

## **Criticidade, sensibilidade e educação: notas sobre experiência na contemporaneidade**

**RAFAEL BIANCHI SILVA\***

### **Resumo:**

O presente artigo discute o lugar da criticidade na educação e sua relação com o conceito de experiência a partir do contexto da contemporaneidade. Em um primeiro momento, são descritas três esferas nas quais é possível observar a ação crítica na educação: na relação com a sociedade, com o pensamento e com a identidade. Em um segundo momento, é realizado um debate com a problemática da experiência. Aponta-se para a necessidade de ultrapassagem da racionalidade para toma-la a partir do campo do sensível e ao conceito de acontecimento. Por fim, são realizadas algumas reflexões acerca dos pontos debatidos ao longo do trabalho buscando realizar uma interface com a educação escolar.

Palavras-chave: Experiência; Criticidade; Formação Humana.

### ***Criticality, sensitivity and education: notes on experience in contemporary***

### **Abstract:**

This article discusses the place of criticality in education and its relation to the concept of experience from the contemporary context. At first, it's described the three levels in which are possible to observe the critical action in education: the relationship with society, with thinking and identity. In a second moment, a discussion is conducted to the problem of experience. It points to the necessity to pass over the rationality to take it from the sensible and the concept of event. Finally, some reflections are made about the points discussed throughout the work toward fulfilling an interface with school education.

**Key words:** Experience; Criticality; Human Formation.



\* **RAFAEL BIANCHI SILVA** é Doutor em Educação (Unesp/Marília). Professor do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

O objetivo desse trabalho é discutir a relação entre a ideia de criticidade, as formas com que ela veio sendo empregada dentro das análises em torno da educação escolar para, em seguida, debater os impactos de tais reflexões para o conceito de experiência.

Para início das discussões, proponho pensar o lugar da criticidade tomando três eixos de análise. Eles apontam para elementos que integram o contexto educativo e colocam desafios para a construção da prática pedagógica.

O primeiro deles diz respeito às **contradições presentes no contexto social**. Desde a constituição da instituição escolar moderna, a relação desta com o mundo social é tema de análise. De forma bastante simples, Luckesi (1992) expõe a questão pontuando que a educação escolar possui uma série de perspectivas que poderiam ser expressas em três esferas.

A primeira delas remete a ideia de que a educação escolar encontra-se à margem do contexto sócio-histórico-cultural e por isso, acaba por ter todas as condições de ultrapassar os principais problemas e questões de seu tempo. Tal discurso educativo concebe a escola enquanto redentora da sociedade e detentora de poderes de intervenção que possuem a capacidade de “consertar” os desvios sociais a partir da intervenção nos novos indivíduos que da sociedade virão a fazer parte.

A educação seria, assim, uma instância quase exterior à sociedade, pois, de fora dela, contribui para o seu ordenamento e equilíbrio permanentes. A educação, nesse sentido, tem por significado e finalidade a adaptação do indivíduo à sociedade [...].

Nesse contexto, a educação assume uma significativa margem de autonomia, na medida em que deve

configurar e manter a conformação do corpo social. Em vez de receber as interferências da sociedade, é ela que interfere, quase que de forma absoluta, nos destinos do corpo social, curando-o de suas mazelas [...] (LUCKESI, 1992, p.38).

A segunda perspectiva trata-se exatamente do polo oposto. A escola, por estar inserida no mundo social, está tutelada aos limites presentes nesse contexto. Ela faz parte da engrenagem de controle social, não sendo capaz de ultrapassar as problemáticas existentes em seu tempo. Em vista da impossibilidade de mudança do mundo, cabe a mudança das pessoas às condições vigentes.

Diferente da primeira modalidade, a escola não se configura como redentora da sociedade, mas sim, reprodutora dos valores da sociedade. “A escola, pois, age por valores e otimiza, ao máximo, o sistema dentro do qual está inserida e ao qual serve. Não é a escola que institui a sociedade, mas, é ao contrário, a sociedade que institui a escola para o seu serviço” (LUCKESI, 1992, p.48).

