enquadramento subjetivo.

Ele observou dois pontos contraditórios na escolarização. Ao mesmo tempo em que existe a diferença entre aqueles que têm ou não acesso à escola, encontramos a diferença entre os tipos de educação que são oferecidos aos diferentes alunos. Como bem aponta Teixeira (1971), a concretização da ideia de uma escola para todos levou no Brasil à demarcação exata às diferenças sociais e culturais, ao invés de integrá-las visando o desenvolvimento da sociedade.

Seria o exercício da “língua culta” uma estratégia de inclusão ou ao invés disso a eliminação daquele que possui dificuldades para nela adentrar? É o que pergunta Freire (1987). A segunda opção parece ser mais verdadeira. Ainda permanecemos distantes da compreensão das diferenças existentes em nosso próprio campo social, o que nos leva a refletir se conseguimos, enquanto professores, realmente “tocar o aluno” a partir de sua própria experiência.

Sob outro ponto de vista, Dewey realiza uma crítica sobre o processo realizado pela ciência na decodificação e transmissão do conhecimento para a criança em idade escolar. Segundo o autor, o processo indicado termina por perverter a lógica da produção de uma experiência verdadeira.

[...] Os fatos são arrancados de seu lugar original na experiência e reajustados com referência a algum princípio geral. A classificação não é um assunto da experiência individual [...] A mente do adulto está tão familiarizada com a ideia dos fatos serem ordenados logicamente que não compreende – ou não pode compreender – o trabalho de separação e reforma que os fatos da experiência direta têm que sofrer para que possam apresentar-se como uma ‘assinatura’ ou matéria de estudo [...] Hão de ser reagrupados em torno de um novo centro que é completamente abstrato e ideal. Tudo isso supõe o desenvolvimento de um intelecto especial. Supõe a capacidade para considerar os fatores imparciais e objetivamente; isto é, *sem referência a seu lugar e sentido na própria experiência do um* [...] As matérias de estudo classificadas são, em uma palavra, *o produto da ciência dos signos, não da experiência da criança.* (DEWEY, 1959, p. 26, grifo nosso).

Porém, não sejamos pessimistas. É bem verdade que colocamos até agora pontos que parecem ir contra o sentido do sucesso da educação escolar. Consideramos até o momento que as palavras não apenas dão conta da experiência como também o seu uso fixo de sentidos pode favorecer a interrupção da compreensão e do desenvolvimento humano.

A saída que encontramos é outra. Se a linguagem não oferece condições de totalidade da experiência, o que está fora desse campo? É o que veremos a seguir na busca de verificar

possíveis saídas para compreendermos as possibilidades formativas do conceito de experiência.

Como base, entendemos que na relação professor-aluno é necessário o estabelecimento de uma *dialética*, fundamental para a formação do sentido da experiência. Dentro dessa perspectiva, tomamos os indivíduos em relação contínua entre si e com os demais fenômenos que geram efeitos dentro do contexto escolar. Como aponta Gadotti (1995, p.101), “[...] a dialética concebe as coisas e os fenômenos não de maneira estática, mas no seu movimento contínuo, na luta de seus contrários”.

Porém, essa luta não implica necessariamente na eliminação dos opostos. Esse é um traço diferencial do que acontece no processo formativo humano. Carregamos as contradições de nossa história na ponta dos pés. E o mais interessante é que podemos contá-las em palavras. Assim, neste processo, a negação não se encontra como forma de destruição da premissa anterior, mas sim, como *integração de novos elementos na síntese* a ser realizada.

Explicando de outra forma, a contradição gera a formação de uma unidade mais ampla onde as duas premissas sejam incluídas (NICOLESCU, 1999). É essa ideia que nos permite pensarmos em *uma ampliação da experiência enquanto síntese que fornece sentido a um sujeito*.

Se a racionalidade nos leva, pelo menos a princípio, ao desenvolvimento de novos dispositivos de controle, devemos então, buscar o “buraco”, “o furo”. Nesse momento, Pucci (1995, p.45, grifo nosso) nos oferece um caminho: “[...] *A arte genuína*, esta sim, contém um *momento utópico* que aponta para uma *futura transformação* política e social, onde *a estética assume um caráter político*, no sentido mais profundo do termo”.

