

## **O que é uma experiência educativa?**

*Maurício Mogilka*

---

### **Resumo**

Com base nos conceitos fundamentais do filósofo progressista John Dewey, este artigo tenta definir o que é experiência, e o que é experiência educativa. Nesta direção, analisa os princípios da continuidade e interação da experiência, deduzindo daí conseqüências sociais. A seguir o texto acrescenta mais algumas reflexões sobre o educar, trazendo a discussão para o cenário latino americano e para o âmbito de uma das formas que o educar assume, que são as propostas emancipatórias. Ele mostra que o educar é um fenômeno complexo, mesmo tendo sido tão reduzido em suas potencialidades nas sociedades de classe, devido exatamente ao seu potencial liberador das energias vitais das pessoas e coletividades. Este texto é resultado de uma pesquisa bibliográfica, que desenvolveu seu percurso analítico principalmente a partir de duas obras de Dewey, *Experiência e natureza* e *Experiência e educação*. Este artigo conclui tentando trazer algumas contribuições para a estruturação de propostas educativas emancipatórias.

**Palavras-chave:** experiência, experiência educativa, educação emancipatória.

### **What is a educational experience?**

#### **Abstract**

Based in the basic concepts of the progressist philosopher John Dewey, this article tries define what is education, and what is educational experience. In this approach, analyses the principles of continuity and interaction of the experience, deducing social consequences of this matter. The text added more some reflections about the educational practices, bringing the discussion to the latin american stage and to scope of the emancipatory educational proposal. The article shows that educational experience is a complex phenomenon, that was reduced in your potentialities in the class societies, because exactly your liberator potential of the vital energy of the peoples and colectivities. This text results of a bibliografic research, developed about two Dewey's works, *Experience and nature* e *Experience and education*. This article conclude tryng bring some contributions to the elaboration of emancipatory educational porposals.

**Key-words:** experience, educational experience, emancipatory education.

---

*Uma humilde grama de experiência vale mais que uma tonelada de teoria, pelo simples fato que é somente através da experiência que podemos conhecer a teoria.*

*John Dewey*

### **Educação: um tipo de experiência**

Antes de entrar no objeto específico deste artigo, é necessário fazer uma distinção conceitual, referente ao termo *educação*. A ausência desta distinção tem causado dificuldades no discurso e mesmo na prática pedagógica, inclusive porque o discurso é um dos fatores estruturadores das práticas. Esta ausência se nota não só em educadores e ativistas sociais, mas mesmo em alguns teóricos, e quando se apresenta, é um problema grave no campo progressista. Isto porque este campo depende substancialmente desta distinção, não só para estimular efeitos nas práticas sociais, mas para garantir sua própria existência, que depende de uma identidade diferente das identidades conservadoras.

Se trata da não-distinção entre educação (no sentido amplo) e propostas de educação que se propõem a ser críticas, ou emancipatórias, ou ainda humanizadoras. A ausência desta distinção nos leva a generalizar e homogeneizar os diversos modelos de educação produzidos na modernidade e mesmo na pós-modernidade. Em função disto vemos afirmações como “a educação reproduz a sociedade”, ou “a educação liberta”, ou “sem educação não há humanização”, como se todo tipo ou modelo pedagógico fosse igual. Se a educação liberta (sempre), então a educação conservadora não é educação?

Exatamente por isto, eu adotarei aqui a distinção entre *educação*, no sentido amplo, significando toda experiência social que modifique valores, atitudes, capacidades ou conhecimentos de pessoas ou coletividades; e os modelos de educação que querem romper com as propostas conservadoras (ligadas à manutenção da ordem vigente, explícita ou implicitamente). Note-se que a segunda definição está contida na primeira, que é mais ampla e inclui todo tipo de

prática, inclusive as conservadoras. No segundo caso a definição tem um caráter transgressor da ordem vigente, em algum grau.

O principal objeto deste artigo, na primeira sessão e especialmente na segunda, são as práticas mais especificamente emancipatórias, ou seja, um tipo específico de se fazer educação. Esta discussão inicial é necessária neste texto, pois tentarei nele retomar a idéia segundo a qual, para que a educação seja emancipatória, em suas várias propostas possíveis, ela precisa ser educação baseada na experiência. Torna-se importante então, definir o que se está chamando aqui de experiência.

