

Experiência e escola de ensino médio: diálogos (im)possíveis

Experience and high school: (im)possible dialogues

Manuel Benjamin Monteiro Liberal Sousa^{1*}, Juliana Ribeiro de Vargas¹

RESUMO

O presente artigo, fruto de uma revisão bibliográfica, tem como objetivo apresentar uma articulação entre os conceitos de Experiência de Larrosa (2002, 2003, 2004, 2015) e a escola. Para isso é problematizado junto ao ambiente escolar, os quatro elementos que, segundo o autor funcionam como obscurecedores da experiência: o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo e, o excesso de trabalho. Concluímos que não é difícil perceber que a escola consegue encapsular esses elementos, bem como colocá-los em funcionamento em nome da racionalidade neoliberal.

Palavras-chave: Experiência; Juventudes; Escola.

ABSTRACT

This article, result of a literature review, aims to present an articulation between the concepts of Experience by Larrosa (2002, 2003, 2004, 2015) and the school. For this, the four elements that, according to the author, work as obscurers of experience are problematized in the school environment: information excess, excessive opinion, lack of time and excess of work. We conclude that it is not difficult to perceive that the school manages to encapsulate these elements, as well as put them into operation in the name of neoliberal rationality.

Keywords: Experience; Youths; School.

¹ Universidade Luterana do Brasil

*E-mail: manuelbenjaminliberal@gmail.com

A EXPERIÊNCIA SEGUNDO LARROSA

Desde muito cedo aprendemos e passamos a utilizar o signo “experiência” para designar determinadas situações em nossas vidas. Lançamos mão dele para tratar do que vivemos, do que passamos, do tempo que estivemos em certo lugar como a escola ou o trabalho, do saber que adquirimos nesses lugares, do uso desses saberes para julgar e avaliar coisas, em fim da relação que tivemos com algum objeto, pessoa ou lugar. Na escola quando o termo “experiência” aparece, lembramos das feiras científicas ou das aulas de física, biologia ou química. Na universidade, esse termo já mais sofisticado adquire o “status” de experimento, mas sem perder sua analogia semântica.

Os empregadores requerem funcionários com “experiência”, as universidades avaliam e aprovam docentes / técnicos cujo currículo comprovem “experiência” na área, enfim a “experiência” quase chega a ser critério para continuidade no mercado de trabalho. Em muitos casos, ela é critério para “entrada”. (Mas como alguém poderá ingressar em algo que solicite “experiência” de alguém que nunca teve essa “experiência”?). Provavelmente o interessado deverá buscar essa “experiência”, como se ela fosse um lugar para ir ou algo que estivesse ali pronta para ser alcançada, produzida, medida, tomada para si.

Todos esses modos de entender a experiência, de acordo com Larrosa (2002), nos proporcionam um saber contrário do que significa esse termo. Até agora ele foi escrito com aspas para designar um signo atravessado pelos seguintes campos semânticos: informação, opinião, tempo, trabalho, campos estes que no entender do autor são inimigos da experiência. Para Larrosa (2002, p. 21) a experiência se refere a algo “que nos passa, o que nos acontece”, ou seja, ela passa longe dos conceitos relacionados a tempo de serviço, experimentos, conhecimento técnico, uma vez que estes pressupõem o controle do “experiente”. Para o autor é ela que nos “pega”, que nos toca, que nos acontece.

Frisch (2015) acompanha essa discussão ao dizer que a experiência “não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. [...] é algo que (nos) acontece” (FRISCH, 2015, p. 10). Este autor destaca a dificuldade em se tentar “conceituar” o termo experiência, algo que não será a pretensão nesse texto. O que buscamos é, juntamente com Larrosa, discutir o tema tentando ambientá-lo ao contexto escolar. Quando nos referimos ao contexto escolar, estamos fazendo menção ao aluno, ao professor, ou seja, aos sujeitos que “preenchem” esse espaço institucional.

Sendo este o primeiro esclarecimento aqui pontuado sobre a experiência. A experiência não é o que se passa ou o que acontece em um determinado lugar, mas sim “o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2015, p.18), ou seja, o local que a experiência se manifesta é no sujeito e não no ambiente de trabalho, escolar ou demais espaços físicos, razão esta pela qual duas ou mais pessoas que passam pelo mesmo acontecimento podem não ser tocados pela “mesma experiência”, devido seu caráter “particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (LARROSA, 2015, p. 32).

