

**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A RELEVÂNCIA DA EXPERIÊNCIA E SEU PAPEL FORMATIVO:
ACONTECIMENTO, CRIATIVIDADE E CONTINUIDADE INTERATIVA**

Alexandre José Hahn

Passo Fundo

2018

Alexandre José Hahn

**A RELEVÂNCIA DA EXPERIÊNCIA E SEU PAPEL
FORMATIVO: ACONTECIMENTO, CRIATIVIDADE
E CONTINUIDADE INTERATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação – FAED, da Universidade de Passo Fundo – UPF, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.

Passo Fundo
2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha namorada, Priscila, pelo ânimo, o carinho e o suporte que nunca me faltaram, obrigado por cuidar de mim nos dias difíceis e por aturar com certo entusiasmo minhas repetitivas explicações sobre este trabalho; à minha família e minha sogra pelo incentivo e amparo e os dizeres de que o sonho continua. Ao meu orientador, prof. Altair, que apostou em mim e nesse projeto, tornando possível sua realização, obrigado pelo apoio, entusiasmo e o aprendizado em inúmeras oportunidades, pela amizade e pela confiança, pelos livros emprestados e as advertências necessárias, graças a ti posso dizer que tive nestes dois últimos anos um enorme crescimento intelectual e pessoal. É uma honra poder fazer este trabalho ao seu lado.

Agradeço aos professores da banca por me conduzirem a um novo território de ideias, pela leitura atenta e as rígidas correções; a todos os funcionários e professores do PPGEdU/UPF, pelo carinho, o acolhimento e o café, foi uma honra aprender e estar com vocês, faço menção ao coordenador Cláudio Dalbosco em nome de todos. Expresso um agradecimento especial aos meus amigos do grupo *Los Más* e ao grupo *Discórdia da Philia*, saibam que a nossa amizade me fortalece e me faz continuar. Aos amigos Júnior Centenaro e Regiano Bregalda que me incentivaram na realização deste trabalho. Também agradeço a professora Carina Tonieto e ao professor Marcelo Doro pelo aprendizado e incentivo nos tempos de minha graduação e estágio docente, vocês foram a ponte para o meu destino. Agradeço, por fim, a todos os anônimos que com gestos silenciosos tornaram possível a realização desse sonho tão importante. Como vão demonstrar as linhas nas próximas páginas, ninguém é algo sozinho, ninguém conquista nada sozinho. Deus salve o professor!

O homem moderno volta para casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atrozes – entretanto nenhum deles se tornou experiência (AGAMBEM, 2005, p. 22)

Que vale uma experiência que não deixe, atrás de si, uma significação ampliada, uma melhor compreensão de alguma coisa, um plano e um propósito mais claro de ação futura, em suma, uma ideia? (DEWEY, 1959b, p. 153)

RESUMO

A pesquisa que deu origem a este trabalho problematizou o conceito de experiência, a fim de mostrar a sua relevância para os processos escolares voltados à formação humana integral. Investigamos em que medida o conceito de experiência contribui para fomentar uma formação voltada à vida como acontecimento de sentido e de um viver autêntico. Entendendo que a abertura do sujeito à experiência é a melhor forma de aprender, procuramos responder: Em que consiste o papel formativo de uma experiência relevante no espaço escolar? A partir das obras de Jorge Larrosa (2016), Fayga Ostrower (2014) e John Dewey (1979), realizamos um trabalho de análise conceitual sobre as seguintes categorias: experiência, criatividade, interação e continuidade. A escolha por essas categorias se justifica pela relação direta com a realização e a existência humana. A palavra *experiência* se deve ao seu aspecto de ligação com o acontecimento humano e, como se demonstrará, não há melhor palavra para descrever o que é um acontecimento relevante na vida dos sujeitos. A experiência é entendida como aquilo que nos acontece, que nos toca, que pode com um determinado impacto vivencial (positivo) criar e fomentar sentidos de aprendizado. Através da experiência, discernimos sobre aquilo que pode trazer sentido à existência humana. Em relação à criatividade, sua escolha é dada pela possibilidade de uma orientação prática em um acontecimento. Tomando este conceito para além de suas compreensões corriqueiras, demonstraremos que o ato de criar não é uma atividade avançada do intelecto humano, mas algo próprio e possível a qualquer ser humano. A criatividade se refere ao mesmo tempo a uma característica e a uma necessidade humana; a tomamos a partir disto como uma possibilidade de adaptação criteriosa ao viver. Sobre as categorias continuidade e interação, se demonstra (com John Dewey) que existe uma imprescindível necessidade de que ambas participem de uma experiência, a fim de que o aprendizado conseguido em um acontecimento relevante gere crescimento intelectual e permita que as próximas experiências extraiam o máximo do seu potencial. No desenvolver da dissertação, respectivamente, nos dois primeiros capítulos, fazemos uma análise concisa e profunda do termo experiência a partir de ensaios de Larrosa (2016) e do termo criatividade a partir de Ostrower (2014). No último capítulo, realizamos uma espécie de encontro conceitual entre as perspectivas teóricas de Dewey (1979) e os autores anteriormente trabalhados. Demonstramos que os autores se somam de maneira razoável, propiciando um entendimento mais claro sobre a orientação na experiência. Destacamos que a ação na experiência nunca será de fato orientada se não houver pensamento reflexivo sobre a ação. Conclui-se que, através do cultivo de experiências formativas no espaço escolar, o sujeito pode entender e transformar a própria vida de maneira mais profunda que outras ações formativas. Mas, para tanto, é preciso interrogar sobre quais são os percalços que impedem a experiência de acontecer no chão da escola. A pesquisa é de caráter bibliográfico e guia-se por procedimentos investigativos adequados à hermenêutica filosófica.

Palavras-chave: Experiência. Criatividade. Continuidade. Interação. Formação.

ABSTRACT

The research that gave rise to this job problematized the concept of experience, in order to show its relevance to school processes geared to integral human formation. We have investigated to what extent the concept of experience contributes to fostering life-oriented formation as an event of meaning and authentic living. Understanding that the opening of the subject to the experience is the best way to learn, we try to answer: What constitutes the formative role of a relevant experience in the school space? From the works of Jorge Larrosa (2016), Fayga Ostrower (2014) and John Dewey (1979), we carry out conceptual analysis work on the following categories: experience, creativity, interaction and continuity. The choice for these categories is justified by the direct relation with the realization and the human existence. The word experience is due to its aspect of connection with the human event and, as will be shown, there is no better word to describe what a relevant event in the subject's life is. Experience is understood as what happens to us, that touches us, that can with a certain experiential (positive) impact create and foster senses of learning. Through experience, we discern what can make sense of human existence. In relation to creativity, your choice is given by the possibility of a practical orientation in an event. Taking this concept beyond its ordinary understandings, we will demonstrate that the act of creating is not an advanced activity of the human intellect, but something proper and possible to any human being. Creativity refers at the same time to a characteristic and a human need; we take it from this as a possibility of careful adaptation in living. On the continuity and interaction categories, it is demonstrated (with John Dewey) that there is an essential need for both to participate in an experience, so that the learning achieved in a relevant event generates intellectual growth and allows the next experiences to extract the maximum of its potential. In developing the dissertation, respectively, in the first two chapters, we make a concise and deep analysis of the term experience from the essays of Larrosa (2016) and the term creativity from Ostrower (2014). In the last chapter, we performed a kind of conceptual encounter between the theoretical perspectives of Dewey (1979) and the previously worked authors. We have shown that authors add up in a reasonable way, providing a clearer understanding of the orientation in the experience. We emphasize that action in experience will never really be oriented unless there is reflexive thinking about action. It is concluded that, through the cultivation of formative experiences in the school space, the subject can understand and transform his life in a more profound way than other formative actions. But in order to do so, it is necessary to ask what are the obstacles that prevent the experience from happening on the school floor. The research is of bibliographical character and is guided by investigative procedures appropriate to the philosophical hermeneutics.

Keywords: Experience. Creativity. Continuity. Interaction. Formation.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS -----	8
1.1 Problema-----	13
1.2 Objetivo geral-----	14
1.3 Objetivos específicos-----	14
1.4 Da estrutura da dissertação-----	14
1.5 Das opções metodológicas-----	15
1.6 Notas sobre o conceito de formação-----	18
2 EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO -----	23
2.1 O par sentido/experiência: esboço de um novo paradigma na educação-----	25
2.2 O significado da experiência e seu sentido na história-----	27
2.3. A destruição da experiência: quando nada nos acontece-----	35
2.3.1 A informação-----	35
2.3.2 Excesso de opinião-----	38
2.3.3 A expropriação do tempo-----	42
2.3.4 O excesso de trabalho-----	44
2.4 O sujeito da experiência: uma travessia que se deixa acontecer-----	48
2.5 O saber da experiência: conhecimento e vida humana-----	51
2.6 A lógica da paixão e o problema do fetiche da experiência-----	55
2.7 Considerações sobre a experiência como formação-----	62
3 CRIATIVIDADE E FORMAÇÃO -----	65
3.1 O sentido da criatividade na história ou como Michelangelo nos arruinou-----	67
3.2 O significado da criatividade: orientar o que nos acontece-----	74
3.3 O sujeito criativo: ser consciente-sensível-cultural-----	80
3.4 A destruição da experiência criativa: quando se esmaga o potencial criativo-----	85
3.4.1 Valor das coisas-----	87
3.4.2 A obsessão pelo novo-----	92
3.4.3 Da instituição de padrões de excelência-----	97
3.4.4 Dos brinquedos que não se brincam (estímulos negativos)-----	99
3.4.5 Trabalho autômato (fazer por fazer)-----	105
3.5 O saber da espontaneidade: ser coerente consigo mesmo-----	109
3.6 Considerações sobre a criatividade como experiência formativa-----	116
4 CONTINUIDADE E INTERAÇÃO NA EXPERIÊNCIA FORMATIVA -----	122
4.1 Experiência e ação consciente-----	125
4.2 Experiência e crescimento intelectual: continuidade e interação-----	127
4.3 Papel do educador: aproveitar a experiência-----	131
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	137
REFERÊNCIAS -----	146

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nossa investigação acontece a partir de indagações pessoais alusivas à atual conjuntura dos processos formativos escolares. Em que se destaca está a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (2018), que modifica de forma direta as políticas educacionais direcionadas aos currículos das instituições escolares, à formação de professores, bem como os processos avaliativos escolares. Conforme nos indicam Aguiar (2018), Lopes (2018), Macedo (2018), Mendonça (2018), Dourado; Oliveira (2018) Alves (2018) e Adrião; Peroni (2018), acabaram por idealizar uma “concepção restrita de educação e currículo, centrada nas competências e habilidades”. Segundo estes autores, podemos apontar que a centralidade da BNCC não é dada para o aluno como sujeito aprendiz, mas para uma centralidade do currículo e da avaliação, nos quais há uma pretensão focada em uma homogeneidade educacional sob o prisma necessário e urgente de viabilizar e manter a qualidade da educação¹. No entanto, como também nos indicam os autores acima, o conceito de qualidade da educação nunca foi aprofundado, problematizado ou discutido pelos órgãos responsáveis. Está atirado num “caos que qualquer um entende o que bem quiser” (LOPES, 2018, p. 29), reduzindo a educação a uma simplória noção de qualidade de ensino, qual se entenda a relação meticulosa da assimilação de conteúdos e o cumprimento das expectativas de aprendizagem pelo sujeito aprendiz e o papel do professor como transmissor e repetidor de conteúdos e produtor de exames. Conforme nos diz Lopes (2018, p. 29), quando se confere tal centralidade à avaliação, o currículo fica submetido à pretensão de medir, comparar e avaliar conhecimentos ou padrões de aprendizagem para alcançar uma certa medida avaliativa de pessoas que supostamente *dominariam* ou não tais conhecimento. Nisso há uma ideia de que é possível avaliar uniformemente conhecimentos ou padrões de aprendizagem numa perspectiva que incorpora a proposta de distribuir conhecimentos iguais para todos, tratando o conhecimento como um objeto, uma coisa, dados a serem captados, registrados e distribuídos para ser avaliados.

A literatura acadêmica bem nos mostra que as pessoas não aprendem do mesmo modo, e que a avaliação e a construção das notas dos alunos pode ser uma questão muito subjetiva. Por exemplo, como um professor pode saber se o aluno que atinge nota sete (7,0)

¹ Nas palavras do atual ministro da educação, Mendonça Filho, a BNCC “será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros” (BRASIL/MEC, 2018, p. 10)

aprendeu mais que o aluno que atingiu nota cinco (5.0) – tomando por procedência que, na maioria das vezes, esse professor não tem diagnóstico do nível de conhecimento do aluno no início do processo? Quem pode garantir que o aluno que chegou na média, não iniciou a disciplina com conhecimentos acumulados nota seis (6.0) e ao longo do semestre melhorou nota um (1.0)? A nota, então (seja ela média, total ou parcial), pode esconder e deturpar o processo de aprendizagem. E assim sendo, é plausível apontar uma conformidade do nosso sistema educacional para a obrigação dos estudantes serem, no mínimo, medianos em todas as áreas do conhecimento. Se assim não for, se defende a reprovação do estudante, por mais que demonstre altas capacidades em uma determinada área. Se a centralidade do processo é a nota, levamos em conta o desempenho e não que as pessoas são diferentes e que podem necessitar aprender de maneira diferente. E, também, que essas mesmas avaliações não são capazes de avaliar os alunos individualmente dentro das próprias capacidades e limitações que o seu contexto social e cultural os permitem ser. Agora pergunto: Que formação humana isto resulta? Que sujeito estamos formando se eles não são a centralidade do processo?

Enquanto estudante de filosofia, com raízes no existencialismo e no humanismo, sempre vi a educação como sinônimo e possibilidade de desenvolvimento da pessoa no seu sentido integral. Nesta perspectiva, voltei meu olhar para a formação humana como um processo contínuo de humanização que implica a relação viva com uma cultura, com outros sujeitos, mas, em especial, do sujeito consigo mesmo. Assim entendo que a formação humana é algo além do desenvolvimento de habilidades e competências específicas, pois tem por horizonte a construção de valores, um despertar crítico-reflexivo e a busca pela autenticidade do indivíduo. Inculcado por tal horizonte, me questiono: Qual o sentido dos processos formativos que a escola desenvolve atualmente? O que tais processos significam para a vida das crianças e dos jovens? O que se ensina se aprende? Até onde o que se aprende provém da maneira como se ensina? O aprendizado dos estudantes leva em conta o que acontece nas vidas deles? Como a escola aproveita as experiências vividas pelos estudantes? Qual experiência escolar estamos construindo enquanto educadores?

As reflexões e leituras investigativas sobre estas perguntas me levaram a uma certeza que revigora com força: a escola atual segue ainda fortemente pressupostos tradicionais em relação à experiência por mais que exista uma ampla literatura tratando do assunto. O que acaba por converter o espaço escolar em um lugar fragilizado de encantamento e de vivências significativas para os estudantes, corroborando para o aluno não querer estar neste ambiente. Em minha formação acadêmica para professor de filosofia, conheci uma maneira de fazer

resistência a tal proposição, a partir da prática pedagógica do universo cultural do aluno (TROMBETA, 2013), a qual consiste em adaptar as referências culturais que os estudantes podem estar “mergulhados” como estratégias didáticas de mobilização ou sensibilização. Entendendo que o aparato cultural é um instrumento potente para levar os estudantes a experiências mais vivificantes e, conseqüentemente, a um aprendizado mais satisfatório. Me valho fortemente de tal prática em minhas ações docentes, no que destaco as aulas tornam-se mais interessantes e o nível de engajamento dos estudantes aumenta conforme o potencial do recurso empregado.

No entanto, com o passar dos anos, a partir de estudos da obra de John Dewey, Jorge Larrosa e Fayga Ostrower repensei tal asserção e acabei por perceber que uma experiência vivificante na escola não necessariamente necessita da utilização de um recurso cultural fecundo, mas sim de que algo vivificante venha a acontecer. E, obviamente, que sobre o acontecimento seja dado maior atenção e valor. Assim sendo, não se trata somente do recurso utilizado, mas daquilo que acontece, como acontece e o que se faz com o que acontece. É deste incômodo que nasce este trabalho. Acredito, com certa convicção, que a partir das leituras destes autores é possível refletir sobre uma experiência formativa ainda não idealizada, talvez, para além dos discursos dados, potencializando novos diálogos e novas atitudes. O que pode servir de instrumento para avaliar as bases de nossos processos formativos, como também da criação de novos aparatos conceituais de exploração filosófica. Assim, acreditamos que Larrosa (2016) pode nos ajudar a compreender o que é que nos acontece, enquanto Ostrower (2014) e Dewey (1979) podem nos auxiliar a pensar o que se faz com o que acontece.

John Dewey pondera que os estudantes aprendem melhor quando realizam tarefas relacionadas aos conteúdos associados com uma experiência anterior. A partir daí é possível garantir um crescimento intelectual. Em especial, na obra *Experiência e educação* (1979), o autor nos destaca que as atividades escolares podem ser alicerçadas e orientadas por princípios de interação e continuidade, a fim de que garantam um aprendizado menos esporádico e casual. Se a atividade seguir tais princípios, os educandos são levados a uma situação de experimentação e de desenvolvimento cognitivo que pode descambar em um aprendizado vivo e intenso. Algo que não se esquece do dia para a noite, da prova para o recreio. Isto porque o aluno consegue interagir com o que lhe acontece e, então, seu interesse é potencializado, ou seja, a partir da vivência, ele interliga os acontecimentos e suas variáveis mais facilmente, podendo problematiza-los de maneira mais profunda. Cabe destacar que a

reflexão sobre o acontecimento é uma chave para a intensificação do que se viveu. A escolha por este autor se dá em virtude de sua ampla aceitação acadêmica e por vermos uma grande atualidade em sua teoria. A sua visão para a experiência parte de uma totalidade de fatos e significações orientados pelos princípios de interação e continuidade, com estes é possível apontar que no acontecimento de uma experiência a razão comprova-se como inteligência.

Para o educador e filósofo Jorge Larrosa precisamos instigar e propiciar novas reflexões sobre o sentido da experiência, sendo que é uma das coisas mais necessárias à vida humana. Nos escritos de sua obra *Tremores* (2016), o autor buscou refletir sobre algumas palavras enquanto elas *ainda* portam consigo alguma relevância de sentido. Palavras que conforme o andar do mundo, amanhã ou depois, talvez não signifiquem e não digam mais nada. Palavras que trazem uma nova roupagem à discussão do sentido e do valor de uma experiência, potencializando novos diálogos e, talvez, novas atitudes. Apontará o autor que a experiência é aquilo que pode nos dizer o que não somos e também o que não queremos, ao mesmo tempo, que pode nos transformar, afirmar nossa vontade de existir e abrir caminhos que estavam fechados ou inabitados. A escolha pelo referido autor está calcada em seu caráter controverso, contundente e encantador, capaz de nos fazer sonhar novamente em um mundo amaldiçoado.

A artista plástica e educadora Fayga Ostrower nos indaga que em um acontecimento humano, há sempre um processo criador e um indivíduo criativo. Segundo a autora, em sua obra *Criatividade e processos de criação* (2014), torna-se possível ao indivíduo humano dar formas aos fenômenos porque ele “parte de uma consciência interior que absorve os múltiplos aspectos da realidade externa e interna” de um dado acontecimento. Neste momento, o indivíduo “compreende” coerentemente os elementos dispostos “e os ordena em novas realidades significativas” para si (OSTROWER, 2014, p. 132). Quanto mais o indivíduo desenvolver sua percepção, mais será capaz de orientar o que lhe acontece porque se faz mais consciente diante do próprio viver. Isto somente é possível face ao seu potencial criador: um processo de crescimento contínuo e inerente ao homem no qual a realização é uma necessidade. A escolha pela autora se dá em virtude de sua exploração conceitual peculiar quanto ao conceito de criatividade, o que nos permite conexões conceituais inovadoras com os escritos de Larrosa e Dewey.

Os três autores brevemente apresentados nos permitem repensar a vida que estamos levando, como também qual sociedade e qual educação que estamos tendo. Ambos apontam para as obscuridades que mais afastam o ser humano do que o aproximam da riqueza de suas

vidas. Ambos valorizam a vida em sua complexidade e acreditam na educação como possibilidade real para um mundo melhor. Como também nos influenciam a querer contribuir para a edificação da educação como cultivo de experiências, resistindo contra o empobrecimento e o distanciamento da vida.

A partir dos autores acima, propomos aqui um trabalho de análise conceitual sobre as seguintes categorias: experiência, criatividade, interação e continuidade. Entendemos que estas categorias podem clarear o que se quer com uma formação que cultive os acontecimentos, possibilitando então maior realização humana. A escolha pela palavra experiência se deve ao seu aspecto de ligação com o acontecimento, como vamos demonstrar (a partir de Larrosa) não há melhor palavra para descrever o que é um acontecimento de impacto positivo na vida dos sujeitos. Através da experiência discernimos sobre aquilo que pode trazer sentido à existência humana. Em relação a criatividade, sua escolha é dada pela possibilidade de uma orientação prática para a vida humana em um acontecimento (segundo a teoria de Ostrower). O estudo sobre ela é desencadeado para além de suas compreensões corriqueiras. Demonstraremos que o ato de criar não é uma atividade avançada do intelecto humano, mas algo próprio e possível a qualquer membro da sociedade humana. Em breve síntese se trata da possibilidade de reorientação em uma atividade complexa. Sobre as categorias continuidade e interação, vamos demonstrar (com John Dewey) que existe uma necessidade de que ambas participem de uma experiência, a fim de que o aprendizado conseguido em um acontecimento gere crescimento intelectual e permita que as próximas experiências alcancem seu potencial máximo.

A escolha por estas categorias se justifica pela relação direta com a realização e a existência humana, acreditamos que estes conceitos possibilitam ao ser humano desbravar a si mesmo, levando a uma vida autêntica e crítica. Acreditamos que através da análise minuciosa e concisa destas categorias, podemos fomentar experiências na escola que levem o sujeito a compreender e reinventar a si mesmo mediante suas próprias possibilidades. Neste intuito, a nossa investigação é pautada na possibilidade de a experiência formativa ganhar maior relevância no caminho de promoção da pessoa em sua construção de sentido e significados para a existência. Como também para o desenvolvimento de um sentido de pertença e participação no mundo, a partir de um pensamento rigoroso e reflexivo sobre a vida e tudo que a ela convém. Como também do resgate da ideia de criatividade como algo pulsante e latente de todos os seres humanos, não sendo um artifício cognitivo de poucos.

Assim, diante da inquietude pessoal e da possibilidade de uma formação pressuposta naquilo que vivenciamos enquanto sujeitos do mundo, a presente investigação torna-se relevante pelos seguintes fatores: 1) parte de problemáticas contemporâneas da educação, podendo servir como base para novos trabalhos acadêmicos; 2) alicerça conexões inéditas entre autores contemporâneos, podendo fomentar novas reflexões quanto a problemática da experiência, da criatividade e da formação; 3) coloca a experiência e a criatividade como um pressuposto para a ação educativa em conformidade com critérios de uma filosofia da educação; 4) aborda a educação em sua amplitude, procurando refletir sobre a existência e a capacidade de conhecimento do ser humano; 5) realiza um exercício hermenêutico dos conceitos de experiência e criatividade possibilitando margem para novas investigações desta natureza; 6) pode servir de instrumento de discussão conceitual sobre experiência formativa em sua ligação com as políticas educacionais, possibilitando o uso e a análise de suas compreensões e construções para pensar novas possibilidades educativas no cenário educativo, marcado pela reorganização e promoção da BNCC, que aponta para a centralidade da aprendizagem pela articulação entre competências, currículo e avaliação e não para a formação do sujeito.

1.1 Problema

Considerando o conceito de experiência de Larrosa como um recurso potente para pensarmos uma formação, em consonância com os princípios de continuidade e interação derivados da teoria sobre experiência e educação de John Dewey, assim como o conceito de criatividade como uma possibilidade prática de reorientação na experiência, apresentamos a indagação norteadora de nosso estudo: Em que consiste o papel formativo de uma experiência relevante no espaço escolar? A partir da teoria destes três autores, nosso problema consiste em investigar, em que medida, tais conceitos contribuem para fomentar uma noção de formação voltada à vida como acontecimento de sentido; que seja capaz de propiciar ao sujeito escolar o entendimento de sua integralidade, dos mecanismos de assujeitamento moral e social e potencialize a realização de um viver autêntico.

1.2 Objetivo geral

Problematizar o conceito de experiência a fim de mostrar a sua relevância para os processos escolares voltados para a formação humana integral que potencialize o viver autêntico.

1.3 Objetivos específicos

Os objetivos específicos deste estudo são:

- a) Investigar em que medida a experiência pode se tornar formativa;
- b) Investigar sobre qual tipo de criatividade propicia uma experiência formativa;
- c) Investigar e analisar qual o papel formativo de uma experiência relevante a partir dos princípios de continuidade e interação na teoria de John Dewey (1979).

1.4 Da estrutura da dissertação

Do nosso itinerário, em um primeiro momento, cuidamos conceitualmente da palavra experiência, procurando apontar os vícios que a ela, erroneamente, foram atribuídos no decorrer da história humana. Elucidamos que a experiência é a possibilidade de dar sentido à vida. Em quase toda esta parte do trabalho, nos valem das ideias do escritor e pensador Jorge Larrosa em seus qualificados ensaios da obra *Tremores* (2016). Cuidamos de indicar o que possibilita, em tese, uma experiência nos ditames do autor, como também justificamos os apontamentos do autor quanto aos mecanismos de destruição de uma experiência. Contextualizamos a necessidade de abertura para a experiência, fomentando um entendimento de sujeito, o sujeito da experiência, como também damos luz ao que se pode realmente aprender com o que nos acontece, apontando o que é o saber de uma experiência e como podemos pensar nela como formação. Pretende-se clarear tais questões a respeito da experiência para posteriormente fazermos incursões e ligações conceituais dela com a criatividade e o ensino de filosofia. A nossa pergunta aqui é: Em que medida a experiência se torna formativa?

Em um segundo momento, lidamos com a questão da criatividade, entendida aqui não como um recurso intelectual que pode nos levar a desenvolver melhor determinadas atividades artísticas ou empreendedoras, mas como uma característica intrínseca e necessária ao homem. Pautamos que é pela criatividade que o homem entende-se como homem, se

percebe como homem, age como homem. Inicialmente demonstramos como certas influências históricas levaram o termo criatividade a ser tomado como usualmente é tomado, ressaltando uma certa infelicidade humana neste ocorrido. Em seguida, adentramos na obra *Criatividade e processos de criação*, da artista plástica e pesquisadora Fayga Ostrower, escolhida pela roupagem peculiar com que trata o tema. Através do estudo aprofundado de sua obra definimos um itinerário semelhante ao que fora posto no primeiro capítulo, definindo o que é um sujeito criativo, como se dão suas relações com o mundo, qual o saber que uma criatividade propicia, o que destrói a experiência criativa e como a criatividade pode ser tomada como experiência formativa. Nossa pergunta aqui é: Que tipo de criatividade produz uma experiência formativa?

No último momento, procuramos conciliar uma conexão plausível entre educação, experiência e criatividade ligando a teoria educacional de Dewey sobre a experiência com as provocações de Larrosa (2016) quanto ao acontecimento e Ostrower (2014) quanto à criatividade. Primeiramente realizamos uma espécie de encontro conceitual entre as perspectivas de John Dewey (2016) e Fayga Ostrower (2014) a fim de propiciar um entendimento mais claro sobre a orientação na experiência. Destacamos que a ação na experiência nunca seria de fato orientada se não houver pensamento reflexivo sobre a ação. Em seguida, procuramos responder como a experiência produz crescimento intelectual. A discussão aqui é alicerçada a partir de Dewey, em razão do conceito de crescimento (*growth*). Então, no próximo momento discutiremos o papel do professor em relação à experiência. E, finalmente, procuramos refletir sobre a pergunta norteadora de pesquisa: Em que consiste o papel formativo de uma experiência relevante no espaço escolar?

1.5 Das opções metodológicas

A investigação em torno do tema *O papel formativo da experiência relevante: acontecimento, criatividade e continuidade interativa* quanto a abordagem do problema, é qualitativa, de cunho teórico e, quanto aos procedimentos, utiliza o recurso da pesquisa bibliográfica, como também se vale do esforço hermenêutico (analítico) de compreensão, esclarecimento e reflexão de conceitos. Podemos apontar a pesquisa como básica quanto a sua natureza e explicativa-exploratória quanto aos objetivos, tendo em vista que buscamos evitar qualquer ligação dogmática de conteúdo, com vistas à uma compreensão clara e honesta.

Compreendemos a pesquisa qualitativa como uma prática interpretativa que transforma o mundo na medida que dá visibilidade ao próprio mundo, nela “se estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Optamos pela pesquisa qualitativa em razão da possibilidade de adentrar naquilo que não é tão facilmente manifestado no universo dos significados, das ações e das relações humanas, necessitando da compreensão e da interpretação de sentidos intrínsecos no objeto da investigação. Segundo Minayo (2001, p. 21) o esforço de uma pesquisa qualitativa nem sempre é quantificável, por tratar de um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Compreendemos o uso de bibliografias como um recurso e como uma metodologia porque a partir delas podemos projetar e conceber a resolução de um problema, “utilizando o conhecimento disponível a partir de teorias publicadas em livros e congêneres” (KOCHE, 2004, p. 122), tendo por propósito “conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema”. A pesquisa bibliográfica desempenha um papel relevante no processo de investigação de um tema, na medida em que é desenvolvida a partir de material anteriormente revisado. Também, ao longo de nosso percurso, procedemos com a revisão de literatura, entendendo-a como um processo de investigação que “pode ajudar a planificação do trabalho, evitar duplicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações podendo até orientar as indagações” (MARCONI; LAKATOS, 2013, p. 12).

O material bibliográfico que sustenta nosso trabalho é composto por fontes primárias e secundárias. As fontes primárias são os livros, artigos e ensaios que dizem respeito aos autores Fayga Ostrower, Jorge Larrosa e John Dewey. Como fonte secundária nos valem de uma série de bibliografias, artigos acadêmicos, teses de doutorado e documentos de diversos autores e órgãos, a fim de complementar a compreensão da temática. Conforme Gil (2002, p. 60) a revisão de literatura é imperativa a qualquer pesquisa, serve para “identificar o estágio em que se encontram os conhecimentos acerca do tema que está sendo investigado”. Nesta conformidade, destacamos abaixo que coletamos nossas fontes primárias e secundárias a partir do acervo literário da Biblioteca Central da Universidade de Passo Fundo e nos bancos de dados do Portal de Periódicos da Capes, tendo como referência os respectivos conjuntos de descritores (1) “Larrosa, experiência, formação”; (2) “Ostrower,

criatividade, formação”; (3) “Dewey, experiência, formação”; (4) “Larrosa, Dewey” (5) “Ostrower, Dewey” presentes nos trabalhos divulgados no período 2008-2018. Destacamos que nenhum resultado enfatiza proposta semelhante ao nosso trabalho, aliás, nenhum resultado trata dos três autores em consonância, o que nos credita certa originalidade na investigação.

A nossa pesquisa é sustentada metodologicamente, no campo científico-educacional, a partir da perspectiva da hermenêutica filosófica, a qual compreendemos como um paradigma de discussões atuante nos mais variados campos científicos, em especial nas ciências humanas e nas ciências do espírito (STEIN, 1996). A hermenêutica filosófica, enquanto via de compreensão, representa e permite uma racionalidade para além de uma estrutura lógico-semântica, possibilitando a fusão de perspectivas conceituais, históricas e culturais distintas. Isto porque se constitui dentro das condições humanas da linguagem e do discurso, permitindo ao pesquisador estabelecer uma atuação de construção e reconstrução de sentidos frente ao objeto problematizado.

Uma desconstrução consiste exatamente em voltar o olhar para os elementos que permitiram o aparecimento de determinados fenômenos históricos, situações concretas na cultura humana, desmontando-os, lendo-os a contrapelo. Eles devem ser vistos nos seus detalhes, nos seus elementos componentes. [...] A reconstrução consiste em nos aproximarmos de um texto com a pressuposição de que existe uma história dos conceitos que nos dá possibilidade de converter o texto num texto atual. Isso quer dizer, reconstruir através de processos interpretativos o texto e dar-lhe uma forma contemporânea. (STEIN, 1996, p. 51)

Com esta perspectiva, assumimos uma postura interpretativa-especulativa de abertura dialógica a demonstração argumentativa em torno dos conceitos de experiência e criatividade, procurando sustentar implicações para os processos formativos escolares, em conexão teórica com o pensamento deweyano. Conforme Gadamer (2005), a compreensão implica uma experiência de sentido que é sempre uma aplicação tomada por uma dimensão cognoscente que necessita de um processo de linguagem. Assim sendo, queremos, conforme nossa possibilidade intelectual, nos inserir e articular com a história das ideias através do exercício interpretativo. Procuramos traçar um diálogo entre a racionalidade teórica-conceitual e a realidade escolar e formativa, tentando compor um referencial teórico relevante que, talvez, clareie novas possibilidades entre teoria e prática docente, entre os interlocutores e as circunstâncias que perpassam as problemáticas formativas hodiernas.

1.6 Notas sobre o conceito de formação

Começamos pelo mais importante, a vida. Compreendemos a vida como a manifestação do devir das coisas. O devir é um vir a ser no instante que alguma coisa já se é, uma extensão do tempo sem medida e que não se detém nunca, se manifesta “sempre furtando-se ao presente, fazendo coincidir o futuro e o passado, o mais e o menos, o demasiado e o insuficiente na simultaneidade de uma matéria indócil” (DELLEUZE, 1994, p. 1). Das coisas, seguindo uma distinção estoíca, se apontam dois elementos: os corpos, com suas tensões, suas qualidades físicas, suas relações, ações e paixões e os estados de coisas correspondentes; e os incorporais, que não são nem qualidades e nem propriedades das coisas, como também não são as próprias coisas e nem estados de coisas, mas acontecimentos. Os incorporais dependem dos corpos, só podem ser nos corpos, não se pode dizer que estes existem, mas que subsistem ou que insistem nos corpos. Ora, incorporais não são nem adjetivos, tampouco substantivos, mas sim verbos. Logicamente, acontecimentos são verbos, verbos manifestam vida (DELLEUZE, 1994, p. 5). Das medidas temporais, se destaque que o tempo da materialidade (dos corpos e dos estados de coisas) é o presente cronológico, enquanto para os acontecimentos é o devir (DELEUZE, 1994, p. 6). E assim sendo, a vida é um acontecer que insiste nos corpos.

Poderíamos procurar a vida em um cadáver, abrindo e despedaçando-o, mas não acharíamos nada além de corpo, porque a vida já não mais lhe insiste. Daí que poeticamente se diz que a vida é algo que pegamos emprestado. Além do mais, se pode possuir um corpo vivo e não necessariamente atender à vida que nele pulsa, quer dizer, de não viver os acontecimentos na intensidade que podem acontecer. Mediante a isto, há uma certa qualidade naquilo que nos acontece e que conseqüentemente difere os acontecimentos. Através da qualidade dos acontecimentos se encontra o sentido que podemos dar à vida em razão de que não podemos negar o que nos acontece, o que nos toca profundamente. Das certezas quanto a tudo isto: o acontecimento é indispensável. É nesta linha de raciocínio que regulamos todo o trabalho desta dissertação, é a partir disto que falamos de uma formação humana.

Mas formar, o que implica formar? Formação é o ato ou efeito de dar forma à algo. Reformar. Constituir. Transformar alguma coisa. O ser humano é alguma coisa, ou seja, é algo que se pode dar forma. Porém não estamos falando meramente de uma forma física, matéria que poderíamos moldar como bem entender, assim somente seria se todos os

humanos fossem subitamente iguais. Nenhum homem é idêntico aos demais nas suas possibilidades vivenciais, pois seus acontecimentos não serão os mesmos. Todo ser humano tem suas características e valores, uma subjetividade própria e uma história única. Todo ser humano faz escolhas e é exposto a situações distintas dos demais, além de que, possui perspectivas que somente a ele cabem, face aos seus significados mais íntimos. Seu aprendizado é também caso particular, porque cada sujeito tem sua própria percepção das coisas. Por mais que vários sujeitos humanos vejam a mesma coisa, cada qual carrega consigo bagagens particulares de conteúdos de vida que podem levar a compreensão das coisas e dos fenômenos de maneira especial – à sua maneira. Daí que, particularmente, pautamos que formação humana é a formação do ser humano em toda sua natureza complexa.

No significado específico da palavra, quanto ao que ela assume geralmente em filosofia e pedagogia, formação é uma palavra dobradiça, podendo indicar tanto um processo de educação quanto um processo de civilização. Tais possibilidades são provenientes de significações de outra palavra, cultura, a qual pode ser entendida como educação ou como sistema de valores simbólicos (ABBAGNANO, 2007, p. 470). Tão logo, uma formação não pode ser pensada distante de uma cultura, o que alude a implicações sociais e a dimensões intelectuais e sensivelmente humanas. O que nos interessa aqui, mais diretamente, é o aspecto educativo da cultura.

Nos valendo do que outrora disse Rousseau: “Moldam-se as plantas pela cultura, e os homens pela educação” (1995, p. 8), tomemos aqui que se cultiva à terra com pretensões objetivas quanto a manifestação da vida que ali pode surgir; e o cultivo humano com o fim de exprimir a vida humana. Em ambos se pretende um certo florescimento. Por cultivo entendemos um meio de dar forma a algo. Da mesma maneira que cultivamos uma planta, regando-a, podando-a (quando necessário), atentando as condições climáticas favoráveis e acompanhando seu crescimento, também cuidamos de uma criança, tomamos conta dela, acompanhamos e auxiliamos o seu desenvolvimento. Diante do exposto, o cultivo carrega sempre uma relação de cuidado com a vida, como se ambos os termos fossem sinônimos. Outra coisa que se segue é que cultivamos com vistas à realização de alguma coisa que ainda é potência: a semente que germinará, a criança que crescerá. Existe em um e outro, apesar dos níveis de complexidade distintos, a necessidade de uma formação. Posto assim, a cultura não é algo que apenas se possui, mas algo que se faz. É assim que o cultivo evidencia uma formação perante a manifestação da vida. O cultivo desempenha um papel formativo

constante que exige responsabilidade com o que se faz, e neste aspecto ele nunca é cabível aos despreocupados.

Quem se preocupa em atender a possibilidade do cultivo é a educação - no sentido amplo do termo. A educação é, imprescindivelmente, responsável por fomentar e recriar a cultura ou de transmitir recriando. Educam-se os sujeitos com um conjunto de ações que propiciem o desenvolvimento do sujeito (social, afetivo, cultural, crítico), seu entendimento do mundo e quanto aquilo que é necessário para sobreviver ou viver bem. Se nos valermos de que a vida não é uma coisa exterior ou imaterial, mas acontecimentos que insistem nos corpos, não faz sentido nos deter há uma educação apenas como transmissão cultural, mas que tomemos a ela, concomitantemente, como uma relação de cuidado com a vida, de cultivo de vida. Nessa conformidade, é plausível apontar que cabe a educação lidar com os acontecimentos humanos, não só com as vidas humanas. Dar sentido ao que nos acontece, propiciar a manifestação do devir das coisas com vistas ao esclarecimento pessoal, sem uma educação que se pautasse assim, os sujeitos não se farão plenamente humanos, porque não desenvolverão tudo que neles é potência, “educação é, pois, formação da pessoa humana” (GALLO, 2016, p. 22). Mas como pode a pessoa perceber suas potências? Através do sentido apreendido sobre si e sobre as coisas, como também por meio da experiência que se tem com o mundo.

Da relação de sentido na experiência, destacamos que não existe nenhuma coisa que não se apresente já no plano do sentido. Entretanto, o que aparece para nós neste plano não são nunca objetos, mas signos. Encontramos sentido quando orientamos o pensamento. Orientar-se neste sentido é organizar, descobrir uma estrutura ou configuração aonde os fatos diversos ou as variáveis de uma situação se amontoam e, muitas vezes, se perdem. Orientar-se é assim um ideal de inteligibilidade, uma organização pessoal no devir das coisas que possibilita o aprendizado. Aprender, segundo Deleuze, é semelhante ao trabalho de um egiptólogo, o qual tem por natureza a decifração de signos, se segue que

[...] é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitsem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja um “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo o que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos (2003, p. 4).

Conforme o exposto, a compreensão dos signos não se dá mediante um saber abstrato, mas a partir de um certo aprendizado temporal, porque “a lei que subjaz a uma matéria, a um acontecimento, é uma interpretação que só é possível pela faculdade que esta matéria ou acontecimento tem de emitir signos” (FAVARETTO, 2008, p. 45). Ou seja, o aprendizado não é inato, ele depende de um espaço de encontro temporal entre pensamento e signos – e acontece numa relação mútua entre sujeito e objeto. O sentido que um pensamento pode encontrar depende das relações que são feitas. Para entender a isto se necessita diferenciar os caminhos que os signos podem nos levar: a significação e ao sentido. Por significação entendemos a relação entre palavras, as regras e proposições que regulam as relações lógicas, gramaticais e estruturais das interações comunicativas humanas. Que também ocorrem no pensamento.

Quanto ao que seja o sentido, circulamos que ele subsiste nas palavras. É a vida das palavras. Semelhante ao que tomamos inicialmente quanto à vida, articulemos que palavras são corpóreas, então, logo se as “abrissemos e dissecássemos” não encontraríamos nenhuma fagulha viva, pois não há fagulha alguma. O sentido de uma palavra somente pode ser compreendido em sua vivacidade, quando ela é pronunciada, ouvida, pensada com alguma atenção. Toda palavra tem significado, o qual parte de significações, porém o significado necessariamente não atinge um sentido porque o sentido somente se dá em um devir. Podemos distinguir que o significado está no dicionário, o sentido no acontecimento de alguma coisa, como por exemplo no uso argumentativo ou poético de uma palavra. Quando escrevo faço o uso de palavras para exprimir um sentido, embora ele apenas seja provável com palavras, não se encontra nelas (DELEUZE, 1994). Para o sentido há sempre um contexto, ou seja, é preciso que alguma coisa aconteça para encontrarmos algum sentido. É aí que precisamos nos orientar. É aí que a educação precisa lidar com acontecimentos, pois acontecimentos são a possibilidade do sentido.

Compreender os acontecimentos e como lidar com eles (ousamos dizer) é o maior aprendizado possível para uma vida em razão de sua utilidade prática existencial. Nesta perspectiva, há um tanto de olhar para si mesmo, do sujeito explorando suas possibilidades, cabe destacar que este olhar interior não desqualifica o saber do mundo. Pelo contrário, o conhecimento que se alcança através deste ato de investigação e decifração interior, desemboca numa necessidade de conversão e transformação do sujeito (mediante um cuidado formativo) e de que se conheça o mundo. Esta compreensão é uma necessidade, porque diante dos efeitos de sua exposição ao mundo, às influências externas a si, que são

carregadas de interesses distantes ao humano e da pulsão da vida (falaremos disto no decorrer do trabalho), o ser humano se torna um ser objetado e instrumentalizado, ou melhor dizendo, alienado de si mesmo. Dados aos interesses que não são seus, o homem pouco se ocupa ou se preocupa consigo mesmo, se esquece de si. Não cuida de si, não orienta a si. É contra isto que nos debruçamos a escrever, contra quem batemos de frente: tudo aquilo que não possibilita o homem orientar-se nos seus acontecimentos. De antemão seja dito, não viemos a explorar o que já fora dito incansavelmente, mas para criar fagulhas vivas de sentido que permitam ao homem se desalienar.

Todavia, como levar o sujeito a orientar-se em um acontecimento? Como fazer com que aprendam algo com o que lhes acontece? Obviamente, formando para orientar-se naquilo que lhe acontece. Aqui entra a necessidade de uma formação que cultive os acontecimentos. Uma formação que possibilite ao sujeito, no cuidado com a vida, entender o que a ele se passa, o que ele estabelece em suas relações com o mundo. É nesta formação que ele pode descobrir como criar versões de si mesmo, lapidar o seu eu, num processo de escultura contínuo, um trabalho de produção sobre si mesmo que é a própria produção de si mesmo. A formação que aqui visamos é dada nas relações entre pensamento e acontecimento, relação e sentido, mediada através da reflexão e das situações culturais que vigoram na sociedade humana. Assim, nosso ideal se refere aos acontecimentos na teoria e na linguagem, na sensibilidade e nos comportamentos do homem. Dada como uma espécie de estratégia de estranhamento do sujeito, que uma vez posto no mundo, urge debruçar sobre si mesmo, a fim de compreender-se em seus ínfimos detalhes.