Quando falamos, em nossa linguagem comum, em experiência, geralmente nos referimos aquilo que foi vivido na prática, e tivemos consciência disto. Estão implícitos então dois elementos: prática e consciência. Uma outra forma de definir experiência, mais cognitiva, é defini-la como sendo o conhecimento adquirido através dos sentidos, em oposição à especulação lógica. Na teoria pedagógica, contudo, este conceito é mais complexo.

Desde o século XVIII, com Rousseau, já há uma corrente de interpretação no campo da educação tentando vincular educação e experiência.<sup>1</sup> Nesta grande corrente, que agrega teorias bem diferentes em alguns aspectos, o conceito de *experiência* é central. Ela vai desaguar no século XX, fertilizando discursos teóricos de notável beleza e consistência, como por exemplo a pedagogia progressista de John Dewey e a educação problematizadora de Paulo Freire. As reflexões que tentarei desenvolver neste artigo são influenciadas, principalmente nesta primeira seção, por este filósofo norte-americano.

Creio que não escapa a nenhum conhecedor da pedagogia deweyana a sua intenção de superar a concepção intelectualista de educação: por isto podemos dizer que o seu pensamento traduz uma *pedagogia existencial*. Ou seja, se a educação pretende ser uma prática de formação de pessoas livres e participativas, ela não pode ser um processo centralmente cognitivo, precisa ser também afetivo, corporal e político, ou seja, integral. Mas como fundamentar isto teoricamente? Toda prática se fundamenta em uma filosofia da educação, não podemos desconhecer isto.

Um dos mais consistentes fundamentos da *escola nova* norte-americana é o conceito deweyano de *experiência*. A tentativa de superar os dualismos herdados da filosofia moderna pela educação é central no pensamento militante deste autor. A dicotomia entre sujeito e objeto e a decorrente desvalorização da prática, nas sociedades capitalistas, é uma das causas principais dos males que afligem a educação, usando palavras do próprio Dewey. Este autor recupera a dignidade da prática, sem contudo subordinar o pensamento e o conhecimento à ela. Ao contrário, o pensamento representa uma fase da ação, uma capacidade que tem o organismo humano para resolver problemas: pensamos para lidar com as situações problemáticas de nossa existência social, e não por mero prazer especulativo.

É dentro desta tentativa de superar a compreensão dualista de prática e de pensamento, que Dewey elege a *experiência* como um dos conceitos fundamentais de sua filosofia. Ela nasce da percepção de que a concepção epistemológica de sujeito deixa de fora elementos essenciais à compreensão da vida social. Ao tentar superar o dualismo sujeito-objeto, Dewey argumenta que é insustentável a antiga oposição entre experiência e natureza (ou humanidade e natureza). Isto porque o ente humano, ser social e cultural, não deixa de ser um organismo, ele não abandona a natureza ao ingressar na cultura. Ele é, simultaneamente, experiência e natureza. O ser humano é a natureza capaz de tomar consciência de si mesma: é natureza com capacidades especiais. Não há como opor experiência e natureza (Dewey, 1980).

Se falar da associação entre experiência e natureza é algo que parece tão absurdo como falar de um quadrado redondo, isto se deve à nossa formação cultura racionalista. Esta fortaleceu a noção da separação entre a humanidade e experiência, de um lado, e natureza, do outro. Nesta concepção, a natureza é completa, à parte da experiência. Quanto à experiência, *é importante para os seres que a têm, mas é demasiado casual e esporádica em sua ocorrência para trazer consigo implicações importantes relativas à natureza da natureza* (Dewey, 1980, p. 3).

Quando elege o termo *experiência* como um conceito central nas suas reflexões, Dewey procura

superar o dualismo sujeito-objeto, e também o reducionismo presente na concepção epistemológica de sujeito, que exclui a vida sensível e a vontade daquilo que nós chamamos o “real” :

Quando os objetos reais são identificados, ponto por ponto, aos objetos do conhecimento, todos os objetos afetivos e volitivos são inevitavelmente excluídos do mundo “real”, e são levados a buscar refúgio na intimidade de um sujeito experienciante, ou mente. Assim a noção da onipresença de toda experiência cognitiva compreensiva resulta, por lógica necessária, na construção de um sólido muro entre o sujeito experienciante e a natureza que é experienciada. O eu se torna não apenas um peregrino como ainda um estranho, não naturalizado nem naturalizável, no mundo.