Com isso, tomamos o caminho de que o olhar para uma obra de arte demonstra a ruptura da continuidade linear presente na vivência padronizada do indivíduo moderno. *Ela abre a fenda*. Freire (1996) apontava para a necessidade de introduzir o campo estético na educação porque através dele poderíamos abrir novos mundos possíveis. O que interessa dentro dos limites dessa discussão, é que os atos de ler e escrever são re-criativos, ou seja, por si, tem todas as possibilidades de ser estético.

Somos afetados por um pequeno poema a ponto dele nos levar às lágrimas. A surpresa causada por determinadas obras de arte impõem, pelo que causam ou movimentam internamente no sujeito, um impacto no corpo. Isso nos mostra a *insustentável condição de permanência* que deriva na impossível ruptura do sujeito com o mundo à sua volta. Tudo aquilo que é incerto se mostra como *potência à ação* de construção de novas formas de entendimento e de ser.

A mobilidade incessante do universo não vai, entretanto, ferir de incerteza permanente a marcha das coisas. Vai dar-lhe, isto sim, um ritmo diverso de certeza. As antigas leis científicas não terão, talvez, a rjeza que lhe atribuímos, mas nem por isso deixam de constituir uniformidades apreciáveis da natureza, que, dentro de certos limites, nos asseguram o poder de controlá-la. Se, de um lado faltam ao homem moderno aquelas velhas certezas de quatro pés, sólidas e inflexíveis, em que se apóiam a nossa ignorância e os nossos preconceitos, por outro lado, abriam-lhe novas possibilidades e caminhos novos para o exercício da ação criadora, por isso mesmo que vive em um mundo onde as mudanças e, com elas, os atos de criação são permanentes e contínuos (TEIXEIRA, 2000, p. 95).

A beleza da arte não se confunde com a beleza do olhar. A arte se caracteriza pela influência direta no sujeito, como um susto, que o faz mover-se como que imperativamente em busca de solução para os novos mistérios e questões que agora se defrontou. Nesse contexto, a *experiência estética* pode ser entendida como sendo o momento em que

A forma ordinária de relacionamento que o homem experimenta na vida cotidiana, marcadamente baseada na classificação e distinções de objetos isolados, é posta de lado em benefício de um êxtase provisório. Nesse êxtase se realiza um acordo entre sensibilidade e inteligência, fazendo com que o homem se sinta “no mundo”. [...] Desta forma, o objeto estético apresenta uma dimensão inefável do mundo, uma dimensão mais efetivamente conectada ao que de fato vivemos enquanto seres enraizados num corpo. O mundo que a experiência estética coloca diante do homem é um mundo diferente daquele que nos fala nossa inteligência, orientada a uma compreensão lógica e racional do que apreende. No entanto, se o mundo surge distinto, não é porque se transfigura em algo novo, mas porque o homem para quem esse mundo surge, dirige-lhe uma nova forma de intencionalidade na qual sentimento e pensamento igualam-se em importância, articulando-se e completando-se (CHINELATTO, 2007, p. 13-14).

A partir dessa explicação, consideramos importante discutir as possíveis posições adotadas pelo autor no processo de criação de sua obra. A primeira possibilidade é que o autor não possui uma intencionalidade da criação, mas sim, pela criação, ele se objetiva, se mostra. A segunda é o oposto: o autor cria uma obra como forma intencional de criar uma reação no espectador, nos oferecendo a ideia da arte como projeto.

Ao falarmos de “intenção”, apontamos para o traço consciente de determinação das ações. Lacan (1985) explica que o fundamento ético da experiência estética se encontra no fato de que o autor se assusta com sua obra ou, muitas vezes, não detém o significado e a amplitude da mesma. Isso levaria à noção exata de que a *construção do objeto* – a obra de arte – está intimamente relacionada com o *indizível*, ou seja, com aquilo que escapa à linguagem, o sujeito.