2 EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO

Através de uma sucinta jornada investigativa sobre os escritos e o pensamento de Larrosa (2016), este capítulo traça o fio condutor da dissertação, será por intermédio das linhas cosidas aqui que todo o restante encontrará sentido. Nos debruçamos a entender: O que é a experiência? Como ela é possível? O que ela ensina? O que a impede de acontecer? Entender estes pontos nos possibilita responder a outra pergunta posta: Em que medida a experiência se torna formativa? Antecipadamente a qualquer julgamento ingrato, salientamos que este estudo não é uma exegese, uma vez que não se limita apenas a esclarecer ou interpretar minuciosamente uma palavra ou conceito, ademais porque (como vamos ver) a palavra experiência não pode ser prontamente determinada.

No primeiro momento, a partir de alguns esboços de Larrosa, abrimos um debate a respeito da possibilidade de um novo paradigma educacional pautado pelo par experiência/sentido. Procuramos trazer mais clareza ao fomento de uma educação para além do que é habitual e comum às teorias dos paradigmas dominantes, a saber, os marxistas e os positivistas.

O próximo momento traça uma breve jornada histórica quanto ao sentido da experiência ao longo da história humana. Demonstramos, com a ajuda de Anísio Teixeira (1968), como os saberes da experiência e a própria experiência foram negligenciados em prol de um advento racionalista que existe desde as primeiras sociedades humanas. Através do trajeto percorrido se ressalta que por mais que a racionalidade mudasse de época para época, tendo outros objetivos, ela sempre esteve colocada num pedestal, dominando o paradigma do conhecimento. Neste mesmo momento, também tratamos de fazer uma investigação conceitual sobre a experiência, analisando seus entendimentos comuns e corriqueiros. A investigação propicia entender o que a experiência pode ser, mas principalmente o que ela, de fato, não é.

No terceiro momento, lidamos com algumas questões referentes à destruição da experiência, apontamos determinados obstáculos (não achamos palavra melhor) que impossibilitam a experiência na época contemporânea. Os obstáculos listados são provenientes dos ensaios de Larrosa (2016), o que fazemos para além de uma mera revisão de literatura é unir as suas perspectivas com outros autores renomados, como Agamben (2005), Heidegger (1995) e Walter Benjamin (1987), fortificando assim o que o autor espanhol aponta. Tais obstáculos dizem respeito à informação, ao excesso de opinião, a

expropriação do tempo e ao excesso de trabalho. A partir deles, podemos descrever uma dada alienação do ser humano, a qual desemboca em um afastamento existencial das possibilidades (talvez mais admiráveis) da vida.

No quarto momento, analisamos *o que pode ser* entendido como o sujeito da experiência para Larrosa (2016). Desde já nos valem das palavras *o que pode ser* porque não se trata de algo determinado, ao mesmo tempo, que *não basta entender* para colocar em prática. Vamos demonstrar isto no decorrer do texto, analisando acuradamente algumas nuances linguísticas do que a experiência é. Dado que (como vamos ver) quase nada nos acontece em termos experienciais, esta análise é de suma importância, sendo também imprescindível para nosso objetivo de pesquisa.

No quinto momento, tratamos de definir, conforme o que Larrosa (2016) comentou em seus ensaios, o que pode ser validado como saber da experiência. Indicaremos que se trata de um saber que acontece na relação entre conhecimento e a vida humana, tendo a experiência como uma espécie de mediadora de ambos. Aqui, em vista de uma necessidade conceitual, também definimos o que se entende por vida e conhecimento, a fim de determinar com mais qualidade o que se busca saber no tocante à experiência formativa. Esta parte do trabalho se justifica pela necessidade de saber o que podemos conhecer, para por conseguinte, podermos pautar, o que podemos ensinar. É uma espécie de proteção prévia às críticas quanto a possíveis dizeres sobre a falta de conteúdo que uma formação pautada na experiência pode ter. Necessariamente, a experiência tem um saber de sentido que outras maneiras de conhecer não conseguem alcançar, disto resulta a construção de um sentido existencial próprio que outras maneiras de conhecer também não conseguem alcançar.

No penúltimo momento fazemos uma crítica a lógica da paixão de Larrosa (2016), problematizando a sua perspectiva sobre uma tensão no ato da experiência. Enfrentamos a seguinte questão: Que tipo de formação ou de transformação a experiência, sendo movida quase que exclusivamente pela lógica da paixão, é capaz de fazer? Achamos inevitável tratar disso para que possamos dar luz a uma formação que transforme os sujeitos.

E no momento final cuidamos de responder em que medida a experiência se torna formativa. Traçamos breves considerações que permitem unir as palavras experiência e formação para além das apropriações banais quanto ao termo formação. Como explicaremos, semelhante ao traçado nas notas introdutórias do trabalho, a experiência se refere ao acontecimento para o sentido, tão logo é ela que possibilita ligar a ideia de formação a ideia de sentido (abordadas anteriormente). Todo o percurso andado neste capítulo visa nos dar

embasamento teórico sobre a problemática da experiência. Também, ao mesmo tempo, fomenta a estrutura racional para o restante da dissertação.

2.1 O par sentido/experiência: esboço de um novo paradigma na educação

A duras penas, quase todas as disputas teóricas são tomadas por dualismos, seja na sua efetiva atuação prática ou quanto aos limites de suas finalidades. Todo dualismo indica a coexistência de duas posições, de dois princípios ou ainda de duas realidades que são diferentes entre si e que de alguma maneira se contradizem em seus discursos numa mesma área do conhecimento. As concepções desencadeadas por um determinado dualismo podem influenciar o mundo a andar como anda, a valorizar uma coisa invés de outra. Decorre daí, dizendo sem pormenores, a persistência e a influência de algumas maneiras de pensar em nossa civilização.

Nas obras *Pedagogia profana* (2001) e *Tremores* (2016), Jorge Larrosa infere que a educação e o discurso pedagógico estão fortemente marcados e tomados por um dualismo que é pouco explicitado e pouco explorado na academia. Trata-se de um dualismo dividido pelo par ciência/tecnologia, em que operam os positivistas (cientistas) e pelo par teoria/prática, que atuam os marxistas (também titulados de críticos e moralistas). Convictamente o autor acredita que chegou a hora de tentar trabalhar de um maneira nova, para além do dualismo posto, pois “o discurso pedagógico dominante, dividido entre a arrogância dos cientistas e a boa consciência dos moralistas, está nos parecendo impronunciável”, um discurso em que “as palavras comuns começam a nos parecer sem qualquer sabor ou a nos soar irremediavelmente falsas e vazias” (2001, p. 7).

Neste discurso, os sujeitos de ambos os pares pensam a educação em um caráter exclusivo, “para os positivistas, a educação é uma ciência aplicada. Para os assim chamados críticos, a educação é uma práxis reflexiva” (2016, p. 35). No primeiro par, os sujeitos que trabalham com a educação são delimitados como técnicos porque operam ou aplicam tecnologias pedagógicas elaboradas por cientistas, outros técnicos ou especialistas. Estes sujeitos se valem do “vocabulário da eficácia, da avaliação, da qualidade, dos objetivos” e “constroem sua legitimidade a partir da qualidade dos experts”, bruscamente podemos dizer que são aqueles que se situam em posições de poder através do saber da informação e do conhecimento técnico (2016, p. 36). No segundo par, os sujeitos são tomados como críticos, e se distinguem em práticas educativas concebidas em prol da reflexão e do agir político, são

aqueles que “criticam a educação enquanto [esta] produz submissão e desigualdade, enquanto destrói os vínculos sociais”, não possibilitando atingir ideais como a cidadania, a igualdade e a dignidade humana, estes sujeitos “se situam em posições de poder por meio da conversão em porta-vozes desses ideais” (2016, p. 36).

Para Larrosa (2016, p. 36), “tanto os positivistas quanto os críticos já pensaram o que tinham que pensar e disseram o que tinham de dizer sobre a educação”, o que acaba por deixar as discussões quase que esgotadas na formulação de novas ideias. Não que suas reivindicações e ideais não sejam mais importantes, pelo contrário, os críticos ajudam o campo pedagógico na luta contra a miséria, a violência, a desigualdade, a competitividade e o autoritarismo. E os técnicos (positivistas) ajudam no desenvolvimento e na melhora das práticas. No entanto, a pretensão do autor com as palavras acima é chamar atenção para um esgotamento linguístico. Segundo ele, ambos os pares, estão com “seus vocabulários”, e “seus esquemas de pensamento” fortemente viciados “mesmo que, obviamente, ainda continuem sendo capazes de enunciados distintos e de ideias inovadoras” (2016, p. 37). Neste aspecto, devido a permanência destes pares no domínio do campo educacional, as reflexões sobre a educação carregam fortemente a sensação de estar no mesmo terreno de sempre pensando o que sempre foi pensado, dizendo o mesmo que outros disseram antes, precisamente porque temos uma linguagem consolidada, determinada: “uma gramática constituída [que] nos permite dizer o que todo mundo diz” (2016, p. 37). Mas e sobre o que não é dito ou pensado?

É plausível colocar que as impossibilidades da linguagem acabam com as possibilidades de novas idealizações, porque se continua pensando o que todo mundo pensa. Por mais que se tenha a impressão de pensamentos originais, como num ciclo vicioso, *nada tão vigorosamente novo se cria*. Neste aspecto, podemos dizer, a partir do pensamento de Larrosa (2016), que ambos os pares (ciência/tecnologia e teoria/prática) normatizaram aquilo que Foucault chamou de ordem do discurso: uma linguagem que favorece o executor dominante do campo teórico, determinando quase que condicionalmente o que pode ou não se pode pensar, como também o que pode e não se pode falar. Com as coisas assim dadas, estaríamos tão incutidos pelo discurso dos pares aos quais nos portamos e atuamos que não refletimos para transformar o que pensamos, e conseqüentemente o que fazemos é continuar comunicando o que já é sabido.

Através destas considerações e frente as carências da técnica aplicada (positivistas) e da práxis reflexiva (críticos), Larrosa propõe que as reflexões no campo pedagógico sejam

impulsionadas pelo par experiência/sentido, para que se possa “pensar a educação a partir de outro ponto de vista, de outra maneira” (2016, p. 38). Podendo, talvez, configurar outras gramáticas e outros esquemas de pensamento, ou seja, pensar o que não conseguimos pensar, dizer o que não conseguimos dizer. Se adentramos em novos significados para a linguagem que já temos, ressignificando o discurso que exponencialmente cultivamos, então exploramos a linguagem em novas perspectivas, é assim que conforme as ações que tomamos com as palavras “damos sentido ao que somos e ao que nos acontece” (2016, p. 17), podendo então nos ajustar, nos (des)construir. O paradigma experiência/sentido, pode ajudar a refletir como continuar o trabalho no campo educacional, mais ainda, entender porque como continuamos a fazer o que fazemos da maneira como fazemos. Mais explicações sobre o par experiência/sentido são traçadas adiante, onde vemos quem são os sujeitos da experiência, qual o saber proveniente da experiência, como uma experiência pode ser propiciada, como ela pode se tornar um aprendizado, como ela pode ser empobrecida ou destruída e o que ela pode nos significar.

2.2 O significado da experiência e seu sentido na história

No *Dicionário de filosofia*, de Nicola Abbagnano (2007, p. 417) – um dos mais utilizados no mundo – a experiência está explicitada em dois significados, tomados pelo autor, como fundamentais:

1 - a participação pessoal em situações repetíveis, como quando se diz: "x tem E. de S", em que S é entendido como uma situação ou estado de coisas qualquer que se repita com suficiente uniformidade para dar a x a capacidade de resolver alguns problemas; 2- recurso à possibilidade de repetir certas situações como meio de verificar as soluções que elas permitem: como quando se diz "a E. confirmou x", ou então: "a proposição p pode ser confirmada pela E."

No primeiro exemplo, “x tem E. de S”, a experiência tem um caráter de conhecimento adquirido pela vivência de um processo. Tal concepção se baseia na relação de continuidade (uniformidade) de um ato, x é experiente no que faz porque realizou determinada tarefa por muito tempo. Na filosofia isto está atribuído fortemente a corrente empirista, em que todo conhecimento provém da experiência (*priori*). Em suma, experimentando (e não experienciando) se consegue “a capacidade de resolver alguns problemas”. A palavra que melhor cabe aqui é experimentação.

No segundo exemplo, “a E. confirmou x ”, a experiência tem um sentido mais técnico, como bem apontado se trata de um “recurso” que confirma uma hipótese por “repetir certas situações”. Este recurso é dado a partir de um método científico de condições bem determinadas anteriormente que permitem observar e conhecer um certo fenômeno. Diferente da experimentação apontada acima (que é eventual), as variáveis da situação deste exemplo são bem conhecidas e manipuladas desde o início do processo. A palavra que melhor cabe aqui é experimento.

Geralmente, quando nos reportamos a palavra experiência é comum que sua ligação seja tomada por um dos significados acima, de experimento ou a caráter de alguém experiente em alguma coisa, dificilmente se pensa na própria experiência enquanto ação ou enquanto realização. Isto é reflexo do demasiado desprezo pela experiência ao longo da história do mundo, em que a experiência “foi menosprezada tanto pela racionalidade clássica quanto pela racionalidade moderna, tanto na filosofia quanto na ciência” (LARROSA, 2016, p. 38).

Quem muito tratou de demonstrar esta negligência com a experiência foi John Dewey. Em obras como *Reconstrução em filosofia* (1959a) e *Experiência e natureza* (1980), o autor indicou como os saberes da experiência, por mais que tenham sido importantes para a constituição social e epistemológica das sociedades, foram colocados em uma posição inferior à razão. Dado que pelo intelecto (dizendo agora sem muito rigor) se poderia mais facilmente ter acesso às realidades supramundanas e justificar nossas vicissitudes sobre a vida. Esta negligência resultou de uma série de dualismos que opõem, pensamento e ação, mente e mundo, e do que adiante explicitamos, experiência e razão.

Desde os primórdios, a sociedade passou por divisões de classes. Pode se dizer que tudo isto iniciou com duas classes distintas. A primeira era formada por sujeitos que trabalhavam e lutavam se valendo de saberes conseguidos empiricamente, saberes que lhe possibilitaram o domínio do fogo, das artes, da caça e da pesca. A segunda classe era formada pelos sujeitos que guardavam as crenças, as superstições, os mitos e a espiritualidade, que disseminavam aos demais sujeitos consolações e ilusões para enfrentarem as inconstâncias e as dúvidas da vida humana. Os caçadores e os guardiões das crenças (como então designamos) se ajudavam mutuamente: aqueles que possuíam saberes práticos auxiliavam na sobrevivência daqueles que detinham conhecimentos místicos (das tradições e dos ritos) que, por sua vez, sabiam confortar e explicar o mundo aos demais (DEWEY, 1980).

Anísio Teixeira (1968) – comentador e tradutor de Dewey – destaca que “com as tradições religiosas, poéticas e políticas” estavam os sonhos, as memórias, a história, a segurança e os alívios espirituais da comunidade. Já com “os conhecimentos práticos e positivos estavam algumas utilidades - bem poucas ainda - que não chegavam a consolá-lo, mas apenas lhe permitiam viver e sofrer” (1968, p. 137). Esta distinção dos conhecimentos acabou ditando a importância das incumbências sociais, e com o andar do tempo, os guardiões se tornaram a classe com maior prestígio social, e por conseguinte a classe dominante, o que culminou para um demasiado interesse na valorização dos “produtos dessa tradição lendária e irracional da humanidade” (TEIXEIRA, 1968, p. 135) Por causa deste dualismo que segregou as classes, alguns se dedicaram a atividade do estudo, que implicava em guardar as tradições místicas e os ritos, enquanto outros se entregaram à labuta pesada em outros ramos. Em outros contextos, os guardiões se tornaram os “os sacerdotes, os magos, os feiticeiros [que] eram também os senhores, os donos e os tiranos” (1968, p. 135). Diante do caráter de conhecimento inferior que o saber da experiência deteve, os saberes espirituais (a racionalidade da época) expandiram seu conteúdo simbólico e foram se estabelecendo cada vez mais. Demonstramos concisamente adiante.

Na filosofia do período clássico, no mito da caverna platônica, as sombras na parede e o eco eram tidos como produtos dos sentidos, simulacros que pareciam realidade. O personagem que se liberta das sombras age através da experiência ganhando acesso às faculdades da razão. Figurativamente, a saída da caverna indica a ascensão por meio da razão para o reino inteligível, tendo a experiência como prática que a isto antecede. A experiência é assim aquilo que acontece no reino sensível (o mundo que muda), sendo recurso e não acesso ao conhecimento das realidades últimas (mundo das formas perfeitas); ao mesmo tempo em que a razão é um saber pleno de certeza que não deixa se enganar pelas falsas formas como os sentidos fazem, a razão trata da “busca de verdades que sejam independentes da experiência, que sejam válidas com independência da experiência” (LARROSA, 2016, p. 39). Devido a esta pretensão que a experiência é vista como algo impuro, confuso, frágil, demasiadamente vinculado aos sentidos humanos e, portanto, de uma saber mais fraco, o que acaba deslegitimando a experiência como o *logos* do conhecimento.

No tempo medieval, Santo Agostinho se debruçou a assimilar e modificar as principais ideias platônicas, em que pese tratou o reino dos céus como o reino ideal, colocando a existência mundana como uma experiência inferior de existência, mero teste para a entrada no paraíso divino. Os métodos de aprendizagem desta época procuraram

conciliar a fé cristã com um sistema de pensamento racional; explicavam quase tudo a partir de suas razões finais e últimas, o que não se podia explicar era justificado como acima da compreensão humana, deixado aos motivos e razões de Deus. Neste aspecto a razão poderia ascender, nem que espiritualmente, enquanto que a experiência era relegada a uma questão de menor importância (COSTA, 2009).

Ainda no tempo medieval, experiência (*experientia*) e ciência são dados como frutos de um dualismo maniqueísta impossível de ser vivenciado ao mesmo tempo pelo sujeito da época. O cristianismo colocava a experiência como o requinte do pecado: a marca primordial do pecador que foi dada por Eva quando experimentou a fruta do paraíso. Enquanto isto, a razão científica da época era um caminho para o bem, servia de normativa para alcançar o reino dos céus e se livrar dos pecados. Isto, segundo Agamben (2005, p. 39), marca um certo contrassenso, pois o homem medieval compreendia o mal por experiência (o acesso ao pecado) enquanto só podia conhecer o bem através da negação ou ausência desta. Este era o caminho mais sensato dado que o conhecimento contido nas escrituras sagradas só poderia ser acessado através da intervenção divina ou dos dogmas da fé. Existia assim uma aliança entre fé e razão e não entre fé e experiência.

Na modernidade, quando as discussões entre conhecimento empírico (empirismo) e o conhecimento racional (racionalismo) afluíram, os precursores do iluminismo foram motivados por uma efervescente fé na razão como possibilidade de progresso para a humanidade, exercendo posteriormente grande influência mundo afora com o advento intelectual-racional, obviamente dando maior disseminação ao racionalismo. Rapidamente podemos apontar o racionalismo como “a atitude de quem confia nos procedimentos da razão para a determinação de crenças ou de técnicas em determinado campo” (ABBAGNANO, 2007, p. 821). Esta corrente afirma, principalmente com Descartes, que o homem deve procurar manter-se no limite de suas capacidades intelectuais, a fim de que suas ações sejam as mais puras possíveis.

Descartes, em suas *Meditações*, a fim de distinguir corpo e mente, propôs o célebre argumento do “erro dos sentidos”, que recomenda colocar a ação da dúvida metódica em nossas vivências cotidianas, com a pretensão de demonstrar que as experiências abonadas através dos sentidos são parte de uma realidade falível, e que por conseguinte não devemos confiar, “descobri que eles [os sentidos] por vezes nos enganam, e é de prudência nunca confiar totalmente naqueles que, mesmo uma só vez, nos enganaram” (1992, p. 107). O uso metódico da razão, qual Descartes propôs, não nos deixaria ser iludidos, pois possibilita

colocar à prova os enganos dos sentidos, ficando então acima de qualquer falsidade proveniente da experiência. Os sentidos são aqui tomados como meros elementos que perturbam a razão, como se fossem afecções ou doenças que se deve manter distância, se quisermos alcançar o conhecimento puro, estável e válido, sem deixar se confundir pela dinâmica da vida cotidiana – em outras palavras, o gênio maligno não é a favor da experiência.

Diante desta influência histórica se gerou o problema da distinção entre aquilo que é universal e o que é particular. Os saberes da experiência foram, num discurso dominante, associados aos particulares, pois devem ser conhecidos separadamente, enquanto a razão foi dada aos universais, uma vez que era a força do intelecto que poderia conduzir a análise dos fatos e as leis da natureza. No método cartesiano, o todo é a soma das partes, a razão é o que possibilita ligar as partes e formar o todo, ou seja a possibilidade de tornar explícito o que está de algum modo implícito.

Com a revolução científica, a experiência se converteu em experimento (tal como distinguimos inicialmente), ela foi objetivada, controlada, manipulada, conjecturada, deduzida e induzida, construindo e desconstruindo conforme pretensões determinadas. A experiência então se trata da utilização de métodos aplicados em alguma natureza fechada para encontrar resultados provenientes ou convenientes, que possam ser considerados científicos. A experiência científica pode conduzir aos fatos e as leis naturais, explicitamente porque é ela que possibilita e permite o contato com a natureza (ambiente). Mas a experiência não é um fim em si mesmo, a ciência que o é. Na compreensão de Francis Bacon abaixo, podemos perceber uma inclinação de sentido que condenava a experiência comum em seu sentido mais tradicional:

A experiência, se ocorre espontaneamente, chama-se acaso, se deliberadamente buscada, recebe o nome de experimento. Mas a experiência comum não é mais que uma vassoura desmantelada, um proceder tateante como o de quem perambulasse à noite na esperança de atinar com a estrada certa, enquanto seria mais útil e prudente esperar pelo dia ou acender um lume, e só então pôr-se a caminho. A verdadeira ordem da experiência começa por acender o lume; com este, em seguida, aclara o caminho, iniciando pela experiência bem disposta e ponderada e não por aquela descontínua e às avessas; primeiro deduz os axiomas e depois procede a novos experimentos (BACON apud AGAMBEN, 2005, p. 25).

Na obra *Novum Organum* (1620), que ditou as bases da ciência moderna, Bacon descreverá que o experimento serve como o melhor processo de demonstração e que as mais precisas artes científicas se fundamentam a partir de experimentos. Para ele a experiência é

tida como uma selva ou um labirinto que carece de se colocar ordem (AGAMBEN, 2005, p. 25). A experiência se tornou aqui um princípio tecnicista, está mais para algo sobre números e instrumentos do que para algo humano: uma infeliz inclinação para um ser mecânico. Tomada assim a experiência é sempre um meio para um fim. E por conseguinte a “linguagem da ciência tampouco pode ser a linguagem da experiência”, precisamente porque “elimina o que a experiência tem de experiência e que é, precisamente, a impossibilidade de objetivação e a impossibilidade de universalização” (LARROSA, 2016, p. 40).

Larrosa acredita que é necessário “reivindicar a experiência e fazer soar de outro modo a palavra experiência” (2016, p. 38), fugindo das compreensões dominantes (descritas acima), é preciso “limpar a palavra experiência de suas contaminações empíricas e experimentais, de suas conotações metodológicas e metodologizantes” (2016, p. 34). Mas como devemos compreender então a experiência? Precisamente esta pergunta não deve ser respondida com um *dever*, pois a experiência não pode ser determinada, este é seu principal aspecto, a sua verdade. Pelo menos é daí que parte o autor tentando trazer a experiência para o mundo cotidiano, mais especificadamente para a existência, fazendo soar a palavra experiência para longe dos métodos e das finalidades. A palavra experiência tem a ver é com a vida e toda a sua complexidade, é sobre o que acontece “com” e “a” cada ser humano.

Para Larrosa (2016) não existe um conceito exato para a experiência. Interroga o autor se antes de pensar um conceito não é necessário pensar o que se quer com ele. Se como diz Mária Zambrano (apud LARROSA, 2016, p. 42) que “a função dos conceitos [...] é tranquilizar o homem que consegue possuí-los”, então é preciso resistir a determinações, ainda mais as que são rasas. Tomemos aqui duas observações, primeiro que a experiência não condiz com a tranquilidade, pelo contrário, pretende é retirar o homem do seu conforto (trataremos disto no decorrer deste capítulo). E por segundo que, por mais que não se possa conceituar ou dizer o que é em termos claros, ressalte-se não como outras coisas foram postuladas pela filosofia e pela ciência, se pode ainda na experiência encontrar significado. A experiência tem este aspecto de ser um conceito caro e profundo, daqueles que talvez não basta dizer o que é, mas que se precise ir um pouco além do próprio é, a experiência não se trata de “como o que é e sim como o que acontece, não [se dá] a partir de uma ontologia do ser e sim de uma lógica que trata do acontecimento, a partir de um *logos* do acontecimento” (LARROSA, 2016, p. 43).

Seguindo o aporte acima, vamos manter a experiência aqui como uma palavra, não determinando o que ela é, face a isto lembramos que não é experimentação nem experimento,

tampouco qualquer coisa objetivada em termos fechados. E também não pode ser tomada apenas como saber empírico. Aliás, cabe lembrar que fazer soar de outro modo é criar uma nova maneira de compreensão sobre a palavra, capaz de fugir do discurso manipulado de uma comunidade, de uma razão instrumental (como vimos anteriormente). Abaixo, como Larrosa fez soar a experiência:

Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “*ce que nous arrive*”; em italiano, “*quello che nos succede*” ou “*quello che nos accade*”; em inglês, “*that's what is happening to us*”; em alemão, “*was mir passiert*”. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (2016, p. 18).

Diante desta citação, podemos indicar que a lógica dos acontecimentos pontuada mais acima não é sobre qualquer acontecimento, uma vez que muitas coisas acontecem, porém “quase nada nos acontece”. O autor tem por pretensão ressignificar os acontecimentos. Os termos “nos tocar, nos passar, nos acontecer” são tomados na citação a fim de indicar um acontecimento de importância expressiva ao sujeito que vive a experiência. Não se trata de passar de uma condição física para outra, muito mais além, modificar-se ganhando uma nova feição constitutiva sobre nós mesmos. Assim sendo, uma experiência não é algo que simplesmente acontece, é algo que acontece e nos transforma em algum sentido.

Necessariamente, no aspecto acima, viver não é ter experiências. Entretanto, são as experiências aquilo que realmente vivemos porque nos acontecem e de resto, nada nos acontece. São as nossas experiências que vão dizer se bem ocupamos nosso tempo mundano. São as memórias que queremos guardar, as memórias que guardamos sem querer, as coisas que são dignas de serem lembradas, seja pelo entusiasmo obtido, pela euforia vivida, pela incapacidade de compreender um certo evento. São vivências não dada a experimentação mas ao experimentar da vida. O experimentar é descoberta, e por mais que seja algo que até podemos dizer que conhecemos, se envolve com a sensação de algo novo, inédito à sua maneira – a experimentação como vimos antes é objetiva. Assim sendo, “não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão”, isto é, o sujeito só pode compreender a experiência sendo ele passional, viverdor da paixão, no caso, viverdor da experiência. E por

isto ela precisa nos acontecer” (LARROSA, 2016, p. 28). Assim não se trata de algo acontecer, mas de algo nos acontecer: nos abalar, nos desacomodar, nos incomodar, nos impactar, nos transformar.

Mas o que conseguimos realizar a partir das compreensões que temos sobre a experiência e o que conseguimos comunicar sobre o que experienciamos? Talvez não seja possível dar sentido a tudo que vivenciamos ou que passe aos nossos olhos, no entanto (como dito acima) a experiência é sempre dotada de algum sentido. Talvez seja esta a maior peculiaridade da experiência e o aspecto disto pode ser tão positivo quanto negativo, todavia possivelmente seja mais negativo que não ter experiência alguma. Isto porque o sentido que é dado a ela somente o sujeito pode dar, é dele a opinião última sobre sua experiência. Quando alguém vivencia uma dada experiência nunca faz como outro já fizera, por mais que seja semelhante a algo já realizado, sempre se trata de uma nova ação, uma nova possibilidade, e que portanto não se repete, isto porque os sujeitos não são iguais em sua subjetividade, sua consciência. Assim dito, convém destacamos duas coisas: primeiro que toda experiência é única, tão logo não se pode viver a mesma experiência duas vezes, tal como Heráclito dizia não se banha duas vezes nas águas do mesmo rio, pois o rio sempre será outro. E outra que a experiência é por sua natureza formadora, visto que por me passar, por me tocar, “me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade” (KERTÉRSZ apud LARROSA, 2016, p. 48).

Por passar por nós, nos acontecer algo tem que ser transformado, o eu de antes da experiência já não pode ser mais o mesmo eu, pois descontrói-se no momento da experiência, ao mesmo tempo que se constitui novamente com novas características, compreensões e memórias. Não que toda experiência tenha sempre uma certa tomada de consciência que possibilite compreender a autenticidade pessoal atingida no ato de experienciar, pelo contrário pode ter um tanto de engano ou auto-engano, mas o sujeito ao passar pela experiência atravessa experiências anteriores, que por sua vez, atravessa outras experiências. Existe aí um contínuo experiencial que convém entender e que justifica a experiência como formadora e detentora de um saber próprio. Falaremos disto mais à frente. Antes, acreditamos, que se faz necessário entender porque nem tudo o que se vive nos acontece.

2.3. A destruição da experiência: quando nada nos acontece

Anteriormente colocamos, mas precisamos repetir “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2016, p. 18), ou seja, quase nada pode ser considerado experiência. Isto é dito sem nenhum ar de graça ou superioridade, dado que mais se destrói a possibilidade da experiência do que faz por ela. Além de toda a negligência que foi dada a experiência historicamente, existem outros obstáculos (não achamos palavra melhor) que desincumbiram para que ela não fosse (e não seja) tão sonhada ou almejada. Larrosa (2016, p. 55) nos levanta quatro fatores que negam a possibilidade da experiência: a informação, a falta de tempo, o excesso de trabalho e o excesso de opinião. Adiante procuramos explicitar um pouco sobre estes fatores, dissertando conjuntamente o que outros autores pontuaram.

2.3.1 A informação

Todo santo dia nos conectamos aos canais de comunicação (televisão, internet, rádio), nem que para minimamente descobrir o que aconteceu no mundo. É necessário “estar por dentro”. Existe uma certa ênfase contemporânea para assim agirmos, muito proveniente do discurso empresarial, que nos faz querer tanto se informar: numa sociedade que muda constantemente é necessário estar atualizado para saber o que o mundo espera de ti – para não ser alguém que “está por fora”, desconectado, obsoleto, cavernoso. Nesta sociedade a informação é um privilégio, é possibilidade, é poder. Saber antes é caminho para a riqueza. Aquele que não se informa fica para trás na corrida do ouro: *time is money!* Estar bem informado é quase tão essencial quanto ir ao médico. E nisto, o sujeito bem informado sabe muitas coisas e sabe cada vez mais, porém não se faz por isto mais sábio, apenas melhor informado. O que consegue com tudo isto então? Algumas vantagens, porém também “que nada lhe aconteça” (LARROSA, 2016, p. 19), porque por mais que se informar seja importante, a “informação não é experiência”, ela “não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência” (LARROSA, 2016, p. 18).

A todo momento somos “bombardeados” com uma esmagadora leva de informações por segundo, e raramente nos dando conta do envolvimento, submergimos em meio a tanta coisas para ver e “captar”. Longe de generalizar toda informação como algo negativo, mas refletir sobre as informações que obtemos, perguntamos: O que podemos contar com o tanto

de informação que temos ou recebemos? As informações nutrem ou envenenam nossas experiências? Nos afastam ou aproximam de experiências significativas? Para Walter Benjamin (1987, p. 276), a informação nos propicia a destruição da experiência:

Cada manhã nos ensina sobre as atualidades do globo terrestre. E no entanto, somos pobres em histórias notáveis. Como se dá isso? Isso se dá porque mais nenhum evento nos chega sem estar impregnado de explicações. Em outras palavras: quase nada mais do que acontece beneficia o relato; quase tudo beneficia a informação. Ou seja, já é metade da narrativa manter livre de explicações uma história enquanto é transmitida.

A arte de contar histórias, para Benjamin, tão afastada cada vez mais do mundo por causa da informação, diz muito sobre o sujeito, revela que ele vivenciou experiências interessantes (pra não dizer importantes), que tem algo para passar aos demais, que não é tão facilmente dado ou explicado, tão pouco mastigado. Cabe ao sujeito que escuta deduzir os acontecimentos e deles tirar uma lição para a própria vida. Quando Benjamin escreveu o trecho acima, referia-se as mudanças sociais dadas na primeira guerra, dizia ele nas entrelinhas que já naquele tempo não mais se vivia para o coletivo, para a sociedade como um todo. O pertencimento a um grupo estava ficando cada vez mais distante, acabando por diminuir a importância de muitos valores da tradição, como o valor de contar uma história.

Em grande parte, isto acontecia devido o advento industrial, dada a urgência que as relações tinham que acontecer, que a informação tinha que ser transmitida. Para Benjamin, “a informação recebe sua recompensa no momento em que é nova; vive apenas nesse momento; deve se entregar totalmente a ele e, sem perder tempo, a ele se explicar”, acontece avessamente a um contar de histórias, que tem a narrativa como algo que não esgota, pois “conserva sua força reunida em seu âmago e é capaz de, após muito tempo, se desdobrar” (1987, p. 276). A informação tem caráter de esquecimento, é pouco durável, não é memória para se fixar e por isto ela é antiexperiência, como apontou Larrosa. Já a narrativa tem uma íntima ligação com a experiência, toda vez que se vale do encanto, do aprendizado significativo, do sentido do acontecimento e da transformação do sujeito que a conta. Há uma relação de paixão entre narrativa e experiência, que por mais que possa ter experienciado algo de pouca duração, se tem vontade de lembrar, como se quisesse de volta o tempo que passou.

Nos textos de Larrosa (2016) se percebe um pouco da influência do pensamento benjaminiano, por isto que recapitulamos adiante um pouco deste autor. Benjamin distingue

a experiência em dois princípios², *erfahrung* que é o conhecimento ganho através de uma experiência que se acumula, que se desdobra, prolonga, como numa viagem. E *erlebnis*, que diz respeito a vivência, provém do alemão *erleben* que pode ser traduzido como estar ainda em vida quando um fato acontece. Ambos os princípios coexistem como oposição.

O sujeito que vive a *erfahrung* tem sua vida particular intimamente ligada com a comunidade, estabelecendo com ela um fluxo de correspondências sobre a vida, dadas num universo de linguagens e de práticas, que são fortemente alimentados pela memória. Um sujeito de uma comunidade que conta histórias, que se importa em falar de suas experiências que são suas memórias pessoais, tendo uma valiosa importância para suas vidas. Existe aí também uma importância maior com os outros sujeitos, todos que vivem a *erfahrung* tem algo a contar, algo a dizer, que vale a pena ser escutado. As relações são mais duradouras e menos líquidas se levam em consideração tamanha importância. O que se conta e o que escuta não será tão rapidamente mastigado como uma informação é, pelo contrário, será apreciado.

A *erlebnis* pressupõe dois aspectos importantes, a particularidade do que é dado como provisório ao viver (*erleben*), do estar presente quando um fato acontece e a realidade que se produz. O sujeito da *erlebnis* conjuga a velocidade daquilo que vive, sem se deixar tomar pela experiência, ou melhor dizendo (nas palavras de Larrosa) sem deixar a experiência de fato lhe acontecer. Este sujeito controla a duração do testemunho e a singularidade do ato que se vive, assim como a memória que conserva deste instante e sua importância. Aquele que vive para a *erlebnis* vive para um tempo determinado, apegado as exigências de uma existência prática que o faz isolar-se da comunidade e do grupo, define o uso de sua memória a fim de apenas manter o que é tido como útil ou benéfico. Bruscamente, podemos enfatizar que este sujeito vive para assimilar tudo às pressas e fabricar efeitos imediatos para sua vida ou para determinados propósitos. É o indivíduo “perfeito” da sociedade da informação (*time is money*) tomado e definido pelo cotidiano não por suas experiências. A sua memória cada vez mais seletiva, precisa constantemente ser refeita devido ao fluxo de informação constante, conseqüentemente perdendo seus laços com o passado e as experiências passadas. Isto porque a velocidade das informações e a fugacidade dos momentos que devem ser vividos de acordo com ela acabam por não deixar espaço para

² A distinção explicitada aqui foi conseguida a partir dos estudos de Konder, 1998, p. 72.

a memória e para a experiência. Está em voga a seleção, o esquecimento e não uma atitude positiva para com a vida. Compartilha desta ideia Agamben (2005, p. 22):

Pois o dia-a-dia do homem contemporâneo não contém quase nada que seja ainda traduzível em experiência: não a leitura do jornal rica em notícias do que lhe diz respeito a uma distância insuperável; [...] não a fila diante dos guichês de uma repartição ou a visita ao país de Cocanha do supermercado nem os eternos momentos de muda promiscuidade com desconhecidos no elevador ou no ônibus. O homem moderno volta para casa à noitinha extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atrozes – entretanto nenhum deles se tornou experiência.

Gostaríamos de adicionar mais alguns eventos antes de seguir, o filme *bestseller* recheado de efeitos especiais que impedem o sujeito de pensar sobre o que acabou de se passar, exigindo atenção com a próxima cena que tem mais efeitos especiais, manipulado o sujeito com uma chuva de emoções intensas, mas nada profundas. Os livros de autoajuda que mastigam as reflexões para o indivíduo, fabricando um modo de viver a partir da experiência e da vida de outros, as terapias alternativas que vendem espiritualidade em produtos exóticos, as fotografias que tornam os momentos menos especiais, a necessidade de postar na rede social o que se está fazendo exatamente no momento que se está fazendo. Quiçá exemplos que tentam apaziguar a experiência humana em algum sentido. O que da vivência destes exemplos, dados ao seu acontecimento comum, pode ser traduzido em uma experiência significativa? O que daquilo que vivemos transforma nossa vida?

Para Larrosa, talvez os homens não sejam “outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos” e o que passamos (2001, p. 22). Paradoxalmente, ao mesmo tempo, que podemos dizer que tanto aprendemos e tanta coisa vimos, como nunca antes face ao advento da internet, nada nos aconteceu, profundamente nada nos tocou, ou seja, toda esta informação descontrolada sobre tudo e todos que nos é atirada e “toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados [...] não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência” (LARROSA, 2016, p. 18). Além de não nos fazer mais sábios. Então, informação não é de fato poder, pode sim ser um mero caminho para a comodidade que afasta a experiência.

2.3.2 Excesso de opinião

A seguir colocamos uma sequência de quadrinhos (tirinha) que satiriza os sujeitos exageradamente informados. Optamos por este recurso em virtude de facilitar a discussão.

Figura 1 – Caraminholas



Fonte: Caixa do Remédios

Conforme a tirinha, existe toda uma questão de postura intelectual pontuada por terceiros (comentadores, críticos e influenciadores) em nossa sociedade que indica caminhos para possivelmente se dar bem ou ser melhor aceito socialmente, que no caso em questão, inclui ler os autores mais aclamados no momento ou bem quistos na academia. Fazer deles uma escora ou ponte para nossas ideias é significativo e pode nos levar a construir um conhecimento próprio – é o que também este trabalho visa fazer –, que possa ser chamado de nosso, pode facilitar a traçar uma nova versão de nós mesmos, mas algo assim somente acontecerá mediante reflexão do próprio leitor; se não se torna mais mera informação e será esquecida tão logo outra indicação de livro “aclamado” chegue aos ouvidos.

A experiência de leitura também exige um certo compartilhamento, assim como a narrativa pode expressar e contar mais sobre o sujeito, a leitura também pode traduzir-se em conversações (orais e escritas) de uma nova linguagem para o ser. Linguagem que possibilite configurar a si próprio a partir dos fragmentos descosidos das histórias que recebeu, dos pensamentos que entendeu, incorporando o que é lido é habitável e que possa abrigar até se transformar novamente, afinal, “que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossa inquietude em uma história? E, para essa transformação, para esse alívio, acaso contamos com outra coisa a não ser com os restos desordenados das histórias recebidas?” (LARROSA, 2001, p. 22).

Assim não convém a leitura apenas para formar opinião (como implora o segundo personagem da tirinha), porque tal como a obsessão pela informação, “a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência também faz com que nada nos aconteça” (LARROSA, 2016, p. 20). Mas não temos que ter uma opinião? Aqui a questão não é destruir com a ideia de opinião e nem conseqüentemente com a ideia de expressão, mas de não toma-la como um fetiche, semelhante ao que comentamos sobre a informação.

O sujeito moderno além de ser bem informado, é alguém que opina. Seja sobre o que for, ainda mais com acesso facilitador das relações virtuais, “é alguém que tem uma opinião supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo que tem informação” (LARROSA, 2016, p. 20).

A propaganda nem precisa ser feita: se não tiver o que dizer, se informe, *vá ler!* Está encoberto, mas é factual. Tal como num ciclo em que somos influenciados desde pequenos, e isto na própria escola. Todo o aparato social, da infância à faculdade, nos diz que devemos procurar saber coisas, um pouco de tudo, pois somente aquele que se informa pode falar. O informado tem local de expressão e pode vir a se destacar avessamente aos que não tem a informação – informação é poder. Então, “primeiro é preciso informa-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja” (LARROSA, 2016, p. 21), isto é creditado e permeado fortemente, e segundo Larrosa, por uma dita dimensão significativa daquilo que conhecemos por aprendizagem significativa. Uma aprendizagem que teria a informação como objetivo e a opinião como subjetivo. Em termos rápidos, pode se dizer que é para aprender o conteúdo para ponderar sobre ele, ter uma reação ao objetivo posto – pensamos quanto a um trabalho realizado pelos sujeitos do par crítica/teoria.

No entanto, devido ao estabelecimento do par informação/opinião, esta reação subjetiva “se tornou para nós automática, quase reflexa: informados sobre qualquer coisa, nós opinamos. Esse ‘opinar’ se reduz, na maioria das ocasiões, em estar a favor ou contra” (LARROSA, 2016, p. 21). Assim, corroboramos em um ciclo vicioso de fabricação de opiniões, o qual velamos por trás de um discurso de posicionamento crítico. Cultivamos sujeitos, até competentes no que fazem, mas manipulados em grande medida pelos aparatos da informação e da opinião, tão por isso, os mesmos são incapazes de experiência. Opine-me o que você sabe e te direi quem és, diga-me como você se informa e te direi com quem andas.

A predominância do par opinião/informação é muito conveniente para a destruição de uma experiência significativa para a vida, além também de levar a perda da individualidade do sujeito: “e quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo [...] o suporte informado da opinião pública (LARROSA, 2016, p. 21). Podemos aproximar este pensamento do conceito heideggeriano de falatório. O falatório é uma conversa não ponderadamente crítica, ou seja,

superficial, que meramente passa adiante o que ouve e lê, dada como se não usássemos a linguagem para entender o conteúdo do que é dito. Apesar de haver curiosidade nas intenções, aqui ela tem um sentido negativo, é tomada por Heidegger (1995, p. 38), como decadente por não se deter em nada, imbricada em uma busca constante por novidades mais recentes; é uma estimulação avessa ao caminho para uma existência autêntica – que sem rodeios podemos entender como algo próximo de uma experiência vital única. O sujeito pode até ser informado e saber do que fala, porém o que fala é mais do mesmo de uma tagarelice superficial, isto devido o ciclo em que se faz imerso, um ciclo que não ajuíza sobre o que fala, mas opina. O ciclo do falatório.