(Dewey, 1980, p. 19).

*Experiência*, nesta perspectiva, é um conceito mais amplo e inclusivo do que *conhecimento* e *pensamento*: é a experiência que contém o conhecer, e não o contrário. Não experienciamos porque conhecemos, mas conhecemos através da experiência; é a ação humana, na experiência, que gera o conhecimento. A experiência cognitiva nunca é mais ampla do que o todo da experiência no qual ela foi gerada. Contudo Dewey não nega a possibilidade do conhecimento, e do conhecimento da própria experiência. Mas a experiência cognitiva não possui a qualidade da oni-inclusividade (conter em si todos os outros aspectos da experiência):

Não se nega que qualquer objeto experienciado possa tornar-se objeto de reflexão e de inspeção cognitiva. Mas a ênfase é sobre “tornar-se”; o cognitivo jamais é totalmente inclusivo: ou seja, quando o material de uma experiência anteriormente não-cognitiva é objeto de conhecimento, ela e o ato de conhecer são incluídos dentro de uma nova e

mais ampla experiência não-cognitiva – e esta situação jamais pode ser transcendida. Somente quando o caráter temporal das coisas experienciadas é esquecido é que é afirmada a idéia da total “transcendência” do conhecimento. (Dewey, 1980, p. 19).

Como poderíamos definir, então o conceito de *experiência*? O que é a experiência no seio desta pedagogia? Primeiramente, como já vimos, a *experiência* não é primariamente cognitiva, mas ativa. Ela se constitui a partir de uma ação do sujeito sobre o meio. Mas ao mesmo tempo que age e modifica o meio, a pessoa também sofre (vivencia) a ação deste meio sobre si. Ela sofre as conseqüências da reação do meio à sua ação inicial, ou colocado de outra maneira, sofre as conseqüências da sua própria ação, intermediada pelo meio e pelo objeto de sua ação. Esta concepção interacionista da relação sujeito-contexto pressupõe a influência recíproca entre eles. Ou, como dirá mais tarde Piaget, de forma luminosa, não há um sujeito já pleno e um objeto já constituído, mas um sujeito e um objeto em constante e mútua construção (Piaget, 1978).

Portanto, experiência é um fenômeno cósmico, um modo de ser da natureza. Ela ocorre toda vez que os elementos do cosmos interagem, sofrendo ambos alterações. Compreendida desta maneira, a experiência é primária, antepredicativa e pré-reflexiva. Mas há algumas experiências que, sem perderem esta qualidade cósmica, possibilitam a emergência da percepção e da reflexão. São estas experiências que têm alto valor educativo.

Ou seja, além de ativa e passiva, a experiência ainda necessita ter mais uma característica essencial, para ser uma experiência educativa: ela precisa ser dotada de significado. Além de agir sobre o objeto da experiência e vivenciar as conseqüências, o refluxo desta ação sobre si, os educandos vivem uma experiência de valor educativo se há consciência destes efeitos, se a ação é dotada de significação para eles. Isto é, se eles conseguem compreender as relações, as conexões entre as suas ações sobre o meio e a ação do meio sobre si. A simples atividade não constitui

uma experiência educativa. Por exemplo, quando uma pessoa simplesmente põe o dedo no fogo. Haverá valor educativo quando este ato for associado com a dor que ela sofre, em conseqüência do seu movimento. Ser queimado será uma simples modificação física, como queimar um objeto, se não for percebido como conseqüência de uma outra ação (Dewey, 1979a).

Sintetizando, *experiência*, assim concebida, envolve ação sobre o meio, ação do meio sobre os educandos e a percepção destas relações, por parte dos mesmos. São estas percepções e significados que tornam este tipo de experiência de fundamental importância educativa, pois envolvem aprendizagem e desenvolvimento mental. É por isto que as atividades didáticas, tanto na escola como na educação com movimentos sociais, devem sempre ser significativas, jamais devem se transformar em rotina. Neste último caso o potencial educativo da atividade é enfraquecido, pois os educandos se desenvolvem de forma mais consistente se há o exercício simultâneo da ação, pensamento e desejo, coisa que a atividade rotineira não consegue mobilizar.