Dessa forma, a escola torna-se aparelho de um modelo de formação humana, que, por exemplo, nos termos da Teoria Crítica, configurar-se-ia como semiformação, explicada por Maar (2003, p.467), como “[...] a forma social da subjetividade determinada nos termos do capital. É meio para o capital, e simultaneamente, como expressão de uma contradição, sujeito gerador e transformador do capital”.

O terceiro ponto toma a condição disposta na anterior, porém, com caminhos diferentes quanto à sua resolução. Se por sua vez, a escola está inserida na sociedade e permeada pelos elementos contraditórios presentes no mundo social, é esta condição que coloca a possibilidade de intervenção

nesse mesmo contexto. Ou seja, a escola torna-se foco de resistência ao modo de vida hegemônico. É a partir disso que é possível entender que toda mudança social passa necessariamente pela escola. Ela é um catalizador dos problemas de nosso tempo e lugar de reflexão acerca de tais elementos.

Luckesi (1992) aponta que se trata de uma visão que evita o otimismo ingênuo e o pessimismo apocalíptico a partir de uma visão criticizadora. A escola “[...] pode ser uma instância social, entre outras, na luta pela transformação da sociedade, na perspectiva de sua democratização efetiva e concreta, atingindo os aspectos não só *políticos*, mas também *sociais* e econômicos” (p.49, grifo do autor).

Vê-se que essa primeira esfera de análise – a relação da escola com o contexto social – nos oferece um campo vasto de análise. De alguma forma, os principais pensadores desde o século XIX se debruçaram sobre essa questão. Porém, a partir da segunda metade do século XX, novas questões foram inseridas. Seria possível conceber um indivíduo que possa pensar livremente a partir de sua vivência e formação em uma instituição cravada nas contradições de seu tempo e lugar? O modo de pensar não estaria invadido por formas inautênticas que, por sua vez, controlariam seu modo de conduta?

Tais questões nos levam à segunda esfera de análise que diz respeito à **dúvida ao próprio pensamento**. Assim, o elemento crítico não é mais lançado apenas ao mundo externo. Se há algum inimigo a ser vencido, ele está dentro de si mesmo. Isso se deve principalmente devido ao efeito do processo formativo que tem na escola um de seus dispositivos.

Dessa forma, a análise da sociedade passa por uma espécie de torção, de dobra. A defesa de certo ceticismo sistêmico passa a ser proclamada como forma de saída da mentalidade ingênuo que anestesia os viventes. Se o mundo é fruto não apenas das ações humanas, como também dos projetos construídos previamente ao ato, estes serão atravessados por formas de pensar menores que impedem um olhar mais atento às políticas da vida.

Por essa razão, ao invés de um incentivo à racionalidade enquanto possibilidade de maioria – usando aqui termos kantianos – torna-se necessário atentar-se às outras possibilidades que se encontram à margem do campo discursivo. Para tanto é necessário evitar estratégias de controle que evitavam a polissemia da linguagem o que acabava por enrijecer a revisão dos conceitos/visão de mundo, configurando-se como estratégia disciplinar discursiva.

Ao tomar a dimensão crítica, tal postura demanda novas capacidades aos viventes e à instituição escolar. É necessário ir além da análise dos conteúdos pedagógicos e estrategicamente programados a serem trabalhados na escola. Nesta perspectiva, a formação humana, colocada em debate, passa a ter a necessidade de conceber um aluno crítico que seja capaz de se posicionar em frente ao objeto a ser conhecido. Para tanto é necessário ser afetado por este.

Portanto, esse processo coloca em questão como o mundo tem sido percebido e sentido pelos viventes. Dentro de uma perspectiva de tomar a racionalidade como centro da esfera subjetiva, o campo sensível articula-se com o pensamento de modo secundário. Ou seja, possui papel de conteúdo em

relação à estrutura inicialmente existente, a ideia, considerada peça central na construção dos discursos considerados verdadeiros e das experiências possíveis e valorizadas dentro do campo social.

Bujes (2002) explica que dentro de um discurso encontram-se jogos de linguagem que estabelecem o que pode, em quais circunstâncias e por quem e quais seus limites. Nesse sentido, no que tange à dimensão crítica do pensar, torna-se fundamental a análise de tais elementos, pois como afirma Araújo (2001, p.130), “[...] ainda que haja elementos codificados e uma ação normativa a eles relacionada, sempre há uma margem para elaborar sua própria conduta, seu modo de ser, assenhorando-se de seus atos”.