Porém, como aponta Bonfand (1996, p. 11), o trabalho com o vazio, por exemplo, na arte abstrata, é o projeto a ser realizado pelo artista que,

[...] busca a abstração pura como única possibilidade de descanso interior da confusão e da obscuridade da imagem do mundo, e cria a abstração geométrica a partir de si mesmo, de modo puramente instintivo. Ela é a realização da expressão e a única expressão concebível para o homem da emancipação em relação à arbitrariedade e à temporalidade da imagem do mundo.

A imagem de uma cena descrita pelo autor em seu livro, é uma criação que se constitui como um mistério que conecta autor-mundo-observador em torno de uma mesma experiência. Cada qual com seu ponto de vista, criando internamente a mesma cena com diversos tons e perspectivas⁴.

Tomando a abstração como ponto de suporte, encontramos não o trabalho de ressignificação simbólica (como é visto, por exemplo, a partir de um desdobramento das ideias de Vygotsky), mas o próprio estado de *criação do símbolo*. Tal experiência nos oferece a abertura à janela do mundo do artista, que permite a quem o vê, passar por um enriquecimento de si-mesmo a partir da interação do sentido da obra com as estruturas do sentido do receptor.

Como consequência direta, promove-se a ligação da experiência com o mundo interno, oferecendo condições para o colapso dos estereótipos de sentido pessoais, potencializando uma ampliação da percepção. Se pensarmos na realidade escolar, de forma direta, cada “provocação” realizada pelo professor pode ter, por consequência, a *flexibilização das relações do aluno com o mundo*, tornando as vivências deste, mais significativas e orientadas para o futuro (SILVA, 2007). Quando isso acontece, então, geramos enquanto educadores um questionamento ético, ou seja, colocamos ao aluno em contato com as razões de sua ação e mapeamento de possíveis consequências da mesma.

É essa a razão que faz Dewey (1985a) afirmar que toda a *experiência completa* possui a qualidade de ser *estética*. Encontramos com isso, um outro aspecto do que é a experiência. Ela é a própria *condição do conhecer que possibilita a construção do sentido*. Essa era a dificuldade que apontávamos como problema da comunicação encontrado na educação escolar. Dessa forma, compreendemos que existe uma simplificação da experiência dentro do processo educativo: ao invés de proporcionar a experiência, buscamos transmiti-la.

Quais são os impactos disso? O primeiro grande impacto já foi indicado anteriormente. É o desaparecimento do sujeito aluno. Na fala do professor, o aluno se perde do seu papel de construtor. Ele segue à risca uma experiência que não é a sua.

⁴ Para aproximar-se dessa experiência, ver a materialização dessa ideia nos filmes “Herói” de Zhang Yimou e “Rashomon” de Akira Kurosawa.

Muitos poderiam dizer que a imitação é uma das formas básicas de aprendizagem. Isso é verdade. Porém, trata-se de um momento no desenvolvimento do ser humano. Após isso, ela ganha o Outro, ganha a dimensão de referência que pode ou não ser seguida. Quando pontuamos o assujeitamento do aluno, indicamos que ele segue o professor porque não se vê como agente e detentor de saberes. Quem sabe é o mestre e este deve ser seguido. O mesmo pode ser dito, como sugerido anteriormente, da relação do método científico, tomado como único caminho verdadeiro para o conhecimento, e o experimentador fiel ao referido método.

4. Da Experiência

Como apontado, existem variações na forma de se compreender o experienciar, que abrem possibilidades para equívocos. Encontramos alguns esclarecimentos para estas situações a partir da distinção proposta por Dewey referente aos tipos de experiência. O primeiro tipo diz respeito àquelas que nós temos, porém não chegamos a conhecer o objeto da experiência, ou seja, simplesmente acontecem, sendo alheias ao próprio sujeito. Por essa razão, ela se torna um tipo de expressão que ultrapassa os sentidos humanos, sendo percebido comumente como um ‘fenômeno da natureza’. Dewey (1985a, p.89) explica que a característica desta forma de experiência é a *dispersão e a fragmentação*, onde “[...] o que observamos e o que pensamos, o que desejamos e o que alcançamos, permanecem desirmados (desirmanados?) um do outro [...]”.