Em *Experiência e educação*, Dewey mostra que reconhecer a existência de uma relação íntima e necessária entre os processos da experiência real e a educação não é suficiente para estruturar uma prática, ela não surgirá espontaneamente de tal percepção. Ao contrário, torna-se necessário elaborar uma teoria da experiência educativa, levando em conta os fatores sociais que operam na constituição da experiência individual. Não podemos esquecer que nas práticas tradicionais os educandos também passam por experiências. O problema está no tipo de experiências que estão sendo proporcionadas, de tal modo que elas sejam efetivamente educativas, isto é, promovam aprendizagem e desenvolvimento:

Faço tais perguntas, não para qualquer condenação global da educação tradicional, mas com propósito muito diverso. Na realidade, desejo apenas dar ênfase ao fato, primeiro, de que os jovens na escola tradicional têm e passam por experiências e, segundo, que o problema não é a falta de experiências mas o cará-

ter dessas experiências - habitualmente más e defeituosas, defeituosas sobretudo do ponto de vista de sua conexão com futuras experiências.

(Dewey, 1979b, p. 16)

Nem toda experiência é genuinamente educativa, embora toda educação progressista se realize através da experiência: experiência e educação não são termos equivalentes. Para Dewey, é deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou distorcer o crescimento para experiências posteriores. Tal efeito pode ser provocado por experiências que produzam dureza e insensibilidade, restringindo a capacidade do grupo responder aos apelos da vida e a possibilidade de participar de futuras experiências mais ricas. Ou por aquelas que aumentam a destreza em alguma atividade automática, mas rotinizam a sua percepção e dificultam a abertura para experiências mais criativas. Ou ainda aquelas experiências que, embora imediatamente agradáveis, concorrem para estimular atitudes descuidadas e acomodadas, e desfavorecem a possibilidade das pessoas tirarem de futuras experiências tudo que elas têm para dar, pois tal possibilidade depende da atividade, isto é, o aproveitamento da experiência têm um caráter ativo.

Segundo Dewey, há dois princípios fundamentais para que se possa entender o caráter educativo de uma experiência: *continuidade* e *interação*. Por *continuidade* o autor entende a necessidade das experiências, para serem educativas, influenciarem positiva e criativamente sobre experiências posteriores. Toda experiência exerce efeitos sobre o sujeito e suas futuras experiências. Assim, constitui um problema para os educadores que fundamentam o seu trabalho no princípio da experiência, selecionar as situações que além de serem agradáveis e mobilizarem o grupo, o enriqueçam e a preparem para experiências mais amplas ou mais profundas.

Note-se que não estamos diante de uma opção: não se trata, para o autor, de escolher se a experiência vai ou não afetar os participantes, mas o tipo de efeito que se quer provocar. Eles estão vivendo experiências todo o tempo, embora nem sempre cons-

cientes dos seus resultados. É a partir da concepção interacionista, fundamento do pensamento deweyano, que se pode entender esta ênfase na experiência para a constituição do sujeito:

... toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subseqüentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências (...) o princípio da continuidade da experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subseqüentes.

(Dewey, 1979b, p. 25-26).

Embora o princípio da *continuidade* nos mostre a relação entre as experiências, ele não garante critérios para definir que tipo de crescimento está sendo proporcionado por esta ou aquela experiência. Com efeito, ele pode operar de modo a imobilizar o grupo em um baixo nível de desenvolvimento, limitando o seu crescimento. Como exemplo, temos o caso da pessoa criada com excesso de complacência, o que fortalece atitudes egocêntricas e dificulta a vivência de experiências posteriores que exigiriam dela perseverança e disciplina. Por isto mesmo é que o valor de uma experiência só pode ser julgado analisando-se os objetivos e a direção para onde ela se move.

Como o grupo não pode fazer tal julgamento - pelo menos não em toda a sua potencialidade - é que os educadores são imprescindíveis, pois sua maior experiência e conhecimento lhes permitem ajudar o grupo a selecionar as experiências e criar as situações propícias às experiências efetivamente educativas. Dewey acentua que a função do educador é muito mais difícil no paradigma de educação baseado na teoria da experiência. No paradigma tradicional o modelo já está montado, e contraditório ou não, a necessidade de tomadas de decisão é muito menos freqüente do que em propostas alternativas.