Algo semelhante nos diz Larrosa sobre “o sujeito moderno” que “não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito” (2016, p. 22). O sujeito tomado pelo falatório vive num obscurecimento do mundo e de si mesmo porque se aporta em uma falta de compreensão apropriada do mundo, enquanto espaço de articulação dos modos possíveis de ser alguém no mundo, ou seja não vive para além do que está simplesmente dado. Em partes, por este processo, Heidegger (1995, p. 38) entende que se desentranha a decadência existencial do ser humano: uma existência inautêntica – que se bruscamente podemos traduzir como uma vida qualquer. O *modos vivendi* que determina o impessoal, que reflete exatamente o que o ser é no seu dia-a-dia: apenas mais um na multidão. A grosso modo, podemos colocar que o impessoal para Heidegger é um estilo de vida inconsciente (que não pondera racionalmente sobre a vida levada) meramente copiado de outro, fruto do excesso de opiniões (tal como na tirinha) e da influência extrema de outros (também como na tirinha).

Heidegger ponderava a decadência como um “estar preso” no presente, mas não por não olhar para o futuro, por se reter ao presente – pode-se pensar esta ideia com o sujeito do conceito benjaminiano de *erlebnis* (vivência) conforme o que escrevemos anteriormente. Um sujeito que apesar de estar vivo e esperar pelo amanhã, não se projeta para comandar ou viver sua vida sem as “rédeas” ou propósitos de outros, sendo escravo das situações postas que impedem suas experiências de serem significativas. A decadência é assim uma inexperiência de vida, pois nada significativamente nos acontece enquanto nela estamos. E nisto que se aproxima o excesso de opinião: o mais do mesmo que todos dizem, o adequar das nossas vidas ao discurso da maioria. O sujeito decadente apesar de estar presente, não se faz sujeito de seu presente, pois vive o tempo como uma máquina (cronologicamente),

tornando a sua vivência efêmera, fugaz e desmemoriada. Os homens modernos são assim pobres em experiência porque não controlam o ritmo de sua vida, não controlam o seu tempo, nem sobre o que escolhem porque se tomados pela opinião (pelo falatório) escolhem para si. E não se trata aqui de organizar o ritmo do tempo a seu favor, bem longe de anotar os compromissos na agenda, estamos falando de tornar o próprio tempo (de vida) em um tempo de experiência.

2.3.3 A expropriação do tempo

Não faz tanto, o ser humano já foi tomado pelo passado, sua identidade, sentimentos, objetivos e mãos se agarravam fortemente às tradições, vivia-se em conformidade com o que os antigos ensinavam, procurando passar adiante os valores mais valiosos de sua geração. Dava-se ênfase a projetos de longo prazo, havia uma preocupação em cultivar raízes, em deixar uma herança, ser lembrado como alguém bom. Se trabalhava arduamente no presente para saborear o amanhã – as cigarras tinham que se adequar as formigas. As relações eram duradouras e as “certezas” da vida sólidas. Não que o mundo fosse melhor, ou mais belo, não que também não fosse, mas é que as coisas agora são um tanto diferentes.

Na contemporaneidade, as mudanças tecnológicas e digitais são tão ativas e constantes que afetam o modo de estar no mundo. A cada inovação tecnológica novas relações sucedem entre indivíduo e sociedade, fazendo tudo ser constantemente repensado, readaptado. E neste vai-e-vem, tal como num desfile da última moda, a vida em sociedade não se estabiliza por longos períodos, ou seja, as coisas não são o que são por muito tempo, tão logo acaba o baile o que é belo deixa de ser tendência, outra coisa ganha os holofotes. Estamos viciosamente fora de moda. Assim sendo, projetos de longo prazo não tem valor porque a inconstância é o que predomina. Vivemos para o agora e o agora não pode demorar, não há espaço para o que se delongue a concretizar; pois o tempo parece sempre nos escapar pelas mãos, tal como um líquido, nada mais é feito para durar (BAUMAN, 2007). E enquanto este tempo passa, escorre pelas mãos, não temos tempo para a experiência, pois como nos coloca Larrosa (2016, p 22):

Tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isto se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada.

Assim como o ritmo da informação, os acontecimentos também clamam por novidades. Parece que estamos sempre atrasados ou perdendo alguma coisa, como se fossemos uma tecla estourada do controle remoto, quebrada por tanto trocar os canais da televisão. Dizemos isto porque quando se tem, por exemplo, a possibilidade de acessar duzentos canais de televisão, mas indo de um para outro, raramente se vê um conteúdo até o fim. É como se o indivíduo pretendesse estar no máximo de lugares possíveis ao mesmo tempo, temendo perder algo mais interessante. Esta obsessão é marca do mundo moderno e impede “a conexão significativa entre os acontecimentos”, como também a criação de memórias significativas (como a narrativa propiciava em relação a experiência), visto que cada acontecimento, cada emoção é substituído tão facilmente e tão cedo que mal deixa vestígios sobre o que se passou, “ao sujeito do estímulo”, que vive permanentemente excitado, “tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece” (LARROSA, 2016, p. 22). Por estar imerso nesta busca desenfreada por excitação, por tentar viver cem verões em um, o sujeito acaba não vivendo é nenhum. Ele tenta otimizar seu tempo como se fosse uma máquina, paradoxalmente procurando não perder tempo atrás da melhor experiência.

Os gregos antigos tinham duas palavras para definir o tempo, *chronos* (*χρόνος*) e *kairós* (*καιρός*), provenientes das lendas mitológicas. *Chronos*, titã, velho, cruel e tirano, senhor do tempo, das estações e da pressão das horas, refere-se ao tempo cronológico ou sequencial, é medido pelos dias do calendário e pelos ponteiros do relógio. É ordenado, rítmico, previsível e burocrático. Na teologia o descrevem como tempo dos humanos. *Chronos* é a metáfora de um tempo com objetivo esclarecido ou seja determinado, associado ao movimento das coisas mundanas que podem ser cronometradas ou medidas. Uma das histórias gregas conta que ele devora os próprios filhos, e os humanos, por não poderem fugir da ordem do tempo, serão também um dia devorados por ele. *Chronos* “destrói tudo que ele próprio cria” (BULLFINCH, 2009, p. 405).

Kairós, último filho de Zeus, jovem, rápido e imprevisível, deus da oportunidade e dos momentos especiais que acontecem a uma vida humana, refere-se ao tempo que não se mede, o tempo que não pertence a *Chronos*. *Kairós*, dizem algumas histórias, conseguia atingir uma agilidade descomunal, o que o fazia muito raro de ser percebido pelos sentidos humanos, e quando visto deveria ser pego pelo único cacho de cabelos que possuía, pois não haveria segunda oportunidade. Nesta metáfora equivale a experiência do tempo oportuno,

do aproveitar do momento. Diferente de *Chronos*, que diz respeito a um movimento de duração, *Kairós* simboliza o tempo em potencial. Enquanto o tempo *chronos* representa a linha contínua entre passado, presente e futuro, no tempo *kairós* existe apenas para o agora, o seu acontecimento consegue afastar o caos e se entregar a felicidade. Na teologia é o tempo dos deuses, se acredita que *Kairós* pode enfrentar *Chronos*.

Nosso mundo é tomado e atravessado pelo tempo *chronos*: o tempo, a informação, o excesso de opinião e o excesso de trabalho (que adiante vamos falar). Este tempo nos leva ao imediatismo, ao entupimento da memória, a necessidade do esquecimento, ao abandono dos valores da tradição (como a narrativa) e a negação ou a pobreza da experiência, pois negamos que algo significativo nos aconteça. Por isto que, por mais que muitas coisas tenhamos realizado, nada nos acontece (como pontuamos com AGAMBEN antes). Assim o tempo da experiência só pode ser *kairós*, devido uma forte necessidade de interrupção. Nas palavras de Larrosa (2016, p. 25):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

A experiência é assim o momento de suspensão no agora, um momento que esquecemos o tempo cronológico, deixados levar pela emoção, pela paixão da experiência. A experiência quebra o *continuum* do tempo, entretanto a sua emoção pode ser levada em conta para novas experiências, por isto que se faz necessário “cultivar a arte do encontro”, do encontro com a experiência. O discurso de Larrosa aqui é para que o sujeito moderno se desligue, por estar sempre tão imerso, tão conectado, não percebe que ao mesmo tempo, pode estar tão alheio da própria existência o que o afasta de potenciais e significativas experiências.

2.3.4 O excesso de trabalho

Larrosa (2016, p. 23) tem uma tese de que o trabalho – “esta modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas” – é também inimiga mortal da experiência.

Discorre o autor que o sujeito moderno pretende pelo trabalho “conformar o mundo”, seja o mundo social, natural ou humano, mostrando e revelando pelo trabalho para ambas as esferas da vida “seu saber, seu poder e sua vontade”. Ser reconhecido pelo mundo pelo que faz, ser tido como um ser de sucesso em determinado campo seria um caminho para o prestígio dos demais indivíduos. O autor não especifica ser contra isto, mas diz nas entrelinhas que as pessoas tomam isto por objetivo de vida.

Nesta relação com o trabalho há a experiência de trabalho – que muito se coloca nos currículos de emprego –, que comumente se tem a crença de que é algo adquirido com a experiência na ação com o trabalho. A este ponto, Larrosa quer nos chamar atenção “porque às vezes se confunde experiência com trabalho”, é comum de se pensar que o saber provém daquilo que está nos livros e do que é ensinado nas instituições educacionais e “no trabalho se adquire a experiência, o saber que vem do fazer ou da prática” (2016, p. 24). Este saber pautado nos currículos não fala das experiências pessoais do sujeito, não revela quem ele é, mas o que já fez em seu tempo *chronos* dedicado a um ofício. De tal modo, suja a palavra experiência, fazendo soar como algo mecânico, que pode ser mensurável.

O trabalho em sua relação objetiva com um propósito determinado nega a experiência e o tempo da experiência, nega que algo nos aconteça, porque “o sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação” em que tudo é “pretexto para sua atividade” (LARROSA, 2016, p. 24). O que acontece, que é o cerne da questão desta tese, é que a experiência com o trabalho não nos transforma, não nos possibilita viver algo significativo para nossa vida, devido ao seu excesso, de nos objetivar como sujeitos destinados ao trabalho, “sempre está a se perguntar sobre o que pode fazer. Sempre está desejando fazer algo, produzir algo regular algo” (LARROSA, 2016, p. 24). Neste empenho e preocupação constante para fazer mais e mais em prol de um propósito se acaba pode acabar que o sujeito não sinta-se realizado com a vida que levou, não se sentir como sujeito de sua existência, mas sujeito da existência de seu posto de seu cargo, de sua empresa – semelhante ao conceito de coisificação de Marx. Não são raros os desabafos de pessoas que muito trabalharam, se queixando de ter “vivido pouco”, neste vivido está velado a falta de experiências significativas.

No prólogo da obra *Tremores*, Larrosa cita o músico John Cage: “tudo que sei sobre método é que quando não estou trabalhando penso, às vezes, saber algo, mas quando estou trabalhando fica bem claro que não sei nada” (1999, p. 85). Larrosa não comenta nada sobre as palavras de Cage, mas anteriormente menciona que “a experiência não pode fundamentar

nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia”, dado que “a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida” (2016, p. 13). Mas tentamos aqui comentar algo sobre as palavras de Cage. Antes, nos permitam aproximar uma breve frase de Guimarães Rosa, que com ares de espanto que diz “tem uma repetição, que sempre outras vezes em minha vida acontece. Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada” (1994, p. 42), tamanho espanto é dado por se perder o centro orientador da ação da travessia: o próprio sujeito. Na ação do trabalho também pode ser feita esta mesma relação, fazendo sentido que Cage afirme que nada sabe quando está trabalhando, talvez porque o movimento perde a unidade do sujeito porque não se percebe no movimento, como se a unidade psicológica do sujeito não se conhece como realizador da ação. Nesta perspectiva, o trabalho ontologicamente nega a vida, nega a experiência, nega o sujeito. Destarte, isto pode ser dito para qualquer atividade radicalmente mecânica.

Isto tem total ligação com a noção de tempo do acontecimento, o próprio Cage comenta sobre o assunto em conversas e entrevistas (HELLER, 2008, p. 66). Em uma ideia postulada a partir do zen-budismo, ele diz que quando não mensuramos o tempo, não tomamos medida dele, não temos notícia de sua passagem cronológica estamos em tempo nulo ou como também é chamado em tempo zero (por escapar a compreensão do tempo comum). O tempo nulo é a suspensão do tempo, que remete ou se assemelha a noção de tempo *kairós*. Conforme Heller (2008, p. 66), Cage coloca que às vezes nos encontramos no tempo nulo e outras vezes não é este o caso, “quando trabalho sobre a peça, ou ‘n’a peça, encontro-me de fato ‘dentro’ do tempo zero [...] a diferença consiste no fato de que eu não mais trabalho orientado para um determinado fim, isto é, em acordo com uma economia”, assim o tempo nulo não pode ser dado tão facilmente quando há um propósito estabelecido como o trabalho por natureza se caracteriza, por isto, é plausível colocar que com excesso de trabalho não há possibilidade de experiência.

Cabe destacar uma mea culpa dos aparatos e dos objetivos econômicos que controlam a relação humana com o trabalho. Desta relação há muito que pode ainda se explorar. Mas é “trabalho” que não faremos aqui em detrimento de nosso enfoque. Deixamos apenas uma reflexão com uma frase do pintor Duchamp, a qual poderia ter sido proferida por qualquer um de nós: “considero o trabalhar para viver algo um tanto imbecil desde um ponto de vista econômico. Eu espero que um dia possamos estar aptos a viver sem sermos obrigados a trabalhar [...] Eu gosto de viver e de respirar, mais que de trabalhar” (CABANNE, 2002)

Retomando. A informação, o excesso de opinião, a expropriação do tempo e o excesso de trabalho são as variáveis indicadas por Larrosa (2016) que parecem estar organizadas para que nada nos aconteça, que nos afastam da possibilidade da experiência. Estas variáveis traçam um diagnóstico sobre a nossa vida, nossa época, que por mais que tenhamos repugnado pensamentos mecanicistas e utilitaristas, ainda vivemos conforme sua sombra. Daí advém nossa pobreza de experiência, o motivo de nada profundamente nos tocar, quase nada nos impactar, é também dado porque “vivemos nossa vida como se não fosse nossa, porque não podemos entender o que nos acontece” (LARROSA, 2016, p. 54). Urge assim se fazermos sujeitos da própria experiência. Até onde iremos não levando a sério nossa relação com a vida? Que vida estamos vivendo se nada impactante e expressivo acontece nele? Heidegger não falou profundamente sobre a experiência, mas visionariamente já creditava o mundo como perdido e desolado por significado no futuro, tal como que foi apontado em partes aqui, devido aos ideais “tortos”:

Quando a tecnologia e o dinheiro tiverem conquistado o mundo; quando qualquer acontecimento em qualquer lugar e a qualquer tempo se tiver tornado acessível com rapidez; quando se puder assistir em tempo real a um atentado no ocidente e a um concerto sinfônico no oriente; quando tempo significar apenas rapidez online; quando o tempo, como história, houver desaparecido da existência de todos os povos, quando um esportista ou artista de mercado valer como grande homem de um povo; quando as cifras em milhões significarem triunfo, – então, justamente então — reviverão como fantasma as perguntas: para quê? Para onde? E agora? A decadência dos povos já terá ido tão longe, que quase não terão mais força de espírito para ver e avaliar a decadência simplesmente como... Decadência. Essa constatação nada tem a ver com pessimismo cultural, nem tampouco, com otimismo... O obscurecimento do mundo, a destruição da terra, a massificação do homem, a suspeita odiosa contra tudo que é criador e livre, já atingiu tais dimensões, que categorias tão pueris, como pessimismo e otimismo, já haverão de ter se tornado ridículas (HEIDEGGER apud POLT & FRIED, 2001, p. 40, tradução nossa)

Acabamos aqui com esta citação, que diz e faz sentir muita coisa, ligada ao esboço do sujeito contemporâneo que Larrosa (2016) nos aponta. Heidegger escreveu isto em 1935, para falar da perda da espiritualidade dos povos, cada vez mais avessos a sua própria história. Desta citação queremos deixar as seguintes perguntas, que nos fogem tempo para explicitar de maneira mais profunda, mas que somam a discussão: Qual experiência não nos aconteceu? O que a impede esta experiência? Quem seríamos se esta experiência tivesse acontecido? Quem somos enquanto não somos quem poderíamos ser? O que nos resta?

2.4 O sujeito da experiência: uma travessia que se deixa acontecer

A experiência não se traduz para outro, por mais que se tente não se pode traduzir o espírito de uma experiência (mesmo que se possa encantar ao outro), até para os poetas, assinala Larrosa, “a experiência (que o poeta vê, o que sente, o que pensa) é comum, mas sua expressão só pode ser feita pelo rodeio da linguagem, ou seja, da arbitrariedade e da diferença” (2016, p. 163)³. O que os poetas fazem, usando de disposição e talento com as palavras, é tentar falar para todos sobre experiências (talvez suas, talvez imaginadas), como se tivéssemos os mesmos espíritos bem aventurados. Neste aspecto, podemos comunicar a experiência, mas não temos garantia de compreensão. Tão por isto, a experiência é antes de tudo nossa, é própria. Somente nós mesmos podemos ser sujeitos de nossa experiência. Entretanto, ela somente acontece em virtude da existência de outros, o mundo humano é sempre formado e tomado por outros anteriormente.

Quando Larrosa tenta comentar⁴ sobre o sujeito da experiência coloca primeiramente quem ele não é, “não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho” e acrescenta que também “não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer”, verbos que (como visto antes) negam ou empobrecem a experiência. Para explicar o sujeito da experiência, Larrosa (2016, p. 25) procura refletir sobre o que a experiência pode significar, ou estar a significar em diferentes linguagens:

Se escutarmos em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns efeitos. Se escutarmos em francês, em que a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “happen to us”, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos.

O que podemos sintetizar de todas estas nuances linguísticas é que o sujeito da experiência é um lugar e também um espaço, daí que pode ser chegada, ser passagem e acontecimento. No entanto, bem longe de ser um algo físico, geográfico, determinado.

³ Nota importante: “a experiência é comum” no sentido que ela pode acontecer a todos, não que seja banal.

⁴ O que o autor faz, no mais das vezes, é comentar, dar palavras para refletirmos. Como apontado desde o início, suas obras tem mais caráter ensaístico do que acadêmico, o que lhe possibilita algo muito positivo: não determinar as coisas, mas dizer algo sobre (que talvez seja o mais importante).

Talvez esteja mais próximo de um *locus* místico⁵, íntimo e imprevisível. Se trata de um destino, uma linha que se traça, longa ou curta, no e com o próprio sujeito. O sujeito da experiência, poeticamente falando, é uma travessia que se deixa acontecer.

Esta travessia é profundamente interna, e, o experimentar neste aspecto é algo que se faz para dentro. Do sujeito em si mesmo. Num processo de interiorização, de subjetivação, pois é um espaço que não se pode conceder o acontecimento sem o sujeito⁶. A questão é: o sujeito está aberto ou fechado para a experiência? O sujeito da experiência não se define pela atividade experienciada, ou seja, por uma experiência que é específica. Não se trata de algo que viveu pra contar. Pelo contrário, é definido, segundo Larrosa (2016, p. 25) pela “sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade” e talvez mais importante ainda, “por sua abertura”. Caracterizado como passional (ativo e passivo), o sujeito da experiência é alguém aberto ao acontecimento, que deixa as coisas acontecerem, que deixa o acontecimento vir, que está disponível para o acontecimento. Não é alguém que alguma experiência viveu, mas que pode se fazer ou se faz na, com e para a experiência. Este sujeito, via-de-regra, não faz oposição à experiência. O sujeito precisa se deixar transformar e em outras vezes estar pronto para se deixar transformar, esta é a passividade que Larrosa fala, um estar presente e pronto para experiência, ser pulsão e paciência ao momento. Talvez Heidegger (1987, p. 143) nos ajude a clarear:

Fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança: que se apodera de nós, que nos tomba, que nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

Acontecer, alcançar, apoderar, fazer, sofrer, aceitar, submeter, padecer, interpelar. Entre tantos verbos se desenha um sujeito que por mais que possa vir a enfrentar acontecimentos negativos está tomado ou tombado pelos acontecimentos. Estes verbos não são apenas ação, mas também o resultado da ação da experiência somada a existência do sujeito, “um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo que se faz

⁵ Entendemos o mito como uma crença que não pode facilmente ser negada ou evidenciada pelos sentidos.

⁶ Obviamente, no tocante a isto, leva-se em conta os estímulos externos do ambiente que chamamos de mundo: entenda-se a natureza da experiência. Ou seja, a experiência não é dissociada do ambiente onde ela se dá (DEWEY, 1959b), e por conseguinte, não experienciamos a experiência em si, mas sua natureza. Explicaremos melhor esta relação na parte 4 do trabalho

experiência dele se apodera” (LARROSA, 2016, p. 28). Este sujeito para se deixar ser tocado pela experiência, tem que se deixar “ex-posto” com tudo que a vulnerabilidade tem de risco, de tal modo é assim “incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe” (2016, p. 26).

Uma figura que pode ser tomada como um bom exemplo de sujeito da experiência, nos faz imaginar Larrosa (2016, p. 26), é do pirata aventureiro, um “ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade e ocasião”, um pirata por mais que busque um tesouro não sabe se vai encontrar alguma coisa, não sabe os perigos que a jornada pode revelar. Não se trata de lembrar do pirata como ladrão dos mares, mas da figura do pirata enquanto desbravador dos mares, conhecedor das águas por causa de sua ousadia em viver as mais imprevisíveis experiências. “Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo”, mesma compreensão de Benjamim. Com esta frase, Larrosa (2016, p. 27) que chamar atenção para a dimensão de travessia e perigo, liberdade e imprevisibilidade que há na experiência, quer o autor indicar que o sujeito que pretende deixar lhe acontecer alguma coisa precisa ter não uma determinação de caráter com a experiência, mas de espírito. Um espírito aventureiro.

O contrário do pirata não é dado por Larrosa em um exemplo figurativo, mas por suas palavras sobre quem não é sujeito da experiência, aquele que “permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo” (2016, p. 28) podemos pensar no soldado britânico (guarda da rainha) que vigia as residências oficiais reais do Reino Unido. Estes agentes, apesar de serem operacionais, figuram no imaginário popular como meras estátuas humanas que enfeitam os palácios com seus bem trajados uniformes e capacetes esbeltos. Um sujeito que deve se negar a participar de qualquer acontecimento a fim de manter seu posto. Contrário ao pirata, tem por característica ser “firme, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade” (LARROSA, 2016, p. 28).

Um sujeito de experiência não é alguém interdito de si, mas aberto a paixão, que age a partir de uma lógica da paixão, aonde o “sujeito apaixonado não é outra coisa e não quer ser outra coisa que não a paixão” (LARROSA, 2016, p. 30). Entendendo que paixão também não é algo determinado, podendo ter várias compreensões e possibilidades, sendo por exemplo, sofrimento ou padecimento, sendo uma liberdade determinada ou a própria experiência do amor. A paixão é então algo que nos acontece e não muito se sabe explicar

quando acontece, mas por muitas vezes é a única coisa que se quer e vale a pena viver, daí a sua relação com a experiência: algo único e que não se repete (não do mesmo jeito) e que pode nos transformar. A paixão pode ser associada a um elemento passivo das forças da experiência, uma maneira de “sofrer” a experiência.

Voltando a passagem citada de Heidegger, nas últimas linhas está posto “podemos assim ser transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo”, daqui se pode dar luz ao componente da experiência que mais nos interessa enfatizar: “sua capacidade de formação ou de transformação”. Toda experiência possui algo de aprendizado, é por nos tocar, por nos acontecer que algo nos passa, e neste acontecimento “nos forma e nos transforma”, assim apreendemos coisas e aprendemos coisas, no tocante a isto “somente o sujeito da experiência está [...] aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2016, p. 28), ao seu próprio saber da experiência.

2.5 O saber da experiência: conhecimento e vida humana

Larrosa traça brevemente duas notas sobre o saber da experiência, a primeira sublinha que o saber da experiência é um saber existencial, ou seja tem caráter existencial. A segunda nota fala da necessidade de deixarmos de confundir experiência como experimento, mais ainda, limpar a maneira como a palavra experiência soa cotidianamente, ou seja, não só de suas conotações experimentais, mas também das nuances empíricas, ou de exaltação mercadologizante. Destronar a ideia de experimento é apenas o começo deste infortúnio. Sobre o segundo ponto, acreditamos ter feito boas pontuações a seu respeito na parte 2.2 deste trabalho. No entanto, convém deixar uma passagem que bem enfatiza e resume o que foi tratado:

Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LARROSA, 2016, p. 34).

Voltando a primeira nota, quanto a qualidade existencial da experiência, que é definida por Larrosa (2016, p. 33) como a relação da experiência com existência, “com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto”, isto é, uma relação que se estrutura de maneira particular com a vida de cada indivíduo, uma vez que cada existência é

única. Esta experiência só é possível se fizermos uma apropriação da própria existência, em outras palavras, nossa vida tem que ser nossa, ser própria. Pessimistas (possivelmente) colocariam que isto é algo cada vez mais difícil e raro, talvez Larrosa corrobore para esta afirmação se tomarmos seus entendimentos sobre a maneira como nos relacionamos com o tempo, o trabalho e a informação. Tal como corrobora suas seguintes palavras:

Se chamamos existência a esta vida própria, contingente e finita, a essa vida que não está determinada por nenhuma essência nem por nenhum destino, a essa vida que não tem nenhuma razão nem nenhum fundamento fora dela mesma, a essa vida cujo sentido se vai construindo e destruindo no viver mesmo, podemos pensar que tudo o que faz possível a experiência faz também impossível a existência (LARROSA, 2016, p. 33).

Assim, o sujeito da experiência por mais que seja passional é também um sujeito de atitude perante a própria vida, em vista que se arrisca à experiência. Larrosa bem pontua que “definir o sujeito da experiência como passional não significa pensa-lo como incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação”, isto porque este sujeito tem “sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis” (2016, p. 30). Esta práxis é diferente da práxis dos críticos (marxistas), se dá para além da técnica e do trabalho e de um sentido político, tem uma dimensão ética acoplada. Quanto ao saber, por meio dele provém uma ordem epistemológica dada além do saber científico e do saber fornecido pela informação, porque “o saber da experiência se dá na relação entre conhecimento e a vida humana”, tendo a experiência como uma espécie de mediadora de ambos (LARROSA, 2016, p. 30). No entanto, convém distinguir o que se entende por vida e por conhecimento, sendo que a compreensão destes conceitos fogem do sentido habitual.

Na sociedade do conhecimento, o conhecimento é informação. Nesta sociedade informação é poder, quem tem informações tem vantagens (como vimos anteriormente), por isto é também comum a crença de que a aprendizagem acontece ao mero adquirir da informação (como também comentamos brevemente). E isto faz certo sentido se pensarmos que as sociedades até se armam para que outros não tenham acesso a determinada informação. No entanto, não é a informação que constrói alguma coisa e sim a inteligência. Na compreensão de Edgar Morin (2008) – que acreditamos se aproxima e pode ser somado ao pensamento de Larrosa – conhecimento não é informação, mas ela é um primeiro estágio dele. Conhecer alguma coisa implica em adquirir informação, e posteriormente em trabalhar com as informações, tal quando se analisa, contextualiza, classifica ou adapta um determinado conteúdo. Daí então se chega a inteligência. Para Morin (2008) inteligência tem

a ver com a destreza (ou arte) de criar vínculos entre informações de maneira útil e pertinente, o resultado é conhecimento, o qual pode nos levar ao progresso e ao desenvolvimento, porque a informação por si só não o faz. Ainda, para este autor, quando alia-se inteligência com reflexão se pode chegar a sabedoria, um nível elevado de consciência, que possibilita traçar novas formas de existência.

Na sociedade do conhecimento, a informação que a caracteriza é essencialmente vinculado a ciência e a tecnologia, dado como algo que nós podemos usufruir, “algo que está aí, fora de nós, como algo que podemos nos apropriar e que podemos utilizar” (LARROSA, 2016, p. 31). Este utilizar, conforme Larrosa, é estritamente direcionado ao consumo, tal como uma mercadoria, e a apropriação do conhecimento é dada através do dinheiro, assim, “o conhecimento tem sido basicamente mercadoria, e estritamente dinheiro” (2016, p. 31). Comprando “conhecimento” se faz alguém mais inteligente? Conhecer neste viés não tem relação com consciência, mas com o fruto da mercantilização do que se conhece, o poder do conhecimento equivale a uma compensação monetária. Não tem nada a ver com a experiência enquanto algo que nos acontece, o poder do conhecimento proveniente da experiência é para tomar consciência e transformar a própria vida. Parece estar longe de algo que pode ser comprado.

Agora a vida, nos diz Larrosa, esta foi reduzida “à sua dimensão biológica, à satisfação das necessidades (geralmente induzidas, sempre incrementadas pela lógica do consumo), à sobrevivência dos indivíduos e da sociedade”. Como exemplo ele nos indaga a pensar o quão forte são os termos “qualidade de vida” e “nível de vida” em nossa sociedade, sendo que na verdade são a soma da “posse de uma série de cacarecos para uso e desfrute” (2016, p. 31) – no mesmo balaio colocaríamos o *curriculum vitae*, que realmente não mostra as experiências do sujeito.

Mas o que seria então a vida? Eis algo que Larrosa não nos responde, mas articula para pensarmos nela além da lógica do consumo e das necessidades vitais. Podemos pensar este conceito através do entendimento de Dewey, “vida significa uma contínua readaptação do ambiente as necessidades dos organismos vivos” (DEWEY, 1959b, p. 2). Ou como destacamos na introdução deste trabalho: a vida se refere ao devir das coisas (DELEUZE, 1994, p. 1), em outras palavras é a possibilidade do acontecimento⁷. Em ambas perspectivas, a vida não se separa do sujeito⁸, não é uma coisa dissociada dele, se o saber tem relação com

⁷ Para uma melhor compreensão sobre o que dizemos aqui, sugerimos ir ao início da parte 1.1 deste trabalho.

⁸ Seja ele tomado como um organismo vivo (DEWEY, 1959) ou um corpo (DELEUZE, 1994).

a vida e o conhecimento, o conhecimento só pode ser adquirido vivendo. Não se pode pensar o saber da experiência como algo utilitário, ou de apropriação utilitária. O saber da experiência é assim:

O que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem sem-sentido do que nos acontece (LARROSA, 2016, p. 32)

A partir destas palavras, entendemos que aquilo que tomamos habitualmente por conhecimento (informação), não pode de modo algum ser tomado como algo que é buscado pela experiência. Destaque-se a esta premissa o fato que Larrosa (2016) nos intriga para que abdicamos dos pares dominantes da educação (positivistas e críticos) tendo como alternativa o par experiência/sentido⁹. A experiência que o autor nos fala, tem a ver com a construção de sentido do que é vivido, do que nos acontece, talvez seja um saber finito, mas que advém da própria existência do indivíduo, e por conseguinte, o sentido não pode ter um significado mais forte (expressivo) que este. Se afasta de um sentido já pronto para nossas vidas, e pelo contrário pauta a própria vida (que nunca está pronta até a morte), como um fazer-se, numa relação dada pela experiência: enquanto nos experienciamos e experienciamos ao mundo podemos descobrir sentidos. O sentido não está pronto, como muito se disse na história da filosofia, mas está escondido à nossa espera, como se fosse um convite a construí-lo, que de certo modo é um convite a construir a própria vida. Daí de apontarmos o significado mais forte que uma relação com o conhecimento pode ter.

Se trata de algo particular, que toma o indivíduo como objetivo, visto que a experiência “nos” acontece, ela não pode ser feita por outra pessoa, e toda experiência é também única, não se pode viver a mesma experiência duas vezes, como já colocamos anteriormente. Ainda convém dizer que o saber da experiência não é uma alforria que qualquer um possa se beneficiar, é preciso viver para obter saber. Assim sendo, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida (na medida do possível) e tornada própria.

Por ser intrinsecamente existencial este saber não cai tão fácil no esquecimento, contrário as outras formas de conhecer tradicionalmente trabalhadas, que visam fazer a informação “encucar” no sujeito. De tal modo, o saber não está fora de nós, mas em nós. Ao

⁹ Discussão dada na parte 2.1 do trabalho.

viver uma experiência estendemos nossa relação com o nosso saber, podendo nos personificarmos de modo diferente como somos até então, nos moldando, nos transformando. Eis a medida em que uma experiência pode se tornar formativa: a medida em que o próprio sujeito vive suas experiências.

Conforme o que fora tratado até aqui, acreditamos que Larrosa possa ser tomado como pragmático, toda a sua concepção de educação a partir da experiência é para que a vida tenha significado ao sujeito, em virtude que “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” e que não pode “separar-se do indivíduo concreto em quem encarna” (2016, p. 32). E falamos de pragmatismo aqui porque as ideias postas sobre o saber da experiência se assemelham com as concepções de Dewey, porém há algumas divergências que merecem ser pontuadas. Adiante tratamos de aproximar os pensamentos de Larrosa sobre a experiência a Dewey, por acreditar que ambos podem resultar em uma soma.

2.6 A lógica da paixão e o problema do fetiche da experiência

Sintetizamos rapidamente o itinerário seguido até aqui. O ato de conhecer pela experiência foi negligenciado no decorrer da história do conhecimento em razão de conjecturas teóricas que especificavam a razão como instância superior. Contudo, como foi pontuado a partir do pensamento de Larrosa (2016), a experiência tem um saber próprio que outras maneiras de conhecer não conseguem alcançar, como também possibilita a construção de um sentido existencial próprio. Porém, para que algo nos aconteça é preciso uma abertura do sujeito na e com a experiência, isto porque fazer uma experiência implica em sofrer suas consequências, tal como nas vivências de uma paixão que embarca o sofrimento nos mais diversos aspectos. É a partir disto que podemos falar de uma formação que transforme os sujeitos. Mas fica a dúvida: Que tipo de formação ou de transformação a experiência, sendo movida quase que exclusivamente pela lógica da paixão, é capaz de fazer?

Retomemos que Larrosa (2016, p. 28) nos diz que “não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação”, como tão pouco “a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente” da experiência, e também não “a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão”. Não se trata, então, do que é, mas do que acontece indeterminadamente. Neste feito, o sujeito somente pode compreender a experiência conforme o calor da intensidade que uma experiência pode

ter, isto é, sofrendo a própria experiência. Neste raciocínio, o foco não é sujeito, mas a existência do sujeito no acontecimento; o acontecimento tem de ser levando tão em conta quanto o sujeito.

Larrosa destaca que a paixão é, antes de tudo, um padecimento (2016, p. 29). Padecer tem a ver com sofrer algum mal físico ou moral, mas, concomitantemente, pode apontar para um ato de resistência, pode designar aquele que suporta alguma coisa que precisa ou quer suportar. Aquele que padece não é agente, mas paciente, é ele quem sofre. Diz o autor (2016, p. 29) que na paixão se assume os padecimentos e as coisas que eles ocasionam, atente-se que “assumir o padecer [...] não tem nada que ver com a mera passividade”, o sujeito sempre faz algo em relação a sua paixão, ela acontece porque o sujeito se deixa tocar por ela, então assume a ela. Dewey (1959b, p. 152) também dizia que a experiência tem o desafio de passar por alguma coisa, e no enfrentamento, no sofrimento da passagem dessa coisa é que a experiência se encontra. Assim sendo, podemos colocar que a paixão é o aceitar do sofrimento. O desafio é apaixonar-se.

A paixão também pode se referir a uma ideia de heteronomia, isto é, “uma certa responsabilidade em relação ao outro” que tem a ver com abdicar da própria liberdade. Mas de uma maneira dedicada a outro ser, “a paixão funda sobretudo uma liberdade dependente, determinada, vinculada, obrigada, inclusa, fundada não nela mesma mas numa aceitação primeira que está fora de mim”, que me leva a pensar no outro primeiro do que em mim mesmo, por de certo modo, ser “algo que não sou e que por isso, justamente, é capaz de me apaixonar” (LARROSA, 2016, p. 29). Este ideal de paixão é o do amor que não se compreende, aquele amor que os poetas dizem ser impossível de explicação, que só quem entende é o coração. Aquele amor que faz com que os apaixonados façam loucuras pelo ser amado. Encurtando, paixão como entrega da liberdade em prol da experiência.

Por último, Larrosa (2016, p. 29) aponta que a paixão pode se referir a uma experiência do amor. Fala o autor de um amor cortês, cavalheiro, cristão, pensado como posse e feito de um desejo de ser posse, “que quer permanecer desejo, pura tensão insatisfeita, pura orientação para um objeto sempre inatingível” não para possuir alguma hora o objeto, mas ser possuído por ele. O sujeito não está em si, mas no que está acontecendo com ele, não está em autodomínio, pelo contrário fora de si, cativado pelo outro, podemos dizer até alienado de si em vista da alucinação acometida. Paixão como a vontade de imortalizar o desejo que aconteceu.

Larrosa (2016, p. 30) faz uso destes referenciais sobre a paixão para apontar que existe uma tensão no ato da experiência. A tensão atravessa pólos avessos como liberdade e escravidão, como prazer e dor, como felicidade e sofrimento. Estes pólos indicam uma relação sempre passional entre sujeito e acontecimento. Contudo, a lógica da paixão não é sobre a preferência de um pólo em detrimento do outro, mas sobre vivenciar a tensão entre os pólos. Larrosa exalta que “o sujeito apaixonado não é outra coisa e não quer ser outra coisa que não a paixão” porque o que justamente ama é a a experiência de estar apaixonado, de viver a tensão momentânea que faz a paixão ser o que é. Comentamos anteriormente que viver não é sobre ter experiências, mas podemos dizer que a vida é movida pela tensão vivenciada. A tensão é sobre algo que se esboça entre o que queremos e desejamos na vida, é a tensão que nos faz suportar a vida.

A paixão, pondera o autor, é movida por impulsos e desejos, eles são o que expressivamente nos levam a uma tensão, como também são o ponto de partida para uma experiência. Assim sendo, sem impulsos ou desejos não há experiência alguma, visto que não haveria entrega do sujeito à experiência. Concomitadamente, sem entrega não há significado naquilo que acontece ao sujeito. Para Dewey (1979, p. 63), sem impulsos e desejos não há como reconstruir cognitivamente o que nos acontece. É preciso sempre rever como se manifestam os desejos e os impulsos para que se possa reconstruir o que aconteceu, e tão logo, avançar intelectualmente.

É plausível apontar que não há exorbitância dos desejos e nem dos impulsos em um mero acontecimento, em razão disso que ele não pode ser considerado uma experiência. Dewey (1959b) considera que a experiência é algo além de um mero acontecimento, mas, para tanto, precisa contentar dois pólos: o da atividade, que resulta da ação do agente e o da passividade, que implica em não ter um domínio completo da situação, mas estar sendo afetado por ela – o que podemos ligar à tensão. Talvez um bom exemplo seja o primeiro beijo, em que a atividade incidirá mediante a ação dos dois indivíduos, mas também na aceitação do outro. O beijo será uma experiência se os envolvidos forem afetados pelos lábios do outro. Aí sim, o beijo pode lhes acontecer. Para tanto, como nos pólos avessos da paixão, o sujeito envolvido precisa ser passional. Nas palavras de Dewey:

Em seu aspecto ativo, a experiência é tentativa – significação que se torna manifesta nos termos experimento, experimentação que lhe são associados. No aspecto passivo ela é sofrimento, passar por alguma coisa. Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos uma coisa com ela; em seguida, sofremos ou sentimos as consequências (1959b, p. 152).

Como vimos nos aspectos variados da paixão, existe um tanto de tentativa e sofrimento em sua lógica. Existem gestos de entrega, no aceitar do padecimento e do sofrimento perante à experiência, como também tentativas de imortalizar o acontecimento que foi vivificante em dada circunstância. Ambos os aspectos se entremeiam e são dispostos através da tensão momentânea de algo que foi experimentado. Em um aspecto aproximado, na citação acima, Dewey está propondo uma relação interativa, entremeada por ação e reação, que em alguma medida procura por equilibrar a tensão disposta entre algo novo que está acontecendo e “velho” que estamos renovando (reconstruindo). Tal como no exemplo do primeiro beijo, antes de perder o fôlego, os sujeitos envolvidos lidam com uma atividade complexa e interativa que os toma por completo, o acontecimento novo se soma a tudo que aconteceu anteriormente e, por conseguinte, vai se transformando. A transformação alcançada é o que modifica o sujeito (como vimos com Larrosa nas páginas passadas), ela se faz possível em virtude de uma ação ativo-passiva. O que implica indicar que não basta que algo nos aconteça (passivamente), temos que se tomar parte do que acontece.

Mas e quando algo nos acontece e não sabemos o que está acontecendo ou percebemos o que se passou depois de muita coisa ter ocorrido? Dewey (1959b, p. 153) responde que a experiência “não é, primariamente, cognitiva”, mas que “inclui cognição na proporção em que seja cumulativa ou conduza a alguma coisa ou tenha significação”. Para o autor, a significação é recorrente daquilo que se consegue reconstruir a partir da experiência vivenciada, seja no ato do acontecimento ou posteriormente. O controle da tensão momentânea é, então, exercido cognitivamente. Comumente, quando o primeiro beijo acontece não somos comandados pela razão, mas agimos por impulsos e desejos. Com o desenrolar do tempo, e na retomada do fôlego, os sujeitos conseguem se concentrar e se orientar na ação, tornando a mais racional, modificando e até melhorando a própria experiência. Eles tomam para si o que lhes afeta (acontece), lidam com aquilo e se “beneficiam” dos acontecimentos anteriores. A significação é, então, um conhecimento possível com base na organização das experiências acumuladas; parte de uma reconstrução cognitiva.

A significação é comparável ao que Larrosa chamou de saber da experiência, o qual (procuramos explicar na parte 2.5 deste trabalho) “se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como *vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece* (LARROSA, 2016, p. 32, grifo nosso). Através desse saber pode o sujeito se guiar em acontecimentos futuros? Sensatamente, podemos

apontar que sim, conforme o significado que o sujeito compreende quanto ao que lhe aconteceu anteriormente. Existe aí uma reconstrução do acontecimento, tão logo há significação na experiência que Larrosa está ressaltando – o que conseqüentemente possibilita apontar que há significação na lógica da paixão.

Podemos apontar com o que vimos até aqui que a experiência, tanto para Dewey quanto para Larrosa, tem naturalmente um saber cumulativo. Entretanto, ambos os autores divergem sobre a possibilidade da experiência. O que, conseqüentemente, gera um tratamento específico naquilo que podemos reconstruir de uma experiência. Em virtude disto, traçamos aqui um paralelo com Dewey para comentar questões “abertas” dos escritos de Larrosa. Para Dewey (1958a) a experiência pode ser realizada se tomarmos em conta determinados critérios objetivos (falaremos deles adiante), enquanto para Larrosa a experiência é um acontecimento que raramente conseguimos atingir.

Em seu sentido amplo, a experiência, para Dewey (apud TEIXEIRA, 1978, p. 13), é toda relação entre um organismo vivo e o ambiente, onde ambos saem modificados, a isto “alarga-se à atividade permanente de todos os corpos, uns com os outros”¹⁰. Quanto ao sentido restrito ao gênero humano, convém destacar uma peculiaridade: “o homem é o único organismo vivo que atribui significado às suas relações com o ambiente e consigo mesmo, em um tempo e em cada situação vivida, graças à sua capacidade de percebê-las, de imaginá-las e de pensa-las” (PAGNI, 2011, p. 45). Em virtude da suas capacidades cognitivas, o homem pode reconstruir os acontecimentos do seu passado. Em tudo aquilo que o homem atribui significado, pode ele reformular cognitivamente, possibilitando novas possibilidades. Diante disto, a experiência modifica, sempre de alguma forma, nossas estruturas prévias e nos faz reconstruir o que sabemos. Tão logo, não basta que algo nos aconteça, é preciso que, a partir do que acontece, avancemos intelectualmente. Isso é possível por meio do pensamento reflexivo. O que se aprende com uma experiência é sempre algo que faz conexão a um conhecimento anterior, tão logo não se aprende do nada e a experiência deve ser compreendida em virtude de seu potencial. Nos interroga o autor: “Que vale uma experiência que não deixe, atrás de si, uma significação ampliada, uma melhor compreensão de alguma coisa, um plano e um propósito mais claro de ação futura, em suma, uma ideia?” (DEWEY, 1959b, p. 153).