De certa forma, esse primeiro tipo de experiência é o que comumente encontramos na previsibilidade de fatos que transcendem a vontade humana. Existe a possibilidade de descrição do fenômeno através da percepção do mesmo, mas não o suficiente para relacioná-lo com o que está presente ou com os saberes prévios do sujeito. Por essa razão, são experiências que “passam pelo sujeito”, mas não chegam a fazer parte necessariamente de sua verdadeira formação.

Um segundo tipo se constitui de experiências que são refletidas, ou seja, chegam ao conhecimento humano em *forma de consciência*, transformando-se em ideias. Consegue-se contemplar as partes sem perder a visão do todo, identificando-se a mudança dos elementos além dos pontos de ligação de uns com os outros. É esta segunda forma de experiência que propicia o *entendimento de uma sequência de eventos* em cadeias de relações passíveis de entendimento e compreensão.

[...] a vida não se apresenta como uma sequência ou corrente uniforme e sem interrupções. Constitui-se de histórias, cada uma com seu próprio tema, seu próprio princípio e movimento dirigido para a sua terminação, cada uma com

seu próprio princípio e particular movimento rítmico; cada uma com sua própria qualidade não-repetível que a impregna [...] (DEWEY, 1985a, p. 89).

Ainda que essa segunda forma de experienciar seja reconhecida como “uma experiência”, existe, porém, um terceiro tipo que expressa elementos não presentes no momento vivido, mas que são pressentidos pelo sujeito. É este ponto que faz relação direta com o *enigmático que desperta no - e do - corpo* e se impõe como necessidade de ação. É isso que mostra para o homem o caráter incerto da realidade e o impele à investigação na sensação de que alguma coisa existe além de sua experiência imediata. Explica Teixeira (1985, p. 115) que,

Quanto mais é o homem experimentado, mais aguda se lhe torna a consciência dessas falhas e das contradições e dificuldades de uma completa inteligência do universo. É isso que dá ao homem a divina inquietação, que o faz permanentemente insatisfeito e permanentemente empenhado na constante revisão de sua obra.

O processo de compreensão nasce inicialmente dessa sensação do corpo que remete ao vazio, que gera sentimentos ambivalentes e demarcam a ausência de significação. É o que comumente chamamos de angústia. Quantos foram os escritores, que em momentos como este, conseguiram construir seus mais belos textos? Encontramos a produção de um efeito cascata que estabelece a ligação necessária para a produção de *sentido do fenômeno*.

[...] quando um evento possui significado, suas conseqüências potenciais passam a constituir suas características peculiares integrais e consolidadas. Quando as conseqüências potenciais são importantes e repetitivas, constituem a própria natureza e essência de uma coisa, sua forma definidora, identificadora e distintiva. *Reconhecer a coisa é captar sua definição*. Fazemo-nos, assim, capazes de perceber coisas, em lugar de simplesmente senti-las ou tê-las. Perceber é reconhecer possibilidades não atingidas; é referir o presente a conseqüências [...] (DEWEY, 1985b, p. 38, grifo nosso).

Experienciar remonta sempre a ideia *de refletir sobre a própria ação*, entendida não mais como isolada, mas sempre em relação tanto com o mundo externo quanto para o próprio sujeito. Assim, “[...] toda experiência é o resultado de interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo no qual vive [...]” (DEWEY, 1985a, p.95), implicando no fato de que “[...] os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados” (TEIXEIRA, 1985, p.113).

É isso que faz o elo com a dimensão do corpo. A percepção nasce de um processo de interação de corpos em um determinado tempo-espço. Por isso, a síntese dos conhecimentos se dá no corpo em sua ação motora que estabelece esse caminho de ligação com o Outro. O sentido dos acontecimentos está situado no corpo. Por essa razão observa-se que a linguagem

está intimamente relacionada com a fundação do símbolo para a criança. Encontramos a junção do traço social com as observadas no corpo, expressadas pelo nascimento da fala, por exemplo.

[...] a concepção de percepção é definitivamente identificada com a experiência vivida, com o corpo em movimento. A percepção é uma porta aberta a vários horizontes, porém é uma porta giratória, de modo que, quando uma face se mostra, a outra torna-se invisível. *O objeto é ambíguo e cada sentido se exerce em nome das demais possibilidades.* Sob o meu olhar atual surgem as significações [...] (NÓBREGA, 2005, p. 608, grifo nosso).