Por outro lado, o *princípio da interação* nos mostra que a experiência não se processa apenas



dentro do sujeito. Embora o eu seja um dos campos privilegiados de sua ocorrência, pois a experiência influi na formação de atitudes, desejos e propósitos, ela também é social, pois a pessoa está sempre em relação, de forma direta ou mediada. Toda experiência genuína tem um lado ativo, que modifica as condições objetivas nas quais as experiências se passam (e que por sua vez, influem na experiência vivida pelo grupo). Vivemos em um mundo de pessoas e coisas, que em parte é o que é devido ao que se fez dele: *Dispensável repetir que a experiência não ocorre no vácuo. Há fontes fora do indivíduo que a fazem surgir. E estas nascentes a alimentam constantemente.* (1979b, p. 31).

Quando se reconhece a importância dos meios materiais e sociais para a ocorrência da experiência, isto é, quando se reconhece o seu caráter interativo, temos o princípio através do qual os educadores podem ajudar o grupo a dirigir a experiência, sem exercer imposição ou autoridade arbitrária: uma vez que as condições materiais e sociais do meio afetam a experiência presente, cabe aos educadores, junto com o grupo de educandos, reconhecerem e selecionarem as condições concretas que conduzem a experiências propícias ao crescimento.

O equívoco do paradigma tradicional não está na ênfase que dá ao provimento do meio, mas na desconsideração da importância do outro fator na criação da experiência, as capacidades e propósitos daquele a quem se pretende educar. Determinadas condições são tidas, a priori, como desejáveis, independente da sua qualidade de provocar respostas positivas por parte das pessoas: são elas que se devem adaptar ao modelo, mesmo que este seja estranho ao seu ser. Esta falta de adaptação mútua torna acidental o processo de ensinar e aprender, segundo Dewey. Aqueles que se identificam com as condições aprendem; os demais têm muito mais dificuldades. Mais recentemente, com as contribuições das *teorias da reprodução*, vemos o impacto social deste fenômeno: a identificação citada é mais fácil para os alunos da elite e da classe média, pois dominam a linguagem e valores privilegiados pelo modelo tradicional.

Mas se o modelo tradicional viola o princípio da interação, ao não considerar os aspectos internos na

produção da experiência, também será um equívoco desconsiderar a importância das condições materiais e sociais, como já ocorreu em práticas alternativas. A subordinação das condições objetivas àquelas que se encontram no indivíduo é uma falácia educativa, que resulta na própria impossibilidade de se educar, uma vez que o educando não é um ser já pronto, que contenha em si todas as chaves para a sua formação.

Em Rousseau, cujo pensamento é um dos fundamentos de Dewey, já existe a clara compreensão do caráter interativo e social da formação humana. Para Dewey, toda teoria que subordina as condições externas, materiais e sociais, ao que ocorre dentro do educando, acha-se baseada na idéia segundo a qual enfatizar as condições objetivas significaria impor controle externo e limitar a liberdade individual e a própria experiência. Tal posição não se mantém, contudo, ao percebermos que a experiência do indivíduo não é nunca exclusivamente interna, mas também social: ela não se constitui sem as condições objetivas.

O princípio da *continuidade*, como critério de definição das experiências que são efetivamente educativas, resolve apenas em parte esta questão. Com efeito, parece difícil discordar que conduzir para experiências mais ricas e mais amplas seja uma exigência de toda experiência educativa, a não ser que entendamos que *educação* se restringe à aprendizagem de conteúdos, desconsiderando o desenvolvimento como função educativa – o que certamente não é o caso deste artigo. Contudo, o princípio da *continuidade* não permite discriminar que tipo de experiências serão privilegiadas para serem ampliadas, e outras não. De onde poderá vir o critério desta escolha?

Aqui desponta um problema no pensamento de Dewey. Ele define que o fim da educação é promover desenvolvimento, e que o fim do desenvolvimento é conduzir a mais desenvolvimento (1979a, 1979b). Mesmo ressaltando-se que o conceito de desenvolvimento em Dewey é bastante amplo, incluindo a própria socialização, a adaptação ativa à comunidade à qual a pessoa pertence, ainda assim temos aqui um impasse. Por mais amplo e preciso que seja, o desenvolvimento não pode conter todas as respostas do processo de formação humana. A cultura é um

elemento fundamental na definição daquilo que chamamos *humano*.