¹⁰ Tomemos aqui uma nota pessoal: esta distinção remete mais aproximadamente a um acontecimento qualquer, uma vez que sempre somos mudados constatemente. Para uma compreensão mais esclarecida ver o final da parte 2.2 deste trabalho.

Assim como Larrosa (2016) nos explana sobre o saber da experiência, Dewey fala em aprender da experiência, o qual remete ao “fazer” de uma “associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e àquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer”. A ação deste fazer é sempre uma tentativa, nela “experimenta-se o mundo para saber como ele é; o que se sofrer em consequência torna-se instrução – isto é, a descoberta das relações entre as coisas (DEWEY, 1959b, p. 153). A partir desta instrução (que diga-se é o conhecimento a partir da experiência), alcançarmos uma ação mais inteligente, mais equilibrada, que leva a maior domínio da situação. A instrução depende da reflexão constante do sujeito sobre o acontecimento e sobre si. Sem reflexão não há encadeamento de ideias, não há organização no acontecimento que compõem a ação. Sem reflexão nada nos toca completamente, apenas nos passa.

A experiência para Larrosa (como exaustivamente dissemos) é o que nos acontece, mas alerta o autor que quase nada nos acontece, quase nada nos impacta, quase nada nos “arrepia a pele”. O autor tentar criar um raciocínio que consiga dizer o que é uma experiência para além das compreensões banais, procurando “afiar a palavra”, a fim de que ela seja usada de uma maneira diferenciada. Mas quem sabe (ousamos agora apontar) tenha carregado uma mística de sentido que mais impede do que ajuda a experiência a acontecer. Dizemos isto, porque acreditamos que, apesar de poético e apaixonante, o trabalho conceitual de Larrosa ilustra uma qualidade do acontecimento que raramente vamos conseguir atingir. Seus escritos nos levantam a ideia de que *quase nada nos acontece ao longo da vida*. Sendo assim, parece que a experiência é algo em extinção. Talvez até seja, mas se assim for, o que é que nos resta? A vida que estamos vivemos é tão pífia assim? Estas duas perguntas são ponderações que nos intrigam, mas não vamos nos debruçar. Temos outro problema mais direto para resolver neste trabalho: como pautar uma experiência formativa se quase nada nos acontece? Se a experiência é assim tão rara, frente à vida tão rasa, como pode o professor trazer ela para a escola?

Acreditamos que Larrosa, apesar da mística que apontamos, contribui para que matutemos sobre a experiência, possibilitando que previamente não tomemos, de súbito, as compreensões corriqueiras sobre ela, que não façamos dela uma atividade qualquer. Que nos preocupemos em perceber a mesmice dos acontecimentos. Que nos preocupemos impredicavelmente, enquanto educadores, para que o que for que aconteça na escola ganhe maior vivacidade. Não que o professor vire, de agora em diante, um contabilista de impactos vivificados, mas pode sim ser um entusiasta de possibilidades a serem vivificadas. Assim

como Dewey, Larrosa nos faz parar e observar que a experiência não pode ser reduzida a um simples experimentar. E que as experiências são constituidoras dos sujeitos que as vivem e talvez mais importante que “existem situações mínimas que se revelam como condições indispensáveis para que o sujeito viva experiências e, desta forma, tenha nelas fonte de formação contínua” (CARLESSO, TOMAZETTI, 2011, p. 79).

É pensando estas condições mínimas que o professor pode descobrir o que fazer, o que propiciar em termos de experiência aos alunos. Como Larrosa não tratou desta questão, nos valem adiante das ideias de Dewey, por ele acreditar que podemos nos valer de determinadas condições objetivas que permitam concretizar a experiência na escola.

Na obra *Experiência e Educação* (1979, p. 16), o autor pondera que o problema central da educação alicerçada na experiência não é tanto da impossibilidade da experiência, mas da “seleção das experiências”. Acredita Dewey que as experiências presentes na escola devem “influir frutífera e criadoramente nas experiências subseqüentes”, ou seja, tudo aquilo que é vivenciado pelos estudantes na escola deve desescambar para algo proveitoso em sua continuidade, o que implica em dizer que “tudo depende da qualidade da experiência por que se passa”, da qualidade daquilo que nos acontece.

Ponderando sobre o que Dewey nos diz, talvez a questão mais crucial à educação não seja sobre a possibilidade do que acontece aos alunos na escola, mas do caráter (qualidade) do que acontece com eles ali. A isto incide que pode-se propiciar que algo seja feito em prol de experiências na vida escolar, obviamente, procurando entender o que limita a possibilidade da experiência neste ambiente. Tal como Larrosa nos faz refletir sobre os obstáculos que impedem a experiência na vida do homem contemporâneo.

Voltemo-nos a pensar qual é o papel do educador frente a possibilidade da experiência e como mensurar a qualidade da experiência no capítulo 4 de nosso trabalho. Queremos demonstrar até o findar deste trabalho que, talvez, seja possível levarmos a experiência à escola, se partimos do entendimento de Dewey e das provocações de Larrosa. Tencionando fazer com que a experiência não apenas soe como um acontecimento qualificado, mas que faça parte da formação para uma vida significativa dos sujeitos. Não que seja algo sempre impactante, marcante, mas que se tencione a ser. Com as provocações de Larrosa, o professor pode barrar à artificialidade implicada na execução de experiências educativas, não transformando a experiência em um fetiche, ou pior ainda, um imperativo.

Larrosa (2016, p. 46) comenta que se a experiência for tratada como uma coisa qualquer no campo pedagógico, como a “nova onda do momento”, tão logo abundarão

experts em experiências, que vão acabar por tornar a possibilidade da experiência em uma coisa meramente técnica ou dogmática. Estes *experts* (cientistas e técnicos) vão se amparar em uma “autoridade da experiência”, subordinando o seu domínio a uma prática, transformando ela em um mero componente curricular para aprimorar a prática pedagógica. E tudo isto, visiona Larrosa, começa quando “se começa a fazer da experiência um conceito bem definido e bem determinado” (2016, p. 46). Será um fetiche, diz o autor, quando a palavra experiência tiver um uso demasiado simplista, fácil de ser abordado. Aí a palavra não valerá nada e tão pouco o que se faz com ela, “teremos que abandoná-la ao inimigo e, mesmo só para nos opormos, vamos ter que começar a reivindicar a inexperiência”, explorar então o que a palavra inexperiência (ou o par inexperiência/absurdo) pode nos ajudar a dizer, a pensar, a fazer no campo pedagógico” (2016, p. 46).

2.7 Considerações sobre a experiência como formação

O caminho traçado neste capítulo nos ensina, em especial, que a experiência tem potencialidades enormes se nos debruçarmos a refletir sobre ela e seu papel formador. Em nossos estudos, podemos compreender que o significado da experiência não pode ser determinado, em vista que é algo particular. Verificamos (com Larrosa) que existem certos obstáculos que barram a possibilidade de que algo venha a nos acontecer, como o excesso de informação e o excesso de trabalho, assim como a nossa própria relação com o tempo. Expusemos que somos acontecimento e território da passagem da experiência, que ela não está fora de nós, mas que precisamos nos abrir a ela. Percebemos que ela nos forma e que somos formados por ela, mas que a formação que viermos a ter vai depender da qualidade da experiência.

Inicialmente colocamos a questão: Em que medida a experiência se torna formativa? Respondemos agora, com convicção, que a experiência se torna formativa na medida em que o sujeito vive suas experiências, aproveitando a qualidade do que lhe acontece. Na medida em que as experiências vivenciadas possibilitam a abertura para novos caminhos e possibilidades. É aqui que Larrosa nos permite pensar em uma formação que traz a experiência como abertura para o desconhecido. Uma formação que não é sobre viver uma experiência, mas estar disponível para que algo aconteça. A partir da disponibilidade para o acontecimento vivificante, o sujeito pode se deixar transformar, como também

consequentemente transformar as coisas. É sobre um estar presente e pronto ao acontecimento, ser pulsão e paciência ao momento.

Larrosa nos diz que “a formação não é outra coisa senão o resultado de um determinado tipo de relação com um determinado tipo de palavra”, que tem uma “relação constituinte, configuradora, aquela em que a palavra tem o poder de formar ou transformar: a sensibilidade e o caráter”¹¹ (2001, p. 46). Se tentarmos dizer o que é formar, comumente nos responderão que se trata de um dar forma. E que formar alguém é dar forma a este alguém. Não no aspecto físico, mas espiritual. Assim, formar talvez seja ajudar com os caminhos que o espírito do outro pode querer atravessar. Implica em auxiliar que o sujeito encontre o caminho por si, não apontando a direção, mas fazendo perceber o caminho. Fazendo o indivíduo se perceber no caminho. O caminho como algo que nos acontece.

Se formação não é outra coisa que a relação com uma palavra, logo a experiência é uma das melhores palavras possíveis. Uma vez que nos toca, nos atravessa, nos faz travessia de uma cara a outra, de um espírito a outro. E vai assim, nos moldando, nos formando, nos transformando. Possibilitando também que a gente molde, forme e transforme o que está em relação com nossa natureza humana. Este é o seu caráter, à sua deixa para que nos moldemos. E nisto tudo a experiência ainda é linda e carregada de liberdade.

Acreditamos que as palavras e as provocações de Larrosa são um incentivo para pensar a educação como uma bela e positiva experiência, mas primeiro necessita-se uma forte aceitação acadêmica e social. É neste intuito que vinga o texto deste capítulo. Objetivamos contribuir para que o discurso sobre a experiência não seja tomado para vender ideias utópicas ou louváveis demais, mas tornar a atividade humana algo fantástica e comum a todas as pessoas. Para tanto, é preciso encarar que a experiência tem um saber, um sujeito, um tempo e indeterminadas maneiras de acontecer, fazer estas compreensões claras a toda uma comunidade demanda um longo tempo *chronos*. Um tempo que talvez não temos e que possa ser então atividade de alguns entusiastas, que coloquem em prática, que propiciem as condições externas para fazer experiência incríveis e empolgantes no âmbito educacional, fazendo o aluno ter gosto por estudar e por estar na escola.

Permitir e propiciar boas experiências, com tudo que o educador já tem de dar conta, é algo difícil e trabalhoso, mas possível. Além do mais, não se rompe com um paradigma de um dia pro outro, é um processo que vai acontecendo mediante anomalias, com pequenas

¹¹ Ao proferir tais palavras, o autor comentava sobre leitura e infância e o que é que não nos faz formalmente um selvagem. Mas julgamos que elas são cabíveis ao nosso objetivo.

mudanças que rompem o que está padronizado ou determinado pela comunidade científica (KUHN, 1991). Quem sabe a ideia de uma teoria da experiência na educação (da experiência como formação) pode indicar direções positivas, primeiramente é muito importante uma organização da escola com, pela e na experiência. Mas a partir de um claro entendimento sobre o que é a experiência e o que ela não é. Estar na escola já é algo que transforma vidas, imaginemos, então, o que poderíamos fazer se levássemos a sério aquilo que, de fato, nos toca, nos acontece. Em boa parte do mundo, muitas escolas se pautaram nas perspectivas educacionais de John Dewey, porém o autor mesmo apontou, grande parcela destas escolas não souberam o que ele realmente estava propondo, e acabaram por fazer mais do mesmo: experiências ruins, em que nada nos acontece ou nada nos acrescenta para experiência posteriores.

Voltaremos a comentar questões referentes a experiência na escola no terceiro capítulo desta dissertação, traçando um encontro com as provocações de Larrosa e o pensamento educativo de Dewey. Antes, nos voltamos a uma outra palavra tão gasta hoje, e que talvez amanhã, se não tomarmos cuidado em seu uso, acabe por não dizer nada: a criatividade. O estudo a seguir procura desdobrar como aqui fizemos com a experiência, um significado para o conceito de criatividade que possa nos permitir pensar as coisas de outro modo, principalmente no tocante a uma formação humana. É com o estudo da criatividade que vamos encontrar uma chave de leitura que nos indique como agir em uma experiência, podendo a partir dela tirar mais proveito, nos beneficiar mais com o que nos acontece. Também com esta palavra poderemos resignificar a atividade humana como algo que é primoroso e comum a todos os seres humanos.

3 CRIATIVIDADE E FORMAÇÃO

O objetivo central deste capítulo é apresentar as perspectivas teóricas da autora Fayga Ostrower (2014) a respeito do tema da criatividade, ligando-as com as compreensões de Larrosa (2016) sobre a experiência, a fim de responder a seguinte questão: Que tipo de criatividade produz uma experiência formativa? Respondendo essa questão, acreditamos conseguiremos demonstrar como na experiência formativa a criatividade está sempre em ação.

Este objetivo não é possível de ser cumprido, a nosso ver, sem empreender uma limpeza conceitual do termo criatividade. Assim, tal como engendramos com as discussões anteriores sobre a experiência, procuramos fazer com que o conceito de criatividade soe de outro modo, para além dos seus usos corriqueiros. Nesta lógica, antes de tudo, varremos em dada medida alguns discursos comuns sobre o que é de fato ser criativo, através de um conciso relato histórico, apoiado nos estudos de Roman Krznaric (2013), sobre o sentido do conceito. Nesta parte são demonstrados alguns malefícios culminados pelo discurso da época renascentista, em que se pese a criatividade foi abalizada como sinônimo de genialidade. Apresentamos como este discurso foi modificado e adaptado com o desenrolar do tempo, voltando-se muito mais a interesses de terceiros do que para a realização humana.

Em um segundo momento, adentramos na obra de Ostrower, *Criatividade e processos criativos* (2014), ligando suas compreensões e perspectivas, na medida do possível, às pretensões experienciais larrosianas. Esta parte é de suma importância ao nosso trabalho. Nela tratamos de estabelecer filosoficamente como a criatividade pode ser pensada como uma ação de orientação em um acontecimento, além de indicar a necessidade desta orientação nas atividades humanas. Demonstramos que todo acontecimento tem um campo (forma), procurando explicitar o que se passa entre o sujeito e o campo no acontecimento, e como o ser humano pode manipular o próprio campo do acontecimento a seu favor através do seu potencial criativo. Desta parte do trabalho, resulta a ideia de “orientar-se numa experiência”: usar a “capacidade de abordar em cada momento vivido a unicidade da experiência e de interligá-la a outros momentos, transcendendo o momento particular e ampliando o ato da experiência para um ato de compreensão” (OSTROWER, 2014, p. 132).

No terceiro momento, tratamos de caracterizar o sujeito criativo, indicando os motivos que levam Ostrower a traçá-lo como um ser consciente-sensível-cultural. Demonstramos que não há ato criativo sem cultura, tampouco sem sujeito. E que tão logo, o

sujeito somente pode desenvolver seus potenciais de criação em uma dada cultura. Todo acontecimento perpassa uma cultura, tão logo a experiência também, o sentido que se pode tirar de ambos carrega desde o seu início significados culturais. Quanto mais sensível e consciente o sujeito for em relação aos apelos culturais que perpassam sua vida, mais poderá orientar-se de forma espontânea e confiante naquilo que para ele seria importante ou necessário alcançar em sua vida. Como também em suas experiências.

No quarto momento, semelhante ao que fizemos no ponto 2.3 deste trabalho abordando o problema da destruição da experiência, lidamos com a destruição do potencial criativo, mostrando alguns elementos que levam a um certo esmagamento da imaginação, e por conseguinte, a destruição da experiência criativa. Demonstramos como, num ritmo crescente e constante, a sociedade humana, acaba por negar estímulos que poderiam ser benéficos ao desenvolvimento do potencial criador dos sujeitos, principalmente no tocante as crianças. Dentre as coisas tratadas aqui estão elencados: a obsessão pelo novo, a instituição de padrões de excelência, os brinquedos que não se brincam, o trabalho autômato (fazer por fazer) e o “valor” das coisas. Pautamos que este conjunto de coisas acabam por levar o ser humano a alienação de si próprio, pouco se reconhecendo naquilo que ele faz, pouco obtendo verdadeira realização pessoal. Este capítulo foi idealizado por meio de apontamentos da obra de Ostrower (2014), se refere as coisas que não abrem o humano para o mundo, pelo contrário, fecham o sujeito em si, que desembocam num dado esvaziamento existencial. Também nesta parte, apesar de não ser o intuito, são realizadas algumas distinções importantes para o entendimento de todo o capítulo, como por exemplo a diferenciação conceitual entre criação e invenção.

No penúltimo momento, tratamos de desdobrar, a partir de Ostrower, os mais importantes processos intelectuais da formação de um saber espontâneo (termo por nós designado), indicando suas etapas de fomento: o crescimento e a maturidade. Em seguida, abordamos questões referentes a personalidade e a autenticidade. Segue-se o raciocínio de que quanto mais o sujeito conseguir selecionar e absorver suas valorações culturais, mais pode reconstituí-las a seu favor, ao mesmo tempo, ampliar seus horizontes vivenciais. Diante disto, se destaca a possibilidade de atingir uma vida autêntica por meio dos processos criativos.

Por último, respondemos a pergunta do capítulo, apresentando algumas considerações sobre a criatividade como possibilidade de uma experiência formativa. Ressaltamos aqui como toda ação de criar leva a transformação do homem. Destacamos que

a criatividade é uma espécie de *cogito* fazedor, que nos permite perceber a própria existência através do ato de dar forma a algo. Crio, logo existo. Não há mais muito a dizer aqui, se não que nos acompanhem até o final.

3.1 O sentido da criatividade na história ou como Michelangelo nos arruinou

A palavra criatividade resulta da junção de outras duas: atividade e criação. No latim o verbo *creare* pode ser traduzido por fazer ou produzir. No decorrer da história humana, os homens se expressaram e se desenvolveram por meio de atos criativos, fazendo e inventando coisas – no sentido mais amplo do termo. Em nosso tempo, comumente se acredita que a criatividade é um mecanismo intelectual para idealizar novas estratégias de marketing ou criar produtos originais. Algumas pessoas poupam sua criatividade para as horas vagas, quando podem se dedicar aos momentos de ócio criativo. Para gurus espirituais e alguns psicólogos há uma certa concordância de que a criatividade nos faz bem e que deveria ser vivenciada. Outra crença comum presente em muitas pessoas é a de que cada um de nós tem um potencial criativo que pode ser despertado, podendo talvez revelar novos pensadores arrojados como Da Vinci ou Einstein. No mundo dos negócios a criatividade é altamente valorizada, os sujeitos criativos são vistos como “vantagens competitivas”, quando não forem justamente o que diferenciará uma empresa de outra num mesmo segmento comercial.

Mas afinal o que é criatividade? Qual sua origem? Qual seu estatuto ontológico? Quando o homem começou a se ver como criativo? Existem muitas definições conceituais, cuja conta nos foge. De antemão, podemos apontar que se trata de um objeto de estudo de várias áreas do conhecimento, utilizado em diferentes abordagens, dentro das suas especificidades conceituais e metodológicas. Numa mesma área do conhecimento este conceito pode ser tomado em caráter diferenciado, ou seja, não existe uma determinação em que todos concordem ou se baseiem. Isto acontece diante das múltiplas abordagens possíveis que a criatividade foi esboçada ao longo da história, como também pelo excesso de liberdade ao lidar com seu conceito, o que acabou por prover alguns preconceitos e crenças culturais – como o que destacamos acima. Frequentemente a criatividade é empregada como sinônimo de originalidade, de genialidade, de inventividade, outras vezes é tida como fruto de uma inspiração mística ou de um talento inato. Nestes aspectos nos parece sempre ausente e distante, como se vivêssemos uma escassez constante de criatividade.

Para o historiador Roman Krznaric (2013, p. 177), muito do que a criatividade se tornou provém fortemente dos legados e atitudes da época renascentista “que continuam a assombrar nossa mente”. O Renascimento, apesar de ser tomado como um dos momentos de mais bela e extraordinária transformação humana, especialmente quanto às artes e à literatura, em toda a história da civilização, é acusado de promover intimamente uma atitude elitista e incapacitante em relação à criatividade. Em grande parte, isso é dito por Krznaric (2013, p. 178) a partir das duas grandes “invenções” desta época: o individualismo e o gênio criativo. Da individualidade pode se dizer que até a idade média o homem só tinha consciência de si próprio como membro de grupo (família, raça ou outra instituição social), isto é, tomava-se como sujeito através de alguma categoria sempre geral e ampla.¹² Tal característica mudou fortemente quando cidades italianas como Florença, Veneza e outros berços culturais renascentistas começaram positivamente a expressar sua singularidade. De um momento para outro, os italianos ficaram repletos de individualidade, as pessoas começaram a “pôr um laque pessoal nas próprias cartas, escrever um diário íntimo e distinguir-se dos demais pelos próprios gostos em moda, arte e literatura¹³” (KRZNARIC, 2013, p. 178).

Da individualidade tempestiva nasceu a figura caricata do gênio criativo. Até a idade média, a ideia de criação era algo essencialmente divino, “associada exclusivamente ao ato bíblico” da criação do mundo por Deus “a partir do nada” (KRZNARIC, 2013, p. 178). Seria uma audácia sem tamanho (para não dizer blasfêmia) que o homem desta época se assumisse como um ser criador. A própria igreja atentava para que não se alimentasse o desejo de realizar proezas divinas, diante disto os homens “se tornavam artesãos habilidosos ou copistas da natureza, mas nunca criadores” (KRZNARIC, 2013, p. 179). Mas o monopólio divino da criação cessou diante das transformações sociais do Renascimento, “no século XV, o humanista florentino Giannozzo Manetti declarou audaciosamente ‘o gênio do homem’, acreditando que a mente humana tinha extraordinárias capacidades de inventiva e imaginação” (KRZNARIC, 2013, p. 179).

O gênio do homem foi ilustrado e representado em especial por Michelangelo Buonarroti (1475-1564), mais precisamente do culto que se desenvolveu à sua volta. Arquiteto, pintor, escultor e poeta, Michelangelo é considerado “o primeiro artista a se tornar

¹² Conforme o historiador suíço Jacob Burckhardt (1945, p. 81)

¹³ Por mais que se esteja falando de um certo narcisismo da época renascentista, Krznaric ressalta que foi graças ao Renascimento que as pessoas conseguiram “se livrar dos grilhões do feudalismo e do dogma religioso que haviam esmagado a auto expressão e o livre-pensamento por centenas de anos” (2013, p. 177).

uma lenda em seu próprio tempo”. Dizia-se que sua figura tinha um brilho tão forte que “eclipsava todas as outras”, e que suas obras eram tão simetricamente belas “que elevou a criatividade humana a um nível de perfeição sublime não atingido sequer por Dante ou Leonardo da Vinci” (KRZNARIC, 2013, p. 179). Aproximadamente aos seus vinte anos, Michelangelo era venerado por um grupo de entusiastas, composto principalmente por nobres e papas – sedentos por popularidade e poder –, que começaram a requisitar seus serviços artísticos e, por conseguinte, acabou levando a realização do trabalho no teto da Capela Sistina, considerado o maior afresco que o mundo já conhecerá.

A harmonia estética de seus trabalhos era declarada e popularmente disseminada como um grande milagre divino, por exemplo quanto ao que é dito sobre o rosto da Virgem Maria na obra *Pietà*, milagroso por ser “absolutamente assombroso que a mão de um artista possa ter executado de maneira apropriada algo tão sublime” (VASARI¹⁴, 2008, p. 425). Como milagres tem por natureza serem raros, Michelangelo também o era, suas obras eram de “uma mestria perfeita que Deus não concedeu a nenhuma outra pessoa, no mundo antigo ou moderno, em todos os anos em que o Sol tem girado em torno do mundo” (VASARI, 2008, p. 425). Embora nos deixe ainda maravilhados com suas obras, o divino Michelangelo (como ficou conhecido historicamente) prejudicou o cultivo da arte e da criatividade. Devido ao discurso religioso manifestado sobre suas obras, inalcançáveis para meros mortais, os talentos criativos de um artista se tornaram um dom divino, e o gênio criativo não poderia ser algo da própria pessoa, somente se fosse concedido pelo todo poderoso. Com o passar do tempo, o aspecto divino acabou diminuindo, mas “o legado dessa ideia – poderosa corrente no pensamento ocidental por séculos – é que a criatividade não é apenas uma questão de originalidade, mas produto de talento inato: ou você tem o dom ou não tem” (KRZNARIC, 2013, p. 180).

Com esta ideia influenciando o mundo, cabem destacar duas coisas. Aqueles que tivessem sucesso como artistas teriam muito carisma e prestígio, uma vez que eram sujeitos extremamente raros. Outro ponto é que a criatividade nunca foi algo tão democrático assim, pois dizia respeito apenas a uma minoria afortunada: “os escolhidos”. Hoje ainda quando uma criança ou jovem mostram algum potencial em alguma atividade artística ou científica é prontamente comparada a grandes gênios da história: “meu filho será o novo Einstein” “ele joga tão bem quanto Michael Jordan”, “parece o Michael Jackson”. Se pensarmos um pouco

¹⁴ Giorgio Vasari foi um intelectual florentino conhecido por suas biografias de artistas.

sobre isto, pode-se dizer que de antemão a criança e o jovem são colocados à sombra do gênio popular, desqualificando-os em certa medida, negando que possam ser maiores ainda em suas realizações ou que venham a ser lembrados especialmente por suas próprias qualidades. Assim o é por causa do assombro com a ideia de genialidade e de que a criação não é um aspecto tão humano assim.

Na época iluminista, “a ideia de criatividade passou pouco a pouco a ser associada à ciência, e hoje muitas vezes pensamos sobre a história das descobertas científicas em termos de momentos de *heureka*” (KRZNARIC, 2013, p. 180), aonde as novidades do progresso científico são consumadas em momentos de epifania, frutos de uma inspiração mística que simplesmente acontece, ou seja, mantém um caráter sobrenatural, para além do homem. Podemos considerar por exemplo a figura de Isaac Newton (1643-1727), que teve a sua mais famosa descoberta científica revelada por um fruto do acaso: uma maçã que cairá de uma árvore batendo em sua cabeça (como contam enriquecidamente as histórias infantis) e lhe trazendo à mente a ideia da gravidade: *eureka!* Um caso mais recente é do matemático Andres Willes, quem em 1994 resolveu uma das charadas mais difíceis da história da álgebra, o último teorema de Fermat, ao realizar o feito descreveu que foi “como uma ‘incrível revelação’ que lhe veio inexplicavelmente numa manhã de segunda-feira” (KRZNARIC, 2013, p. 181). Embora a ciência cada vez mais conteste a ideia de que seu progresso se dá por lampejos intelectuais – vide a teoria dos paradigmas de Thomas Kuhn (1991) –, as suas descobertas são fortemente retratadas como momentos inesperados de um gênio criativo, um momento brilhante de inspiração. Cabe destacar que estas histórias são fortemente exploradas pelo mundo dos negócios, veladas no discurso do ócio criativo, influenciando as pessoas a acreditarem que basta ter uma ideia genial que se “ganhará o mundo”.

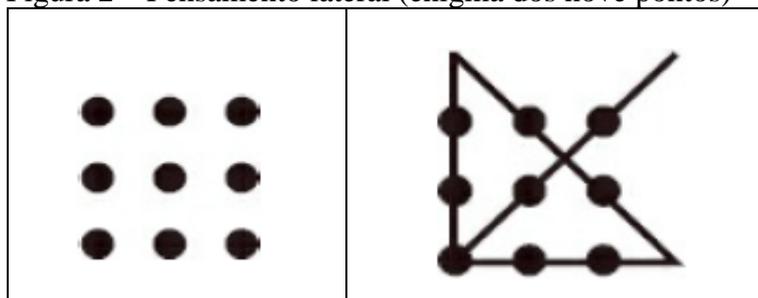
Em 1932, na revista *Harper's*, Thomas Edison (1847-1931) disse algo que não seria muito bem quisto nos tempos iluministas: “o gênio consiste em um por cento de inspiração e noventa e nove por cento de transpiração” (ROSANOFF, 1932, p. 406). Neste século houve ideias potencialmente libertadoras das influências dos movimentos anteriores, podendo ser consideradas como uma reação cultural que sugeria “que cada um [de nós] tem um potencial criativo à espera de realização, e que originalidade e invenção não são fundamentalmente dons inatos” (KRZNARIC, 2013, p. 181), ou divinos ou resultado de herança genética favorável (como também já foram concebidos os “dotes” artísticos). Novas pesquisas propunham que “a criatividade origina-se antes de uma base de técnica apropriada e trabalho

árduo”, fatos que foram reforçados “por estudos sugerindo que, para se tornar *expert*, quer seja um criativo como o violinista ou o romancista, quer seja numa área como o esporte, precisamos investir” muitas, mas muitas horas de prática (KRZNARIC, 2013, p. 181). Aqui a criatividade se tornou uma ideia de aprimoramento da técnica, aonde que com muito treino e dedicação (e suor em alguns casos) seria possível alcançar objetivos tomados antes como impossíveis. A frase de Edison, tomada no discurso da competitividade, sustenta isto até hoje e é fortemente compartilhado a crença de que a inspiração virá no momento certo, mas é necessário “treinar enquanto os outros dormem, estudar enquanto eles se divertem, persistir enquanto descansam, para aí então, viver o que eles sonham¹⁵”.

A criatividade tomada como técnica acabou sendo levada muito a sério. Em 1967, o psicólogo e consultor Edward de Bono esboçou a ideia de pensamento lateral (*lateral thinking*), cuja “ênfase incidia sobre o uso de estratégias inventivas como hipóteses contrafatuais e a contestação de pressupostos convencionais para resolver problemas corriqueiros e treinar nossa mente” (KRZNARIC, 2013, p. 181), isto é, resolver problemas, mais especificadamente enigmas, que nos levassem a um pensamento diferenciado e por conseguinte nos libertasse de bloqueios mentais (em que pode-se dizer a criatividade encontra-se trancada), tendo em vista que “a fluidez das possibilidades não inibe o surgimento de novas ideias, assim como a rigidez do ser” (BONO, 1971, p. 87, tradução e grifo nossos). As ideias de Bono são fortemente difundidas e aceitas até hoje, principalmente em tentativas de implementar negócios inovadores ou formar novos empreendedores. Um exercício comum do pensamento lateral (bastante realizado em cursos sobre criatividade) é o enigma dos nove pontos, cuja tarefa incide em ligar todos os pontos, cruzando-os entre si, sem levantar a caneta do papel e nem refazer o caminho já traçado. Aparentemente é um exercício fácil, porém grande parte das pessoas não consegue realizar ou o faz a duras penas, geralmente por presumir que as linhas não podem ou devem se estender além dos limites dos pontos externos. “A solução é romper esse pressuposto, e esta, acredita-se, é a origem da frase ‘pensar fora da caixa’ (KRZNARIC, 2013, p. 181). Preparamos uma figura para elucidar:

¹⁵ Comumente esta frase é associada a um provérbio chinês, mas não achamos fonte confiável. Nos valem dela aqui para dar destaque a associação feita, uma vez que é popularmente conhecida.

Figura 2 – Pensamento lateral (enigma dos nove pontos)



Fonte: adaptado de KRZNARIC, 2013, p. 181

Apesar de engenhoso, o problema com as ideias de Bono “foi reduzir a criatividade ao domínio de um conjunto de habilidades analíticas que nos permitiria solucionar enigmas e encontrar respostas” (KRZNARIC, 2013, p. 182). Isto talvez seja muito útil para enfrentar problemas difíceis em áreas como a engenharia e a física, ou para descobrir como vender mais sem abaixar o preço de um produto. Porém é pouco provável que se converta num aparato significativo para a vida comum do cidadão, tão pouco também para as criações que envolvam a busca pela autoexpressão ou tratem de questão puramente estéticas.

Por volta de 1980, outras técnicas para potencializar a criatividade tornaram-se populares, estas consistiam em aperfeiçoar o hemisfério direito do cérebro, o “pressuposto era que a sociedade ocidental é excessivamente dependente do lógico e racional hemisfério esquerdo do cérebro, e que precisamos cultivar o outro hemisfério, mais artístico, holístico e intuitivo, se quisermos [...] descobrir nossos eus criativos” (KRZNARIC, 2013, p. 182). Atualmente, os neurocientistas consideram esta divisão esquerda/direita demasiada simplista, mas quando lançada foi poderosa, levando a uma crescente promoção da criatividade, principalmente na década de 1990. Uma gama significativa de livros e cursos sobre criatividade e potencial criativo foram projetados para o grande público, porém com um grande problema: eram voltados ao setor de negócios e não ao indivíduo. Muitos “gurus da criatividade” estiveram na lista dos mais vendidos e “tornaram-se consultores extremamente bem-remunerados de multinacionais, aplicando suas ideias sobre mapas da mente e chapéus pensadores para fomentar a inovação nos negócios”. Dos indivíduos, esperava-se que, como trabalhadores, “pensassem fora da caixa”, a fim de “planejar estratégias de vendas ou simplificar os processos de administração” (KRZNARIC, 2013, p. 182).

Mais tarde a criatividade foi tomada pelos setores das relações públicas e do marketing empresarial, aliciando o trabalho artístico, as “firmas de publicidade começaram

até a chamar seus próprios executivos de ‘criativos’. Aliciavam-se fotógrafos a fim de fazer fotos de moda para revistas lustrosas, e músicos compunham jingles fáceis de lembrar para ajudar a vender carros, tênis de corrida e *junk food*” (KRZNARIC, 2013, p. 182).

Enquanto no Renascimento “se avaliavam as qualidades extraordinárias de um trabalho realizado, sempre no domínio de uma técnica plenamente adequada” hoje as noções de criatividade derivadas da influência deste individualismo em torno dela se resumem na esmagadora maioria das vezes em mera “programação de currículo: ‘seja criativo’, ‘seja genial’, ‘seja original’. Propõe-se a genialidade como uma maneira de ser, como se o ser criativo fosse manipulável e redutível a comportamentos volitivos” (o que em certo modo reduz a própria genialidade) ao mesmo tempo que se nega a criatividade como “o próprio viver” (OSTROWER, 2014, p. 133). Desse modo somente é criativo quem consegue ser excepcional no que faz, este é genial e “não alguém que seja espontâneo, autêntico, imaginativo, sensível” tão pouco se credita que “o potencial criador do homem possa desdobrar-se no trabalho” (em qualquer trabalho – falaremos disto mais adiante) ou em “função da maturidade alcançada, na visão generosa da convivência humana” (também abordaremos adiante) isto porque a criatividade se consolidou “como algo inteiramente a margem do fazer natural” (OSTROWER, 2014, p. 133).

Desta breve história da criatividade, podemos perceber que ela pouco se alicia a um aspecto enriquecedor da vida, não se liga intimamente a questões de experiência (que nos acontece), pois é tratada na maioria das vezes como algo a ser adquirido mecanicamente. Tomada como uma técnica ou estratégia que pode ser alcançada ela não é nada mais que uma habilidade que podemos aprender (vir a dominar) tal como dirigir um carro ou jogar cartas, só precisamos de horas de prática. Ela em nada tem a ver com a vida, ou com uma arte de viver, pois serve apenas para resolver problemas determinados – geralmente das corporações econômicas. Valendo-se da criatividade nestes aspectos, ninguém se sente mais vivo, nem se transforma, pois tem sempre uma busca determinada que inviabiliza (como vamos ver) a formação do sujeito e daquilo que lhe faça mais próprio de si mesmo: a sua autenticidade.

Se quisermos pensar a criatividade num aspecto formativo, como aqui se pretende, temos que primeiramente fazer com que ela soe de outro modo - semelhante ao que Larrosa propôs fazer com a experiência. Limpar o campo do discurso que a determina e limita, dar novos ares para que seja sentida de outro modo. Até aqui limpamos um pouco o sentido da criatividade, adiante trazemos o pensamento de Fayga Ostrower que durante toda a sua vida

se preocupou em fazer a criatividade e os processos criativos soarem de um modo novo¹⁶. É a partir de seus pressupostos que vamos nos valer, pois estes podem (como vamos ver) realmente formar e transformar o homem, além de orientar o que nos acontece.

3.2 O significado da criatividade: orientar o que nos acontece

No decorrer da vida, muitas coisas nos acontecem. Mas nem todo acontecimento é significativo ou impactante num sentido existencial. Nem todo acontecimento é capaz de se tornar uma experiência marcante para o sujeito. Larrosa (2016) só considera que “algo nos acontece” se é possível de nos transformar, se tem um aspecto significativo numa dimensão vivencial profunda, capaz de nos desestabilizar do habitual, fazer esquecer do tempo. Ostrower (2014) toma a experiência como um acontecimento e sua qualidade depende de nossa atenção. Em qualquer evento da vida, “a vizinhança das coisas é um aspecto estritamente local e não raro sujeito a alterações”, diante disto uma ocorrência qualquer pode vir a modificar todo o evento que está sendo vivido, e, ao mesmo tempo, conforme a relação estabelecida com esta ocorrência podemos ou não criar uma relação com maior significado vivencial (2014, p. 88). Esta relação depende intimamente de nós como sujeitos, conforme nossa atenção o que estabelecermos com o acontecimento pode ser algo bem além de um acontecimento qualquer, em outras palavras, um processo instantaneamente detido (autômato).

Todo acontecimento tem um campo, o qual nem sempre é vivenciado de maneira atenta porque não usamos nossa percepção consciente a todo o momento. Por mais que conseguirmos reconhecer muita coisa, ao mesmo tempo, não temos sempre consciência do que estamos vendo. A atenção que aqui falamos vai além de ver, mas de perceber. É um ato de percepção que transforma a relação com o vivido. Resumindo: não somos atentos o tempo todo e o que nos acontece (nos temos larrossianos) depende de nossa atenção. Nas palavras de Ostrower, “a extensão e a configuração do campo em cada caso particular dependem de nossa atenção”, se não estivermos atentos, qualquer coisa que vier a acontecer desvanece o campo do acontecimento e neste momento, “deixa de existir como relacionamento e como forma” (2014, p. 88) de uma experiência existencial mais profunda. Nas áreas de um campo

¹⁶ “Na visão do potencial criador do homem como um potencial estruturador, *propomos desvincular a noção da criatividade da busca de genialidade, de originalidade e mesmo de invenção* (por invenção entendemos o invento de uma novidade) (OSTROWER, 2014, p. 132, grifos da autora)”.

que nossa atenção se volta, sejam estas físicas ou psíquicas, se integram e interagem uma séries de dados e variáveis que muitas vezes são indelneáveis (para não dizer confusos) devido à complexidade da realidade e do ser humano. Estas relações estão acontecendo e logo se esvaem para outras relações acontecerem, ou seja, tudo isto leva uma fração temporal que é constantemente substituída. Em todos os dados e variáveis se situam as possibilidades de cisão e extensão temporal que podem ou não tornar um evento em uma unidade diferenciada, que podem ou não se tornarem marcantes ou impactantes para o sujeito que executa alguma ação com o meio, que no caso, vive o evento. Se há uma presença conexa entre sujeito e o meio que se distingue significativamente em um momento único recolhido do tempo e do espaço há uma experiência, daí podemos dizer que há algo de fato nos acontecendo.

Convém destacar que prestar atenção não é ficar em vigília, muito menos “entregar os olhos”, mas ir além do mero ver. Cabe aqui uma distinção apropriada. Segundo Tiburi (2004, p. 1), os verbos ver e olhar, apesar de sinônimos, revelam uma diferença de significantes quanto ao “lugar comum de nossa experiência” existencial, podendo indicar uma diferença entre nossos gestos e comportamentos. Olhar é mais que ver. Olhar precisa de uma atenção especial, enquanto ver é uma ação de menor interesse, “quando chamo alguém para olhar algo espero dele uma atenção estética, demorada e contemplativa, enquanto ao esperar que alguém veja algo, a expectativa se dirige à visualização, ainda que curiosa, sem que se espere dele o aspecto contemplativo”, ou seja, somente o olhar contém um apelo sensível. O olhar remete a uma reflexão e, por conseguinte, a uma compreensão, quando apreendemos que algo não está à mostra se necessita olhar e não ver, precisa-se pensar o que não se vê: ao ver se nota aquilo que chamou nossa atenção, ao olhar se considera o que foi ou não percebido, “ver é reto, olhar é sinuoso. Ver é sintético, olhar é analítico. Ver é imediato, olhar é mediado”, ver é frio, olhar é calor, ver é automático, olhar é interesse. “A lentidão é do olhar, a rapidez é própria ao ver. O olhar é feito de mediações próprias à temporalidade. Ele sempre se dá no tempo, mesmo que nos remeta a um além do tempo”, tão logo, o olhar pode ser *kairós*, ver é *chronos*. Vemos um acontecimento, mas olhamos uma experiência, no entanto não existem em separado, ver-olhar se complementam, “são dois movimentos do mesmo gesto que envolve sensibilidade e atenção” (2004, p. 1).

A atenção que Ostrower nos fala depende de olhar, somente o olhar pode levar a perceber. Olhar é focar sensivelmente no que está acontecendo, podendo tornar o momento diferenciado, nos levar a orientar a ação de maneira diferenciada. Atentar ao momento é uma

entrega do espírito ao momento significativo que nos acontece. Sendo assim, a experiência é um fenômeno caracterizado por uma ação mediada em alguma medida pelo sujeito da experiência através de uma entrega de si, se trata de uma “presença conexa em uma unidade diferenciada” (OSTROWER, 2014, p. 89) e o sujeito está para além das ações mecânicas (pra não dizer comuns). A questão diferenciada é que a experiência adquire uma qualidade vivencial, que pode descambar num processo de crescimento contínuo, conforme o poder de ação com o meio, isto é, da orientação do sujeito na ordenação da ação no meio. Ostrower chama a isto de poder criador, que se refere a uma “capacidade de abordar em cada momento vivido a unicidade da experiência e de interligá-la a outros momentos, transcendendo o momento particular e ampliando o ato da experiência para um ato de compreensão” (2014, p. 132). Assim, conforme os significados que o ser humano encontra, “criando e sempre formando” (dando forma a suas vivências, criando novos saberes), ele se estrutura a si próprio, dito mais belamente: “estrutura-se sua consciência diante do viver” (OSTROWER, 2014, p. 132).

Para Ostrower, em um acontecimento humano, há um processo criador e um indivíduo criativo, “ao indivíduo criativo torna-se possível dar formas aos fenômenos porque ele parte de uma consciência interior que absorve os múltiplos aspectos da realidade externa e interna” de um dado acontecimento, em que o indivíduo “compreende” coerentemente os elementos dispostos “e os ordena em novas realidades significativas” para si (OSTROWER, 2014, p. 132). Por ser cada vez mais coerente consigo, a partir de suas experiências, o indivíduo se torna mais “aberto ao novo porque é mais seguro dentro de si. Sua flexibilidade de questionamento, ou melhor, a ausência de rigidez defensiva ante o mundo, permite-lhe configurar¹⁷ espontaneamente tudo o que toca”, e obviamente o que sensivelmente lhe toca: suas experiências. Não que seja um controle completo da situação, mas existe ação consciente no momento vivencial de uma experiência. Quanto mais desenvolve sua percepção, mais o indivíduo se torna capaz de orientar o que lhe acontece porque se faz mais consciente diante do próprio viver. Isto somente é possível face ao seu potencial criador: um processo de crescimento contínuo e inerente ao homem no qual a realização é uma necessidade. Este é o significado da criatividade: nos orientar, pois “ao exercer o seu potencial criador, trabalhando, criando em todos os âmbitos do seu fazer, o homem configura

¹⁷ Configurar no sentido de dar forma a algo, podendo ser algo físico ou psíquico.

a sua vida e lhe dá um sentido” (OSTROWER, 2014, p. 166). Em tal aspecto, ousamos por que a criatividade é uma ação de sentido ao que pode nos acontecer.

Criar, para Ostrower, “corresponde a um formar, um dar forma a alguma coisa. Sejam quais forem os modos e os meios, ao se criar algo sempre se o ordena e se o configura” isto vale para o viver em seu sentido amplo, ou seja, “criar e viver se interligam” (2014, p. 5). Neste aspecto, o sentido dado a palavra forma não se resume a meras imagens físicas, é vasto, e fomenta uma ideia de estruturação que pode servir para uma matéria ou para uma ação. Neste aspecto, “todas as manifestações de nossa vida e todas as experiências são formas, fenômenos estruturados e apreendidos através de processos também estruturados” (OSTROWER, 2014, p. 96). É plausível apontar que criar algo, para Ostrower, é intimamente ligado com dar sentido a algo e que esta é a especificidade de uma criatividade, ou seja, configurar algo é uma ação de sentido, de percepção consciente. Tão logo não pode também ser tomado como mero fazer, em razão de que “o homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando” (OSTROWER, 2014, p. 10).