Por essa razão, escapar da dimensão puramente racional pode ser um elemento importante para o exercício de criticidade. Observamos, a partir disso, que a sensibilidade é um elemento fundamental para a configuração de estratégias de resistência e construção de formas singulares de vida. Não se trata apenas do conhecimento precisar ser experienciado, sentido para torna-se verdadeiro (o que já poderia ser um grande avanço em termos de práticas educativas formais), mas sim, uma maior atenção para o que é sentido em detrimento do que é pensado/racionalizado, o que pode potencializar a projeção de outros mundos possíveis para além deste que está posto.

A terceira esfera é um desdobramento da anterior. **A atitude crítica sobre o pensar é ampliada para si mesmo, ou seja, para as maneiras com que o sujeito se impõe no mundo.** Aquilo que é mais próprio, particular, o que se entende por ser o núcleo do que

chamamos de indivíduo passa a ser questionado.

A crítica da subjetividade, em sua nova configuração, torna-se uma crítica do que entendemos por identidade. Na modernidade, a identidade foi considerada o ponto de garantia e sustentáculo do sujeito. É a partir dela que se configura e é ancorada a subjetividade. Por isso, a busca da verdadeira identidade torna-se tarefa importante a ser realizada ao longo da vida, não sendo tarefa fácil, já que esta estaria encoberta por uma série de camadas derivadas de relações consideradas inautênticas com o mundo.

Sobre a relação identidade, cultura e formação humana, explica Goergen (2010, p.26):

[...] podemos afirmar que a cultura é a grande matriz da qual os indivíduos vão assumindo certos traços e características que conformam a sua identidade [...]. Nenhuma pessoa vive sem certo nível de adaptação à vida corrente, mas a identificação exagerada pode representar renúncia à consciência crítica, que é elemento fundante da autonomia e da identidade pessoais.

A construção da identidade é vista a partir de uma relação binomial pautada por categorias estáveis que indicam características a serem adotadas, que por sua vez, apontam para traços pré-existent no indivíduo. Bom/mal, certo/errado, justo/injusto, posições antagônicas que fornecem polos de juízos de conduta, levando a configuração de uma moral a partir de princípios absolutos e idealistas.

Por essa razão, o conceito de identidade está intimamente relacionado com a ideia de representação. A crítica realizada por filósofos como Deleuze e Derrida aponta para as possibilidades que se encontram fora do conceito

expresso pela representação. Ao representar algo, a principal operação é de diferenciação que termina por culminar em exclusão e fechar territórios de ação e zonas de pensamento, implicando em imobilismo, empobrecimento da vida.

Neste ponto, é possível desdobrar duas questões. A primeira delas diz respeito ao sentido do que se entende por indivíduo. Gualandi (2003, p.62) explica o processo de individuação a partir de uma metáfora da construção de modelos:

[...] Na modelagem de uma telha, a argila líquida recebe a forma do molde que é fundida. A matéria indeterminada obtém uma forma e uma identidade definidas, e o difícil problema da individuação parece assim achar uma solução válida de modo geral: o real estabiliza-se em objetos que são ao mesmo tempo indivíduos singulares dotados de uma identidade própria e cópias de um modelo universal [...] (grifo do autor).

É possível observar na passagem acima que em um processo de formação humana que possui um duplo vértice: de um lado, a adoção de um modelo universal e de outro, o que foge a esse modelo e escapa da representação. O que permanece de fora da representação é a diversidade, como marca da diferença. É nesse jogo que as diferenças são produzidas e se mostram enquanto efeitos (DERRIDA, 1991).

Dessa forma, ela não pode ser entendida enquanto algo que se expressa apenas na materialidade de características físicas e mentais. A diferença é propulsora de produção de subjetividade em vista de que através dela potencializa-se o aparecimento de atos e vivências singulares. Como afirma Kroef (2010, p.23):

[...] A singularidade dos acontecimentos, as descontinuidades e a afirmação da diferença atribuem a cada coisa sua medida e intensidade; por isto, são incomparáveis e incomensuráveis. Na perspectiva da singularidade do acontecimento, não há totalidade, mas multiplicidades mutantes, marcadas por saltos, proveniências e emergências.