Mesmo se argumentarmos que a cultura também está ligada às tendências inatas do organismo humano – podemos falar em culturas mais ou menos favoráveis à vida humana, por exemplo – esta é essencialmente um produto social, resultado de um longo processo histórico e contingencial. Mesmo assim, não há humanidade sem cultura. A formação humana, portanto, é o resultado desta *interação* entre a natureza inicial e a cultura. Logo, ao afirmar que o desenvolvimento, em uma educação progressista, não pode ter fins exteriores ao seu processo, Dewey cai em contradição. Porque o autor pensa desta forma?

Dewey é um leitor de Rousseau. Contudo, sua leitura do autor suíço é cuidadosa e recontextualizada, na maioria das vezes. Ele nos chama a atenção para o valor das idéias rousseauístas, tais como a importância dos fatores internos e maturacionais para o desenvolvimento humano. Mas Dewey acha que Rousseau se equivoca, ao pensar em uma educação natural, longe das instituições e relações sociais. Ele (Rousseau) acredita que as capacidades inatas possam se estruturar sem o seu uso em atividades socialmente compartilhadas. Crê que elas possam se desenvolver à parte, em uma educação negativa.

Eu penso que Dewey é muito lúcido na sua apropriação das idéias de Rousseau. Contudo, no caso específico do conceito exposto acima – o fim do desenvolvimento é promover mais desenvolvimento – parece-me que Dewey reproduz, sem perceber, a tendência do autor suíço, e dos inatistas de uma forma geral, a subvalorar os fatores externos no processo de crescimento humano.<sup>2</sup> E isto é surpreendente, pois Dewey é radicalmente interacionista, na minha interpretação. Com todo respeito e admiração que tenho pelo ativista social norte-americano, eu realmente não posso concordar com ele neste ponto.

Dewey é por excelência um interacionista, como afirmei. Contudo, ao defender que os objetivos de uma atividade educativa precisam ser definidos internamente à atividade, e não escolhidos externamente à natureza desta, o autor assume uma posição inatista que destoa profundamente do conjunto de suas idéias. Além disto, tal posicionamento fere e

contradiz o *princípio da interação* na composição da experiência humana, como vimos há pouco. Isto é, que toda experiência resulta da interação dos fatores orgânicos e sociais, do diálogo entre o externo e o interno.

Na minha percepção, o autor norte-americano caiu nesta contradição, subvalorando os fatores externos como finalidades do desenvolvimento (ou pelo menos como elementos que compõem estas finalidades) por duas razões. A primeira é o temor que admitir objetivos educativos não definidos de forma interna à atividade pudesse permitir a penetração de princípios opressivos na prática formativa.

O outro motivo é conseqüência da sua tentativa de desestabilizar radicalmente o “ideal da preparação”. Ou seja, quebrar a hegemonia da concepção, tão forte nas pedagogias conservadoras, de que é válido, e mesmo necessário, sacrificar o presente, os desejos e os impulsos vitais dos educandos para formar subjetividades fortes e competentes para viver em sociedade. Penso que para Dewey aceitar finalidades externas à atividade educativa seria fortalecer esta concepção.

Concordo com o autor que é coerente a idéia de que a superação do “ideal da preparação” é essencial para uma educação libertadora. Afinal, não podemos construir uma casa destruindo os seus alicerces; e os fundamentos do futuro estão no presente. Além disto, se vive, sempre, no presente: o resto é imaginação. Mas Dewey parece não ter percebido, ou admitido, que as finalidades do processo de desenvolvimento, em uma linha emancipatória, são internas e externas simultaneamente. Mesmo uma formação libertadora já é um processo cujas finalidades e conceito foram gerados em parte externamente ao próprio processo.

Eu acredito que o que define o caráter libertador ou integral do processo de desenvolvimento humano é não é o fato de todas as suas finalidades serem internas ao processo, mas se as finalidades externas são de caráter não-repressivo às potencialidades internas ou inatas. Ou dito de outra forma, se há um acordo entre finalidades externas e potencial interno dos educandos. Pois nenhum processo de crescimento consegue gerar sozinho todas as suas finalidades. O

que caracteriza as práticas autoritárias não é o fato delas serem direcionadas por fins externos, mas a natureza destes fins e o desconhecimento dos desejos e capacidades genuínas do grupo.