Alguns poderiam associar esta ideia ao conceito de *homo faber*, o homem como sujeito fazedor de coisas, uma ideia voltada a diferenciar o homem pré-histórico do *homo sapiens*. Este último pode fazer coisas de maneira cônica, pois conhece a natureza, tem consciência dela e sobre si mesmo. Ambos eram tomados antigamente em aspectos contrários, nunca somados. Tal como razão e experiência. Enquanto o *homo faber* sabe “muito bem” aquilo que faz, se faz capaz de pensar sobre o que faz, já o homem pré-histórico, a grosso modo, tinha suas capacidades devido a experimentar repetidamente maneiras de relacionar as coisas, como se fizesse experimentos e chegasse a uma conclusão, tal como o ato de bater pedras que resultou no fogo. Tanto pensar como agir são importantes, aliás, inseparáveis; o homem pré-histórico tem consciência porque também transforma a realidade e o *homo sapiens* também é técnico porque tem consciência. Salvem algumas diferenças, a maneira que se valemos de práticas para controlar o meio que estamos inseridos nos faz tanto um quanto outro, “como ser consciente” a fim de compreender a vida “o homem é impelido a formar”, ou nos termos deste parágrafo, a fazer: “ele precisa orientar-se, ordenar os fenômenos e avaliando o sentido das formas ordenadas; precisa comunicar-se com outros seres humanos, novamente através de formas ordenadas” (OSTROWER, 2014, p. 9), assim independentemente do nível de consciência que se dá sua ação é sempre um fazer. De tal modo, não podemos negar que somos fazedores de coisas, que damos formas as coisas, nem

que sejam movimentos de comunicação, nem que sejam mero fazer. Ostrower não resume o *homo faber* a um mero fazedor de coisas, também o toma como ser formador, isto porque ao fazer algo o homem “é capaz de estabelecer relacionamentos entre os múltiplos eventos que ocorrem ao redor e dentro dele”. E sendo assim, quando relaciona os eventos, “ele os configura em sua experiência do viver e lhes dá um significado”, ou seja, ele dá uma orientação conforme os saberes de sua experiência e assim, nas perguntas que faz ou “nas soluções que encontra, ao agir, ao imaginar, ao sonhar, sempre o homem relaciona e forma” também a si próprio (OSTROWER, 2014, p. 9).

De tal modo, cabe deixar pontuado, nós vivemos entre formas, nos movemos entre formas e, que fique advertido, às vezes, algumas formas nos acontecem (nos dizeres de Larrosa). Ostrower não trata de diferenciar o que é uma experiência vivencial de uma experiência comum, o máximo que diz é que existem formas diferenciadas, que possibilitam o sujeito viver algo de forma “diferenciada” (como vimos acima a questão da unidade diferenciada), por exemplo, “um ato tão corriqueiro como atravessar a rua – é impregnado de formas”, formas dadas na claridade do sol ou nas nuvens nubladas, na umidade relativa do ar, nas cores do semáforo, no cheiro de quem atravessa a rua, da lembrança do motivo que nos faz atravessar a rua, dos compromissos a cumprir, de tudo isto sendo detestado numa segunda-feira, enquanto é associado a outras formas tão diversificadas possa se pensar – “tudo isto são formas em que as coisas se configuram para nós. De inúmeros estímulos que recebemos a cada instante, relacionamos alguns e os percebemos em relacionamentos que se tornam ordenações” (OSTROWER, 2014, p. 9), daí ser possível orientar algo que nos acontece, por mais que complexo que se dê uma experiência sempre podemos orientar alguma coisa dela (nem que seja apenas psiquicamente).

Dewey corrobora que “em toda experiência integral existe forma, porque existe organização dinâmica” (2010, p. 139). Por experiência integral entenda-se a ideia de entregar-se à experiência, viver de fato algo que nos acontece. Algo que somente pode ser realizado, se houver “um despertar de uma consciência viva” (DEWEY, 2010, p. 135). Assim como Ostrower, Dewey fala de estar atento ao acontecimento – que podemos assemelhar à um olhar atento, como vimos acima – e que como colocamos reconhecer é insuficiente, Dewey nos diz que “a percepção substitui o mero reconhecimento”, é através da percepção que alcançamos “um ato de reconstrução, e a consciência torna-se nova e viva”. Este ato envolve o orientar-se pelas imagens de experiências anteriores (daí a ideia de reconstrução), envolvendo-as de maneira cooperativa para gerar um novo equilíbrio, se

completar numa nova imagem. O reconhecimento, por outro lado, não forma “resistência suficiente entre o novo e o velho para assegurar a consciência da experiência vivida” (DEWEY, 2010, p. 135). Assim, só fazemos, formamos, criamos, orientamos se vamos além do mero reconhecimento (do mero ver). Mas, obviamente, é do reconhecimento que nasce a percepção, é preciso primeiro notar para poder relacionar: “relacionar é selecionar certos aspectos, e assim selecionados, interligá-los. E configurá-los de forma significativa. É sempre dar forma a um conhecer” (OSTROWER, 2014, p. 106). Ainda da dinâmica da percepção, Ostrower nos coloca que:

O que for semelhante, fisicamente, intelectualmente, emocionalmente, semelhante, tende a atrair-se. Atraindo-se, agrupa e funde-se em entidades maiores. O que for dessemelhante tende a destacar-se. Destacando-se, o contraste se segrega no contexto [...] Quando se segregam num contexto de semelhanças, os contrastes também são atraídos. Apenas a aproximação se dará de outra maneira. Será uma oposição em vez de uma fusão [...] Ao interligar-se ao grupo, o contraste carrega uma tensão espacial maior do que as semelhanças, e tensões emocionais correspondentes (2014, p. 92).

Assim, quanto maior a tensão espacial e as tensões emocionais maior a chance de algo nos acontecer, de um acontecimento incomum advir sobre o sujeito. No entanto, isto somente é possível graças a percepção consciente: a percepção de si mesmo dentro do agir, o que realmente distingue o potencial criativo de cada ser humano. Foi através de movimentos de percepção, melhor dizendo de ações motivadas pela percepção que o homem pôde construir a sua história até aqui, se transformando nela, a percepção consciente “se nos afigura como uma premissa básica da criação, pois além de resolver situações imediatas o homem é capaz de a elas se antecipar mentalmente” (OSTROWER, 2014, p. 10). Ou seja, se projetar, não apenas pensando nas respostas dos problemas ou das perguntas, mas nas próprias perguntas ou nos problemas subsequentes de uma decisão. Diferente de como vivem os outros animais. É daí que parte a intencionalidade e a alternância do que fazemos de diferentes maneiras, num mesmo exercício comum. Tem a ver com o sujeito da percepção, que quanto mais consciente-sensível-cultural mais pode elevar seus níveis de percepção, podendo relacionar mais e mais e coisas e criar de maneira diferente dos demais. Adiante demonstramos como diferente do que foi “pregado” e difundido na história criativa do mundo, ser criativo não se trata de ser individual, pelo contrário, está mais para alguém sensível ao meio.

3.3 O sujeito criativo: ser consciente-sensível-cultural

A atividade de criar “nunca é apenas uma questão individual, mas não deixa de ser questão do indivíduo” (OSTROWER, 2014, p 147). Toda criação se dá mediante um contexto cultural que possibilita o trabalho humano (trabalho de criação). No contexto estão os conhecimentos, os recursos materiais, as propostas possíveis e as avaliações¹⁸ (sociais e individuais), estes formam um conjunto de dados e referenciais de um trabalho possível a ser feito, é “com eles [que] se defronta a criatividade de um homem” (OSTROWER, 2014, p. 147).

Cada sujeito do mundo humano é um ser individual, se constitui individualmente quando começa a interagir com o mundo, ou seja, existe na pessoa “uma orientação específica do ser, uma predisposição”, uma maneira sua de agir, é isto que o torna “indivisível, em sua personalidade e na combinação única de suas possibilidades” (OSTROWER, 2014, p. 147). Todo homem tem então potencialidades que pode atingir, não condiz rebaixa-lo ao status de algo a ser moldado pelas circunstâncias, porque desde o começo de sua vida ele se molda nas interações com o meio, a sua individualidade é desde cedo também um valor (valor de uma realização pessoal). Importante até aqui é fixar que este valor sempre se dá através de um contexto cultural.

No curso evolutivo da história humana, “os chamados homínidas¹⁹ deixaram vestígios que permitem inferir uma existência já de certo modo consciente-sensível-cultural” (OSTROWER, 2014, p. 11), ou seja, antes do homem ser humano (*sapiens*) já se tinha esta fusão de qualidades criativas. Para Ostrower, somente a partir de um ato intencional, entendido aqui como “a ação de um ser consciente”, podemos falar em atividade de criação porque “sem a consciência” não há “imaginativo na ação”. Tão logo, toda ação criativa tem por princípio “alterar os comportamentos do próprio ser que agiu” (2014, p. 11).

Os próprios homínidas não agiam de maneira igual, exerciam suas diversas qualificações de maneira diferenciada, seus atos criativos se davam mediante as relações com o meio e os saberes coletivos que já se tinham instaurados anteriormente. Ademais, convém ressaltar que “a consciência e a sensibilidade” fazem parte da herança biológica da espécie humana, podemos dizer que “são qualidades comportamentais inatas”, desde daí “a

¹⁸ Por avaliações entendemos os juízos críticos avaliativos expresso por um grupo ou alguém sobre algo.

¹⁹ Segundo alguns dicionários, homínida é o feminino de homínido, ambos fazem parte da família dos *hominioidea*, popularmente conhecidos como homínídeos. Na obra de Ostrower, a palavra homínida se mantém desde as primeiras versões. Acreditamos que a autora a cunhou para falar diretamente dos homínídeos.

cultura representa o desenvolvimento social do homem” configurando as formas de convívio entre as pessoas”. Assim sendo, o ser humano é “um ser consciente e sensível em qualquer contexto cultural” (OSTROWER, 2014, p. 11). Apesar de genes serem hereditariamente transmitidos, não são eles que determinarão a cultura ou a identidade do sujeito. Dizemos isto porque a cultura não é necessariamente herdada, é algo transmitido por causa do acúmulo de ocorrências e tradições, que formam uma história, que enriquecem e diversificam os costumes de uma sociedade. Nunca se molda alguém do nada, mas em um meio cultural, logo é “a cultura [que] serve de referência a tudo que o indivíduo é”, tudo que ele aspirar, sonhar ou criar depende dela (OSTROWER, 2014, p. 12) – até a destruição de uma cultura se dá mediante o seu próprio contexto.

Dentro de um campo cultural, frente a uma disposição elementar, o sujeito humano pode receber e reconhecer estímulos face a sua configuração sensível. Os processos criativos derivam desta estrutura que possibilita a sensibilidade: “um estado permanente de excitabilidade sensorial” que se faz “porta de entrada das sensações” (OSTROWER, 2014, p. 12). Ainda que cada ser humano possa ter níveis diferenciados de sensibilidade, não se pode afastar o ser humano desta capacidade, pois se nasce sensível. Esta capacidade é um potencial, representa uma “abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós” (OSTROWER, 2014, p. 12). Se não fosse a sensibilidade não viveríamos experiências, nem sobreviveríamos; é por sermos sensíveis que podemos lidar com estímulos e reagir adequadamente ao ambiente.

Por falar em lidar com estímulos, “uma grande parte da sensibilidade, a maior parte talvez, incluindo as sensações internas, permanece vinculada ao inconsciente” (OSTROWER, 2014, p. 12), tão logo, por mais que se responda a algo de maneira não considerada ou ordenada isto também é uma ação proveniente da sensibilidade. Aliás, são as reações involuntárias que auto regulam nosso próprio organismo. A outra parte da sensibilidade (que mais importa para nós) diz respeito ao nosso consciente, esta é articulada, nos “chega em formas organizadas”, por isto que uma experiência, por mais que estranha que possa ser, sempre terá algum nexo de organização, algo que pode ser dito ou explanado. Esta é a capacidade que chamamos de percepção, que abrange o ser intelectual, “a percepção é a elaboração mental das sensações” (OSTROWER, 2014, p. 12). Em vista disto, por mais que possamos ser inconscientes em grande parte de nossas ações, é através da percepção que se articula o nosso ser e a possibilidade de novos eus, já que ela “delimita o que somos capazes de sentir e compreender” correspondendo sempre, importante destacar, “a uma

ordenação seletiva dos estímulos” que “cria uma barreira entre o que percebemos e o que não percebemos” (OSTROWER, 2014, p. 13) – lembremos aqui do que olhamos e vemos. Dizendo de outro modo, é a percepção que articula o que do mundo nos atinge e que podemos conhecer, mais ainda, o que pode nos acontecer em termos de experiência. Daí também a ideia de “aumentar” a percepção que muitos falam. É a percepção que permite apreender sobre as coisas postas no mundo e apreender sobre a própria percepção humana, ou seja, que o homem compreende e se compreenda na ordenação sensível de seus níveis de consciência (OSTROWER, 2014)

Voltando aos homínidas, quando eles agiam, agiam culturalmente. Se apoiaram em uma cultura, estavam dentro de uma cultura. Com o homem atual não é diferente. Por cultura esclarece se: “as formas materiais e espirituais com que os indivíduos de um grupo convivem, nas quais atuam e se comunicam e cuja experiência coletiva pode ser transmitida através de vias simbólicas para a geração seguinte” (OSTROWER, 2014, p. 13). Daí que muito pode ser dito sobre empobrecer a experiência – como colocamos no capítulo anterior com Benjamim, Agambem e Larossa –, muita coisa de uma tradição cultural pode ser perdida conforme as mudanças sociais e comportamentais da geração seguinte, perdendo-se conjuntamente a possibilidade de vivenciar determinados acontecimentos. Achamos importante frisar tal questão, mas o que nos importa mesmo é apontar que o ser humano se vale sempre de uma cultura, ela é um benefício ou pode vir a ser. Como também pode vir a ser um malefício que estanca as possibilidades do indivíduo, falaremos disto na parte 3.4.

Quando o indivíduo forma uma consciência de sua individualidade, ele também se dá conta de que há uma existência social, que está incumbido em uma cultura, que a sociedade se comporta de determinada maneira e que ele pode escolher agir de outros modos que os mais comuns ou aceitos socialmente. Por mais que não consiga fazer uma exposição intelectual sobre isto, sabe ele que “os valores culturais vigentes constituem o clímax mental para seu agir”, numa espécie de padrão orientativo – dizemos isto por que a cultura influencia e molda até o modo de sentir e pensar sobre si mesmo, como as possíveis aspirações do sujeito. Somente se forma e se transformam sujeitos em meio a uma cultura, é através dela que se “criam as referências, discriminam as propostas, pois, conquanto os objetivos possam ser de caráter estritamente pessoal, neles se elaboram possibilidades culturais”, nisto se representa a “individualidade subjetiva de cada um”, bem como “a consciência representa a cultura” (OSTROWER, 2014, p. 16).

Assim, tudo o que se forma, ou melhor dizendo, tudo que se dá forma por um humano, não ocorre desvinculado de colocações culturais, ao mesmo tempo que a própria cultura possibilita os processos de conscientização do indivíduo. É a partir da sua compreensão sobre a cultura que cada ser humano pode, conforme seus limites e possibilidades, escolher como pretende viver, “orientando seus interesses e suas íntimas aspirações, suas necessidades de afirmação, propondo possíveis ou desejáveis formas de participação social, objetivos e ideais, a cultura orienta o ser sensível ao mesmo tempo que orienta o ser consciente” (OSTROWER, 2014, p. 17). Tão por isto o ser humano é consciente-sensível-cultural e não pode ser desvinculado deste conjunto. Com isto, a sensibilidade de um indivíduo é sempre aculturada, e “por sua vez orienta o fazer e o imaginar individual”, é ela que “guia o indivíduo nas considerações do que para ele seria importante ou necessário alcançar” em sua vida (OSTROWER, 2014, p. 17). De tal modo, uma experiência criativa somente pode acontecer nos limites e possibilidades culturais. Convém destacar quanto a sensibilidade que

por se vincular no ser consciente a um fazer intencional e cultural em busca de conteúdos significativos, a sensibilidade se transforma. Torna-se ela mesma faculdade criadora, pois incorpora um princípio configurador seletivo. Nessa integração que se dá de potencialidades individuais com possibilidades culturais, *a criatividade não seria senão a própria sensibilidade*. O criativo do homem se daria ao nível do sensível (OSTROWER, 2014, p. 17, grifos da autora).

Tão logo qualquer atividade vivida neste enfoque consciente-sensível-cultural pode ser considerada uma atividade de criação, também por isto que uma experiência é sempre orientada por um processo criativo de um sujeito criativo (como vimos anteriormente). Obviamente, quando as circunstâncias da vida permitirem. No entanto, a qualidade da experiência pode ser maior conforme a qualidade da percepção do sujeito, assim como pelo seu potencial criador.

Algumas teorias acreditam que o ato criativo não pode depender, nem acontecer em um contexto determinado, devido à forte influência que o contexto teria no processo de criação. Contrária a esta posição, Ostrower acredita que para criar não se pode fugir de um contexto e mais ainda, que ele se dá sempre “vinculado a uma série de ordenações e compromissos internos e externos” (2014, p. 26). Num sentido mais abrangente, os processos criativos tratam da resolução de um problema qualquer ligado a uma necessidade de um dado momento, que até então, não possui um fim adequado ou uma saída satisfatória estabelecida. Os processos criativos são sempre meio para um fim: encontrar as palavras

certas para uma poesia, manusear os ingredientes de uma receita visando um gosto específico, adequar-se a um determinado aspecto social, combater uma epidemia de baratas, solucionar dificuldades de aprendizagem no ensino médio, todas são necessidades que exigem soluções específicas e que muitas vezes serão tomadas no momento espontâneo: o momento que nos chama a agir criativamente.

Já o potencial criador é definido por Ostrower como “um fenômeno de ordem mais geral, menos específica do que os processos de criação através dos quais o potencial se realiza” (2014, p 26). Quando escolhemos uma determinada ação em vez de outra a fim de sanar uma necessidade momentânea ou de uma experiência que exige nossa ação, primeiramente somos impulsionados por uma imersão do indivíduo na ação, talvez melhor dizendo, na problemática a ser resolvida. Quando imerso o sujeito mobilizará forças (energias) e seus referenciais de conhecimento (saberes, informações disponíveis) para equilibrar a situação problemática a fim de formar uma nova realidade. Em algum instante da mobilização de nossas forças e referenciais, que não se sabe precisar de maneira exata, o nosso potencial criador age, como se fosse uma inspiração “surgida do nada”, este potencial verifica as possibilidades, analisa as variáveis, perpassa uma série de ordenações e informações, elaborando demonstrações mentais que podem vir a resolver a problemática posta²⁰. Aspectos mal conseguimos perceber, se deram devido a vontade da resolução do problema, uma vontade consciente – não algo que surgiu do nada em uma segunda-feira. De tal modo, quanto maior a apropriação de qualidades intelectuais e a avaliação de quais referenciais serão melhores ou mais convenientes ao momento do acontecimento propiciam encontrar melhores saídas ou entender mais claramente os possíveis caminhos a serem tomados para resolver o problema em um dado prazo. A criação, nestes aspetos momentâneos, tem muito menos a ver com explosões de graça divina que perpassaram o sujeito (como pensaram sobre Michelangelo), mas ao desenvolvimento da percepção, a qual que consecutivamente for mais desenvolvida resulta em abordagens mais atentas sobre as formas da ação e da materialidade.

O potencial criador é originado e elaborado dos “múltiplos níveis do ser sensível-cultural-consciente” e se faz presente nos caminhos que o ser humano escolhe em sua vida, nas maneiras que o sujeito “procurar captar e configurar as realidades da vida”, por mais que os caminhos percorridos se cristalizem ou as vivências se integrem “em formas de

²⁰ Convém advir para que isto não seja confundido com um momento eureka que comentamos na parte 3.1, uma vez que não são momentos de epifania, tampouco são raros.

comunicação, em ordenação concluídas”, a “criatividade como potência se refaz sempre” (OSTROWER, 2014, p. 27). Diante disto faz sentido dizer que criar e viver andam sempre de “mãos dadas” e que também um possibilita a ampliação do outro, nas palavras de Ostrower:

Criar não representa um relaxamento ou um esvaziamento pessoal, nem uma substituição imaginativa da realidade; criar representa uma intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer; e, em vez de substituir a realidade, é a realidade; é uma realidade nova que adquire dimensões novas pelo fato de nos articularmos, em nós e perante nós mesmos, em níveis de consciência mais elevados e mais complexos. Somos, nós, a realidade nova. Daí o sentimento do essencial e necessário no criar, o sentimento de um crescimento interior, em que nos ampliamos em nossa abertura para a vida (2014, p. 28).

Todos os seres humanos são sujeitos criativos, todo desenvolvem atividades criativas. A criatividade representa as possibilidades de um ser único, sua criação será realização dessas potencialidades em uma dada cultura. Então, a criatividade não é algo de poucos escolhidos, somos seres criativos por excelência, vivemos através da criatividade. No entanto, cada vez mais fazemos as coisas por fazer e isto não carrega em si uma essência criativa: o que destrói a possibilidade de experiência criativa como formadora de nós mesmos, visto que destrói o potencial criativo. É sobre isto que falaremos adiante.

3.4 A destruição da experiência criativa: quando se esmaga o potencial criativo

Para Ostrower é necessário desvincular os entendimentos comuns e baratos do conceito de criatividade, faze-lo soar de outro modo, em vista de talvez levar o ser humano à experiências mais sensíveis. Experiências que não neguem o potencial intelectual e sensível que a humanidade carrega culturalmente e individualmente, mas que se envolvam com ele e, na medida do possível, sejam a sua própria vida. Porém, com o nosso mundo tomado cada vez mais por interesses mercantis, que aprisionam o cultivo de nós mesmos nos mais diversos jeitos, parece que estamos sempre a girar num ciclo contra a própria existência. Negando que os sujeitos possam viver, cada qual à sua maneira, suas possibilidades únicas de serem eles mesmos. A sociedade atual é moldada e nos molda, da infância ao convívio adulto, visa “apenas a retenção mecânica de fórmulas e conceitos, ou métodos de instrução preparando os jovens para participarem de atividades produtivas sociais, cujo aprendizado permanece largamente teórico (mesmo nas áreas técnicas)” (2014, p. 86)

Além disto, se perde cada vez mais “o contado com matérias, com processos de trabalho, com pessoas” (2014, p. 86) muito diferente de como já foi um dia, em que os sujeitos eram valorizados pelo seu ofício, o ferreiro era bem querido por ser um artesão, a sociedade sabia quem ele era e a importância dele para a comunidade. Hoje, na maioria das vezes, um trabalho é só um trabalho e nada mais, e o sujeito é o mero sujeito de um trabalho, podendo ser substituído quando for necessário. A valoração de sua existência não é tão importante quanto à produção ou o fim comercial do trabalho. Para pensar: quantas vezes falamos com o outro apenas por causa do dinheiro? Por força dos interesses monetários, o trabalho nega a convivência, não se pode “perder tempo” nem com o vizinho, nem com qualquer pessoa que não seja rentável ou “útil” para se subir na carreira. Como dizem: *Time is money!*

O que está em jogo é que num ritmo aparentemente sempre crescente, estamos privando os indivíduos de sua individualidade e negando estímulos que poderiam ser benéficos ao seu potencial criador, estamos “pegando o expresso” para a inviabilidade da experiência criadora, ou para ser fidedigno ao subtítulo aqui posto: estamos destruindo a experiência criativa. Isto acontece principalmente, segundo Ostrower (2014, p. 86), por ter se perdido – “parece ter sido abolida - a compreensão sensível das coisas: uma compreensão que integrava experiência e inteligência”. Tratamos disto no tópico 2.2 de nosso trabalho, apontando que a experiência sempre foi negligenciada diante de um advento racional que colocava a racionalidade num pedestal. Se Ostrower nos lesse hoje (ousamos dizer) corroboraria com a visão de Larrosa (2016) de que o mundo parece estar programado para que nada nos aconteça, pois segundo ela mesma “o desdém pela experiência sensível do homem reflete o desinteresse pelo próprio ser humano, por sua afetividade e suas potencialidades criativas”, mais ainda “revela a indiferença pelo caráter sensual do viver e pela unicidade da vida” (2014, p. 87). Isto também pode ser sentido em uma outra colocação da autora: “com todo apreço, por exemplo à certas obras de arte, despreza-se em verdade o que na forma artística existe de essencial: a condensação poética da experiência como via de conhecimento da realidade” (2014, p. 86). O caminho para ambos os autores é um caminho pragmático, que entre razões e emoções o que mais quer é não negar a vida.

Adiante, elencamos alguns “condicionamentos culturais” comentados por Ostrower em *Criatividade e processos de criação*, se trata de uma seleção nossa a partir da autora, não algo que ela elencou. Cabe lembrar também que ela escreveu esta obra a quase cinquenta anos, preocupada em recuperar certos valores humanísticos e fornecer elementos para

enfrentar a própria época, não foi sua preocupação principal, mas no decorrer de suas páginas ela muito tratou de comentar sobre um processo de alienação do ser humano, como podemos ler no prefácio:

Há muito o ser humano anda alienado de si mesmo. As riquezas materiais, os conhecimentos sobre o mundo e os meios técnicos de que hoje se dispõe, em pouco alteraram essa condição humana. Ao contrário, o homem contemporâneo, colocado diante das múltiplas exigências, bombardeado por um fluxo ininterrupto de informações contraditórias, em aceleração crescente que quase ultrapassa o ritmo orgânico de sua vida, em vez de se integrar como ser individual e ser social, sofre um processo de desintegração. Aliena-se de si, de seu trabalho, de suas possibilidades de criar e de realizar em sua vida conteúdos mais humanos (2014, p. 6)

Ostrower (2014) acreditava que a pessoa rigidamente racional e reducionista não é “capaz de criar” devido a fomentação de uma consciência anticriativa, que tem por característica ser “repressiva e esmagadora, como uma deformação do consciente” (2014, p. 6). É o caminho para inacriatividade porque não há abertura para o mundo, mas sim um trancamento dele, ao mesmo tempo, que fecha o sujeito em si, é plausível diz que se trata de um esvaziamento existencial. Esvaziamento este pautado principalmente pelo valor das coisas, pela obsessão por novidades, pela instituição de padrões de excelência, por brinquedos que não se brincam (acultamento da criança) e um trabalho autômato que não dignifica o ser humano.

3.4.1 Valor das coisas

Iniciemos apontando que a sociedade contemporânea é a sociedade do discurso “medidor de resultados a serem aferidos: o preço” (OSTROWER, 2014, p. 143). Oferta e procura, custo e benefício, tempo e qualidade, (quase) tudo perpassa por um dado valor monetário, como dizem *tudo na vida tem seu preço*. E por sorte, mas por pouca sorte, este dito não tem verdadeiro sentido. O filósofo americano Michael Sandel (2012, p. 9) comprova numa pesquisa minuciosa que “há coisas que o dinheiro não compra, mas, atualmente, não muitas”, porque o mercado agindo numa corrupção desenfreada dos valores morais coloca quase tudo à venda, quase tudo tem “valor”. Em seu livro *O que o dinheiro não pode comprar*, Sandel (2012) faz uma lista de alguns casos peculiares que podem nos dar uma ideia de como tudo está se reduzindo a dinheiro:

- *Upgrade* na cela carcerária: U\$\$ 82 por noite.
- Barriga de aluguel: U\$\$ 6.250
- Direito a ser imigrante nos Estados Unidos: U\$\$ 500.000
- Direito a abater um animal ameaçado de extinção: U\$\$ 150.000
- Direito de lançar uma tonelada de gás carbônico na atmosfera: U\$\$ 18
- O celular do seu médico: U\$\$ 1.500 a U\$\$ 25.000
- Alugar espaço no corpo para publicidade comercial: U\$\$ 777
- Servir de cobaia humana de laboratórios farmacêuticos: U\$\$ 7.500
- Órgãos a serem transplantados: valor indefinido
- Bebês recém-nascidos: valor indefinido
- Pedidos de desculpas: valor indefinido
- Discursos de padrinho em casamentos: valor indefinido

Obviamente tudo se vende como “boas intenções”: facilitar a vida e aumentar a felicidade das pessoas. Influenciados pelos discursos midiáticos e políticos, frequentemente agimos com base na crença de que aumentando nossas rendas, o dinheiro à nossa disposição ou o volume de bens materiais nos fará aumentar nossa qualidade de vida e, conseqüentemente, nos tornaremos pessoas mais felizes, ou seja, a felicidade pode de ser alcançada, bastar ir atrás dela com dinheiro. Aonde encontrar? Ela está exposta na vitrine, no último lançamento da moda, no último carro do ano, no condomínio que somente os poderosos podem entrar. O mercado transforma a felicidade em um produto a ser consumido, se dá ao sentimento feliz um tratamento de prazer. Brinca-se com a realização pessoal das pessoas, transformando os meios para uma vida plena e satisfatória em fins.

O que nos afasta de saber dos pressupostos deste ciclo “gerador de felicidade” vicioso são as magníficas artimanhas de marketing, que acendem e reacendem diariamente a esperança de alcançar a felicidade. Segundo Bauman (2009, p. 18) “um dos efeitos mais seminiais de se igualar a felicidade à compra de mercadorias que se espera que gerem felicidade é afastar a probabilidade de a busca da felicidade algum dia chegar ao fim”, se tal fim nos fosse dado equivaleria ao fim da felicidade como mercadoria, assim além de “brincar” conosco, nos faz sonhadores de um ideal utópico, jogando o sonho da felicidade numa busca sem fim, numa corrida sem linha de chegada. Tudo em nome do lucro, porque “não sendo possível atingir um *estado* seguro de felicidade, só a *busca* desse alvo teimosamente esquivo é que pode manter felizes (ainda que moderadamente) os corredores” (BAUMAN, 2009, p. 19).

Travando a linha de chegada da realização do sonho feliz, vendem-se “momentos” que contenham alguma realização, que tem seu tamanho medido pelo custo-benefício, pois já que “os pretensos meios se transformam em fins: o único consolo disponível em relação ao caráter esquivo do sonhado e ambicionado ‘estado de felicidade’ é permanecer no curso” (BAUMAN, 2009, p 19). Ou seja, na batalha para ser feliz, uma vez que a guerra não chegou ao fim, estamos felizes (ainda que moderadamente) enquanto podemos vir a ser felizes, enquanto a esperança ainda palpitar. Infelizmente, “o sucesso do marketing repercute como um destino lamentável e, em última instância, como um fracasso abominável da mesmíssima busca da felicidade a que ele deveria servir” (BAUMAN, 2009, p. 18), é um processo que aliena o homem, visto que o engana e o afasta suas possibilidades existenciais sempre que ele se dedica na busca pela conquista de bens materiais ou de uma realização que nunca se acaba. Neste processo “a realidade é dimensionada na circulação de mercadorias e fora desse dimensionamento pouco há que seja considerado ‘real’” (OSTROWER, 2014, p. 143). Em rápida síntese, o dinheiro dita o que é necessário para a vida e vende as ideias “possíveis” para uma vida. O consumismo desenfreado afasta o homem de suas realizações humanas, de suas experiências criativas, e conseqüentemente acaba ditando quem somos, não deixa quase espaço para uma existência mais autêntica. Aliás, se precisamos consumir para existir, quem somos?

Quando não lidamos reflexivamente com questões existenciais, o mercado o faz por nós e para nós. Por que negar esta nossa comodidade? . A lógica é quase a mesma comentada acima: quando mais você se sentir bem, mais você compra. Basta ir na loja certa e montar seu estilo, conquistando sua posição social. Afinal de contas: *você é o que você veste*. Tudo é questão de imagem. Mas atente-se: “a posição social nada significa a menos que tenha sido socialmente *reconhecida* – ou seja, a menos que a pessoa em questão seja aprovada pelo tipo certo de ‘sociedade’” (BAUMAN, 2009, p. 23). Diante disto, o grupo a qual você “pertence” é uma questão de “ser realmente um-de-nós” dentro do grupo. Se você não souber qual a loja certa, basta saber que os catálogos de moda e as lojas *tops* tem todos os estilos à venda: você tem seu estilo, eles têm todos. Tudo pela comodidade. O tom de ironia dado ao parágrafo é para mostrar que somos inclinados ao reconhecimento social dos grupos que fazemos ou queremos fazer parte e cada grupo tem seus próprios “juízes” e “códigos julgadores” que acabam por corroborar ainda mais com o ciclo mercantil da felicidade e para a criação forçada de identidades. Estar na moda é ter uma identidade reconhecida, uma vez que isto perpassa pelas artimanhas do mercado, no caso das lojas, pelas grifes, marcas e

logos, “assegurar a realização desses propósitos inter-relacionados, tornam-se preocupações centrais na busca de uma vida feliz” (BAUMAN, 2009, p. 24). Se somos inclinados a tamanha tarefa a vida toda, uma vez que catálogos de vestimenta entram e saem toda semana do cenário modal, obviamente se marginaliza a tarefa de construir-se como alguém que se quer ser. Não que não seja importante ir atrás de novas possibilidades, mas a questão é quanto se deixa o mercado fazer isto sem a nossa reflexão quanto ao assunto, Bauman nos instiga a pensar o quanto somos montados e desmontados pelas artimanhas consumistas sem nos darmos conta:

Embora continue sendo um tema importante e uma tarefa absorvente desde a passagem, ocorrida no início da Idade Moderna, da sociedade da "atribuição" para a da "realização" (ou seja, de uma sociedade em que as pessoas "nasciam em" suas identidades para uma em que a construção da identidade é tarefa e responsabilidade delas), a "identidade" agora compartilha o destino de outros equipamentos da vida: espera-se e prefere-se que ela, na falta de uma direção determinada definitiva, e não mais destinada a deixar atrás de si traços sólidos e indestrutíveis, seja fácil de ser fundida e passível de ser remodelada em diferentes formatos. Antes um "projeto para toda a vida", a identidade agora se transformou num atributo momentâneo. Uma vez planejada, não é mais "construída para durar eternamente": precisa ser continuamente *montada* e *desmontada* (2009, p. 24, grifos do autor).

A questão, coloquemos novamente, não é a preocupação em busca de identidade, mas dos mecanismos que alienam esta busca, mecanismos que constataam a falta de reflexão do homem sobre si mesmo, uma falta de estruturação de consciência diante do viver, que parece não ser dada para além do mero reconhecimento – tanta moda se vê, mas pouco se olha – porque apesar da “multiplicidade” de opções que nos é dada, são apenas a soma de “esforços extremamente fracos (e, graças ao progresso nas técnicas de marketing, cada vez mais fracos), prontos a serem absorvidos pela atenção mais fugidia” (BAUMAN, 2009, p. 25). Falamos anteriormente, que a sensibilidade de um indivíduo é sempre aculturada, e “por sua vez orienta o fazer e o imaginar individual”, é ela que “guia o indivíduo nas considerações do que para ele seria importante ou necessário alcançar” em sua vida (OSTROWER, 2014, p, 17), o que importa é quanto de sensibilidade parte dele próprio, se os seus valores são de fato seus ou se foram escolhidos na vitrine.

O que a gente não percebe – e há muito tempo não percebe – é que “todavia, a equação *preço = valor* não funciona porque a própria equação – *preço igual valor* – não existe. Preço não é igual a valor. Nada ‘é igual’ a valor. Só o valor é valor. As genuínas realizações humanas são valores” (OSTROWER, 2014, p. 143, grifo nosso). Assim,

conquistar algo que nos faz feliz é um valor. Construir uma identidade é um valor, há todo um processo de crescimento e maturação espiritual que uma roupa ou um estilo não podem prover, somente o ser humano consigo mesmo. Valores são tudo o que não marginalizam a experiência do viver ao nível de uma mera mercadoria ou coisa comprada, são “tudo que o homem tem especificadamente humano dentro de si, a compreensão, a inteligência, a generosidade, a ternura, o amor, o respeito, a dignidade, a coragem, a confiança, os relacionamentos afetivos que o homem é capaz” (OSTROWER, 2014, p. 143). Não menos importante, a criatividade e as criações humanas são “valores de produtividade humana, valores de consciência. São intraduzíveis. Não tem preço” (OSTROWER, 2014, p. 143).

Há algum tempo atrás, Georg Simmel já colocava que “valores são mensurados pelos outros valores que devem ser sacrificados para obtê-los” e também que “a demora na satisfação é reconhecidamente o mais penoso dos sacrifícios” (apud BAUMAN, 2009, p. 26). As palavras de Simmel talvez apontem o que faz um valor ser intraduzível monetariamente, pois não podemos medir o que deixamos para trás nas escolhas que fazemos, muito menos no que vamos fazer devido aos caminhos que já tomamos. E isto é uma das coisas que mais afligem quem se encontra nos ambientes característicos de nossa sociedade consumista, em que pese não há tempo para esperar com tanta “demanda de felicidade” sendo ofertada. Bauman bem entende o pensamento comum quando categoricamente interroga: “por que trabalhar para o auto-aperfeiçoamento com todos os esforços extenuantes e o doloroso auto-sacrifício que essa labuta inevitavelmente exige?” (2009, p. 26). A resposta pode ser dada por um raciocínio simples: não há motivos suficientemente fortes para escolher o caminho mais difícil e penoso se há outros modos. O problema é que este raciocínio pode sair caro futuramente, por não haver preocupação com o que se deixa para trás, por anular o passado numa decisão.

Hoje, comumente se pensa assim: porque ser quem eu já cansei de ser e não ser um novo eu? Troca-se o que não se quer mais por uma nova possibilidade mais atraente e cheia de vida. Nesta lógica o sujeito procura fazer o que lhe parece mais certo: que é não pôr o presente a perder, num caráter de desperdício de vida, já que do amanhã não se tem certeza alguma - é o novo *live fast, die young*²¹ (viva rápido, morra jovem) com outra roupagem. Não há problema algum em tentar encontrar soluções novas, ainda mais quando os problemas ou as incertezas da vida esquentam. Sempre se procurou fazer isto, aliás é da

²¹ *Live fast, die young* foi uma máxima tomada num sentido de *glamour* e autenticidade no ápice dos movimentos *punks* americanos.

natureza humana se reinventar e isto tem tudo a ver com ser criativo, a questão é que as pessoas estão a “fugir do próprio eu e adquirir um outro feito sob encomenda” em virtude de uma dada “convicção de que transformar esse sonho em realidade é algo que está a nosso alcance” (BAUMAN, 2009, p. 27). Este é o esvaziamento existencial proveniente do “valor” das coisas, fruto da mentalidade consumista que acaba por desconsiderar a experiência da vida como um valor de vida. A questão que deveria ser levada em conta é que a experiência de vida não tem preço.

3.4.2 A obsessão pelo novo

Pela palavra criatividade estar condicionada culturalmente a ideia de inovação, um ato criativo no imaginário popular é dado como a possibilidade de alcançar coisas novas. No entanto, o ato de criar, Ostrower procura deixar claro, significa muito mais que inventar alguma coisa nova, porque “criar e inventar não são iguais” (2014, p. 135). Para a autora, criar é muito mais que possibilitar alguma coisa nova no mundo, é um movimento de ampliação da consciência sobre alguma coisa ou sobre si mesmo, já inventar alguma coisa é uma ação permeada pela ampliação da utilidade sem preocupação significativa com alguma renovação da consciência. Para entender mais claramente, segue o entendimento da autora (2014, p. 134):

Criar significa dar forma a um conhecimento novo que é ao mesmo tempo integrado a um contexto global. Nunca se trata de um fenômeno separado ou separável; é sempre questão de estruturas. Através da forma criada se intensifica um aspecto da realidade nova e com isso se reformula a realidade toda. Por essa razão, o processo de criar significa um processo vivencial que abrange uma ampliação da consciência; tanto enriquece espiritualmente o indivíduo que cria, como também o indivíduo que recebe a criação e a recria para si. No ato criador, ambos se renovam de alguma maneira essencial para sua humanidade. Mas o invento, ou seja, uma inovação, não precisa abranger a renovação.

Tomemos como exemplo os inventos do barbeador elétrico, da goma de mascar, da pipoca de micro-ondas, da cola em bastão, do *blu-ray* ou a máquina de café expresso em cápsulas, que apesar de fazerem parte de nossa vida, não conseguem fazer dela algo mais significativo num sentido de enriquecimento espiritual. Aliás, até na questão da utilidade é difícil dizer qual é a necessidade que eles representam, se é uma necessidade *real* do ser humano ou se é produto de uma engenhosidade artificialmente introduzida. Diferente pode ser pensado quanto algumas futuras realizações da tecnologia de impressão 3D,

recentemente conseguiram transformar plástico em biomodelos de órgãos humanos (ÉPOCA, 2016), o que possibilita, até o momento, os cirurgiões a terem mais possibilidades de ensaiar os procedimentos cirúrgicos. Estima-se que dentro de pouco tempo será possível imprimir tecidos corpóreos de verdade, o que pode vir sim a ressignificar a vida de muitas pessoas adoecidas ou com necessidades de transplante de órgãos. Algo a ser apreciado mutualmente pelos criadores dos órgãos vitais como pelos pacientes, algo que, como dito acima, “enriquece espiritualmente o indivíduo que cria, como também o indivíduo que recebe a criação e a recria para si”, pois se dá um novo sentido à própria vida.

Não queremos aqui rebaixar coisas novas com valor ou sem valor, não é disto que se trata, não se pretende demarcar barreiras para a criação e a potencialidade da vida humana, o que aliás, é impossível – pelo menos enquanto existirem seres humanos. Mas se fosse o caso de avaliar a obra dos grandes gênios da humanidade entre invenção e criação, colocaríamos nomes como Da Vinci, Louis Pasteur, Thomas Edison ou Aristóteles como grandes criadores, pois suas próprias pesquisas “abrangem conhecimentos novos que ao mesmo tempo constituem novas realidades de vida” (2014, p. 135). Talvez tocar nestes nomes deixe a coisa mais confusa, mas é possível sim distinguir entre invento e criação. Segundo Ostrower, sem exageros, pode-se dizer “que a prática de inúmeras inovações se processa em níveis menos profundos do que a da criação, isto é, a mera inovação não engaja a totalidade sensível e inteligível do indivíduo a ponto de sempre reformular em sua conscientização de si mesmo” (2014, p. 135). É assim que se diferenciam as potencialidades e as características dos processos criativos, e de onde se pode retirar conteúdos existenciais significativos – cada indivíduo à sua maneira.

Outro aspecto importante sobre esta importante distinção entre inovação e criação é que “o invento não traz necessariamente as sementes da etapa seguinte” – daí de considerar os nomes acima como fidedignas criações humanas –, não se pode negar que no invento surge algo de novo, porém é característico dele que “entre o fato novo e os anteriores não precisa haver necessariamente uma conexão orgânica”, já para e “na criação esta condição está presente” (OSTROWER, 2014, p. 135). Na criação existem várias etapas de um processo contínuo que é transformado em algo novo significativo. Na criação há um caráter global que se pode perceber uma certa lógica interior, seja lá o que for (que, portanto, é também difícil definir), que diz tanto respeito ao indivíduo criador original como aquele que criou a partir dele, trazendo em si uma coerência entre as várias etapas. Tudo isto somente é

possível graças a estruturação de consciência diante do viver, que também podemos dizer é a própria criatividade. Como posto por Ostrower:

A coerência estilística [no sentido de formas] funciona como se fosse uma espécie de substrato comum às configurações diferentes, diversificadas a partir das circunstâncias espaciais e temporais em que surgiram. Ela serve de referência para que se possa avaliar *em que sentido* o novo se apresenta diferente. Em outras palavras, a coerência interior do processo aponta o sentido significativo da diversificação. (2014, p. 135).