O segundo esclarecimento que apresentamos é o fato de Larrosa (2002) indicar quatro elementos que obscurecem a possibilidade de “ser pego” pela experiência: primeiro, o excesso de informação; segundo, o excesso de opinião; terceiro, a falta de tempo; e a quarta, o excesso de trabalho. Assim, o sujeito moderno se refere a um sujeito muito informado, que possui opinião e julgamentos firmes, sem tempo, sempre agitado e em movimento. Se olharmos mais a fundo, não é difícil imaginar a escola encapsulando com muita habilidade esses elementos obscurecedores da experiência, colocando-os em funcionamento quase que de modo imperceptível em nome da racionalidade neoliberal.

Em relação ao primeiro ponto, o excesso de informação, Larrosa (2002) identifica que

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça (LARROSA, 2002, p. 22).

Para o autor, a busca excessiva de informação produz uma antiexperiência, quase podendo ser entendida como uma antítese da experiência. Isso porque, de acordo com o autor é possível, estarmos bem-informados sem que essa informação nos toque, sem que nada nos aconteça. Quando viajamos, estudamos, lemos um livro ou temos acesso à determinada informação por meio das mais variadas mídias podemos relatar que nosso repertório de informações foi aumentado, mas é possível que esses “novos conteúdos” não tenham tido um efeito de sentido para nossas vidas.

O efeito de sentido que um acontecimento causa em nossas vidas é um dos pontos chave para caracterizar a experiência descrita por Larrosa. Geralmente quando alguém se propõe a buscar informação sobre determinado assunto, pretende-se conseguir um “saber” sobre isso, alcançar algo que de algum modo irá trazer algum tipo de satisfação ou gratificação. No entanto, o que parece ser identificado é a existência de uma “falta de

informações”, a criação de um sujeito da falta, que deve rigorosamente tentar preencher essa necessidade, para que assim seja bem-sucedido em sua vida.

Essa constante atualização de informações dá pouco espaço para experiência e de acordo com o autor (2002, p 22) cancela suas possibilidades. Esse cancelamento pode acontecer pelo fato do sujeito sempre estar preocupado em “não ter bastante informação”, para si e para os outros. Menos espaço ainda a experiência tem quando a busca por informações se faz a conteúdos que não interessam a quem está buscando, mas são imposições sociais, como em casos na escola ou no trabalho. Claramente o resultado do encontro dessas informações será apenas a ampliação e a atualização do que se sabe, sem que isso ofereça nenhuma modificação ao sujeito envolvido.

Em relação ao segundo ponto, Larrosa (2002, p. 22) declara que o excesso de opinião funciona como um anulador da experiência, “o sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina”, “primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja” (2002, p. 23). A informação precede a opinião e esta última seria a manifestação subjetiva da informação. Precisamos estar bem-informados para operar julgamentos sobre as coisas, sobre as pessoas, sobre os acontecimentos, sobre tudo.

Levando em conta a bandeira de formar cidadãos críticos, políticos, democráticos, inconformados, a escola desde muito cedo lança mão de todos seus aparatos educativos para ensinar aos alunos criticar, julgar, avaliar, enfim opinar. Ela não precisa se esforçar muito para isso, uma vez que a própria maneira como está constituída e estruturada funciona como uma pedagogia cultural que direciona o aluno a opinar: a escola avalia os alunos, mensura notas, exclui, inclui, ensina comportamentos, rejeita comportamentos, valoriza ou desabona condutas que supõe um perfil de aluno que aquela instituição quer formar.

Nas aulas esse excesso de opinião, onde, inclusive o gênero privilegiado para produção textual tem como nome “artigo de opinião” é competência obrigatória, o aluno deve saber sobre as coisas/conteúdos e deve saber opinar sobre elas, fato este quase onipresente nas aulas de redação, no qual quem não tem informação e opinião “não sabe escrever” ou “não vai passar no vestibular”.