Logo, existe esta contradição no pensamento de Dewey, pois os fins do *educar*, do processo pleno e rigoroso de formação humana, estão dentro e fora do desenvolvimento da sujeito, ao menos na minha interpretação. Este processo de formação precisa atender a duas dimensões simultaneamente: o processo de plenificação das potencialidades inatas da subjetividade, e a definição das formas e relações culturais que tornarão este processo possível. É isto que é difícil, pois aí caímos no campo dos valores, e mesmo tendo estes uma base inicial orgânica, esta é insuficiente para prover todas as decisões necessárias ao processo educativo. Desta forma, o processo de formação humana sempre envolve um campo de escolhas éticas, que só parcialmente as tendências do organismo humano e a experiência histórica ajudam a orientar. Por isto, *educar* exhibe sempre algum grau de instabilidade e incerteza.

Esta contradição do pensamento deweyano foi explorada por vários autores, gerando polêmicas ricas, que colocam a sua pedagogia em cheque. Mas isto não deve ser compreendido como o fracasso desta teoria. Primeiro, porque não existe teoria inexpugnável, isenta de contradições. Uma teoria progressista não deve buscar isto, mas ser o mais profunda, radical e rigorosa possível na análise da realidade, e principalmente, ser capaz de instrumentalizar a classe trabalhadora nos seus processos de luta contra situações opressivas e injustas. Em segundo lugar, porque é precisamente do diálogo fecundo entre concepções diferentes, em uma discussão aberta e crítica sobre suas contradições, que as abordagens teóricas avançam.

Os objetivos do desenvolvimento integral do sujeito não podem ser desvinculados das relações sociais. O desenvolvimento humano é dirigido por tendências e capacidades inatas e simultaneamente pela interação com o coletivo. Nunca é um processo que pode ser pensado isolado do social, como também não pode ser pensado desvinculado do que a subjetividade carrega no seu microcosmo: desejos, instintos

e experiência vivida. E se eu me desenvolvo com o outro, eu não consigo me desenvolver oprimindo o outro: eu não posso oprimir aquilo que me desenvolve, sem oprimir a mim mesmo, e sem comprometer o meu próprio processo de desenvolvimento. Logo, as relações opressivas não podem levar ao desenvolvimento integral dos participantes, não significando um processo educativo pleno.

### **E o que seriam as experiências emancipatórias em Educação?**

Com base nos conceitos fundamentais deste filósofo militante e progressista que é Dewey, tentarei a seguir acrescentar mais algumas reflexões sobre o educar. Tentarei também trazer esta discussão para o cenário latino americano e para o âmbito de uma das formas que o educar assume, que são as propostas emancipatórias, conforme coloquei no início deste artigo.

Educar é um fenômeno complexo, mesmo tendo sido tão reduzido em suas potencialidades nas sociedades de classe. Esta redução ou limitação ocorreu exatamente porque são sociedades de classe, isto é, fragmentadas socialmente e baseadas no domínio de alguns grupos sobre outros. Isto leva a um “fechamento” das possibilidades formativas e emancipatórias do educar, por parte daqueles que controlam a educação, ou controlam as condições nas quais a educação se dá. Pois, elevada ao seu limite, esta experiência é estruturadora e liberadora por excelência. Portanto, é inerentemente perigosa para grupos cujo poder depende da contenção das energias vitais das pessoas e dos movimentos sociais.

Eu penso que talvez seja realmente impossível definir plenamente o educar. Como se trata de uma experiência muito complexa e que nos estrutura, de certa forma nós estamos “dentro” dela, ela contribui para formar o que somos. Mas se não podemos conceituar plenamente, nós pelo menos sentimos o que é um processo educativo, escolar ou não. Nós sentimos e percebemos que algo mudou em nós ao vivermos este tipo de experiência. Estamos diferentes, acrescentados, mais vivos, mais perceptivos,



mais intensos. Pensamos, sentimos e vivemos de forma mais profunda e mais forte.

É muito freqüente que este estado vital e esta plenitude tenham dificuldade de emergir na linguagem e possam ser representados e compartilhados com nossos semelhantes. Muitas vezes ele é sentido, mas sequer emerge à consciência. E mesmo quando emerge, temos dificuldade de expressá-lo em palavras: nem tudo que é conscientizado pode ser vertido na linguagem com facilidade, e vice-versa. Mas mesmo nestes casos, em que literalmente nos faltam palavras, sabemos que algo ocorreu, e algo bom.