Feito esta distinção, convém destacar que, dentre tantas invenções que se criam todos os dias, não vivemos para criar, nossa sociedade não se volta para criações humanamente significativas, aliás (ousamos dizer) raras vezes importa-se com a realização pessoal do indivíduo ao inventar alguma coisa. Porém, ao mesmo tempo, muito se admira a arte de inventar. Comumente o que é engenhoso é tido como fantástico, fruto de astúcia “criativa”. Claro que toda invenção tem um pouco de imaginação, melhor dizendo, fatores de ordem imaginativa, porém “são fatores largamente reivindicados pelo saber intelectual que é estimulado através de situações específicas” (OSTROWER, 2014, p. 135), convém aqui lembrar da distinção entre experimento e experiência, segundo as definições da autora poderíamos dizer que a maioria das invenções que surgem são frutos de experimentos e não frutos de experiências que nos acontecem. Ela cita como exemplo clássico a “guerra como geradora de inventos”, para a compreendermos basta pensar no devotado engajamento que antigamente se tinha para criar novos produtos bélicos: coisas que espiritualmente não comportam é nada para quem vai “sentir” a criação e que tão pouco acrescentam alguma coisa em termos de maturidade vivencial ao criador. Abaixo destacamos uma consideração importante tomada em nota de rodapé:

Por essa razão, certas descobertas tecnológicas em pouco vêm a *mobilizar nossa íntima capacidade de experimentar a vida*. Permanecem uma coisa externa operacional que não toca naquilo que diz respeito ao homem em face da vida. Sem dúvida, a ida do homem à lua constituiu um feito imponente e que no momento fascinou toda a humanidade. Resta ver, porém, se com isso nos proporcionou o instrumental para um visão mais profunda dos problemas humanos, ou, ainda, se reformulou substancialmente a existência na Terra (OSTROWER, 2014, p. 136, grifo nosso).

É positivo que valorizemos as possibilidades do homem e os frutos de sua imaginação, o problema é desvincular isto da experiência humana, de ser apenas um fazer por fazer, inventar por inventar. Diante disto que se pode colocar que “a descoberta da

novidade passou a ser uma preocupação central, obsessiva até”²². Por isto se inventa mais que se cria, inventa-se “o novo, o inédito, o insólito que se procura, não a bem da humanidade e para satisfazer uma necessidade real, mas o ‘novo pelo novo’, a substituição apenas pela substituição” (2014, p. 136). Necessariamente, tantas invenções que não fazem que algo nos aconteça, não potencializam nossa experiência de vida, quando muito fazem é enfraquecer certas artes do viver, artes da cultura humana que potencializam tudo que o homem tem especificadamente humano dentro de si. O que em outros termos pode-se dizer nos faz mais pobres de imaginação, vazios de experiências, tão logo aumentam nosso esvaziamento existencial. A fim de clarear o que estamos dizendo, usamos algumas passagens de Benjamim (1987, p. 114), as quais que por mais que comentem a pobreza de experiências resultantes da primeira guerra mundial, podem bem nos servir para pensarmos a obsessão do novo pelo novo vivida atualmente:

Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano. Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem. [...] *Porque não é uma renovação autêntica que está em jogo, e sim uma galvanização* [...] com toda clareza, que nossa pobreza de experiências é apenas uma parte da grande pobreza que recebeu novamente um rosto, nítido e preciso como o do mendigo medieval. Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída [...] (BENJAMIM, 1987, p.114).

Condizente com tais palavras, interrogamos: Qual o valor de todas as nossas “fantásticas” invenções, se a nossa experiência não nos acontece? Se não possibilita revelar nosso potencial criativo? Qual o preço que vamos pagar por esta fabricação desequilibrada de coisas artificialmente idealizadas como necessárias para o homem? Tomemos a palavra galvanização (grifada pelo autor acima) que se refere a um ação de recobrimento feita sobre o aço ou o metal com zinco. Em suas definições tal camada é tida como uma proteção, porém acaba por esconder o essencial da matéria primeira. Se trata de uma aplicação com vistas a diminuir a corrosão, porém também se ignora que é a corrosão que faz parte da natureza desta matéria. Semelhante a este processo, tal como uma artificialidade, é a materialidade que é tão adulada em nosso tempo, uma camada nova por cima de outra e cada vez mais se

²² Cabe lembrar que Ostrower escreveu isto bem antes de utilizarmos de forma constante os recursos da internet.

perde o que é mais essencial ao homem, sua matéria primeira: a própria vida. Envolto com tantas novidades, podendo sempre ter “contato com algo novo”, estamos encobrimo o que realmente completa o ser humano.

Ainda no mesmo ensaio citado acima, Benjamim nos propicia uma reflexão sobre um certo sonho de um escritor renomado e excêntrico de seu tempo, Paul Scheerbart, conhecido por suas novelas ficcionais, mas também por uma ferrenha fé no vidro como material de construção essencial, pouco antes de morrer disse:

A nossa cultura é, até certo ponto, o produto da nossa arquitetura. Se nós queremos que nossa cultura se eleve a um nível mais alto, somos obrigados, querendo ou não, a mudar nossa arquitetura. [...] Nós alcançaremos esse objetivo apenas se introduzimos a arquitetura de vidro, que permite a entrada da luz do sol, da lua e das estrelas, não apenas através de algumas janelas, mas através de toda parede, que poderá ser construída totalmente de vidro - de vidro colorido. O novo meio ambiente, por nós criado, nos trará a nova cultura (apud BENTON; BENTON; SHARP, 1980, p. 72)

Por nível mais alto de cultura, supõe que Scheerbart tinha ideia de uma cultura para determinado status social, uma possível maneira para ascender socialmente. Segundo as palavras de Benjamim (1987, p. 117), Scheerbart “atribui a maior importância à tarefa de hospedar sua ‘gente’, e os co-cidadãos, modelados à sua imagem, em acomodações adequadas à sua condição social, em casas de vidro, ajustáveis e móveis, tais como as construídas, no meio tempo, por Loos e Le Corbusier” - arquitetos “programáticos” (que apenas executam e nada criam). À vista disso, ironicamente Benjamim coloca que “não é por acaso que o vidro é um material tão duro e tão liso, no qual nada se fixa. É também um material frio e sóbrio. As coisas de vidro não têm nenhuma aura”, e ao encerrar o assunto ainda destaca, “o vidro é em geral o inimigo do mistério. E também o inimigo da propriedade”. Se as ideias das casas de vidro viessem a ser concretizar ainda naquele tempo seriam uma inovação poderosa e impressionante, não se pode negar, mas estariam vazias de existência. Mais ainda seriam um “aconchego” para nada se fazer, pois no interior de uma casa de vidro se obriga o sujeito a adquirir hábitos que se ajustam melhor a esse interior do que a ele mesmo. O que acaba por acobertar (como Benjamim bem disse) os mistérios da vida, e por conseguinte acabamos por limitar as criações humanas porque limitamos a percepção, que, diga-se, é o que talvez tenhamos de mais humanamente fantástico. Semelhante a uma casa de vidro, a busca incansável pelo novo, podemos dizer, provém uma nova forma de pobreza de experiências e conseqüentemente uma destruição de potências criativos.

Mas isto não é algo apenas de nosso tempo, Benjamim bem colocou anteriormente que “não se deve imaginar que os homens [em sua maioria] aspirem a novas experiências” porque o que muitos querem é “libertar-se de toda experiência”. Dirá o autor que estes sujeitos “aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna” (tal como na casa de vidro), ainda achando “que algo de decente possa resultar disso”.

3.4.3 Da instituição de padrões de excelência

Vimos no primeiro tópico deste capítulo como a idolatria da figura de Michelangelo nos deixou distantes da criatividade – impossível para mortais insignificantes – criando uma espécie de descrédito criativo. Obviamente, muita coisa mudou desde a época renascentista, mas um pouco do fantasma do gênio criativo ainda deixou suas marcas na contemporaneidade. Frequentemente comparamos nossas crianças com gênios de determinado campo que elas tenham algum domínio ou facilidade; aliás, tomamos a figura do gênio como um critério orientativo. Por exemplo, para saber se alguém tem intelecto genial, a pessoa precisa se sobressair facilmente no desafio de Einstein²³. Além disto, é comum que os pais se sintam orgulhosos pelas aptidões do seu filho lembrar uma celebridade ou um gênio. O que não é um pensamento comum é fomentar que o indivíduo seja ele mesmo e, paradoxalmente, se quer que ele seja exclusivo, assim como os gênios um dia foram.

Ostrower (2014, p. 133) indica que “a excepcionalidade é usada como parâmetro para aferir o desempenho dos indivíduos”, isto em todos os âmbitos. Nas mais diversas formas sociais se propõe “a genialidade como uma maneira de ser” reduzido os processos criativos “a comportamentos volitivos”, ignorando que alguém se torne exclusivo (autêntico) devido ao “próprio viver”. Vivemos assim condicionando nossas crianças a um padrão de excelência que dificilmente é alcançável, ao mesmo tempo que ignoramos suas potencialidades únicas de se criarem como podem, ou seja, não deixamos suas autenticidades florescerem. É uma prática massificante, que diga-se logo, aliena a criança porque apenas “torna” criativo quem

²³ O desafio de Einstein (*Riddle of Einstein*) é um popular teste de quociente de inteligência famoso pelos rumores de que somente 2% do mundo pode resolvê-lo. Nele há cinco fileiras, com cinco casas de cinco cores diferentes, em cada uma delas mora uma pessoa de nacionalidade específica. Cada uma das pessoas bebe uma certa bebida e tem um animal de estimação diferente das demais. O objetivo é seguir as dicas dispostas, e descobrir quem é o dono de um peixe. A complexidade do desafio se dá pela incompletude das dicas. Algumas pessoas indicam que a autoria do desafio é de Lewis Carrol. Não achamos fonte confiável para validar a originalidade a nenhum dos dois intelectuais, mas o teste pode ser facilmente encontrado na internet.

consegue ser genial. É formidável se alguns poucos conseguem se sobressair neste sistema, pois o problema real é que “a genialidade como proposta é um parâmetro esmagador para qualquer processo normal de desenvolvimento e de maturação” (2014, p. 133) uma vez que nega tudo que não se encaixa em “coisas de gênio”. Assim não pode ser genial “alguém que fosse espontâneo, autêntico, imaginativo, sensível” (2014, p. 133). Muito disto provém da ideia de que o potencial criador não se concebe em função da maturidade alcançada ou da convivência humana, como anteriormente foi colocado, a sua condição mais nega o viver que o fortalece. Vale repetir “a própria criatividade é considerada como algo à margem do fazer natural” (2014, p. 133).

Infelizmente, a instituição de padrões irreais também é uma prática comum no ensino, como bem profere Ostrower quando coloca que “ou alguém se torna um Einstein ou é reduzido a zero” (2014, p. 133). Ao mesmo tempo que tanto se quer isto se nega que o próprio Einstein teve seu tempo, precisou crescer e foi capaz de se renovar por toda sua vida, melhorando suas compreensões sobre a vida, suas ordenações sobre a existência, aumentando seus movimentos de percepção e sua própria estrutura auto-consciente. Também cabe destacar que Einstein apreciava violino, filosofia e a companhia dos outros, ou seja, não vivia apenas para a física. Não foi o que foi porque só “respirava” física. Se chegou em um estado de lucidez avançada na sua área foi também porque teve uma vida. Exigir que crianças e jovens tenham a mesma lucidez de crianças é um tanto quanto maligno. Aliás, a natureza dele foi uma, a dos jovens e das crianças será outra. A vida será outra, mas parece que é isto que muitas vezes não se quer que seja. Quer é aplicar uma espécie de fórmula da vida, mas negam seus efeitos colaterais.

Se o sistema se vale de parâmetros geniais, acaba por destruir o potencial criativo das crianças, o que pode acarretar em duros problemas, como a falta de empatia e a falta de imaginação. Dizemos isto porque tal processo nega rigorosamente os significados que o sujeito encontra diante do viver e de suas experiências, e também seu “potencial criador”, que lembramos é “a capacidade de abordar em cada momento vivido a unicidade da experiência e de interliga-la a outros momentos, transcendendo o momento particular e ampliando o ato da experiência para um ato de compreensão” (OSTROWER, 2014, p. 132). Quer dizer que se não há significado real para o sujeito, não aumenta realmente a sua consciência diante daquilo, e vivendo a mercê do que gênios um dia foram isto não se torna plausível de acontecer.

O que poderia ser feito? Segundo Ostrower, seria necessário considerar a criatividade genuína: “a possibilidade da pessoa tentar encontrar nos variados momentos do seu fazer a sua própria medida de capacidade dentro de sua sensibilidade própria, e de ser valorizada no que ela realmente é e naquilo que pode ser” (2014, p. 134). Resumimos assim: deixar o sujeito ser ele mesmo, dar a ele seu tempo, deixar viver suas experiências, procurando não alienar o processo de desenvolvimento da sua própria personalidade. Tal prática é pautada em muitas teorias de ensino das artes, que em certa medida estão bem encaminhadas no ensino atual, porém convém advir que o criar não se restringe à arte como muito também se propaga popularmente. A criatividade não é apenas algo substancial do campo artístico, por mais que este campo tenha um florescimento criativo muito presente em sua existência; “o criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano” (OSTROWER 2014, p. 5).

O que muito acontece em outras áreas, diferente do ensino das artes, é a privação de estímulos que poderiam propiciar o desenvolvimento sensível dos sujeitos, conseqüentemente limitando a percepção e o potencial criativo. O que acaba por resultar em sujeitos, na melhor das hipóteses, rigidamente racionais e reducionistas, que não se abrem aos possíveis estímulos do mundo e da vida, pelo contrário agem a partir de uma consciência repressiva e esmagadora, que mais lembra uma deformação do consciente. Uma deformação existencial que impede que o sujeito se doe, se permita à experiência.

3.4.4 Dos brinquedos que não se brincam (estímulos negativos)

Em contextos mais primitivos, o ser humano se vinculava à vida preponderantemente através de um enfoque sensual-afetivo. Segundo Ostrower, inicialmente o homem sabia simbolizar, mas não conseguia abstrair nem conceituar, “relacionava sempre, imaginava, associava, concebia múltiplas linguagens entre os fenômenos; não os conceituava, porém” (2014, p. 85). Citando caso análogo, a autora se dirige aos povos indígenas do centro do país que falam a língua Bakairi. Nesta língua “cada tipo de papagaio e cada tipo de palmeira tem seu nome próprio individual, enquanto não existe nenhuma expressão genérica para a espécie papagaio ou palmeira (STEINEN apud OSTROWER, 2014, p. 85). Para os Bakairi a convivência com a natureza é vivenciada mais sensivelmente que racionalmente, sua linguagem e cultura são fortemente marcados por sua experiência sensível. Uma maneira de viver quase perdida devido o advento racional (comentamos sobre isto na parte 2.1).

Comenta Ostrower, que um contato mais sensorial com o mundo talvez seja algo “irrecuperável no tempo”, advertindo também que a “ingenuidade” não parecia propiciar melhor vida em nenhum paraíso (2014, p. 85).

Nosso contato mais sensorial com a realidade há muito vem se perdendo, principalmente na convivência com a natureza, porém não podemos meramente culpabilizar a racionalização do homem e deixar por isto, cabe lembrar que foi graças ao advento racional que conseguimos alcançar determinados conhecimentos e um dado enriquecimento cultural. Tudo isto se tornou possível, segundo Ostrower, através da aquisição da abstração, da racionalização e da conceituação, que nos propiciaram elevar o grau de humanidade, em um processo contínuo de crescimento, um grau que “não haveria por que renunciar” (2014, p. 85) – entretanto (e infelizmente) há episódios da história que esta elevação se perde. Mas como perdemos o contato mais sensorial? Por conta dos “relacionamentos que conduzem a definições e a conceituações”, e que mantêm “absoluta prioridade cultural”, ou seja, são os relacionamentos tidos como “verdadeiros e reais” (2014, p. 85) para o conhecimento humano (como destacado na parte 2.1)

Esta negação está fortemente enraizada em nossa cultura, tendo como exemplo de destaque o próprio âmbito educacional, o qual aos moldes do ensino tradicional “visa apenas a retenção mecânica de fórmulas e conceitos” ou “métodos de instrução preparando os jovens para participação de atividades produtivas sociais” (2014, p 86). Dewey bem colocou que a escola não visa à experiência (seria antes um experimento), não foi pensada para ser uma experiência. O esquema tradicional, destacou ele, acontece numa espécie de imposição hierárquica de cima para baixo e de fora para dentro, “impõe padrões, matérias de estudos e métodos de adultos sobre os que estão ainda crescendo lentamente para a maturidade”, não levando em conta que “a distância entre o que se impõe e os que sofrem a imposição é tão grande, que as matérias exigidas, os métodos de aprender e de comportamento são algo de estranho para a capacidade do jovem em sua idade” ou seja, estão na maioria das vezes além do alcance da experiência de vida que então se possui (1979, p. 5). Um ensino como este, além de negar a própria vida, acaba legitimando a ordem do discurso racional, tornando o racional mais absoluta prioridade cultural ainda.

Mas Ostrower nos alerta que a negação sensorial acontece antes da escola, é dela que queremos falar aqui, existe um “acultramento da criança” já nos seus próprios brinquedos. Os brinquedos infantis, salve exceções, cada vez mais são adquiridos como “modelos” do mundo adulto, o que revela em certa medida “as propostas de uma cultura: repare-se nos

objetos produzidos pelas grandes indústrias de brinquedos, o que é importante é ter *conceituado* o objeto” (2014, p. 85, grifo da autora). Pensamos, a título de exemplo, em um mini-caminhão de bombeiros. Supostamente não se faltará atenção aos detalhes, todas as portas e maçanetas do veículo, assim como a manga e a escada de incêndio estarão impecáveis, mas tão mais destacado será o giroflex (as luzes de emergência). Quando se entrar “em ação” o giroflex deve parecer o mais realista possível, sem falar da sirene que “precisa disparar”. Agora convidamos a responder: Quantas coisas a criança pode fazer com este brinquedo? E “quantas coisas mais” se ele vier acompanhado de um controle-remoto?

Nada contra um artefato infantil ser bem feito, a questão é com o que a indústria realmente se preocupa, mais com o acabamento do brinquedo “do que com o fato da criança poder sentir de que matéria se constitui” o mini-caminhão. Se a mangueira de incêndio é de matéria plástica ou feita com borracha, ou como qualquer coisa, “parece ser indiferente para a criança”, o que importa mesmo é “poder sentir a correspondência entre as formas do carrinho e o material usado” (OSTROWER, 2014, p. 85), que em outras palavras, podemos chamar de brincar. Esta desconsideração com o potencial da brincadeira pode-se dizer é uma desconsideração com a experiência, quando não com a própria infância, visto que se trata de uma indiferença com o “prazer sensorial em nós”, e do que aprendemos com ele. Se desconsideramos este prazer para a criança, estamos ao mesmo tempo desconsiderando “a possibilidade de uma imaginação ao contato com a matéria, de com ela poder improvisar e criar formas”, isso visto que “a matéria já vem conceituada e traz a realidade definida com ela. Deixa pouca margem para a criança criar” (OSTROWER, 2014, p. 36). No caso do mini-caminhão, se ele não viesse com sirene quão mais potente poderia ser a imaginação? O que estamos chamando atenção é que aparentemente a maioria dos brinquedos diminuem os estímulos para o potencial imaginativo. Parece mais que se está a ocupar a criança do que a deixar brincar, aliás, feito esta colocação cabe pontuar que “a diferença entre brincar e o que se considera uma ocupação séria não deve ser a diferença entre a presença e a ausência da imaginação, mas a diferença entre os materiais com os quais se ocupa a imaginação (DEWEY, 1959a, p. 226). Ou seja, os materiais mais importantes são os que estão na mente dos pequenos, estes podem ter as formas que quiserem, só não podem ser negados ou suprimidos.

Claro que existem brinquedos que potencializam e muito a imaginação da criança, mas dificilmente são os mais vendidos, geralmente não estão acoplados de um belo *design*, nem são expostos na vitrine. Talvez alguns acreditem que o dito “quase todos os brinquedos

são modelos do mundo adulto” seja equivocada, convidamos então a pensar na idolatria das bonecas Barbie e em suas vendas astronômicas. Existem barbies para quase todas as ocupações sociais: bailarina, cantora, pianista, médica, professora, polícia, piloto, astronauta. Que hoje, por mais “alguns trocados”, é vendida junto ao cenário ocupacional, podendo acoplar animais de estimação e namorado. Mas vamos para além deste sucesso comercial, as outras bonecas que vem com uma série de comportamentos programados, quando não estereotipados, choram, riem, juntam as mãos, cantam, “falam”, e pedem “por papinha” ou para passar batom, acabando também por regravar as maneiras de se relacionar com as coisas, a criança fica mais envolta dos pedidos de atenção da boneca do que do seu potencial imaginativo. Ademais, o próprio videogame pode ser um malefício para o desenvolvimento da imaginação, dependendo o caráter dos jogos com a faixa etária das crianças. Agora outra interrogação: quantos pais já pensaram nisto? Quanto custa o apelo sensorial e imaginativo? Se paga caro para entreter a criança, não para que ela brinque.

Talvez se diga que as crianças mesmo assim gostam, não é isto que se está pondo em dúvida. A questão é que o quanto a súbita valorização dos estímulos errados pode vir a fazer falta no futuro²⁴. Isto sim é algo irrecuperável no tempo. Além do que quando não forem os pais que realmente gostaram dos brinquedos da vitrine, também são eles que, em grande parte das vezes, ensinam as crianças como brincar. E nisto tudo, a criança aprende muito, não se pode negar, ela “*manipula* as coisas, o carrinho, a caixa registradora, a máquina de lavar roupa, fraldas, batom, peruca para a boneca. Começa a moldar a sua realidade inteiramente determinada dos adultos. Mas *não brinca*” (OSTROWER, 2014, p. 86, grifos da autora). Não basta apenas boas intenções na hora de dar um brinquedo belo e todo decorado, é preciso pensar mais além, na criança, se não esta mesma atitude acaba por ser negativa, se isto não é levado em conta se nega, de antemão, que subjetivo infantil está em pleno desenvolvimento e merece atenção. Se sonega à criança a sua livre expressão, seu direito de criar a si espontaneamente.

Não se respeita sua curiosidade pela vida, pelos objetos, pelas pessoas, pelo fazer, nem se respeita sua sensibilidade. E a criança observa a atitude dos adultos ante o objeto, atitude indiferente e insensível à forma, à matéria e aos conteúdos expressivos. Aprende-a como procedimento normal. É ‘a realidade’. Fornecerá os parâmetros para o que mais tarde considerará belo, adequado e equilibrado (OSTROWER, 2014, p. 86)

²⁴ Não que hajam estímulos mais certos que outros para o desenvolvimento infantil (esta discussão nos foge), mas tomamos os exemplos dados até aqui como negativos para o desenvolvimento da percepção e do potencial criador.

Até aqui vimos que privar alguém de estímulos sensoriais não é benéfico para o desenvolvimento de um potencial criador, mas ao mesmo tempo o excesso de estímulos também pode alienar o processo de desenvolvimento. Os educadores Kim John Payne e Lisa Moss (2009) acreditam que a criação dos filhos do modo como está sendo vivenciada é negativa ao desenvolvimento do processo criador dos indivíduos, mais especificadamente, de sua imaginação. Atualmente os pais acreditam que é importante garantir que seu filho participe do maior número de atividades possíveis. Por que discordar disto? Se pensarmos quanto maior a gama de empreendimentos dominadas futuramente, maior a possibilidade da criança vir a “se dar bem” no âmbito profissional e na própria vida. Mais é mais diante da necessidade de atingir os exigidos padrões de excelência que a sociedade “tanto gosta”. Não há nada de errado em querer que os filhos sejam felizes no futuro ou dar-lhes o melhor começo possível para a vida social, o problema é que preencher a agenda deles ou deixá-los sobrecarregados mais estraga que ajuda, ou seja, não é a melhor maneira de possibilitamos o seu aprendizado. Elucidamos isto adiante.

Ao trabalhar como voluntário em campos de refugiados ao redor do mundo, Payne teve de lidar com um grande número de crianças que sofriam de estresse pós-traumático. Com o decorrer do tempo, constatou que as mesmas crianças dos países em guerra detinham comportamentos muito semelhantes ao de crianças de países desenvolvidos (como ele chama). Ambas as crianças demonstravam constantemente um nível de tensão comportamental caracterizado basicamente por nervosismo, hiperatividade e ansiedade. Parecia que elas sempre estavam temerosas de que alguma coisa ia acontecer a qualquer momento, e precisavam ficar vigilantes quanto a isto, ou seja, estavam amedrontadas de perder qualquer novidade (por mais que seus motivos pudessem ser diferentes). E não era por medo de um desconhecido, não era um sentimento de curiosidade (PAYNE; MOSS, 2009, p. 7). A curiosidade não era quase percebida nesta crianças. Como isto poderia ocorrer em espaços com situações diferentes, um de extrema tensão como a guerra e o conforto das casas dos países desenvolvidos? Payne e Moss (2013) concluíram que apesar do ambiente físico propiciar segurança, as crianças vivem constantemente expostas a uma série de estímulos desnecessários, o que acarreta em um estresse desnecessário que se acumula constantemente (conforme for o número de estímulos), e por conseguinte, obriga as crianças a criarem estratégias para se reorientarem, a fim de gerar alguma maneira de se sentirem mais seguras. Payne e Moss (2013) também acreditam que o cérebro infantil é incapaz de

dar conta de tudo que acontece, principalmente a um número tão grande de informações que lidamos diariamente. Não que as crianças não possam nos surpreender e conseguir aprender mais rápido que nós mesmos conseguimos, mas existe uma negação dos processos de experiência em toda esta estimulação excessiva.

Dos estímulos mais comuns que causam estresse aos pequenos e impede o desenvolvimento dos seus potenciais criativos e intelectuais, Payne e Moss destacam o excesso de coisas, o excesso de opções, o excesso de informações e o excesso de rapidez (2009, p. 5). Não vamos comentar detalhadamente cada um destes excessos, mas é plausível destacar que quando uma criança se mantém muito ocupada (pra não dizer atarefada), com muitas coisas e informações, rouba-lhes o tempo e a facilidade que precisam para explorar seu mundo e os seus possíveis eus. Quando uma criança tem um monte de brinquedos, eles estão muito distraídos para investigar profundamente qualquer um deles. Sua jogada e aprendizagem são superficiais. Falta o espaço – e até mesmo o tédio – necessário para reflexões e o desenvolvimento dos processos criativos. Ao mesmo tempo, nenhum dos brinquedos parece satisfazer e a criança fica constantemente à procura de uma saída que não tem (PAYNE; MOSS, 2009, p. 5).

Payne e Moss (2009) e Ostrower (2014) não compreendem a criatividade da mesma forma, mas concordam em alguns aspectos para o fomento dos processos criativos, ambos partem da ideia de um crescimento gradual dado a partir de experiências significativas. Payne e Moss (2009) destacam que cada criança possui suas próprias peculiaridades, que são muitas e que são simultaneamente presentes. Eles advertem que a pressão contínua dos excessos faz com que as peculiaridades de uma criança se deslizem lentamente em distúrbios (transtornos de ansiedade, do déficit de atenção etc.). Tenhamos como exemplo, uma criança que se torna hiperativa, quando mais envolvida em realizar coisas e mais coisas, menos ela domina suas habilidades para se concentrar e ordenar suas ações, ou seja, ela deixa, com efeito, de orientar-se, podendo tornar-se rígida e compulsiva. Ostrower (2014, p. 129) não nega que a “criatividade infantil pode ser estimulada”, a questão é o modo como se incentiva o desenvolvimento do potencial infantil uma vez que isto “reflete-se nos objetivos e nos comportamento desejáveis estabelecidos para a criança”, segue-se que isto representa uma “forma de aculturação” e somente o exame dos valores do seu contexto cultural pode dizer o que a proposta realmente conjectura – neste sentido que acarretamos Payne e Moss ao debate, para “olharmos” o que estamos vivenciando.

3.4.5 Trabalho autômato (fazer por fazer)

É preciso fazer soar diferente o que se entende por criatividade, retirar o vício que temos de considerar ela como algo que só existe no campo artístico, pois tal visão “deforma toda a realidade humana” (OSTROWER, 2014, p. 39). Este discurso comum e clichê sobre a arte “constitui uma maneira de encobrir a precaridade de condições criativas” nos mais variados campos da atuação humana, vejamos, por exemplo, a “comunicação, que hoje se transformou em meros meios sem fins, sem finalidades outras do que comerciais” (2014, p. 39). Este discurso desumaniza a criatividade em seu sentido amplo, mas também o próprio trabalho humano, “reduz o fazer a uma rotina mecânica, sem convicção ou visão ulterior de humanidade”, um mero fazer por fazer. Além de que, ao mesmo tempo, “reduz a própria inteligência humana a um vasto arsenal de informações pertinentes” (2014, p. 39). Colocando de outro modo, parece que estamos a retirar a sensibilidade humana quanto mais for possível, em virtude da técnica e das exigências de um comercial. Ostrower aponta que atualmente se exclui “a participação interior” do sujeito: diminuindo a importância do sujeito; se recusa, com efeito, “a possibilidade de escolha”: diminuindo a autonomia do indivíduo; se dificulta a possibilidade de “crescimento”: as atividades são cada vez menos sensíveis e mais mecânicas; se diminui a possibilidade de “transformação do humano”, “assim como também se exclui a conscientização espiritual que se dá no trabalho, através da atuação significativa, e sobretudo para si em termos humanos” (2014, p. 39). Como tão aclamado foi outrora, o trabalho não mais dignifica o homem.

Ostrower acredita que a imaginação criativa é fortemente voltada a materialidade, o homem é criativo quando faz alguma coisa, no fazer algo reformula o mundo, e assim se pode dizer que “o homem elabora seu potencial criativo através do trabalho”. Entretanto deve-se tomar o trabalho como uma experiência vital: uma experiência em que “o homem encontra sua humanidade ao realizar tarefas essenciais à vida humana e essencialmente humanas” (2014, p. 31).

Do conjunto de coisas que mais essencialmente nos fazem humanos está sobreposto a necessidade, é através dela que surgem as possíveis soluções criativas. Uma coisa não abandona a outra. Daí que Ostrower coloca a criatividade como algo intrínseco a condição humana. Então, é através da necessidade criativa que se potencializa a vida, convenhamos que “nem na arte existiria criatividade se não pudessemos encarar o fazer artístico como trabalho, como um fazer interacional produtivo e necessário que amplia em nós a capacidade

de viver” (2014, p. 31). Tudo o que não amplia em nós a capacidade de viver é uma atividade supérflua. O discurso banalizado sobre a criatividade acredita que nós nos tornamos criativos justamente quando estamos livre de preocupações e compromissos de trabalho, se dissemina a ideia do ócio criativo através de uma isenção de responsabilidade, nesta lógica quase tudo é anti-criativo, pois “o trabalho em si seria não-criador” (2014, p. 31), em outras palavras, não há vida no trabalho.

Tomando o trabalho como potencial da própria vida, de um fazer formador e não fazedor, trocando as relações de quantidade por qualidade, estaríamos valorizando a experiência vital humana, possibilitando maiores realizações pessoais, “no ser, no simples ser – no viver e no trabalhar e realizar conteúdos de vida – se encontraria verdadeiramente a fonte da criação, fonte de infinitas e ainda nem sondadas possibilidades humanas do homem (OSTROWER, 2014, p. 145). No fim de um processo de trabalho, ganharia forma um processo que antes estava apenas em sua imaginação. Nesta perspectiva o trabalho é uma ação de vida, um meio para um fim: a própria vida.

Contrariamente ao que é dito acima, hoje se vive para trabalhar, quando não se vive para vencer a esteira de produção, se explora a subjetividade dos sujeitos. Independente das formas que pode se dar as relações de trabalho, não busca-se mais a prática do fazer para integrar-se enquanto pessoa, enquanto indivíduo, ou seja, o trabalho se tornou uma coisa que estanca a vida do seu fluir. Marx (2017) bem colocou que o trabalho, numa sociedade voltada à produção em massa (e complementamos aos interesses desta produção), ao invés de dignificar, acaba por coisificar o ser humano. É dada mais importância a lucratividade do que à própria vida e, obviamente, a experiência humana²⁵. Nisto se explora a própria vida, fazendo do homem mera mão-de-obra, peão de objetivos que não são seus.

O que pouco se leva em conta é que como ser integrante do mundo, o homem também se relaciona com ele, aliás, foi desta relação que nasce a criatividade. Diferente dos animais, através de ações mais complexas ele extrai o que “necessita” à sua sobrevivência, e não falamos aqui apenas de recursos ou matérias, atente-se que o fazer não é um simples dar forma. Podemos pensar como exemplo em um homem fazendo uma fogueira numa mata junto de outras pessoas, é um processo vital em termos de sobrevivência e que tem por natureza o envolvimento criativo do homem. Ao fazer o fogo acontecer, o homem coloca em “movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade” (braços e pernas, cabeça

²⁵ Sugerimos ver também o ponto 2.3.4 deste trabalho.

e mãos) e apropriando-se dos recursos da natureza (agindo sobre a natureza e modificando-a), ele cria uma forma útil à vida humana, também modifica, “ao mesmo tempo sua própria natureza” (MARX, 2017, p. 188). Talvez o exemplo seja escasso para tudo que poderia dizer sobre criação, mas pensemos nele em uma noite escura, em que a vida e a convivência humana ganham novo significado para quem está junto no momento da fogueira. Neste exemplo, o viver e o criar não se descaracterizam em sua interação, ademais o processo permite ao homem humanizar-se, pois é uma *verdadeira* manifestação de sua existência. Oxalá, fosse esta a premissa básica de todo nosso fazer humano, quem dera nossas tarefas laborais não se desvinculassem das nossas manifestações existenciais, quem dera mais ainda que todos pudessem escolher como trabalhar, com o que trabalhar e não ser governado pelas vontades de terceiros. Infelizmente esta não é a nossa máxima e por mais que as relações de trabalho mudem de tempos em tempos, (ousamos dizer) a mentalidade sobre o trabalho parece não acompanhar o mesmo ritmo. Abaixo destacamos um trecho de Ferguson sobre as manufaturas no período de intensa revolução industrial que bem caracterizam a mentalidade comum que temos quanto ao trabalho, como também sua banalidade:

Poder-se-ia duvidar que a capacidade geral de uma nação cresce proporcionalmente ao progresso das artes. Muitas artes mecânicas... triunfam perfeitamente quando prescindem totalmente do auxílio da razão e do sentimento: a ignorância é tanto a mãe da indústria quanto da superstição. A reflexão e a imaginação são passíveis de erros: mas o movimento habitual do pé ou da mão independem de ambas. Portanto, poder-se-ia afirmar que a perfeição, em relação às manufaturas, consiste na possibilidade de prescindir do espírito, de forma que, sem esforço intelectual, a oficina possa ser considerada como uma máquina cujas partes são os homens (apud MARX, 1985, p. 123).

Ao contrário do entendimento de Marx e Ostrower, os aspectos que Ferguson dá ao trabalho esvaziam o ser humano existencialmente, transformam-no, como bem apontado apenas em peças de uma máquina, pois o que resta ao homem sem imaginação e reflexão? Existir por meio de ações exoneradas de sentido, em nada significativas à ele, tampouco gratificantes, “resta ter intenções, vontades, ideias – não sendo necessário executá-las” (OSTROWER, 2014, p. 70), o que além de o alienar, o afasta de sua maior potencialidade: o poder de criar. Agora interrogamos: qual a mentalidade que ainda perpassa os ideários de produção massiva da maioria das fábricas do mundo?

Como visto anteriormente, o sujeito criativo para ser consciente-sensível-cultural não pode ter suas maiores qualidades intelectuais dispensadas ou tida como insignificantes, pois é através do trabalho que se dá sua relação mais forte com o mundo. É esta relação, num

sentido existencial, que permite “direta e ativamente as transformações sociais e culturais e da natureza da vida em geral (OSTROWER, 2014, p. 70). Sem rodeios, estamos dizendo que o homem só virá a potencializar à sua existência, se puder viver intimamente com o mundo, e que quando é afastado de suas capacidades mais intelectuais, por conseguinte o mundo também é afastado dele. Não mais se sente o mundo num sentido profundo e não mais se percebe no mundo, tão logo nada mais cria.

Não estamos fazendo nenhuma defesa marxista, bem longe de quereremos definir o certo ou o errado, a pretensão é de refletir as avaliações do relacionamento homem versus trabalho em seu sentido criador e humano. Não se pode negar que excluindo ou limitando a possibilidade de sua reflexão e imaginação se aliena o homem. E que a maioria do mundo ainda vive por meio de empregos braçais e autômatos. Entretanto existem imensas possibilidades de trabalhos nas mais diversas ações, aqui nos referimos principalmente ao trabalho autômato, o mero fazer mecânico, procurando dar luz a outra ideia, qual Ostrower compartilha, do trabalho como realização do indivíduo. O homem cria através de suas elaborações, mentais e físicas, que dizem respeito direto a ele próprio, uma vez que “a atividade criativa consiste em transpor certas possibilidades latentes para o real” que possibilitem ao ser humano, ao mesmo tempo, se criar e “continuamente [recriar] no próprio trabalho uma mobilização interior” em que se tenha uma importante e “considerável intensidade emocional” (2014, p. 71). A resolução de um trabalho pronto, ou até em seu próprio exercício, tomado como processo criativo, reflete o equilíbrio interno do sujeito: o seu entendimento de si mesmo.

Comumente se acredita que todo trabalho contribui para o bem estar social, mas quase não se reflete intelectualmente muito sobre qual é este bem estar, qual a parcela deste bem estar que cabe ao próprio sujeito, tampouco se pensa sobre o desenvolvimento emocional-afetivo do sujeito a partir de sua parcela de “contribuição social” ou da sua própria atividade. Existem também (achamos que vale pontuar) o prazer de um trabalho, um prazer que nasce da ligação com o trabalho, que podemos dizer, cresce em igual medida à qualidade que se tem o trabalho, sendo afirmado pelo sujeito em seu fazer. Quando se “faz uma diferença” em nossas ações, num algo que não interessa apenas a si próprio, mas aos outros o sujeito se realiza – daí talvez a ideia de realização em um trabalho voluntário. Ostrower, não aprofunda estas questões, também não escreve para firmar ou afirmar um ideal de sociedade, o que mais faz é apontar algumas mazelas de seu tempo, feito esta

advertência, encerramos esta parte do trabalho com uma passagem que nos incentiva a refletir:

É verdade, porém, que para poder exercer seu potencial criativo, agir criativamente em sua vida, seria preciso aos homens integrar-se enquanto pessoas, desenvolver-se e alcançar algum nível de maturidade e de individuação. Seria preciso aos homens encontrar condições de vida e de trabalho que proporcionassem os meios de realização de suas potencialidades, onde o seu fazer representasse uma fonte de conscientização interior a partir da qual ela se renovaria espiritualmente. Mas as injunções a que a maioria tem que se submeter a fim de sobreviver nessa sociedade fragmentada e complexa, impedem que sua formação se amplie em sentido humanista. Quando muito as pessoas se tornam profissionais, com horários e com expedientes, mas sem tempos para viver (2014, p. 134).

3.5 O saber da espontaneidade: ser coerente consigo mesmo

Nesta parte procuramos demonstrar como se desdobram os processos de formação de um saber espontâneo (termo por nós designado), indicando suas etapas de fomento, as quais são o crescimento e a maturidade, para então comentar questões referentes a autenticidade. Previamente podemos dizer que a espontaneidade é o caminho para a autenticidade.

Viver, para Ostrower, é um “incessante ter-que-desequilibrar-se a fim de alcançar algum tipo de equilíbrio dentro de si” (2014, p. 99). Podemos dizer que se trata de uma busca constante por equilíbrio interno. No entanto, o equilíbrio interno não é fixo, tampouco um estado ideal. Podemos até alcançar determinado equilíbrio em determinada situação, algo que até podemos tomar como o ideal daquela situação, porém tão logo o momento se desdobre no tempo o equilíbrio precisa ser restabelecido, ou talvez melhor dizendo, reconquistado tendo em vista que é sempre um incumbência pessoal. Por equilíbrio entendemos “um processo vivido, um processo contínuo onde as coisas se propõem a partir de uma experiência e onde, ao se reorganizarem os termos da experiência, já se parte para uma outra experiência, mais ampla” (OSTROWER, 2014, p. 99).

Tomemos a experiência como algo que nos acontece (na pretensão de Larrosa), o equilíbrio interno de nosso ser é proveniente da maneira que nos orientamos na experiência. Através da estabilidade (não achamos melhor palavra) com que conseguirmos controlar as variáveis do momento vivido ampliamos a possibilidade de uma experiência diferente e talvez ainda mais profunda existencialmente. Uma experiência sem equilíbrio interno não gera continuidade, ademais pode causar traumas, o que por conseguinte, impediria

determinadas experiências. Cabe destacar que não falamos apenas de um equilíbrio psicológico, mas de um conjunto de coisas que o sujeito precisa lidar em um acontecimento. A condição psicológica está neste conjunto de coisas.

A pretensão aqui é destacar que quando se alcança um determinado equilíbrio interno, ao mesmo tempo, se atinge uma condição futura de novas possibilidades a partir do momento vivenciado. Atingindo este equilíbrio também nos transformamos, como se nos fortalecemos ou nos preparássemos para continuar a viver novas experiências. Consegue-se atingir a estabilidade, pelo qual entendemos o ato de se compor e recompor frente a situação. Para atingir a estabilidade é necessário orientar-se, procurar a maneira mais adequada para lidar com os sentidos das ordenações (o sentido que temos da significação de alguma coisa), visto sempre que “as novas realidades com que nos defrontamos, tornam-se inteligíveis para nós à medida em que podemos atribuir-lhe algum tipo de ordem” (em todos os sentidos vistos anteriormente) (OSTROWER, 2014, p. 97).

O equilíbrio traduz para nós a presença de forças desiguais e intercorrentes em nós, estamos falando “de princípios talvez de oposição, originando ímpetus vitais que nos impulsionam a agir, a superar os obstáculos, a compreender e a criar” (OSTROWER, 2014, p. 99). Assim através de um incessante ter-que-desequilibrar-se que se retoma o próprio equilíbrio, ao mesmo tempo que ele só se faz possível de tal modo, como se fosse a essência do nosso viver. Talvez por isto que alcançar um estado de equilíbrio é tomado algumas vezes como uma grande conquista, pensemos nas orientações de uma aula de yoga, por exemplo. Nesta aulas, em seu sentido zen-budista, se busca alcançar um certo nível de equilíbrio espiritual, mental e físico ao mesmo tempo, como se arquitetássemos as forças positivas e negativas da nossa vida e do mundo em um mesmo local: o local equilibrado. Tão logo, equilibrar-se não significa anular alguma coisa, mas encontrar uma relação de harmonia com aquilo, visto que o “equilíbrio não anula forças diferentes”.

Conforme Ostrower, o homem “em qualquer situação de vida” procurar conviver com as diferentes forças, “viver através delas e incorporá-las com vistas a uma maior diferenciação”, é isto que leva o ser humano a ampliar a apreensão da realidade (2014, p. 99). Então o viver é uma constante busca em dar um sentido a unidade vivenciada, como se procurássemos sempre arquiteta-la. Quando vemos algo expressivo, em nosso equilíbrio interior, podemos até não perceber (lucidamente), mas várias forças foram reunidas (saberes de vida, sentimentos, apreensão da realidade, maneiras de agir, espiritualidade, intencionalidade, princípios de lógica, adaptação, instintos etc) e em algum ponto

compensadas, sendo associadas e dissociadas num constante momentâneo, que, por sua vez, resulta na nova unidade. Tudo isto sempre em uma realidade que se faz nova, num nível capaz de tornar a experiência humana mais significativa, pois os elementos do acontecimento vivenciado não se descaracterizam, mas permitem que algo seja esclarecido. Não o contrário. Além do mais, quando algo nos parece sem sentido é porque o conteúdo significativo necessita ser melhor organizado, para conseguir tal organização se parte do que já se conhece, por isto, repita-se, sempre estamos em direção a um nível mais esclarecido.

Sempre que o sujeito melhora em sua capacidade de ordenar os fenômenos percebidos em uma situação, ele está adquirindo maior maturidade. “Amadurecendo progressivamente”, o sujeito, “se diferencia dentro de si”, ou seja, alcança maior equilíbrio interno, sempre “em níveis [mais] coerentes embora mais complexos”, e assim “se reorienta em seus componentes diferenciados”²⁶ (OSTROWER, 2014, p. 130). Diante disto que se pode cada vez mais ser criativo, conforme o nosso contato com o mundo, porque é no viver que mudamos a nós mesmos. Estamos sempre a criar, a alterar o mundo que nos cerca, seja o mundo físico ou psíquico, “sempre acrescentamos algo em termos de informação, e sobretudo em termos de formação”, no incessante ter-que-desequilibrar-se sempre nos formamos diferentes. Consequentemente realizamos uma nova possibilidade de ser. Diante do exposto, podemos colocar que “a criatividade se realiza em conjunto com a realização da personalidade” do sujeito, o que é possível graças à “maturação como processo essencial para a criação” (OSTROWER, 2014, p. 130).