A citação acima nos remete às possibilidades a segunda questão, conforme colocado anteriormente. A singularidade está relacionada com a potencialidade de ampliação da vida, o que aponta para as experiências vivenciadas. Nesse sentido, a singularidade irrompe enquanto ato político. O modo de constituição de um modelo hegemônico colocado em marcha pelo modo de produção capitalista incide sobre a construção e modelagem da identidade que tende a homogeneizar as formas de vida. Dessa forma, como bem pontua Mariasch (2005, p.179):

Trata-se, então, de revolucionar as relações cotidianas e o entorno mais próximo, bem como as “estruturas” de produção e reprodução social, subvertendo as relações de poder em ambos os níveis, que se interpenetram [...].

[...] mudar a si para mudar o mundo, fazendo esta revolução permanente, ontológica, decorrente do seu ser produtivo e coletivo, político.

Nessa esfera, o elemento crítico está relacionado não apenas com elementos racionais, mas sim, com o próprio viver. Por esse motivo, é necessário retomar a questão da experiência no contexto de vida da contemporaneidade de forma a mapear suas possibilidades e paradoxos para que, a partir dela, seja possível

conceber novos caminhos de formação humana.

Em outros termos, como essas três esferas se mostram no contexto presente? De que forma elas balizam as experiências contemporâneas? Inicialmente é importante destacar que tanto a racionalidade quanto a identidade, conforme viemos apontando até o momento, se encontram em crise, no sentido, de ser alvo de críticas e contestações. Para além, precisaríamos, então, apostar em outros elementos, de forma a buscar caminhos que possam nos fornecer espaços para uma experiência potencialmente crítica.

A formação docente é atravessada por tais questões tanto no que diz respeito às formas de atuação junto ao aluno quanto na construção de um perfil profissional relativo às características básicas necessárias para o trabalho pedagógico formal. Quanto ao primeiro ponto, a formação básica busca ofertar ao professor elementos que servem como “porto seguro”, garantias que se configuram como platôs para a geografia irregular que é a vida humana. No segundo ponto, ao longo dos cursos iniciais de formação, é necessário que o indivíduo passe por mudanças em sua “personalidade”, aprenda a atuar com esse novo papel social a ele determinado, fornecendo, dessa forma, um novo modelo identitário.

Porém, a contemporaneidade mostra seus traços no mundo vivido da sala de aula de outra maneira. De um lado, o trabalho junto ao aluno não possui as condições ideais que a formação inicial descreve, inserindo uma distância entre o que é aprendido nos bancos acadêmicos e a realidade de sala de aula. Tal característica se mostra discursivamente na proclamada distância entre teoria e prática.

No que diz respeito às características pessoais do educador, novamente um problema. Os traços colocados como essenciais, no cotidiano da sala de aula, variam de acordo com o lugar e o tempo de atuação. Nesse sentido, mais do que ser aquilo que é descrito como sendo um bom professor, torna-se fundamental ser flexível o suficiente para se moldar a realidade que se mostra inconstante.

Essa é uma característica fundamental do tempo presente. A instabilidade da vida também confere mudanças na forma como as experiências são vivenciadas. Como desdobramento, considera-se que existem problemas no que diz respeito a compreensão e entendimento do mundo experienciado. Conforme indicamos em outra ocasião:

Tal traço gera um processo de contínua ruptura da vida, ainda que ela esteja qualificada enquanto fluidez. Encontramos dificuldade de gerar pontos de significação [...]. As coisas simplesmente acontecem, não gerando reflexão sobre os eventos que atingem o sujeito.

Tais experiências fragmentadas unificadas a lógica da virtualização da vida, culminam em um afastamento do mundo vivido: escondido em um mundo à parte, junto de muitos e afastado de todos [...] (SILVA, 2013, p.74).

Observa-se pela citação acima que a fragmentação da experiência gera efeitos problemáticos para a formação humana. Porém, não se pode apenas tomar esse traço em sua característica negativa. A ideia de uma experiência que chega a seu término na construção de sentido ainda permanece enquanto premissa ainda que esta seja marcada, em última análise, por fragmentos.