Para Larrosa (2002, p. 23), “esse ‘opinar’ se reduz, na maioria das ocasiões, em estar a favor ou contra”. Na verdade, em muitos casos, o aluno só tem essa possibilidade, que na maioria das vezes acompanha a “opinião do professor”, geralmente quando a

posição do docente é contestada pelo discente, a opinião deste discente é vista como algo revolucionário ou revoltoso, que precisa ser corrigido. Muito se fala que os professores são “formadores de opinião”, resta perguntar que opinião eles estão auxiliando a formar: se a reiteração de suas próprias ideias ou a possibilidade de amadurecimento do que pensa o seu aluno.

Na maioria das vezes, a opinião do aluno não conta, na verdade, em muitos casos a opinião do professor também não conta, a escola segue sem autonomia reproduzindo e executando o que lhe é imposto de cima para baixo. É exigido do aluno bastante informação para elaborar seus julgamentos sobre as coisas para logo em seguida desconsiderar sua opinião. A valorização de sua opinião se reduz às provas e avaliações, são nas redações e produções textuais que seus pensamentos críticos são abonados. Isso com certeza anula a experiência além de desconsiderar completamente que os saberes produzidos com base na informação são diferentes dos saberes produzidos com base na experiência.

Vimos com Larrosa que logo após a informação vem opinião, e realmente, na maioria dos casos, é possível encontrar essa “sequência didática” envolvendo as quatro paredes da sala de aula. O aluno “aprende” (é informado) para logo em seguida operar julgamentos contra ou a favor das coisas, dos conhecimentos, das pessoas, das instituições, da cultura. Porém, identificamos uma pedagogia ainda mais perniciosa do que apenas o excesso de opinião que é o ensinamento da cristalização da “única e correta” opinião.

De forma mais clara podemos identificar que no ambiente escolar, (quando se é tratado assuntos/conceitos/tarefas escolares), na maioria das vezes, o que conta é a opinião do professor, a que ele quer ouvir, a que está na “cabeça” do docente, ou seja, a resposta da experiência do professor, porém “ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LARROSA, 2015, p. 32). Esse teimoso hábito docente em esperar “aquela resposta”, tende a produzir estudantes doutrinados na defesa de uma única leitura e interpretação. É o resultado de onze anos (ensino fundamental e médio) de engessamento de criatividade nos bancos escolares.

Os estudantes acabam se limitando a reproduzir as ideias do professor. Ou, de forma mais nociva, doutrina-se a busca da resposta certa, única e verdadeira, se entendendo ou se definindo como errado as demais opções. Nesta tradição em que

estamos profundamente envolvidos, quando a interpretação/leitura/resposta esperada pelo professor não é contemplada, o estudante precisa ser corrigido e disciplinado, desse modo, nas palavras de Larrosa os alunos podem se converter “em sujeitos competentes para responder como deve ser as perguntas dos professores que cada vez mais se assemelham a comprovações de informações e a pesquisas de opinião” (LARROSA, 2004, p. 157).

E nesse sentido falhamos como professores, em conduzir nossos alunos a uma única resposta, reforçando (ensinando) a falta de criticidade, criatividade e questionamentos. A escola não deve ser o lugar onde as perguntas são respondidas de forma conclusiva, em vez disso, seria mais produtivo orientar os discentes às suas próprias respostas e questionamentos, ainda que provisórios.

O terceiro e quarto pontos, falta de tempo e excesso de trabalho, respectivamente, parecem caminhar de mãos dadas na escola. Para Larrosa (2002) passamos cada vez mais tempo na escola, mesmo assim temos menos tempo. Na escola o aluno está exposto diariamente de quatro a cinco horas a enxurradas de informações e trabalhos que, na maioria das vezes, não tem relação nenhuma com sua condição juvenil (DAYRELL, 2007; VARGAS, 2015; SOUSA e VARGAS, 2021). Diversos temas categoricamente compartimentados para serem distribuídos aos discentes de modo seriado no tempo, um currículo organizado “em pacotes cada vez mais numerosos e mais curtos” (LARROSA, 2004, p. 158).

Mesmo a maioria das pessoas já terem passado por alguma escola e já terem tido essa “experiência” de ver os professores cobrando os trabalhos escolares como as célebres frases: Já terminaram? Podemos corrigir? Mais cinco minutos, é válido lembrar que na rede básica, algumas disciplinas preveem encontros entre professore e alunos apenas uma vez por semana contabilizando entre 1h/aula semanal (como no caso de Artes), 2h/aula semanal (como no Inglês), 3h/aula semanal (como em Biologia). Mesmo nos casos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em que a frequência dos encontros entre professores e alunos são maiores, nunca dá tempo, sempre que uma informação é repassada, uma nova já está sendo iniciada com prazo para ser finalizada, ou um novo evento, trabalho ou projeto se inicia.