A questão começa, porém, a ficar problemática quando refletimos algumas consequências das noções de centralidade do corpo e como ocorre a relação deste com os elementos do mundo. Na relação, por exemplo, entre homem e natureza, encontramos comumente um tipo de domínio que impõe à natureza submissão aos desejos e planejamentos das ações humanas. Esse tipo de relação vertical continua sendo utilizada frequentemente ainda nos dias de hoje pela própria ciência que toma o mundo natural como campo de intervenção e manipulação para suas descobertas.

O conceito de experiência nos mostra que toda relação é sempre incompleta e, portanto, passível de revisão e atualização futura que implica no reconhecimento de novas possibilidades em um mesmo campo de atuação. Toda experiência deveria tender para ser divergente e não convergente em relação àquela que a sucede. Ou seja, deve gerar propiciar a geração de novos significados sobre os eventos e não o inverso. Se assim o fosse estaríamos construindo no modelo escolar as condições prévias do dogmatismo (próprios do discurso do mestre).

5. Conclusão

Analisando de perto a questão identitária de nosso tempo, é possível perceber que o momento atual não oferece mais lugares e papéis estáveis que funcionem como espécie de “efeito tampão”, que dariam a impressão de perfeição, oferecendo à experiência um ar sublime de totalidade. Existem mudanças de identidades porque passamos a reconhecer a impossibilidade de manutenção do mesmo, da imanência do que somos.

[...] o indivíduo não tem mais a identidade associada à consciência enquanto arcabouço de grandes ideários, e sim, ao corpo. Isto é, o indivíduo associa seu eu a apenas um ideário, bastante limitado, atrelado à noção de corpo [...] há uma profunda mudança em nossa noção de sujeito; talvez possamos até falar da morte do sujeito moderno, ou de uma grande alteração do que entendemos por subjetividade (GHIRALDELLI JR., 2007, p. 41).

Isso força a uma nova postura em relação ao mundo à volta. As estratégias de sobrevivência que eram relativamente previsíveis e, por isso mesmo, passadas de geração após geração, tornam-se sem sentido. Tomar os pais como referência torna-se um exercício piegas de amor fraternal. Ver os professores como mestres é como reconhecer nele um saber que pelos atos, sabe-se que aquela pessoa não possui.

Para a grande maioria dos habitantes do líquido mundo moderno, atitudes como *cuidar da coesão, apegar-se às regras, agir de acordo com os precedentes e manter-se fiel à lógica da continuidade*, em vez de flutuar na onda das oportunidades mutáveis e de curta duração, não constituem opções promissoras [...] (BAUMAN, 2005, p. 60, grifo nosso).

O impacto na educação escolar é visível. A autoridade do educador - figura que entra na cadeia de imagem que ocupa o lugar do Outro – se perde e, com ela, muitas vezes o sentido da própria escolarização. Ainda que esse ponto seja bastante variável entre os educandos, como é possível discutir as formas com que a escola pode proporcionar a transmissão dos saberes, historicamente construídos pela humanidade, se o próprio sentido da História não faz mais sentido?

Os impactos dessa última afirmação são preocupantes. “Fazer História” é reconhecer-se como sujeito de suas ações. Vemos a desautorização contínua tanto do outro como de si mesmo. Dessa forma, uma das principais tarefas da educação escolar é retomar a responsabilidade do sujeito sobre as consequências de seus atos, seja para consigo, seja para com os outros.

O chamado “fim da História” também pode ser identificado pela sensação de que não há mais certezas a serem seguidas. Alguns chegam a confundir esse momento com o fim das referências. Mas isso não é uma verdade. Simbolicamente possuímos tais elementos referenciais, porém, passamos a questionar o estatuto da Verdade de instituições consideradas até então intocáveis: a família, a Igreja, o Estado. O que Adorno chamou de “barbárie” era a fragmentação das experiências; ao vivenciá-las em suas complexidade, o homem deslumbrou-se com um mundo novo, cheio de possibilidades e sentidos. Encontrou um novo e perigoso gozo.