O estabelecimento de uma atmosfera na qual a falta de elementos de segurança, seja por via do pensamento, seja pela

ausência de traços identitários coloca novos questionamentos aos sujeitos humanos. Nesse contexto, a construção do conhecimento não pode mais ser tomada apenas por um padrão baseado representações prévias às experiências devido principalmente ao fato de que existe um caráter intransmissível da mesma:

[...] A experiência de outras pessoas não pode ser aprendida verdadeiramente como experiência; no produto final da aprendizagem do objeto, não é possível separar o Erlebnis original da contribuição criativa das capacidades imaginativas do sujeito. A experiência alheia somente pode conhecer-se como uma história processada, interpretada segundo o que os outros viveram [...] (BAUMAN, 2009, p.18).

O autor faz alusão a dois termos que irá nos remeter novamente a noção de criticidade. Em uma referência à Heidegger, Bauman afirma que não é possível, nos processos de aprender, deixar à margem as vivências (*Erlebnis*). Por sua vez, ao apontar a tal dimensão, não se trata da inserção de um solipsismo, mas sim, para a imaginação enquanto *locus* de processamento e síntese da experiência.

Dessa forma, articulam-se as vivências, a imaginação e o processo de aproximação com a verdade/conhecimento. Para tanto, é necessário ultrapassar a dimensão técnica para a construção de uma arte que não possui prescrição. O ato de imaginar nos aponta para a ultrapassagem do que está posto *a priori*, conferindo à experiência um papel importante. Ela é refundada de forma a potencializar a construção de novos discursos sobre o real que incluem a dimensão do sujeito.

Para tanto, os fragmentos precisam tornar-se acontecimentos. Como afirma Bauman (2010, p.257-258), os seres humanos se colocam a pensar sobre algo:

[...] somente quando esse “algo” nos rompe a nossos próprios narizes: quando não podemos encontra-lo no lugar que “sempre estava” ou quando começa a comportar-se de um modo, segundo o que sabemos e o que estamos acostumados a esperar somente podemos qualificar como estranho, surpreendente, desconcertante e intrigante [...].

Assim, a emergência dos acontecimentos retira o indivíduo do mesmo. Provoca uma saída a reiteração da lógica capitalística (utilitarista e consumista), quebrando com um modo de vida que tende a se repetir infinitamente sem a percepção do que difere. Assim, podemos afirmar que aqui se encontra a dimensão política. A crítica não se mostra apenas no campo da racionalidade como também na vivência e atuação. Conforme já havia discutido em outra ocasião, tais elementos propiciam:

1. A possibilidade de construção de sujeito de mundo até então, desconhecidos e novos, potencializando a formação do senso crítico acerca do contexto atual em que nos encontramos;
2. De construir uma existência que tenha um fundamento estético, tomada pela beleza das criações, na qual, o próprio sujeito está incluído. Favorece-se, dessa forma, desenvolvimento de um cuidado de si que inclui necessariamente o outro no processo de autocriação da vida (SILVA, 2011, p.4).

Ao invés de submeter a sensibilidade a categorias previamente determinadas à razão, a desconstrução dessa forma de

pensar nos leva a tomar o campo sensível, prévio à racionalidade, um lugar de múltiplas possibilidades que podem reinserir à dúvida ao campo de conhecimento hegemonicamente disseminado.

Ao realizar tal operação, são potencializadas, a partir da reconstrução do pensamento, novas formas de vida. Como bem aponta Hermann (2008, p.19):

[...] a arte de viver tem uma dimensão estética em que a própria obra da vida deve ter a arte como modelo, por meio da criação de diferentes estratégias (desde as interativas até as literárias), articuladas com princípios universais, que refletem nossas lealdades irrenunciáveis com o mundo [...].

A construção de outras formas de vida retroalimenta as três esferas referentes à postura crítica apontadas no início deste texto. Provoca uma erosão no que chamamos de identidade, por mostrar as múltiplas potencialidades do corpo vivo; estimula a saída de pensamentos cristalizados e, por último, coloca em questão os valores e práticas vigentes na sociedade. A pergunta que podemos fazer agora é se há escola na educação escolar para tal dispositivo.