A escola parece não dar tempo para que os alunos percebam algum sentido nas informações por ela proposta, devido sua objetividade, seus prazos, seu “rigor pedagógico”, sua disposição semanal de disciplinas, suas avaliações rigidamente

programadas no início do ano letivo, e seu volumoso currículo que deve seguir o cronograma institucional. Nessa direção, o sujeito da experiência dá vez para os exíguos prazos, que na maioria das vezes, não são cumpridos. Certamente os prazos são inimigos da experiência.

Nesse sentido, Larrosa (2002) enfatiza a necessidade em separar o termo trabalho de experiência, uma vez que o trabalho ao invés de produzir experiência, torna esta cada vez mais rara. Para Larrosa, esse estar sempre em atividade, agitado, em movimento, fazendo algo, nos impede de parar, “e, por não podermos parar, nada nos acontece” Larrosa (2002, p. 24).

PALAVRAS FINAIS

Até aqui problematizamos alguns agentes que operam na escola impedindo a constituição de experiências (excesso de informação, excesso de opinião, falta de tempo e trabalho). Larrosa (2002, p. 22) chega a ser bem firme sobre esse impedimento: “o que eu quero apontar aqui é que uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível”, porém percebemos que algo interessante ocorre na escola, mesmo havendo essa tendência da escola em tentar transmutar o sujeito da experiência no sujeito das informações, das opiniões e dos prazos, “algo escapa no meio do caminho”, “escorrega pelos dedos”, uma vez que esse aluno, mesmo envolto nessa gama de informações e trabalhos, consegue ter tempo e experiências incríveis no ambiente escolar que o acompanham durante toda sua vida.

De alguma maneira, algo toca esse aluno, algo lhe acontece. Quando olhamos mais de perto, podemos identificar que a maioria dos alunos gostam da escola, da sala de aula, dos professores e dos seus colegas. Para eles, a escola é um ambiente propício a mais diversas descobertas e encontros.

Além disso, quando paramos de ver a escola como o único lugar onde os alunos constituem experiências de aprendizagens (ANDRADE e COSTA, 2015), passamos a perceber que os mais diversos ambientes culturais também deveriam ter um olhar especial dos professores. Nessa direção, as igrejas, os clubes, os bairros, os ambientes virtuais, as mídias, passariam a gozar de status mais privilegiados, uma vez que podem, assim como

a escola, proporcionar aos discentes as mais diversas possibilidades de encontros e experiências de grande valor para a formação do sujeito.

Desse modo quando entendemos que a experiência “é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta” (LARROSA, 2002, p. 25), e que “o sujeito da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida”, Larrosa (2003, p. 197), podemos ficar mais sensíveis a ver a escola e os demais ambientes que fazem parte do convívio dos jovens como paisagens propícias às experiências.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, P. D. de; COSTA, M. V. Usos do conceito de pedagogias culturais em pesquisas dos Estudos Culturais em Educação. **Revista textura**. v. 17, n. 34, p. 48-63, 2015. Disponível em <http://posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/txra/article/view/1501>. Acesso em 09 set. 2020.

DAYRELL, J. A Escola “faz” as Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 05 jun. 2021.

FRISCH, M. Prólogo. in LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 9-14.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 20 maio. 2021

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga Neto. 4ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução: Cynthia Farina. Belo horizonte, Autêntica, 2004.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOUSA, M. B. M. L.; VARGAS, J. R. de. Rethinking youths in the high school context. **International Journal of Development Research**, v. 11, p. 51942-51945, 2021. Disponível em <http://www.journalijdr.com/rethinking-youths-high-school-context>. Acesso em 01 dez. 2021.

VARGAS, J. R. de. **O que ouço me conduz e me reproduz?:** a constituição de feminilidade de jovens contemporâneas no espaço escolar da periferia. 2015. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2015.

Recebido em: 25/05/2022

Aprovado em: 01/07/2022

Publicado em: 06/07/2022