O “fim da História” também é o “*fim do Outro*”, em seu estado mais bruto. Ao invés de uma releitura ou, em outras palavras, a construção de um novo papel do Outro, tomou-se apenas a queda e questionamento sucessivo desse lugar, como ponto de sustentação para o fim das contradições. Essa eliminação ocorre de maneira sistemática em sala de aula. Quantos são os professores que não conseguem realizar os seus trabalhos dado o grau de desinteresse de seus alunos? Seria um problema didático? Achamos que não.

Construímos um estado quase selvagem no qual *convivemos com o Outro, mas não se vive realmente com ele*. As experiências tomam o crivo de um individualismo exacerbado sob a justificativa de evitar possíveis insatisfações. O inverso disso seria uma saída possível na qual se abre novas possibilidades de aprendizagens com o Outro, pautado não mais pela centralização do saber, mas sim pela troca.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e a são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador [...] (FREIRE, 1996, p. 8).

Essa afirmação indica uma nova posição que devemos tomar em relação aos nossos alunos. Os diferentes tipos de controle exercidos em sala de aula, construídos como forma de garantir o vínculo dele com o objeto a ser estudado, têm se mostrado um verdadeiro fracasso. Avaliações obrigatórias, pautas de chamadas, entre outros dispositivos, ao longo do tempo, transformaram a sala de aula em um espaço burocrático no qual a palavra “troca” ganha contornos perversos.

No que diz respeito à construção de conhecimento, tomou-se o corpo como único ponto de sustentação da verdade, desprezando o fato de que este corpo está imerso no universo do Outro. Assim, a referência passa a ser unicamente o vivido diretamente, sem ter no vínculo a expressão de validação desse conhecimento. O que vivo é a maior verdade que tenho em minhas mãos e o sentido da aprendizagem com o Outro se perde no meio do percurso, caindo-se assim num relativismo subjetivista exacerbado. A sentença “a vida é a verdadeira escola” se torna o fim do processo educativo e a escola perde seu espaço em relação à vida.

Esquece-se que com isso “[...] nosso corpo traz marcas sociais e históricas, portanto questões culturais, questões de gênero, de pertencimentos sociais podem ser lidas no corpo [...]” (NÓBREGA, 2005, p. 610). Também se perde a ideia de que a vida deve ser levada para dentro da escola, ou seja, construir um espaço de troca e vínculos no qual o aluno possa realmente mostrar-se.

Alguns podem dizer que isso foi levado ao seu extremo, ou seja, permitiu-se que cada um traga as suas vivências a tal ponto que a escola foi sucumbida pelas dicotomias sociais. Isso pode ser uma verdade. E nesse sentido, o que vemos como marco de maior indisciplina e caos, talvez seja a comprovação da existência do que entendemos por *autonomia*.

Compreendeu-se durante muito tempo que o desenvolvimento da autonomia era identificado com “o fazer por si mesmo, independente do Outro”. Levada às últimas consequências, os alunos tem feito o que querem em sala de aula. É disso que se trata então, o “ser autônomo”?

Com certeza não. Ao final desse breve texto, cabe, então, retomar o próprio sentido da experiência que proporciona a ideia de união entre os elementos que dela fazem parte. Podemos então afirmar, que durante uma experiência, “[...] *Organismo-meio constituem um todo [...]*” (TEIXEIRA, 1969, p. 71, grifo nosso). Em outras palavras, experienciar o mundo em sua complexidade é, na verdade, verificar o laço inquebrável com o Outro.

Assim, retirar o professor de sua centralidade não é dar ao aluno a liberdade de aprender o que quer, na hora que deseja, mas sim, propiciar uma nova condição na qual o estar-no-mundo constrói-se e constitui-se no *valor elaborado na relação que estabelece com o Outro*.

E isso é necessário porque, como aponta Henning (2008, p. 887-888),

[...] o artista, como qualquer ser humano, experimenta as coisas do seu ambiente, mas lança mão de um diferente meio para elaborar uma ordenação simbólica dessa sua experiência. Assim, o seu *subject-matter* [a matéria percebida ou apreendida por um sujeito] é singular devido à sua percepção própria das coisas. Sua composição, da mesma forma, não parece corresponder ao que os outros percebem na realidade. No entanto, as coisas que experimentamos, sendo artistas ou não, tornam-se *subject-matter* porque são coisas percebidas por cada um de nós, entraram no âmbito da nossa experiência. O organismo que realiza os atos é deliberativo, pois sua experiência requer um método. Cada pessoa possui seu próprio método de experimentar.