Na formulação de uma personalidade sempre há aspectos que possibilitam uma eventual distinção de outros sujeitos. Esta diferenciação se faz possível devido aos sujeitos se diferenciarem dentro de si nas mais possíveis maneiras. Cada um dos seres humanos vive o seu crescimento, o seu amadurecimento e a sua relação com o mundo, através dos seus próprios processos de maturação que podem se dizer eus, e não no de outros. Nas palavras de Ostrower: “o processo de maturação envolve, pois, uma *unificação em maior diversificação*; envolve na busca de identidade a possível *individuação da personalidade*” (2014, p. 130, grifos da autora). Difícil discordar da autora, uma vez que os próprios ciclos de crescimento são ciclos de amadurecimento para uma pessoa, seja qual for a teoria, são estes ciclos que possibilitam uma transformação humana, como também o desenvolvimento

²⁶ O sujeito se torna capaz de orientar de outra forma suas experiências, consecutivamente de viver novas experiências, pois também é ao mesmo tempo um novo sujeito (que sempre está se transformando, como vimos na parte 2.4 deste trabalho).

de cada sujeito com sua subjetividade. Isto posto, também pode se dizer que o amadurecimento é uma necessidade existencial. Convém pontuar uma observação importante:

Excluindo-se, logicamente, o período da infância e da adolescência, a maturidade não se fixa em determinadas idades biológicas. Permanecerá um dado pessoal, até constitucional, de condições psíquicas para assumir sua independência interior e para poder equilibrar-se ante os conflitos e as tensões da vida, como também sem dúvida, será um dado do complexo cultural, quando e o quanto este solicite do indivíduo adulto em termos de participação e de responsabilidade social (OSTROWER, 2014, p. 131)

Daqui duas coisas, primeiro há uma diferenciação entre crianças e jovens versus adultos. O processo de maturidade infantil e juvenil acontece para ambos os sujeitos, mas para crianças e jovens se dá muito mais como uma mudança de mundo psíquica do que física, por causa que a cultura ainda é fortemente decisiva nas definições de mundo destes. Ou seja, o agir deles é quase todo baseado em suas influências culturais, salve casos de exceção. Já nos adultos, devido processos de maturação já estabelecidos se possibilita mudar mais facilmente a própria cultura, ou utilizar ela conforme suas intenções, o adulto pode transformar os referenciais culturais ressignificando as ordenações da realidade, o sujeito não é por ela tão mais determinado. A outra coisa que se assinala é que a maturidade exige um determinado tempo para se poder lidar, como com os conflitos e tensões do viver e a auto compreensão de si de cada sujeito. Tempo este que não é apenas externo, mas interno. É do sujeito e pode ser relativo para cada pessoa, desenvolvendo-se conforme suas capacidades, potencialidades, interesses, razões e emoções. Acreditamos que se trata de um tempo de experiência (nos termos larrosianos), um tempo kairós, pois é intimamente ligado a própria experiência e desdobramento da vida, não pode ser cronológico, porque o desenvolvimento de um sujeito “pode dar-se rapidamente e também pode ser lento” bem se sabe, diga-se de passagem, mas o mais importante “sempre, é que se dê, o processo” (OSTROWER, 2014, p. 131)

Amadurecendo, o sujeito está tornando possível ordenar os fenômenos do que vive. Conforme ele se compreende, principalmente na condição de sujeito criativo-sensível-cultural, sua coerência interior absorve múltiplos e distintos aspectos da realidade posta. Podendo então ordenar a própria realidade conforme suas próprias compreensões de mundo, “como ser coerente, ele estará mais aberto ao novo porque mais seguro dentro de si. Sua flexibilidade de questionamento, ou melhor, a ausência de rigidez defensiva ante o mundo,

permite-lhe configurar espontaneamente tudo o que toca” (OSTROWER, 2014, p. 133), dar formas ao que lhe acontece (Larrosa) ou a qualquer outro acontecimento vivido. A flexibilidade de questionamento, que podemos entender como uma capacidade intelectual crítica, permite atingir uma realidade mais profunda do conhecimento das coisas. O que lhe permite criar e se tornar diferente dos demais num nível autêntico. Diante disto, podemos dizer que o processo de maturação é sempre um processo de crescimento, ao mesmo tempo que é um processo de conscientização do indivíduo. Sucessivamente no viver, as possibilidades de compreender-se tornam-se mais amplas, visto que a capacidade de relacionar dados intelectuais se amplia, como se adquiríssemos mais ou novos saberes, o que pode resultar em novas compreensões²⁷. São estes conhecimentos e compreensões que mobilizam o ato criativo e o orientar-se em uma experiência, “no ser, no simples ser – no viver e trabalhar e realizar conteúdos de vida – se encontraria verdadeiramente a fonte da criação, fonte de infinitas e ainda nem sondadas possibilidades humanas no homem (OSTROWER, 2014, p. 145).

Desta última citação um porém, a própria Ostrower nos diz que: “quaisquer que sejam os progressos materiais de nossa época, a nossa realidade humana não é essa” porque as maneiras de estruturação de uma personalidade, “a maturação do indivíduo” e a identificação com o contexto cultural” estão “enormemente dificultadas ao ser sensível, hoje” (2014, p. 145). O sujeito sensível não é realmente sensível se sua essência de conflito interior (que o faz perceber-se em meio a diferentes nuances de uma realidade) seja inalterada, inata diante de um contexto que o determina, assim, “para resguardar sua capacidade de desenvolvimento interior e alguma medida de integridade, para poder criar de modo espontâneo e autêntico, o indivíduo será forçado a recusar as essenciais valorizações de vida que o contexto cultural lhe propõe” (OSTROWER, 2014, p. 145). Abdicar destas diferentes maneiras de viver é, de antemão, abdicar de si próprio. Paradoxalmente, negá-las também resulta no mesmo. Mas da negação pode se dar a verdadeira abertura para o novo (uma realidade nova menos determinadora), para uma vida autêntica em seu sentido mais possível. Então, como podemos nos fazer autênticos? Criando a nós mesmos, não de maneira determinada, de uma hora para outra, mas a partir do que nos acontece e de como lidamos com isto, ou seja, de como nos orientamos com o que nos acontece. Sem negar o quanto que

²⁷ Reitera-se aqui que este processo diminui sua potência na velhice humana, em que se perde a capacidade de adaptar-se. Ostrower nada disse sobre isto, mas achamos que convém a nota.

entendemos ou como conseguimos desconstruir e construir a cultura que estamos imersos. Daí a necessidade de uma espontaneidade.

Ser espontâneo é mais um conceito que, para Ostrower, foge do âmbito comum. Geralmente se diz que alguém é espontâneo porque agiu de livre vontade, sem ser coagido ou influenciado a exercer a ação. Ou também por alguém que não necessitou criar elementos artificiais para sua ação, como por exemplo, o autor que não decorou suas falas, ou que foi além do roteiro escrito, dizer-se-ia: teve uma atuação magnífica de maneira espontânea. Deste até se diz que foi “ele mesmo” – talvez até seja por aí, vejamos. Para Ostrower (2014, p. 147, grifo da autora)

Ser espontâneo nada tem a ver com ser independente de influências. Isso em si é impossível ao ser humano. *Ser espontâneo apenas significa ser coerente consigo mesmo.* Este é o problema. Não será impossível, mas fácil também não será. Porque, para ser espontâneo, para viver de modo autêntico e interiormente coerente, o indivíduo teria que ter podido integrar-se em sua personalidade, teria que ter alcançado alguma medida de realização de suas possibilidades específicas, uma medida de conscientização. Nessa medida ele será espontâneo diante das influências.

Desde que o homem começou a andar em bando existem influências culturais, isto é um fato que não podemos negar, o homem não se faz desvinculado de uma cultura, conseqüentemente, só se pode traçar formas psíquicas a partir de uma determinando contexto cultural, ou seja, sempre fomos expostos a uma dada condição cultural. Esta condição afeta diferentemente os indivíduos de seu contexto, a questão aqui não é negá-la, mas enfrentá-la seletivamente. O sujeito criativo em seu processo de coerência interior seleciona as valorações e as influências que prefere manter ou esconder, sobrepor ou excluir invés de outras valorações e influências, claro que isto depende muitos dos níveis de conscientização que os processos de sua maturidade permitiram alcançar. É uma espécie de crescimento que indica uma ordem íntima do sujeito, que o permite adquirir sua identidade, como também sua individualidade, conforme Ostrower (2014, p. 149), “cada um de nós absorve aquilo que de uma maneira ou outra, por uma razão ou outra, se torne relevante para o nosso ser”, dito de outro modo, “cada um de nós absorve, normalmente, das influências apenas aquilo que com que já tem afinidade”, ou seja, que seu equilíbrio interior possibilitou. De tal modo, só se pode espontâneo, coerente consigo mesmo, em determinado nível de experiência existencial, ou seja, são as experiências do sujeito que determinaram em que medida pode se dar sua própria autenticidade.

Para orientarmos nossas potencialidades, a fim de nos envolver numa experiência, as influências culturais teriam que surgir numa espécie de apelo afetivo: “afetivamente seriam reconhecidas por nós, identificadas em nossas aspirações íntimas como uma substância afim à nossa especificidade orgânica, aceita e não rejeitada” (OSTROWER, 2014, p. 148), em termos larrosianos, seria preciso nos acontecer, nos tocar emocionalmente. Ser impactante, não apenas um mero acontecimento qualquer. Daí a necessidade de estar aberto à experiência, de aceitar o que nos acontece. A experiência que varia conforme os níveis de equilíbrio do sujeito, não que seja melhor ou pior, mais ou menos qualificada, conforme o sujeito mais conhecer, mas que conforme a complexidade emocional e intelectual dele, a experiência pode ser orientada de diferentes maneiras, conforme o aparato de saberes que se tenha das coisas da vida que já se tenha vivido (pra não dizer experiência de vida). Assim, não há um fator que potencialize mais a experiência, porém a sensibilidade do sujeito e sua abertura ao novo podem conduzi-lo a sentir mais o próprio mundo de diferentes formas, viver coisas mais impactantes. Atenta-se que não há aqui uma questão de arriscar mais, viver mais. Quanto mais o sujeito consciente-sensível-cultural consegue selecionar e absorver suas valorações culturais, mais pode reconstituí-las a seu favor, ao mesmo tempo, amplia seus horizontes vivenciais e a possibilidade de outras coisas acontecerem, diante disto, que “a esta melhor seletividade corresponderá maior espontaneidade” (OSTROWER, 2014, p. 148), maior coerência consigo mesmo, mais capacidade de reorientar-se numa experiência. Uma orientação, importa-se dizer, que pode ser física e psíquica, ou talvez só psíquica, pensando num acontecer que somos mais passionais e menos ativos fisicamente.

Por meio da espontaneidade seletiva que se fundamentam os comportamentos criativos, daí a capacidade diferenciada de cada um em seu agir criativo, “poder responder de maneira espontânea aos acontecimentos” significa que dispomos “de uma real abertura, sem rigidez ou preconceitos, ante o futuro imprevisível” (OSTROWER, 2014, p. 148). Colocando de outra forma, quanto mais coerentes, na medida de nossas compreensões conscientes sobre o mundo e a nós próprios, nos tornamos mais flexíveis, nos adaptamos mais facilmente às contingências, e conseguimos orientar nossos interesses a partir de novas circunstâncias, de acordo com o que acontece, e claro, com o que nos acontece. Por sermos espontâneos, conforme o nosso melhor equilíbrio, “conseguimos integrar as circunstâncias novas e, por intermédio delas – pelo incentivo que representaram para a nossa capacidade imaginativa – empreender a busca de outras circunstâncias ainda desconhecidas” (OSTROWER, 2014, p. 149). Uma circunstância desconhecida pode ser justamente o que

nos acontece de mais novo, que possibilita que a experiência seja diferenciada, sendo continuidade de um acontecimento anterior e das vivências do sujeito.

Quando nós espontaneamente nos abrimos ao novo (a um acontecimento, à uma experiência) e o absorvemos, também estamos o estruturando, isto porque “os processos de descoberta são sempre processos seletivos de estruturação”. Ou seja, “nossa abertura é complementada por delimitações interiores sem as quais nos desorientaríamos perante um mundo em contínuo desdobramento” (OSTROWER, 2014, p. 149). Ao estruturamos algo novo, o relacionamos a nós próprios, pois o estruturamos em função de nós, do que conhecemos do mundo, de como o sentimos, das experiências anteriores que tivemos, isto é, em função de nossas delimitações. No entanto, “ainda que as delimitações sejam flexíveis, podendo estender-se junto às áreas novas da experiência, estas delimitações têm que estar presentes e funcionar em caráter de divisa, circunscrevendo e abrangendo os fenômenos, já para garantir ao menos sua percepção” (OSTROWER, 2014, p. 149). As delimitações são a possibilidade de formar novos significados, mais qualitativos, mas convém advir que é uma espécie de processo de apreensão do que nos acontece, não um limitador dos fenômenos da realidade, num sentido instrumental, se trata de um processo dialético entre nós e o mundo, “somos capazes de ampliar-nos coerentemente porque nos delimitamos coerentemente”. Mais importante ainda: “podemos responder à vida espontaneamente e em aberto porque a partir de nossa seletividade estruturamos a abertura à vida” (OSTROWER, 2014, p. 149). Eis o saber da espontaneidade.

3.6 Considerações sobre a criatividade como experiência formativa

Inicialmente interrogamos: Qual tipo de criatividade propicia uma formação? Agora, após problematizar tanto tipos, possibilidades e discursos que perpassam o que é a atividade criativa, respondemos, com convicção, que somente propicia uma formação o tipo de criatividade que supra a necessidade humana de formar-se. Que possibilite ao ser humano não apenas criar algo numa realidade nova, mas que ao mesmo tempo, fomente a sua própria transformação. A criatividade é uma condição humana, o ato de criação é uma maneira de ressignificar o mundo. Aliás, o processo de criação é também um processo de experimentação no tempo, do homem consigo mesmo, do homem com o mundo, ou seja, quanto mais se cria, mais nos envolvemos com o mundo num sentido especial. De tal modo,

formar implica em transformar, seja a matéria, seja o próprio homem pela realização de sua criação, seja os outros homens pelo significado da criação. Sobre formar se segue que:

Todo processo de elaboração e desenvolvimento abrange um processo dinâmico de transformação, em que a matéria, que orienta a ação criativa, é transformada pela mesma ação. Transformando-se, a matéria não é destituída de seu caráter. Pelo contrário, ela é mais diferenciada e, ao mesmo tempo, é definida como um modo de ser. Transformando-se e adquirindo forma nova, a matéria adquire unicidade e é reafirmada em sua essência. Ela se torna matéria configurada, *matéria-e-forma*, e nessa síntese entre o geral e o único é impregnada de significações. Daí se nos apresenta outro aspecto que tanto nos fascina no mistério da criação: ao fazer, isto é, ao seguir certos rumos a fim de configurar uma matéria, o próprio homem com isso se configura. Quando vemos uma jarra de argila produzida há cinco mil anos por algum artesão anônimo, algum homem cujas contingências de vida desconhecemos e cujas valorizações dificilmente podemos imaginar percebemos o quanto este homem, com um propósito bem definido de atender certa finalidade prática, talvez de guardar água ou óleo. Em moldando a terra, moldou a si próprio. Seguindo a matéria, e sondando-a quanto a 'essência do ser' o homem impregnou-a com a presença de sua vida, com a carga de suas emoções e de seus conhecimentos. Dando forma a argila, ele deu forma a fluidez fugidia de seu próprio existir captou-o e configurou-o. Estruturando a matéria também dentro de si ele se estruturou. Criando ele se criou" (OSTROWER, 2014, p. 51)

Conforme o exposto, a criatividade como formação é a possibilidade de uma estruturação interior maior que pode levar a uma genuína realização humana porque através dela “sentimos que nos estamos desenvolvendo em algo de essencial ao nosso ser” (OSTROWER, 2014, p. 143). Estamos fortemente habituados com o *cogito, ergo sun* (penso, logo existo) idealizado por Descartes, em que confirmamos nossa existência através da ação do pensamento. Não nos vemos existindo porque temos ação na realidade, ou seja, porque fazemos coisas, por sermos criadores por natureza. A criatividade para Ostrower, podemos dizer, segue o segundo raciocínio, em uma espécie de *cogito* fazedor, que nos permite perceber a própria existência através do ato de dar forma a algo. Crio, logo existo. Ao mesmo tempo que não nega o pensamento, é muito mais que apenas o ato do pensamento. Porém mais ainda é o resultado da soma de sujeito e mundo, ação e realidade, vida e significado.

Aproveitando a citação posta, podemos pensar o ato de dar forma a partir do barro. Alguns filósofos idealizam o barro como a massa perfeita (primordial) por ceder às mais diversas possibilidades nas mãos do homem. Ao mesmo tempo que pode se tornar resistente. Ou seja, a matéria da argila pode ser satisfatoriamente mole para darmos forma a algo e tornar-se suficientemente dura para conservar o que foi formado. Graças à suas grandes competências de resistir, dissolver, absorver e impermeabilizar. Competências que podem nos levar a ter tanto simpatia como antipatia pelas suas transformações. Bachelard nos

aponta que “a intimidade de tal sonho de uma massa perfeita vai tão longe, as convicções que ele proporciona são tão profundas, que se pode falar de um *cogito* amassador” (2001, p. 64)²⁸. Daqui que tiramos a ideia de *cogito* fazedor. Segundo Bachelard (2001) aquilo que imaginamos rege o que percebemos, daí a ideia de ver-se na própria criação, de se sentir vivo como ela, assim como aqui se descreve:

Eis então, em sua mais estreita conexão, o cogito amassador: há uma maneira de apertar o punho para que a nossa própria carne se revele como essa massa primordial, essa massa perfeita que resiste e cede ao mesmo tempo [...] Assim sei lá que massa primordial em minhas mãos vazias, todo o meu sonho manual, murmuro: ‘tudo me é massa, eu sou massa de mim mesmo, meu devir é minha própria matéria, minha própria matéria é ação e paixão, sou verdadeiramente uma massa primordial (BACHELARD, 2001, p. 64).

Se o homem pode criar coisas tão belas é porque as estrutura na imaginação. Ou seja, o barro pode até ser a massa primordial, mas o que dá vida ao barro é a imaginação estruturada do ser humano. Daí de ser sua “própria matéria” e sua própria potencialidade. A estruturação que aqui comentamos é característica de duas coisas que cabem destacar, a personalidade e a concepção de um crescimento interior. Da personalidade, necessitamos destacar que os processos criativos “envolvem a personalidade toda, o modo de a pessoa diferenciar-se dentro de si, de ordenar e relacionar-se em si e de relacionar-se com os outros” (OSTROWER, 2014, p. 142). Tão logo, formar aqui não pode acontecer sem implicar e exigir relações significativas com a vida. Do crescimento interior, lembremos do que vimos sobre equilíbrio interior e como numa constância vivencial adquirimos sempre maior amadurecimento em toda criação que realizamos, graças às identificações afetivas, a ampliação da sensibilidade, a ampliação da percepção e das relações culturais que o sujeito constrói. Assim posto, criar é sempre atingir uma realidade mais profunda das coisas, tão logo uma formação através da criatividade sempre é mais profunda. Implica sempre em ir além de si mesmo.

Falamos de uma formação que possibilite a libertação dos limites da realidade, aprofundando um conhecimento necessário e significativo, que se obtém das experiências que nos acontecem na própria vida. Esta formação é “o verdadeiro e natural caminho para que o homem realize seu potencial criador”, como também, acrescentamos, para que encontre crescimento espiritual e amplie sua sensibilidade (OSTROWER, 2014, p. 144). Esta formação é para formar-se criador de si mesmo. Claro que é necessário tomar este

²⁸ Especificamos que Bachelard propõe este conceito a partir de leituras de Maine de Biran (1766-1824).

propósito como um processo elementar que possibilita a cada sujeito crescer em seu próprio tempo, podendo amadurecer conforme consegue, como também de integrar-se como ser individual e ser cultural. O importante é que cada um tenha seu próprio processo, e que suas vitórias sejam dele com seu eu de ontem, um avanço dele com ele mesmo. Uma formação em que sempre há florescimento humano. Formar um ser humano, em termos criativos, é deixar que se encontre a prova ou o sentido de sua existência num ato do próprio esforço. Formar um ser humano é valorizar o ser humano pelo que ele é: matéria de si mesmo e não de outros.

Para acabar, voltemos ao barro, imaginemos o primeiro contato de um menino com a argila. Ele não sabe o que pode surgir ao tocar a matéria. Primeiro se encanta, ou com efeito, aguça sua curiosidade. Então testa e se instiga a dar formas, fazer surgir algo na matéria. Nem que não seja algo possível de dizermos o que é. Com o tempo, ele pode criar coisas melhor formuladas. O que importa aqui é o seu processo, e também que sua imaginação não seja estancada. Modelando o menino configura a argila. Cria formas, visíveis e invisíveis, dentro de si e em redor de si. E tal como como um artista se procura nas formas da imagem criada, o menino se procura nas formas do seu fazer, nas formas do seu viver. Chegará ao seu destino (por mais que não saiba para onde está indo). Encontrando, saberá o que buscou. Ademais é como dizem: quando a gente não sabe para aonde vai, qualquer caminho serve²⁹. Primeiramente, não há um processo tão crítico sobre o que sai das formas da argila, nem preocupação com critérios de desenvolvimento, apenas com a diversão. É a vida acontecendo, o homem descobrindo o mundo e descobrindo que pode criar. Descobrendo um guia interior que possibilita orientar suas experiências. Um guia que lhe leva por um caminho de crescimento, de conhecimento e de autoconhecimento, o que diga-se logo, é uma grande congruência com relação a educação. Eis o tipo de criatividade que propicia uma formação.

De todas as coisas deste último momento, queremos deixar claro que é o acontecimento que nos leva a frente no percurso do aprendizado. E seguindo a lógica larrosiana, é plausível apontar que quanto mais o acontecimento for impactante para o sujeito, mais forte seja o seu aprendizado. Tão logo, uma formação que propiciar experiências e a possibilidade de se orientar nas experiências pode levar os homens a se

²⁹ Este ditado é geralmente creditado a história de *Alice no País das Maravilhas*, mas o comentador mais conhecido da obra afirma que é uma passagem da coletânea de livros sagrados dos judeus chamada *Telmude* (GARDNER, 2000).

transformarem significativamente a cada instante, claro que se pautando num processo de desenvolvimento de maturidade constante. É neste aspecto que se ligam os conceitos de criatividade, experiência e formação, através deles podemos fomentar um guia interior ao sujeito, para que siga sempre aprendendo e ressignificando sua vida. Assim, a experiência criativa se refere à possibilidade de melhorar consigo mesmo a cada momento vivido. Como se fosse uma adaptação constante, um aprimoramento humano que parte do próprio sujeito. Não, necessariamente, em questão de habilidade ou conhecimento, mas sim em realização pessoal e humana (aquilo que tem valor e não tem preço).

Ao procurar orientação o homem primeiro se investiga, se evidencia no local aonde está. E nisto não se trata do evidente como algo empírico ou simplesmente dado no mundo, mas do que é evidente porque se nota, se olha. De maneira alguma quando o eu fica evidente não se trata de ver algo que estava ali, mas de se sentir vivo como não se sente quando se está mecanizado ou tomado por qualquer aparato da rotina. É como se achássemos um ponto cego na própria existência. O ponto cego não se impõe ao olho. Ele não rouba ou diminui a visão, mas obriga a olhar com atenção, repensar, franzir a testa, espremer a vista, é num dado incômodo repentino que ele se faz abertura para o próprio olhar. É nesta pretensão de que o sujeito se evidencia que a experiência se torna formativa, a experiência empura e puxa o sujeito para aquilo que não percebe ou para si mesmo.

Estamos falando que, antes de tudo, o ser humano precisa se perceber, pois apenas partirá para alguma ação eficiente quando tiver noção de onde está, que está ali, aí então pode pensar no como-vai-ser da ação. Somente após se perceber na experiência que o homem pode refletir sobre ela. Quando se percebe ou reflete o indivíduo é, então, sujeito da experiência. Daí que entra a necessidade da orientação no acontecimento. Orientar-se é uma maneira do sujeito se fazer “vivo” no momento daquilo que lhe é vivificante.

No entanto, existem acontecimentos que levam o homem a esquecer de si mesmo, que não o impactam para fazer com que note que está ali. Do que vimos até aqui entre as possíveis causas do acontecimento não resultar em nada maior para o homem, pode advir de um trauma, em que o sujeito inconscientemente pode estar se protegendo de algo. Ou pode o sujeito estar tomado por obstáculos que impedem que se abra a uma experiência, tal como a própria rotina. Ou ainda em razão de que o momento não traz uma carga de sentido vivenciada anteriormente, o que acaba por impelir a compreensão, e tão logo a orientação no acontecimento.

Este último aspecto nos interessa aqui, pois pode indicar a necessidade de uma reconstrução do que outrora foi vivenciado pelo sujeito. No próximo capítulo, voltamos nossa atenção a teoria de John Dewey, por acreditar que ela soma ao que aqui pautamos como experiência criativa. Procuramos mostrar que a orientação na experiência só acontece se houver alguma significação em uma vivência anterior, isto é, que a criatividade só acontece mediante uma continuidade interativa. Em que pese, o homem somente decide o que fazer, como agir, como orientar-se em razão do que acontece anteriormente em sua vida. O antes da ação é tão importante quanto a própria ação, pois nele estão pautadas determinadas condições que permitem a que a ação presente se desenrole. A isto se parte a necessidade de uma reconstrução do que fora vivido.

4 CONTINUIDADE E INTERAÇÃO NA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Na parte 2.6 deste trabalho, explicitamos que por Larrosa tratar o acontecimento da experiência como algo demasiadamente raro, dificilmente conseguiríamos levar a experiência, em seus termos, para o chão da escola. Isto porque não haveria como organizar uma experiência tomando em conta a mística quase categórica de que quase nada nos acontece. E que ainda, para propiciar experiências escolares é minimamente necessário que nos pautemos em uma teoria da experiência que traga consigo condições criteriosas para a atuação docente. Não que o trabalho de Larrosa seja em vão, pelo contrário, o autor nos permite atentar ao que de fato não é uma experiência, nos possibilita evitar possíveis obstáculos que impedem a possibilidade de algo nos acontecer, como também nos faz perceber que é necessário estar aberto a possibilidade da experiência e como ela pode humanamente nos transformar.

Além disto, Larrosa nos permite entender uma diferenciação importante quanto ao acontecimento. A diferença que falamos está pautada entre acontecimento comum e acontecimento especial. O acontecimento comum é algo que ocorre facilmente, está dado na maioria das vezes, tão logo também está ao alcance de todos os homens e mulheres graças ao simples fato de estarem vivos. O acontecimento especial é aquilo que nos acontece, que nos passa, que nos toca. É, conforme Larrosa, algo raro e está ao alcance daqueles abertos ao que a vida pode lhes fazer quando não estão inteiramente tomados por obstáculos que impossibilitam que aconteça algo além do habitual. Não é necessário que alguém seja especial ou superior em algum sentido aos demais para viver algo especial. O que acontece de especial na vida de uma pessoa é especial porque acontece justamente para ela, e assim sendo, aquilo que especialmente acontecer não está e provavelmente nunca estará disponível a outra pessoa.

A experiência, enquanto aquilo que nos acontece, assemelha-se a um laboratório, visto que ao vivenciar de algum acontecimento especial, sempre estamos experimentando algo novo em uma dada medida, algo que vai deixando de ser velho conforme se dá a experimentação. Neste aspecto, somos constantemente o laboratório de nós mesmos enquanto algo nos acontecer. Isto pode se dar por muito tempo ou talvez para sempre, tudo depende do impacto do que nos aconteceu, como nos marcou, como lembraremos. Talvez um dos grandes laboratórios da experiência humana seja uma aula na escola. Ali, com uma potência diferente de outros locais cotidianos, os jovens descobrem as coisas do mundo,

revelam as imagens que têm de si e da sociedade a qual pertencem. Vivem um contato constante com o novo, e também, talvez mais importante, se agitam e se emocionam descobrindo a si mesmo na vida. Isto porque em uma aula muitas coisas acontecem. Uma aula é um espaço-tempo que se estende de uma semana a outra, mas diferente de acontecimentos comuns, a sequência de sua temporalidade pode ser muito especial, porque o que muda de maneira constante não é o que acontece, mas as pessoas em relação ao que aconteceu, “as pessoas mudam entre uma semana e outra” tão por isto “o público de uma aula é algo fascinante” (DELEUZE, 1988). Claro que se a aula for de algum modo capaz de gerar emoção, de fazer o sujeito ser passional enquanto algo lhe acontece.

A partir de reflexões conceituais sobre a experiência, os educadores podem pautar o seu trabalho pedagógico de modo mais rigoroso propondo, então, experiências escolares que fujam do que é corriqueiro aos sujeitos. Podem também os educadores tomar certa distância dos discursos demasiadamente corriqueiros, e pensar por si próprios o que realizar em termos de uma experiência. De antemão, o trabalho pedagógico terá uma inclinação diferente e mais esclarecida, podendo então propiciar que algo aconteça, de forma válida ao estudante que irá viver a experiência. Isto pode ser um passo importante para efetivar que o chão da escola vingue como um espaço daquilo que nos acontece e daquilo que pode nos acontecer.

Tempos atrás, Dewey já apontou em *Experiência e educação* que a falta de preocupação com o que era de fato a experiência acabou por limitar o trabalho educacional, até para aqueles que foram entusiastas de suas teorias. Disse o autor que o grande “erro da educação tradicional” não se deu pelo fato de que “os educadores tomavam a si a responsabilidade de prover o meio [da experiência]” (DEWEY, 1979, p. 39). Mas sim porque eles não levaram em conta na criação da experiência, como poderiam, um outro fator: aquele com quem iam lidar, aquele a quem se destinava todo o trabalho, o vivente da experiência. E este descaso aconteceu não pela falta de reflexão sobre quem é o sujeito que se educa, mas por desconsiderarem as “capacidades e os “propósitos” deste sujeito (DEWEY, 1979, p. 39). Pautar uma experiência educativa, para Dewey, significa ter como foco a formação do sujeito e não a atividade em si, ou seja, não se trata de criar um acontecimento espetacular que faça o sujeito se movimentar ou agir frente ao que acontece. Mas em observar a vida deste sujeito, o que o fascina, o que ele compreende, o que vivenciou e, então, propiciar algum encanto ou, até mesmo, um espanto com o momento.

Nesta parte do trabalho, tratamos de criar uma conexão entre educação, experiência e criatividade ligando a teoria educacional de Dewey sobre a experiência com as

provocações de Larrosa (2016) quanto ao acontecimento e Ostrower (2014) quanto à criatividade. Temos como objetivo esclarecer: Qual o papel do educador frente a uma experiência relevante na escola? Conforme explicarmos questões conceituais importantes da teoria de Dewey, vamos demonstrando como determinadas aspectos teóricos se ligam ao que foi pensado e dito pelos autores anteriores. Nesta conexão intelectual, procuramos pensar de modo mais objetivo e claro como propiciar na escola, uma experiência que permita que o sujeito se perceba no acontecimento, que possibilite dar forma às coisas do mundo (criar) e, por conseguinte, que se transforme intelectualmente. Tamaña questão não poderia ser elucidada sem que discutisse as condições objetivas de uma experiência criativa, o que traçamos como objetivo secundário. Quem pensa e organiza experiências possíveis na escola é o educador, porém quais delas podem ser organizadas já que na escola acontecem muitas coisas que tocam o sujeito? Ou melhor colocando: Que tipo de experiência é de responsabilidade do educador?

No primeiro momento, realizamos uma espécie de encontro conceitual entre as perspectivas de John Dewey (2016) e Fayga Ostrower (2014). Acreditamos que ambos os autores se somam de maneira razoável, propiciando um entendimento mais claro sobre a orientação na experiência. Destacamos que a ação na experiência nunca seria de fato orientada se não houver pensamento reflexivo sobre a ação. É importante trazer esta problemática em virtude da compreensão da necessidade da reconstrução da experiência que falaremos posteriormente.

No segundo momento, procuramos responder como a experiência produz crescimento intelectual. A discussão aqui é alicerçada a partir de Dewey, em razão do conceito de crescimento (*growth*). A partir deste conceito, o autor postulou a ideia de uma formação contínua de aprendizagem através da experiência vivificante. Por crescimento se entende um movimento cumulativo de ação em direção a um resultado posterior. Adiantamos, aqui, que não basta o crescimento, é necessário analisar a direção do crescimento, ou seja, é indispensável entender o fim para que ele tende.

Por último, procuramos responder a pergunta norteadora sobre o papel do educador frente ao que de especial nos acontece. Destacamos aqui a necessidade de um sujeito mais esclarecido e maduro, que prudentemente saiba como se orientar na experiência e que consiga ajudar sensatamente aos demais. Abordamos como utilizar as condições físicas em sociais do ambiente em virtude da experiência; como o educador precisa ser ponte para o

avanço dos intelectos; e mais importante falamos da necessidade de zelar para que seja aproveitada a oportunidade da experiência.

4.1 Experiência e ação consciente

Começamos por recapitular que a criatividade é uma ação consciente no momento vivencial de algo que nos acontece. Ela somente é possível, como vimos na parte 3.2 deste trabalho, graças a uma percepção do próprio sujeito dentro do agir, o que Ostrower (2014) chama de percepção consciente. Perceber neste caso não se trata de um mero reconhecimento, mas de estar consciente de si mesmo enquanto damos sentido a alguma coisa, quando ligamos os acontecimentos anteriores com o presente e compreendemos o que se passa no mundo de modo mais profundo. Geralmente percebemos o que se passa, porém nem sempre nos tocamos que estamos ali. Há nisto um ato de inconsciência, como se estivéssemos existindo sem apreensão existencial. Para Dewey (2010, p. 135), somente podemos realizar algo se houver “um despertar de uma consciência viva”. Para Ostrower, modificamos a realidade e criamos quando nos articulamos em níveis mais elevados e mais complexos (2014, p. 28).

A percepção, em seu sentido amplo, é entendida como uma faculdade cerebral que atribui significado aos estímulos sensoriais. A percepção consciente, para Ostrower, é uma maneira de dar forma ao que se conhece, de articular e interligar os aspectos de uma situação vivenciada, configurando o que acontece numa ação orientada. Temos percepção, enquanto humanos, “porque somos capazes de ampliar-nos coerentemente” na medida que nos exercitamos coerentemente para responder à própria vida (OSTROWER, 2014, p. 149). É pela evolução da percepção consciente que o homem cresce, desenvolve seu potencial criador, se adapta às mais diversas situações e alcança esclarecimento.

Ostrower (2014, p. 18) também destaca que, em nosso consciente, a memória mantém um importante papel. É a memória que garante o desenvolvimento da percepção. É através dela que se faz possível atravessar do presente para o amanhã, é por meio dela que o homem “pode compreender o instante atual como uma extensão recente de um passado, que ao tocar no futuro novamente recua e se torna passado”. A memória humana permite a projeção cognitiva no tempo. Podemos ter um propósito em virtude de “reter” mentalmente aspectos vivenciados, e através deles conceber um desenvolvimento cognitivo no fluir do tempo. Com o uso da memória, nos tornamos aptos para reformular as nossas intenções,

ditamos o rumo para nosso fazer, adotamos determinados critérios para futuros comportamentos. Isto porque recolhemos das experiências anteriores a lembrança de resultados obtidos, o que possibilita que nos orientemos nas possíveis ações do cotidiano (OSTROWER, 2014, p. 18). Quanto mais impactante e significativo for o acontecimento da experiência, mais provável que lembremos dele. É a partir da memória que o homem pode aproveitar-se do que lhe acontece, ela é “um instrumental para, a tempos vários, integrar experiências já feitas como novas experiências” (OSTROWER, 2014, p. 18)

Todo processo de percepção consciente também acontece a partir da reflexão do sujeito, o que implica que para orientar-se o homem precisa primeiramente pensar reflexivamente. Para Dewey, apenas há reflexão quando o sujeito se livra da ação imediata, e através da observação e pela memória, procura efetuar o domínio do que está acontecendo, controlando a tensão emocional momentânea. Neste aspecto, “pensar é, com efeito, parar a primeira manifestação do impulso e buscar pô-la em conexão com outras tendências possíveis de ação, de modo a formar plano mais compreensivo e coerente de ação (DEWEY, 1979, p. 63). Para além da mera sucessão de coisas que podem vir à mente, o pensamento reflexivo envolve formar juízos, deliberar, “examinar mentalmente o assunto e dar-lhe condição séria e consecutiva” com vistas a formar “unidades definidas, ligadas entre si” que possam ser dispostas em um “movimento continuado para um fim comum” (DEWEY, 1959c, p. 13).

Tanto a memória quanto o pensamento reflexivo são recursos que permitem ao ser humano avançar intelectualmente, que lhe permitem agir de forma mais orientada. Através da consciência reflexiva, o homem atinge um domínio de si mesmo que lhe possibilita agir com mais confiança e clareza. O domínio de si exige um julgamento de si e este julgamento precisa ser inteligente. Tão logo, é necessário um pensamento que seja rigoroso e crítico.

A isto se ampara “a função do pensamento reflexivo”, que é “transformar uma situação de obscuridade, dúvida, conflito, distúrbio de algum gênero, numa situação clara, coerente, assentada e harmoniosa” (DEWEY, 1959a, p. 105). A reflexão é o que pressupõe não apenas a possibilidade de orientar-se no acontecimento, mas de dar continuidade àquilo que vivenciamos. É através do encadeamento das ideias, em sua organização dinâmica, que podemos compor a ação, que podemos compreender o que estamos ou vamos fazer. Sem pensamento reflexivo, brinca Dewey (1959b, p. 153), agir seria como escrever na água. A ação nunca seria orientada. Cabe pontuar ainda que o pensamento, enquanto exercício de

reflexão, é o que nos liberta da submissão ao instinto, aos apetites e à rotina, ou qualquer outro obstáculo que impossibilite que algo nos aconteça.

4.2 Experiência e crescimento intelectual: continuidade e interação

Adiante procuramos responder como a experiência produz crescimento intelectual. Vimos na parte 3.5 do trabalho que conforme o homem desenvolve sua percepção, ele se torna mais capaz de orientar o que lhe acontece, porque se faz mais consciente diante do próprio viver, porque se torna mais coerente consigo próprio. Isto é possível, segundo Ostrower (2014), em virtude do seu potencial criador: um processo de crescimento contínuo e inerente ao homem no qual a realização pessoal é uma necessidade. Para Ostrower, o homem somente “pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando” (2014, p. 10), ele faz isso porque precisa. É assim que “resiste” à vida. Conforme o homem evolui nas suas criações, nas maneiras como dá forma ao que lhe acontece, ele aumenta sua própria consciência e seu potencial criador. Existe aí um crescimento contínuo que incide enquanto se faz algo diante do viver. Se trata em especial de uma visão natural, em que o ser humano, conforme se adapta ao mundo, cresce intelectualmente.

Em grande parte de suas obras, Dewey utilizou o conceito de crescimento (*growth*) para abordar a educação. A partir deste conceito, postulou a ideia de uma formação contínua de aprendizagem através da experiência vivificante. Por crescimento se entende um movimento cumulativo de ação em direção a um resultado posterior, Parece semelhante à visão natural de Ostrower. Porém para Dewey (1979) não basta o crescimento, é necessário analisar a direção do crescimento, é imprescindível entender o fim para que ele tende.

O crescimento tem como condição primária a imaturidade, uma condição que comporta ao mesmo tempo falta de maturidade e possibilidade de desenvolvimento cognitivo. É a imaturidade que nos possibilita crescer positivamente, assim sendo, alguém que ainda não amadureceu possui capacidade para amadurecer. Nos termos deweyneanos, o crescimento não deve ser equiparado como a capacidade de mudar de forma conforme a pressão externa do ambiente, precisa ser pensado num sentido positivo, como uma capacidade de aprender. Tem em si, uma característica chamada plasticidade, que possibilita ampliar seus horizontes intelectuais conforme suas relações com experiências diferentes. A plasticidade é a condição secundária do conhecimento (DEWEY, 1959b). Esta condição

pode ser associada ao que designamos na parte 3.5 como saber da espontaneidade, ambas as perspectivas visam o amadurecimento do sujeito.

Tanto a plasticidade como a imaturidade devem ser levadas em conta na hora do aprendizado, elas são as grandes potencialidades para um aprendizado na experiência. Para Dewey, a experiência não se refere ao começo ou fim de algo, está mais para um fluxo. Neste fluxo os sentidos apreendem o movimento momentâneo, situando e expandindo padrões de ações que podem ser compreendidos como hábitos. Os hábitos são manifestações que permitem ao sujeito crescer através de sua capacidade plástica. Conforme o desenvolvimento de um determinado hábito se alastra o desenvolvimento da inteligência, por conseguinte, as atitudes e condutas do sujeito ficam mais perspicazes. Ou seja, a capacidade intelectual é modificada através do aprimoramento dos hábitos. Assim, para o sujeito é “o elemento intelectual de um hábito que lhe garante o uso variado e elástico e, por conseguinte, o seu contínuo crescimento” (DEWEY, 1959a, p. 52). É também o que possibilita ao sujeito viver experiências mais intensas e de maior dificuldade de compreensão. O progresso em determinados hábitos possibilita ao sujeito orientar-se melhor nas futuras experiências, tomando em vista que aumenta sua percepção consciente.

Um hábito é desenvolvido conforme a experimentação do sujeito em um acontecimento. Se o acontecimento tiver relação com um acontecimento anterior, mais sentido terá o aprimoramento do hábito. Assim sendo, a experimentação é também um meio para o conhecimento, mas não tomemos aqui o conceito cientificista que leva o método a exaustão. Experimentar aqui tem haver com o sujeito se fazendo presente e consciente ao que lhe acontece, se trata de entender o que lhe passa, usar de sua força intelectual para melhor orientar-se. Não se trata de estar no acontecimento, mas da qualidade que o acontecimento pode trazer ao crescimento, “tudo depende da qualidade da experiência por *que se passa*” (1979, p. 16, grifo nosso). Há qualidade se há conexão com o que forá vivido anteriormente. Dewey (1979) mensura a qualidade da experiência a partir de dois princípios fundamentais, que são a continuidade e a interação, respectivamente as dimensões temporais e espaciais de uma experiência educativa.

Semelhante ao conceito de hábito, o princípio da continuidade é algo que modifica o sujeito que passa por uma experiência. Mas hábito diz respeito direto a pessoa que vai passar pela experiência, enquanto a continuidade da experiência se volta a natureza das experiências, “significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes” (DEWEY, 1979, p. 26). Como

explicamos na parte 2.5 do trabalho, nenhuma experiência pode se repetir pois é sempre nova, a questão aqui é que ela toma algo do que foi experienciado anteriormente, que vai caracterizar a próxima experiência. Na ação de uma experiência está todo um conjunto de variáveis que podem modificar o sujeito, nisto estão tanto seus hábitos como sua subjetividade. A transformação pelo acontecimento depende da especificidade do acontecimento e do que outrora o sujeito viveu. Assim, destaque-se “há em cada caso *alguma* espécie de continuidade” (DEWEY, 1979, p. 26, grifo do autor). Há nesta ideia um princípio que tem aplicação universal visto que “ao observarmos as diferentes formas por que a continuidade se processa, que achamos fundamento para a discriminação entre as experiências” (DEWEY, 1979, p. 26). Daí ressalte-se a necessidade de experimentar o acontecer.

A experiência, quando vivificante, não necessariamente acaba, vive-se um pouco dela nas novas experiências, o que é chamado de *continuum* experiencial. Dewey elucida isto com a citação de um poeta (que desconhecemos): “toda experiência é um arco por onde entreluz esse mundo não viajado, cuja margem se perde sempre e sempre enquanto ando e caminho” (1979, p. 26). A margem, neste aspecto, está *sempre* dada anteriormente, se faz contínua por ter um início, nem que não se lembre especificadamente aonde tudo começou. É contínua tal como uma espiral que iniciou pequenina, mas cresceu exponencialmente a cada giro, cada acontecer. Por este ângulo, o crescimento tomado pela experiência também é exponencial, entendendo aqui o crescimento como uma ação que está sempre acontecendo (gerúndio crescendo).