O que é possível observar no campo escolar é um processo paradoxal. Ao mesmo tempo em que cada vez mais diferentes teorias/perspectivas pedagógicas vêm dando atenção àquilo que é prévio aos eventos de sala de aula apontando para o que se encontra além do currículo/conteúdo escolar, a escola ainda é uma instituição altamente engessada em seus processos pedagógicos.

Nesse sentido, acaba vivenciando uma tensão – essencial – entre o campo racional – epistêmico – e o campo de

trocadas entre os diferentes sujeitos presentes no contexto escolar – ética – o que vem fomentando debates que ultrapassam a questão da capacidade ou não se ensinar e aprender.

Por esse motivo, a postura crítica torna-se fundamental para a configuração de práticas que possam ultrapassar as queixas e descrição dos limites da educação escolar (ainda que essa seja uma das etapas do processo, com bem pode ser observado a partir do método dialético de investigação).

Porém, ao mesmo tempo, é necessário coragem para ousar, o que implica em suportar o desconhecimento dos novos formatos. Nessa direção, observo essa postura em Skliar (2014) ao descrever alguns elementos importantes no processo educativo que apontam para a construção de uma arte, uma poética que inclui o sentir, o não-saber, o duvidar e o acontecer. Conforme afirma é necessário tomar o ensinar:

Não como torção que leve à dor: mostrar a árvore que ainda não existe, a trajetória invisível de um som até a sua inesperada palavra, a rebelião de uma ideia e suas cinzas, o momento em que a chuva é posterior à sua pronúncia. Ensinar como indicar, não como acusação de ignorância: indicar o mais distante e o mais próximo, perceber o mínimo e esquecer o absoluto, olhar para os lados como quem submerge em turbulências. Ensinar como dádiva, não como mesquinhez dividida: dar o que nos vem, o que não é nosso, o que ainda não nasce nem morre, dar a voz que já se tinha no instante que não se sabia. Ensinar como partir, não como chegada ao porto.

**Referências:**

ARAÚJO, I.L. **Foucault e a Crítica do Sujeito**. Curitiba: UFPR, 2001.

BAUMAN, Z. **Amor Líquido**: Acerca de la Fragilidad de los Vínculos Humanos. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

\_\_\_\_\_. **Mundo Consumo**: Ética del Individuos em La Aldea Global. Buenos Aires: Paidós, 2010.

BUJES, M.I.E. Descaminhos. In COSTA, M.V. **Caminhos Investigativos II**: Outros Modos de Pensar e Fazer Pesquisa em Educação. p.11-32. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DERRIDA, J. **Margens da Filosofia**. Campinas/SP: Papirus, 1991.

GOERGEN, P. Educação e Diálogo. In GOERGEN, P. (org.). **Educação e Diálogo**. p.13-54. Maringá: EDUEM, 2010.

GUALANDI, A. **Deleuze**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

HERMANN, N. M. A. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí - RS: Unijuí, 2010.

KROEF, A. Identidade(s) e Cultura(s): territórios da subjetividade capitalística.

**Artefactum** (Rio de Janeiro), v. 2, p. 5-27, 2010.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

MAAR, W. L. Adorno, Semiformação e Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n.83, p. 459-475, 2003.

MARIASCH, T. L. Solidariedade por convivência: subjetividade e filosofia do desejo. **Lugar Comum** (UFRJ), Rio de Janeiro, v. 21-22, p. 163-184, 2005.

SILVA, Rafael Bianchi. Para que Outras Linguagens? Para uma Análise Estética da Educação. **Revista Científica Sensus**: Pedagogia. Londrina, v.1, n.2. p. 1-5, 2011.

\_\_\_\_\_. Dimensão da Experiência no Contexto Escolar: um debate a partir da sociedade contemporânea. **Redescrições**, v. 4, p. 69-84, 2013.

SKLIAR, C. O que pode uma poética da educação para a nossa escola? **Anais do VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**. p.1-5. Rio de Janeiro: UERJ, 2014.

Recebido em 2015-05-07  
Publicado em 2015-06-11