Em síntese, é a retomada do *caráter estético da experiência* entendido como a “*esfera do entre dois*” que remete à intencionalidade de um sujeito e a existência de um objeto que, em intersecção, formam o conhecimento (CHINELATTO, 2007).

Referências

- ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ADORNO/HORKHEIMER. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- CHINELATTO, Daniel Dobrigkeit. **Por uma razão estética: um elo entre o inteligível e o sensível**. Dissertação de Mestrado. 140p. Campinas/SP: UNICAMP, 2007.
- CUNHA, Marcus Vinicius. A Psicologia na Educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais. Revista da Faculdade de Educação. vol.24. nº2. p.51-80. São Paulo: jul/dez, 1998.

- DEWEY, J. **El Niño y el Programa Escolar: Mi Credo Pedagógico** / John Dewey con Estudio Preliminar de Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Losada, 1959.
- _____. A Arte Como Experiência. In **Os Pensadores**. p.85-105. São Paulo: Abril Cultural, 1985a.
- _____. Experiência e Natureza. In **Os Pensadores**. p.1-52. São Paulo: Abril Cultural, 1985b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 37º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Versão E-Book. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREUD, Sigmund. Los Orígenes del Psicoanálisis. IN: Obras Completas de Sigmund Freud. Vol. XXII, 1950. Buenos Aires: Santiago Rueda Editor, 1955.
- FURLAN, Reinaldo; BOCCHI, Josiane Cristina. O corpo como expressão e linguagem em Merleau-Ponty. **Estudos em Psicologia**, 8(3), p. 445-450, 2003.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo, Cortez, 1995.
- GHIRALDELLI JR, Paulo. **O Corpo: Filosofia e Educação**. São Paulo: Editora Ática, 2007.
- HENNING, Leoni Maria Padilha. Tradição Deweyana em Matthew Lipman: O Conceito de Experiência na Perspectiva da Investigação Estética e os Seus Desdobramentos Pedagógicos. **Anais do II Simpósio Internacional em “Educação e Filosofia”**. p. 884-901. Marília: FUNDEPE, 2008.
- LACAN, Jacques. **O Seminário: A Ética da Psicanálise (1959-1960)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- _____. Maurice Merleau-Ponty. IN **Outros Escritos de Jacques Lacan**. p.183-192. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- MAAR, Wolfgang Leo. Educação Crítica, Formação Cultural e Emancipação Política na Escola de Frankfurt. IN Bruno Pucci. (Org.). **Teoria Crítica e Educação**. 2 ed. São carlos/Petrópolis: Edufscar/Vozes, 1995, v. 1, p. 59-82.
- NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Trad. Lúcia Pereira de Souza – São Paulo: Triom Editorial, 1999.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o Lugar do Corpo na Educação? Notas sobre Conhecimento, Processos Cognitivos e Currículo. **Revista Educação e Sociedade**, v.26, nº91, p.599-615, maio/agosto, 2005.
- PIAGET, Jean. **Para Onde Vai a Educação?** 10º ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
- PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação. IN Bruno Pucci. (Org.). **Teoria Crítica e Educação**. 2 ed. p. 13-58. São carlos/Petrópolis: Edufscar/Vozes, 1995.
- SILVA, Rafael Bianchi. Sobre Arte e Educação na Teoria de Vigotski: Mediação e Revolução Simbólica **Anais do III Congresso Internacional de Psicologia e IX Semana de Psicologia: Coletividade e Subjetividade na Sociedade Contemporânea**. Maringá, 2007.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o Mundo Moderno**. São Paulo: Ed.Nacional, 1969.
- _____. **Educação não é um Privilégio**. São Paulo: Ed.Nacional, 1971.
- _____. A Pedagogia de Dewey (Esboço da teoria de educação de John Dewey). In **Os Pensadores**. p.113-135. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

_____. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação:** A Escola Progressista ou A Transformação da Escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.