Para resultar em um crescimento positivo, o princípio da continuidade necessita ser regulado ao propósito que ele tende. Isto porque é possível que a continuidade da experiência incida de maneira negativa, levando a imobilizar a pessoa num baixo nível de desenvolvimento, de sorte a limitar sua capacidade de crescimento” (DEWEY, 1979, p. 29). Isto pode estragar o sujeito? É possível, tomemos por exemplo o excesso de mimo. Imaginem uma criança que sempre tem seus desejos satisfeitos por seus responsáveis, ela cria uma atitude automática que exija das pessoas e das coisas, a sua satisfação e caprichos em qualquer evento futuro. Consequentemente a criança vai “buscar sempre a espécie de situação que a habilite a fazer o que sente que gostaria de fazer no momento”, tornando sua disposição avessa para questões que exijam esforço e perseverança para cumprir alguma finalidade ou vencer um obstáculo (DEWEY, 1979, p. 29). Ela fica assim afastada da possibilidade de viver ou sofrer uma nova experiência, e por conseguinte, de ser modificada

pela experiência. Mantendo (destaque-se) os mesmos hábitos. Aqui o papel do educador ou de uma pessoa mais amadurecida é fundamental, sendo que por sua experiência de vida, se faz apto a ajudar.

Cabe também salientar que não somente de experiência em experiência que se dá a transformação do sujeito, o princípio da continuidade não deve ser tomado como “um pulo para outro pulo”, pois o ambiente é também modificado e tudo o que se processa dentro da pessoa com o decorrer do tempo, assim como também ao que nos foi transmitido das atividades humanas anteriores. “A experiência não se processa apenas dentro da pessoa. Passa-se aí, por certo, pois influi na formação de atitudes, de desejos e propósitos” porém não se resume a isto, “toda genuína experiência tem um lado ativo, que muda de algum modo as condições objetivas em que as experiências se passam” (DEWEY, 1979, p. 31). Assim, o aprendizado da experiência não é algo apenas resultante de dentro do corpo ou mente dos sujeitos, mas também de fatores externos. Por exemplo “o menino do campo tem experiência diversa da do menino da cidade, e o das praias diferente da do sertão” (DEWEY, 1979, p. 32). Cada caso tem suas questões específicas de interação com a natureza (ambiente) da experiência. Se tomarmos a experiência como construção, ela não pode ser concebida como algo simples, pois passa por um processo complexo que envolve uma situação de troca entre partes diferentes (sujeitos e objetos), que visam uma reação no futuro. A isto cabe o princípio de interação.

Interação se refere a uma espécie de transação, que tem caráter mútuo, entre sujeitos ou entre sujeitos e ambiente (natureza da experiência). Esta pode ser determinada por condições objetivas (ou externas) e condições internas, “qualquer experiência normal é um jogo entre os dois grupos de condições. Tomadas em conjunto, ou em sua interação, constituem o que se chama situação” (DEWEY, 1979, p. 34). Uma situação determinada por condições objetivas é uma situação que limita a liberdade do indivíduo, em questão de seus movimentos e inclinações. Tal como quando um pai evita que seu bebê caia do berço ou de um professor que arranja determinadas coisas (como materiais) para em uma aula propiciar certa experiência. Já as condições internas dizem respeito as capacidades de discernimento de cada indivíduo, são condições imediatas ao sujeito.

No tocante ao meio ou o ambiente da experiência, este é “formado pelas condições, quaisquer que sejam, em interação com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso”. Terá um caráter espacial, por mais que seja algo

apenas realizado no pensamento, visto que “mesmo quando a pessoa imagina castelos no ar, está em interação com os objetos que sua fantasia constrói” (DEWEY, 1979, p. 37).

Ambos os princípios de continuidade e interação não podem ser separados numa experiência, pois estão em ativa união um com outro, temporal e espacialmente. Ambos garantem a medida da importância e valor educativos da experiência realizada (DEWEY, 1979, p. 38). São eles que ditam a qualidade da experiência e que tornam a educativa. Isto conforme as condições objetivas e internas dispostas, que podem em certa medida serem regulas por sujeitos mais maduros. Aí que reside o papel do educador porque é ele que pode, até certo ponto, adequar as condições objetivas da experiência. O que são as condições objetivas? Dewey diz, primeiramente, que tais termos podem compreender muita coisa. Em um sentido amplo, podemos indicar que é tudo aquilo que o educador faz, e o modo como faz, para que um aprendizado em prol da experiência aconteça. Nisso implica o tom com que fala, as palavras com que fala, os materiais que usa, equipamentos, brinquedos, jogos. Incluem as coisas que os sujeitos aprendizes entram em contato “e, mais importante que tudo, o arranjo social global em que a pessoa está envolvida” (DEWEY, 1979, p. 38).

4.3 Papel do educador: aproveitar a experiência

As crianças, por sua imaturidade, não estão suficientemente aptas para controlar uma dinâmica intelectual que consiga estabelecer diferenciações relevantes quanto aos acontecimentos que lhe acontecem e os que não lhe acontecem. Como também não tem conhecimento suficiente para corroborar, resolutadamente, no auxílio da continuidade da experiência, o que pode anular o engajamento interativo com o passado e as situações futuras. Diante disso, se necessita de um sujeito mais esclarecido e maduro, que saiba de maneira mais prudente como se orientar na experiência e que consiga ajudar sensatamente aos demais (DEWEY, 1979, p. 29).

No tocante posto, qualquer sujeito adulto, por ser mais esclarecido, pode ajudar? Digamos que depende do que se espera atingir em termos de experiência. Os responsáveis por uma criança (pais, tutores etc) podem auxiliar, de maneira muito satisfatória, na formação dela e em sua adaptação aos desafios do mundo. No entanto, quanto a um conhecimento específico de uma dada matéria, vinga a necessidade de um conhecimento aprofundado no assunto. Aí entra um professor que traça um conjunto de raciocínios para clarear em que o assunto se constitui e tudo que o circunda. Tanto os responsáveis quanto os

professores, em seu bom senso, procuram colocar a criança na direção certa de uma resposta satisfatória ou específica a uma situação vivida. Porém, os papéis não partem da mesma proximidade relacional³⁰.

Os responsáveis mantêm uma relação profunda com a criança, a qual pode acabar por travar determinadas experiências em razão de uma proteção exagerada julgada necessária. Contrariamente, o professor mantém uma certa distância da criança. E por se manter distante pode se fazer ausente em diversos momentos, permitindo ao aluno que ele mesmo se vire, isto é, que procure responder sozinho aos desafios. Nisso, o aluno intensifica o que vive em uma experiência e aprende a orientar-se no que lhe acontece. O professor, no tocante às suas habilidades didáticas e conhecimentos pedagógicos, sabe, de maneira competente, “reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância, também entre aprender e compreender” (RANCIÈRE, 2002, p. 18).

Da distância do professor ao educando, cabe o destaque de algumas coisas. A distância facilita as explicações sobre o assunto da matéria. Quando o educando questiona o professor sobre o assunto, na medida da capacidade de pensar e analisar do professor, sanará as dúvidas postas. O professor examina as coisas da matéria (as palavras de um livro, os discursos, objetos materiais) e, *com seus sentidos*, tenta fazer com que o aluno compreenda o que se passa. Isto qualifica o aprendizado, no entanto, convém destacar que respostas dadas não garantem o uso da capacidade de pensar e elaborar uma resposta própria do educando. E nisto há uma preocupação, se o educando sempre tomar isto como um imperativo para seguir em frente nas situações de qualquer problema, acabará por ressentir a necessidade do professor e de explicações sempre suplementares a qualquer aspecto. Necessariamente, se resignará de orientar-se no que lhe acontece. Lembremos que estamos falando nesta parte, em especial, de uma criança. Convém então que o papel do educador vá além da explicação. Vá à experiência.

Cabe ao educador, talvez mais importante ainda, propiciar que a criança se descubra no experimentar de uma situação, que se sinta sujeito da experiência. Que *com seus sentidos*, compreenda o que lhe passa. Não estamos falando de realizar determinadas ações práticas, mas de vivenciar momentos que possam fomentar um crescimento intelectual gradativo (como vismo anteriormente). Isto porque ao viver uma experiência, a criança está em ativa relação com o mundo, tendo que usar sua própria capacidade de pensar e analisar para

³⁰ Para fazer esta distinção nos valem da obra *O mestre ignorante* de Rancière (2002).

resolver o que está posto. Ao fazer isto, obviamente, se torna mais confiante de si, com maior capacidade para orientar-se no mundo. Claro que não basta acompanhar a experiência do aluno, sem exercer imposição. Existe, conforme nos aponta Dewey (1979, p. 32) a “responsabilidade primária do educador” em “estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno”, porém também cabe, em primazia, “reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientes conduzem a experiências que levam a crescimento”. Assim, precisa o educador saber, antes de tudo, como valer-se (utilizar) das “condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas” ao sujeito. Algo que somente pode fazer explorando as condições físicas e sociais.

Esta discussão inicial se faz muito importante dado que a falta de adaptação ao ambiente da experiência ou das capacidades dos indivíduos frente a uma necessidade que precisa ser suprida, pode acabar por tornar a experiência algo não-educativo (DEWEY, 1979, p. 40). São experiências não educativas aquelas que param ou distorcem o crescimento da experiência anterior. E se isto acontece, por mais genuína que a experiência venha a ser, não poderá ser considerada educativa. A experiência para ser contínua precisa habilitar a pessoa para novas experiências, mais ainda, possibilitar que tire proveito das experiências anteriores. Tem que se articular, no intelecto, cumulativamente.

A experiência não é educativa se criar indiferença, inibir a sensibilidade ou a capacidade de resposta do sujeito, podendo comprometer drasticamente (tal como quando acontece um trauma) ou estreitar a possibilidade de novas experiências positivas no futuro. Assim, “o problema central de uma educação baseada na experiência consiste na seleção do tipo de experiências presentes que persistam de forma frutífera e criativa nas experiências subsequentes” (DEWEY, 1959a, p. 27). A escola dada como está hoje tem experiências, seria um erro pensar que nada acontece aos estudantes em termos experienciais. A questão é quantos estudantes se tornam insensíveis às ideias da escola e quantos perdem a vontade por aprender, por causa da maneira como tiveram suas experiências ou ainda por não haver um aproveitamento de suas experiências? Dewey (1979, p. 70) nos fala que “o ofício do professor é velar” para que se aproveite “a oportunidade” da experiência³¹.

³¹ Tratei de conectar objetivamente experiência + sujeito + escola + responsabilidade e nessa soma o educador é o elemento chave. No entanto, a responsabilidade não pode ser dada ao professor, pois a experiência é do aluno, ele é o sujeito quem a vive, tão logo é o dono da experiência. Como está dito, o professor zela a oportunidade de que algo nos aconteça e faz uso da reconstrução desse acontecimento para que o aprendizado aconteça. Outra nota no mesmo raciocínio: A escola é um espaço formativo como muitos outros, em muitos casos talvez seja o mais frágil, logo não pode ser responsabilizada por tudo que acontece na vida dos sujeitos.

Atenta o autor, que muita gente, procurando não ultrapassar a liberdade da criança, acaba por deixar elas quase que desamparadas, “tenho sabido de casos que as crianças são rodeadas de objetos e materiais e, então, deixadas inteiramente sobre si mesmas, com o professor temeroso de que mesmo sugestões sobre o que se pode fazer com o material seja violação da liberdade” (DEWEY, 1979, p. 71). Aqui há uma crítica ao não diretivismo, em que o aluno escolhe o que quer estudar, e estudam se quiserem, ao contrário de outras linhas teóricas que o professor é a figura que decide. Poderíamos dizer que o pensamento de Dewey em relação a isto, não escolhe nenhum e nem outro, mas tenta adequar os dois na medida do possível. Bem atenta ele sobre isto: “é possível, sem dúvidas, abusar-se do ofício e forçar a atividade dos jovens por caminhos que exprimem antes propósitos do professor que dos alunos. Mas o meio de evitar este perigo não é a completa retirada do aluno” (DEWEY, 1979, p. 71).

Então, como o professor pode propiciar uma experiência genuína? Primeiramente, estando a par do que acontece, “pela observação e estudo inteligente das capacidades, necessidades e experiências passadas dos que vão estudar”, como também, permitindo que “a sugestão feita se desenvolva em plano e projeto por meio de sugestões adicionais trazidas pelos membros do grupo e por eles organizadas em um todo”. Podemos pegar aqui o exemplo de uma aula de filosofia em que o professor ao discutir com a turma o conceito de determinada palavra, não procura direcionar a discussão para um significado que considere “mais válido”, porém deixa a livre expressão prevalecer para chegar numa resposta aceitável por parte da turma. A resposta que se chega é, então, resultado de um esforço coletivo, em que pese, vinga a cooperação e não algo que foi, de súbito, imposto. E não se trata aqui de diminuir a autoridade do educador (como algumas teorias pregam), mas de fazer valer os propósitos de uma experiência formativa. Em vistas que “a sugestão do professor não é um molde para fundir um produto, mas ponto de partida para ser continuado e se transformar em plano pela contribuição que lhe trarão todos que se acham empenhados no processo de aprendizagem” (DEWEY, 1979, p. 71). E dizendo, mais todos que se sentem sujeitos do que está acontecendo. Indo muito além da relação explicação-assimilação que a escola tradicional tanto fomentou.

Dewey acredita que a escola tradicional regulava muito as condições objetivas da experiência, sem se preocupar quase com as condições internas, propiciando más e defeituosas experiências. A isto se segue duas coisas importantes, primeiro que “é um erro supor” que por haver continuidade no que acontece aos indivíduos “esteja adequadamente

atendido simplesmente pelo fato de proporcionarmos aos alunos novas experiências” (DEWEY, 1979, p. 76). No que acontece não é o novo que importa, se assim fosse bastaria que o professor sempre tratasse do que nunca fora visto pela turma e, assim, o aprendizado daria saltos imensuráveis. Aliás, se tomássemos isto como algo certo, nada que acontecesse seria relevante ou impactante, seria o mesmo que não nos acontecer nada. Tão logo, a aula não precisa ser sempre original ou criativa (no sentido habitual do termo), mas que seja interligada ao aprendizado anterior, ao que aconteceu anteriormente. O que também vale para pensar o futuro. Como diz Dewey, “é essencial que os novos objetos e acontecimentos estejam intelectualmente relacionados com os das experiências anteriores, significando isto que algum avanço tenha ocorrido quanto à articulação consciente de fatos e ideias” (1979, p. 76).

A segunda coisa importante é que se preocupar com as condições internas implica em uma preocupação com o sujeito, em que se procura atentar ao que é pertinente para ele em termos experienciais. Não se trata de falta de experiências, mas da *qualidade daquilo que acontece ao sujeito internamente*, da conexão que ele destrava com as experiências anteriores e posteriores. Se trata assim de não inibir o crescimento. Cabe ao mestre perceber as “potencialidades contidas na experiência” a fim de que possa “guiar os estudantes a novos campos e usar o conhecimento dessas potencialidades como seu critério para selecionar e organizar as condições que influenciem a presente experiência dos alunos” (DEWEY, 1979, p. 78). Não é uma tarefa fácil, o professor precisa estar com os olhos no passado, no presente e no futuro a todo tempo, analisando tudo que se realiza e fazendo conexões possíveis o tempo. Soma-se a isto a lida diária com uma leva de sujeitos que são diferentes uns dos outros, ou seja, tem capacidades diferentes, tão logo, a experiência de cada um deles, tem potencialidades diferentes. Pensando nisso, fica fácil imaginar porque os educadores tradicionais tanto se preocuparam quase que somente com as questões externas de uma experiência escolar. Havia uma certa facilidade em lidar com o que se consegue padronizar, e as condições internas não são algo que se consiga levar a tal feitio, talvez apenas nos familiarizar.

Cabe assim, com tudo mais que foi visto aqui, que o educador seja uma ponte na experiência, ligando os intelectos dos alunos com o meio, com o momento. Dentro da órbita e da atmosfera da experiência são os educadores que podem “suscitar novos problemas, os quais, estimulando novos modos de observação e julgamento, ampliarão a área para experiências posteriores” (DEWEY, 1979, p. 76). Claro, tudo isto é pelo propósito de levar

os estudantes, gradualmente, a esclarecerem, aumentarem sua percepção consciente, sobre aquilo que circunda o mundo (os fatos e leis nele contidos). Um propósito que somente acontece mediante a atuação do pensamento reflexivo, o que implica em dizer que a experiência significativa, e que a própria formação do sujeito pela experiência, é filosófica. Através da reflexão que será possível aos sujeitos, no seu desenvolvimento intelectual, aproveitarem as possibilidades do que lhes acontece de forma sempre crescente e em expansão. Aliás, este é um belo propósito educacional, propiciar que o próprio sujeito dê continuidade a sua educação nas experiências futuras de sua vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do apontamento das potencialidades e das implicâncias dos conceitos de experiência na obra de Larrosa (2016), de criatividade na obra de Ostrower (2014), e das considerações sobre a continuidade da experiência na teoria de Dewey (1979), buscamos traçar, neste trabalho, uma investigação que pudesse dispor algumas luzes reflexivas e possibilidades pedagógicas para serem levadas ao chão da escola. Atentamos que não pautamos nossa reflexão com vistas a apagar ou ignorar *por completo* as noções e bases do modelo educacional vigente, mas que nossa preocupação se deu para a ampliação de novas possibilidades escolares. Tivemos por propósito expandir a reflexão quanto aos impactos dos processos formativos escolares frente: a) a valorização daquilo que acontece aos sujeitos; b) a valorização da vida e das realizações pessoais; e c) a construção e reconstrução das experiências vivificantes. Nestes aspectos, entendemos que o trabalho, em sua amálgama de conceitos e teorias, contém elementos substanciais para alimentar e direcionar os processos formativos vigentes na escola, a fim de romper na medida do possível com paradigmas e com discursos viciados que limitam a condição criativa humana (nos termos de Ostrower) e ofuscam a busca por uma existência autêntica.

Em nossa introdução, interrogamos: Em que consiste o papel formativo de uma experiência relevante no espaço escolar? Agora, com maior convicção, respondemos que consiste em levar em conta aquilo que acontece aos sujeitos não como uma preparação para a vida, mas como a própria vida, tomando o viver como o processo e não como o fim do processo. Consiste em uma formação que busque instigar nos estudantes, de forma rigorosa e profunda, a partir do que lhes acontece e do seu potencial de orientação, o desejo de criar a si próprio. Tendo que “o homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando” (OSTROWER, 2014, p. 10). Criar é a arte da vida, é como damos forma às coisas do mundo. Criar e viver são coisas interligadas. A experiência criativa, lembremos, se refere à possibilidade de melhorar consigo mesmo a cada momento vivido. Como se fosse uma adaptação constante, um aprimoramento humano que parte do próprio sujeito.

Tão por isto procuramos aqui elucidar uma possível integração entre acontecimento (experiência), criatividade e continuidade interativa. A aliança entre experiência e criatividade se mostra capaz de levar os sujeitos humanos a produção de sentido pessoal. E a continuidade interativa com o acontecimento possibilita uma constante renovação da vida

dos sujeitos. Frente a estes aspectos, emerge a necessidade da educação ser pautada como um processo deliberativo e reflexivo com vistas a ampliar e iluminar a experiência qualitativa. Lembrando que qualidade não tem haver com o deleite ou satisfação momentânea dos sujeitos, mas com a preservação do princípio de continuidade, com a possibilidade dos sujeitos reconstruírem o que lhes acontece, podendo atingirem experiências mais frutíferas futuramente por meio da sua interação intelectual. Nesta perspectiva, o papel formativo de uma experiência relevante na escola tem por propósito produzir interações alicerçadas em um contínuo interativo com o acontecimento vivificante, de maneira a proporcionar o crescimento constante do indivíduo nas suas dimensões pessoais e intelectuais.

Não podemos objetar que uma formação que não atente ao que de especial ou impactante aconteça aos sujeitos também pode conseguir tamanha proeza, porém se não toma a experiência como premissa, toda realização é mais obra do acaso do que do mérito do processo formativo. Se na formação não houver entrelaçamento dos acontecimentos, como reconstrução das ações do sujeito no acontecimento, perdem-se as significações e desequilibram-se os interesses pessoais, se perde interesse no próprio jogo social, às vezes na própria existência. O que pode acabar por levar ao desequilíbrio da capacidade de associações e de pensamento, ou ainda pior, afastar a curiosidade com o mundo, esmagar o potencial criativo de cada sujeito, tornando a vida mecânica e estéril.

Sem frutos da vivência pessoal, a significação não acontece (como vimos na parte 2.5 e 3.5 deste trabalho), o contraponto que pode ser tomado, não somente como antídoto, mas como prevenção à incapacidade de significação dos sujeitos quando ao que “aprendem” na escola é justamente um projeto educacional tomado pelo propósito da experiência/sentido (como vimos com Larrosa na parte 2.1) em vistas a possibilitar a ação reflexiva com a conexão sujeito e mundo. Claro, sustentando os elos entre uma ação e outra de forma interligada. Assim, por meio de uma formação pautada na experiência podemos dar oportunidade aos sujeitos de ensaiarem outras formas de encarar o mundo, como também outras formas de pensar o mundo. Formas que são sempre novas se o sujeito se abrir a experiência.

Com o professor como mediador da experiência, os alunos podem partir de suas próprias questões, reconhecendo-se como protagonista do processo de aprendizado, podem ensaiar o que fazer e como fazer frente ao que lhes acontece, criar maneiras de agir para responder seus próprios problemas. E, aqui, no momento que a reflexão se dá sobre o que é

feito, se esboça e se cria a si. Tão logo, uma formação na e pela experiência faz, no mínimo, que os jovens descubram que é sempre possível criar outras versões de si, que a vida não precisa ser determinada, ou seja, a submissão a um “modelo” de existência não é a única saída.

Experenciando-se no acontecimento, na construção e reconstrução do que se viveu, cada sujeito pode criar-se, pode se fazer um feixe de possibilidades frente ao poder da sua vida. Criar suas próprias versões de si mesmo. Uma formação voltada à experiência pode reativar nos estudantes a ideia – e a prática – de que há um poder em todo ser humano, o poder da vida. E que viver implica em se transformar em cada momento. Cada um pode mediante a sua própria vida, criar o mundo. Modificar o mundo, dar forma ao mundo. A experiência não é somente algo que nos acontece, mas que atravessa e transforma nossas vidas.

Estes últimos parágrafos ilustram o uso conceitual dos termos que dão título a este trabalho de dissertação. Acreditamos que estes conceitos em sua aplicação prática podem servir para superar fundamentos epistemológicos das práxis pedagógicas vigentes, podendo fomentar a novas práticas. Neste intuito, esperamos que este trabalho fomente, aos leitores, algumas reflexões sobre os processos escolares contemporâneos, tendo a experiência como fio condutor das ações pedagógicas e como abertura de novas perspectivas para pensar a formação do sujeito.

Justificamos este trabalho pelo percurso pessoal do investigador, que em virtude de suas razões acadêmicas e profissionais busca investigar e compreender os propósitos da uma formação e sua relevância educacional-social. Compreendemos uma formação humana, (agora escorado por este trabalho) como algo que só pode ser dado em um sentido integral do homem, ou seja, no desenvolvimento da pessoa em sua dimensão física, psíquica e intelectual. No tocante a isto, a formação é um processo contínuo de humanização que implica as relações com o outro e consigo mesmo, mas também se faz como a construção pessoal de valores, habilidades e competências. Tão logo, não pode ser resumida a uma mera instrumentalização técnica ou dada em virtude de determinadas informações.

A presente investigação procurou também indiretamente responder o que um processo formativo desenvolvido na escola representa na vida dos jovens e crianças atualmente. Pautando uma discussão para além do que se aprende e ensina na escola, tendo em vistas a preocupação com o viver dos sujeitos. Acabamos por nos convencer de que a escola atual, enquanto espaço que afasta aquilo que acontece aos estudantes, ainda mantém

dados pressupostos tradicionais, o que acaba, muitas vezes, a tornando um espaço de desencantamento com a vida.

E poderia ser o contrário, a escola é, como nos aponta Masschelein e Simons (2014), o espaço ideal para desconstruir a vida como é dada, que pode pautar o que se vive e como se vive de modo diferente, de modo a superar o imediatismo e a desigualdades das relações mundanas. A escola, desde seus primórdios na Grécia clássica, é vista como o lugar de um tempo livre (*skholé*), em específico, uma fonte de tempo disponível para aqueles que não têm direito a ele em razão das condições sociais instauradas de cada época. A escola é a instituição de excelência para o compartilhamento do saber e da experiência da vida porque as coisas são ali dispostas como um bem comum. Independente de aptidões ou antecedentes financeiros, os sujeitos aprendizes são reunidos em torno de uma coisa comum, em volta de algo que aparece no mundo e que é disponibilizado para todos, como o tempo de um momento especial que se pode vivenciar, o tempo de uma experiência. Que seria como vimos na parte 2.3.3 deste trabalho, um tempo que não é expropriado por obstáculos que impedem a experiência na vida do homem contemporâneo, que também não é o tempo produtivo, mas o tempo da valorização do momento por ele mesmo. Este tempo é igualitário para todos se assim se quiser na escola, uma realização democrática sem tamanho.

A escola, acreditamos, pode ser o *locus* da experiência, mas precisamos interrogar quais são os percalços que impedem a experiência de acontecer, e isto acreditamos que conseguimos traçar minimamente neste trabalho. Dizemos isto porque compreendemos de modo mais profundo alguns obstáculos que inibem o crescimento pessoal dos sujeitos e impedem as conexões entre os sentidos e os significados do passado, do presente e do futuro. Como também a conexão da relação entre aprender e viver.

Em um tempo caracterizado pela constante transformação tecnológica e pelo compartilhamento massivo e instantâneo da informação, a escola vem perdendo, em certo aspecto, sua importância como espaço primordial do aprendizado humano. Também devido às fortes transformações sociais e tecnológicas das últimas décadas, a escola talvez tenha se convertido no lugar aonde os jovens e as crianças, na maioria das vezes, não querem estar³². A escola é vista como algo terrivelmente chato que se frequenta mais pela obrigação do que

³² Obviamente que essa acusação não é nova, outrora foi apontado que o jovem prefere outras coisas do que ficar na escola. Não vamos aprofundar essa discussão, mas deixar uma indagação: estaria o jovem vivendo experiências mais interessantes em outros lugares do que na escola? Como a escola poderia se apropriar disso para promover um aprendizado mais significativo para os jovens? Não seria também a escola o lugar de se livrar das demandas e “encantos” do mundo produtivo e divertido? Não seria a escola responsável por mostrar outros mundos?

pelo prazer. A escola compete cada vez mais com os mais diversos entretenimentos midiáticos e parece, infelizmente, que seu “produto” é pouco atraente para o “consumidor” seduzido. No entanto, ela até tenta combater este “inimigo” de múltiplas faces e grandes poderes, repudiando em certa medida seus mecanismos de controle ou negociando de uma maneira a assimilar o que é positivo para os processos educativos, mas faz geralmente *apenas* para ganhar a atenção dos entediados. E não há lá grande erro com isto, aliás é excelente que o professor se valha da mídia, da tecnologia e da cultura para ganhar as crianças e os jovens, o grande problema, a nossa ver, é querer a atenção *apenas* para distrair o sujeito e não provocar nada especial em sua vida. Nada que transforme a sua vida. Usar e abusar disto para propiciar mais uma atividade com um fim meramente conteúdista, esquecendo que a vida do sujeito está acontecendo ali naquele momento e que esta é a grande deixa para algo acontecer aos sujeitos.

Particularmente, em minha jornada acadêmica sempre fui encantando pelo poder que o universo cultural do aluno tem para despertar o interesse dos jovens em uma aula. O professor se valendo daquilo que o aluno vive em seu cotidiano, isto é, daquilo que ele consome, assiste, escuta, brinca pode criar recursos para despertar nos jovens a vontade por participar das propostas educativas. As experiências com este recurso sempre foram muito frutíferas quando realizadas, envolvendo quase todos os alunos. Evidentemente que dependendo da atividade proposta alguns sujeitos são tocados mais profundamente que outros. A questão é tomar a experiência apenas como um recurso pedagógico e tão logo a aula chegasse aonde tinha que chegar, poderia ser feita outra atividade para outro fim conteúdista. Nada contra ao que se necessita ensinar aos alunos, mas com o trato da experiência vivificante como uma atividade descontínua com o que aconteceu aos estudantes. Fazer uma aula emocionante apenas pela emoção momentânea, sem se preocupar com o que dali vai ser extraído em ocasiões futuras. De que adianta “ganhar” o interesse dos jovens e tratar esta “conquista” como algo pífio? Como isto pode colaborar na formação humana dos jovens? É algo semelhante a dar sermão por algo que o jovem nem sabe do que se trata, esperando que o ocorrido não se repita.

A questão então não é fazer algo para resolver a lição de casa, mas para fazer algo em prol da própria vida. O professor precisa dar a atenção devida ao que acontece na vida dos alunos para fazer ligações necessárias e também propor novas experiências conectadas com o que foi intenso em uma aula. Assim sendo, a formação não se faz apenas com o que se está aprendendo, mas com o que se está se vivendo. Estão aí dados os princípios de

interação e continuidade que vão fazer com que o aluno se encante novamente com o espaço escolar e descubra que aprender é viver. Eis novamente sendo apontado o papel formativo de uma experiência relevante.

A partir dos desafios traçados neste trabalho, procuramos operar de maneira reflexiva com conceitos que permitam a revitalização dos processos formativos escolares atuais. Ou que pelo menos iluminem os percalços de nossa prática pedagógica para que possamos realmente efetivar a experiência na escola. Assim, apresentamos algumas implicações que indicam novas perspectivas e possibilidades de significado. A primeira ideia que inferimos (relacionando com os parágrafos anteriores) diz respeito a *repensar o ambiente escolar como espaço primordial da experiência*. Fazer da escola, um local que seja tomado pelas conexões contínuas entre sujeitos e mundo, acontecimentos e vidas, saberes e sentidos. Para tanto, se faz necessário romper com modelos tradicionais de ensino, em específico falamos de modelos que resumem a atividade e a realidade educacional à reprodução de conhecimentos específicos desligadas dos interesses do estudante³³. Como também de relações excludentes que não dialogam com realidades isoladas dos sujeitos e de suas particularidades. Isto é dito porque tomamos que a escola como espaço da experiência permite, se valendo da pluralidade cultural dos sujeitos, traçar um intercâmbio cultural que fomente experiências dificilmente estendidas a outros espaços, o que pode acarretar em interações com o mundo que redefinem significados e sentidos humanos. Também, a escola como espaço da experiência é primordial quanto ao aprendizado contínuo e pela responsabilidade social de emancipação dos sujeitos pode se ocupar com a construção e a reconstrução do que acontece aos sujeitos.

A segunda implicação trata da *ressignificação do papel do professor frente ao processo da experiência na escola*. Face ao exposto na parte 4.3 deste trabalho, é necessário reconhecer uma certa deslegitimidade da carreira docente frente as transformações tecnológicas constantes e ao acesso facilitado da informação na rede virtual. O exercício docente desfoca a centralidade do mestre nos processos formativos, está dado para muito além da transmissão de um conhecimento específico ou no treinamento de alguma prática. O mestre hoje tem por papel direcionar os processos formativos, fazer na medida do possível

³³ Pensar a aprendizagem em relação ao interesse do estudante não é uma via única a ser seguida, mas que pode corroborar para uma experiência formativa mais intensa. Assim sendo, não queremos realizar um discurso relativista, porque não devemos ensinar somente o que está em conformidade com a vida do estudante, uma vez que há conhecimentos de suma importância que devem ser aprendidos. Também não seria correto negar o direito ao conhecimento quando muitas crianças e jovens não tem acesso a determinadas culturas e bens culturais. Além disso, entrar em contato com novas descobertas e novas culturas também pode ser uma experiência importante e significativa.

que o aluno seja protagonista daquilo que apreende porque se reconhecendo enquanto autor de seu próprio destino, consegue construir saberes com base naquilo que vive e no que pode fazer para resolver seus problemas. Orientar-se no acontecimento. Cabe ao professor, como vimos anteriormente possibilitar a reconstrução da experiência, aproveitar a oportunidade daquilo que acontece aos alunos para fomentar o aprendizado e o avanço intelectual. Esta incumbência é de extrema importância tendo em vistas, a partir da perspectiva formador de uma experiência, que podemos possibilitar uma relação mais orgânica entre educador e aluno, o que nos possibilita ir além da finalidade reprodutiva da educação para uma finalidade criativa da educação. Isto porque com a construção e reconstrução dos significados nos acontecimentos, tanto os educandos quanto os discentes podem transformar seus mundos, dando novas formas à suas realidades, sendo elas prezadas por uma valorização da liberdade individual e da vida de quem aprende com o outro.

A terceira implicação é sobre *aproximar a vida das práticas educativas*, isto é, reconfigurar as ações educativas para diminuir a distância com o que se quer ensinar e o que acontece na vida dos alunos. A monotomia rotineira da sala de aula poderia dar lugar a espaços mais vivos e orgânicos em que possam os estudantes investigar o mundo a partir de acontecimentos vivificantes e de relações mais práticas. Pode a construção de saberes ser fortificada em virtude da maior gama de conexões fomentada em lugares diferentes. Não comentamos sobre isto no trabalho, mas ousamos dizer que um lugar novo ou desconhecido pode aumentar o impacto do que nos acontece³⁴. É muito melhor do que levar ao isolamento de um local único para fomentar experiências. Tão logo, existe uma necessidade de destronar a rigidez disciplinar das salas de aulas, o que não é diminuir a autoridade docente, mas fazer valer a escola como espaço transformador da vida e como espaço de vida. A escola que falamos aqui não nega as especificidades daquilo que é socialmente incubido de ser ensinado, mas que se vale da ação e da reflexão dos conteúdos em consonância com a realidade viva dos estudantes enquanto sujeitos do processo. Há ali maior fomento da capacidade de orientação frente à vida, crítica e criativa com vistas à solução da perplexidade daquilo que nos acontece.

Uma quarta implicação diz respeito a uma certa *reconfiguração curricular*. Pautar a escola como espaço primordial da experiência implica em mudar as coisas como estão dadas,

³⁴ Soubemos após a defesa da dissertação que Dewey já tratou do assunto em algumas obras, porém não soubemos quais leituras apontar. Muito menos indicar qual a relação do assunto com a experiência. Pretendemos pesquisar futuramente.

tanto prática quanto teoricamente. Entendemos o currículo como o conjunto de procedimentos por meio dos quais uma escola procura realizar determinados propósitos educacionais. De preferência, este conjunto precisa estar aberto à revisão crítica periódica e visar uma realização prática efetiva. Pensar um currículo é pensar qual ser humano queremos formar. O currículo de uma escola é formulado em variados níveis, que vão do formal ao informal, passam desde os planos pedagógicos pautados pela gestão escolar até os acontecimentos relevantes que se dão numa sala de aula. Estes últimos geralmente ficam apenas nos registros da memória dos partilhantes, mas o que mudaria se os professores se preocupassem mais com o que acontece do que foi visto na aula? Ou se fosse dado a mesma importância a ambas as coisas? Não vamos nos debruçar sobre isto aqui, mas fica a preocupação, pois pensar um currículo é um passo importante para efetivar um ideal de formação, para fazer a ação docente ser muito mais que a soma de esforços isolados e individuais de cada docente.

A última incumbência se refere a *pensar e debater uma política curricular escolar*. Uma política pública que vise efetivar o par experiência/sentido na escola, formulando práticas de sala de aula que levem a exploração do potencial criativo dos alunos através daquilo que lhes acontecem. Acreditamos que novos debates podem ser feitos em torno da experiência por meio de atividades intencionais, abertas a inspeção e revisão. Pensar uma política educacional é atender a algum padrão de racionalidade inerente ao tipo de situação formacional que ele visa. Uma política de currículo precisa escolher critérios para as atividades que pretende desencadear, os conhecimentos e habilidades que julgar de maior relevância. Afinal, não podemos fazer escolhas de forma aleatória ou baseadas em uma tradição de ensino que ainda não se estabeleceu. De tal modo, se necessitaria responder perguntas que consigam traçar respostas satisfatórias para efetivar qualquer política. Quem sabe o primeiro passo para esta discussão é discutir a formação pretendida, o que tentamos aqui fazer. Somente então, poderemos falar em pautar um currículo, falar em metodologias e formação de professores. Ações que, infelizmente, não percebemos nas discussões realizadas pela implantação e fomento da BNCC.

Diante disso, concluímos que é possível pensar o papel e o sentido da experiência relevante na escola como um propósito de formação e de possibilidades pedagógicas, capaz de revitalizar os processos educativos atuais. Embora ainda seja necessário uma série de discussões para clarificar e melhorar as ideias quanto a este propósito. Não temos como saber até que ponto as discussões neste trabalho podem se mostrar consistentes e como sua

consonância com a realidade escolar pode ser dada. Ressaltamos que este trabalho, embora cogite iluminar possíveis rumos formativos não quer de modo algum ser receituário técnico, tampouco pretende indicar a solução mais válida para um problema escolar hodierno. Sabemos que possuímos limitações teóricas e que nossas críticas a determinadas questões acarretam em novas discussões e estudos acadêmicos, o que talvez sigamos realizando futuramente. Particularmente, acabamos esta investigação com uma certa satisfação por ter conseguido fazer algumas palavras soarem de maneira diferente do habitual, deixando espaço e abertura para que fomentem novas ideias, agora que ousem os outros continuarem a discussão e fazer a experiência formativa na sala de aula se tornar uma via possível para enfrentar os desafios educacionais de nosso tempo.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

AGAMBEN, G. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declaração de votos. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ALVES, N. PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis? In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

BACON, F. **Novum Organum**. New York: Washington Square Press, 1963.

BAUMAN, Z. **A arte da vida**. Trad. Carlos A. Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. **Vida líquida**. Trad. Carlos. A. Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BENJAMIM, W. Experiência e pobreza. In: _____. **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política**. Trad. Sérgio P. Rouanet. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 114-119.

BENTON, T.; BENTON C.; SHARP, D. **Form and function: a source book for the history of architecture and design 1890-1939**. Londres: Granada, 1980.

BONO, E. **The use of lateral thinking: break the stranglehold of logical thinking**. United Kingdom: Pelican Books, 1971.

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. 2018. Documento online. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 jun 2018.

BULLFINCH, T. **O livro de ouro da mitologia: histórias de deuses e heróis**. Trad. David Jardim. Rio de Janeiro: PocketOuro, 2009.

BURCKHARDT, J. **The civilization of the renaissance in Italy**. Oxford/Londres: Phaidon, 1945.

CABANNE, P. **Marcel Duchamp**: Engenheiro do tempo perdido. Trad. Paulo Amaral. São Paulo: Perspectiva, 2002.

CAGE, J. Conferência sobre nada. In: **Escritos al oído**. Murcia: Arquitectura, 1999.

CARLESSO, D.; TOMAZETTI, E. M. As condições de (im)possibilidade da experiência em John Dewey e Jorge Larrosa: algumas aproximações. In: **Reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.75-97, jul./dez. 2011.

CASTELLO, A.; MÁRSICO, C. **Oculto nas palavras**: dicionário etimológico de termos usuais na práxis docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COSTA, M. R. N. **Introdução ao pensamento ético-político de Santo Agostinho**. São Paulo: Loyola, 2009.

DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

_____. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. [Transcrição integral de vídeo de entrevista]. Realização: Pierre-André Boutang. Paris: Éditions Montparnesse, 1988. Disponível em: <stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf> Acesso em: 28 maio 2018.

_____. **Proust e os signos**. 2. ed. Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DESCARTES, R. **Meditações sobre a filosofia primeira**. Coimbra: Livraria Almedina, 1992.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Democracia e educação**. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia. Editorial Nacional, 1959b.

_____. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Cia. Editorial Nacional, 1979.

_____. **Experiência e natureza**. Trad. Murilo O. R. P. Leme, Anísio Teixeira e Leônidas G. Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. **Reconstrução em filosofia**. Trad. Antônio P. Carvalho. São Paulo: Cia. Editorial Nacional, 1959a.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ÉPOCA. **Médicos fazem órgãos humanos em impressoras 3D**. Ana H. Rodrigues. 15 mar. 2016. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/03/medicos-fazem-orgaos-humanos-em-impressoras-3d.html>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

- FAVARETTO, C. Filosofia, ensino e cultura. In: KOHAN, W. O. (Org). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- FOLSCHIED, D.; WUNENBURGER, J-J. **Metodologia Filosófica**. Trad. Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- GALLO, S. A filosofia e as novas fronteiras da formação. In: SEVERINO, A. J.; LORIERI, M. A.; GALLO, S. (Orgs). **O papel formativo da filosofia**. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2016.
- GARDNER, M. **The annotated Alice: The definitive edition**. Nova Yorque: WW Norton, 2000.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- HEIDEGGER, M. **Ser e tempo: Parte II**. Trad. Marcia Sá C. Schuback. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- _____. **De caminho al habla**. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1987.
- HELLER, A. A. **John Cage e a poética do silêncio**. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 66. 2008.
- KOCHE, J. **Fundamentos da metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004
- KONDER, L. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- KRZNARIC, R. **Sobre a arte de viver: lições da história para uma vida melhor**. Trad. Maria L. X. de Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes, João W. Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.
- MARX, K. **A miséria da filosofia**. Trad. José P. Neto. São Paulo: Global, 1985
- _____. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1 – O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MASSCHELEIN, J; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Trad. Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MCGINN, C. **Como se faz um filósofo**. Trad. Célia Teixeira. Lisboa: Bizâncio, 2003.
- MENDONÇA, F. E. PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORIN, E. **O método 3**: O conhecimento do conhecimento. Trad. Juremir M. Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 30. ed. Petrópolis, Vozes, 2014.
- PAGNI, P. P. Leituras sobre as contribuições de John Dewey para a educação. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. (Orgs.). **Leituras sobre John Dewey e a educação**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011
- PAYNE, K. J.; MOSS, L. M. **Simplicity Parenting**: using the extraordinary power of less to raise calmer, happier, and more secure kids. Nova York: Ballantine Books, 2009.
- POLT, R; FRIED, G. **A companion to Heidegger's Introduction to Metaphysics**. EUA: Yale University, 2001.
- RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- ROSA, G. J. **Grande sertão**: veredas. 1. ed. v. 2. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- ROSANOFF, M. A. Edison in his laboratory. In: **Harper's Monthly Magazine**. Set. 1932, S. 402-417. Disponível em: <<https://harpers.org/archive/1932/09/edison-in-his-laboratory/>> Acesso em: 21 jan. 2018.
- ROUSSEAU, J-J. **Emílio, ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SANDEL, M. **O que o dinheiro não compra**: os limites morais do mercado. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

STEIN, E. **Aproximações sobre hermenêutica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 5. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

_____. A pedagogia de Dewey: esboço da teoria de educação de John Dewey. In: DEWEY, J. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

TIBURI, M. A. Aprender a pensar é descobrir o olhar. **Instituto Arte na Escola**, WEB, v. 1, p. 1 - 1, 05 nov. 2004.

TONIETO, C.; FÁVERO, A. A. A relação entre filosofia e pedagogia no pensamento de John Dewey. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. (Orgs). **Leituras sobre John Dewey e a educação**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

TROMBETA, G.L. “Nos olhos”: método e didática no ensino de filosofia. In: TROMBETA, G. L., BORTOLINI, B. O.; KAPCZYNSKI, A. L. **Filosofia nos olhos: experiências de ensino**. Passo Fundo: Berthier/Aldeia Sul, 2013.

VASARI, G. **The Lives of the Artists**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

CIP – Catalogação na Publicação

H148r Hahn, Alexandre José
A relevância da experiência e seu papel formativo :
acontecimento, criatividade e continuidade interativa /
Alexandre José Hahn. – 2018.
150 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
de Passo Fundo, 2018.

1. Sociologia educacional. 2. Experiência. 3. Interação.
4. Hermenêutica. 5. Educação permanente. 6. Criatividade.
I. Fávero, Altair Alberto, orientador. II. Título.

CDU: 37.015.4

Catalogação: Bibliotecária Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364