Provavelmente nenhuma experiência complexa pode ser convertida em palavras, nem em pensamento, na sua plenitude. São experiências com alto grau de vitalidade, que não “cabem” na linguagem. O que nós podemos, seja no discurso oral ou escrito, é tentar aproximações, cercar o fenômeno, traduzi-lo, mesmo que precariamente. Pois se obtivermos isto, além da satisfação pessoal e da reelaboração que ocorre toda vez que conseguimos comunicar uma experiência complexa, teremos o grande ganho social de compartilhar com a coletividade a importância de viver este tipo de fenômeno, de forma consciente. Além disto, no caso de educadores, podemos provocar o desejo de instaurar este tipo de experiência nas suas práticas profissionais.

Logo, o educar possivelmente é uma experiência indizível, inominável, intraduzível. Mas isto não quer dizer que ela seja abstrata ou intangível: trata-se de uma experiência concreta, vivida. Ou seja, trata-se de uma experiência, como vimos ao analisar o poderoso pensamento de Dewey. Eu creio que há pelos menos mais dois tipos de experiência humana que têm este caráter complexo e difícil de expressar em palavras: a religiosidade e o amor.

A experiência religiosa (re-união com o cosmos, ou com a energia cósmica) é vivida mas nunca aparece plena na linguagem.<sup>3</sup> Por isto, muitos textos espirituais, em diferentes religiões, expressam a experiência mística como “aquela que não pode ser dita”, ou “aquela que não tem nome”. Ou ainda, nos casos em que a sensualidade corporal não foi expurgada do discurso, esta experiência cósmica é representada por aproximação, através de vivências integradoras

e de prazer. Por exemplo nos textos védicos, muito antigos e escritos em uma língua que não existe mais, o sânscrito, krishna aparece representado da seguinte maneira: “Eu sou o sabor das águas; eu sou o azul do céu”.

Quanto à experiência amorosa, quem negará a dificuldade que temos para expressá-la? E no entanto nós a vivemos, inclusive nas pequenas coisas. Mesmo a literatura e a poesia, que são mais capazes de “falar” do amor do que a ciência ou a linguagem cotidiana, não conseguem plena tradução dos sentimentos associados a esta experiência.

Então, é levando em conta estas dificuldades que tentarei, neste artigo, alguma precária e instável definição do educar. Ora, o ato educativo se dá através de uma experiência. Aliás, ele é uma experiência, um tipo de experiência, como foi afirmado anteriormente. Na composição desta experiência interagem o eu do educando, com todas as suas potencialidades, instintos e a sua formação cultural; e alguns elementos externos ao eu: o discurso dos educadores; o tipo de conhecimento trabalhado; as condições materiais onde a prática se dá; e as relações sociais estabelecidas.

Contudo, é muito freqüente que os educadores não se apercebam da complexidade da experiência educativa, e considerem o conhecimento quase que exclusivamente como o fator promotor do ato educativo. Desta forma os outros elementos, que são poderosos, acabam atuando de forma subliminar, e produzindo efeitos que freqüentemente reproduzem as estruturas culturais e políticas existentes. Este fenômeno – esta simplificação na concepção da experiência educativa – é consequência de como as culturas tributárias da modernidade entendem o que é educar. Para superá-la, precisamos fazer uma arqueologia, buscando os significados originais desta palavra.

Estranhamente na modernidade, se traduziu a palavra educar como conduzir ou direcionar, pois a palavra latina *ducere* significa conduzir, alimentar ou cultivar. Contudo, educar não vem de *ducere*, mas de *ex-ducere*. O significado da palavra fica então diferente, ao menos em parte. Nascido da reunião dos vocábulos latinos *ex* (para fora) e *ducere*, educar significa desenvolver, fazer desabrochar, direcionar

para fora, referindo-se às potencialidades e estruturas inatas dos educandos.<sup>4</sup>

Entendido o termo educação desta forma - como sinônimo de desenvolver, conduzir para fora, estruturar capacidades e formar o eu – poderíamos buscar uma redefinição dos objetivos da educação, especialmente em uma perspectiva emancipatória, que é o objeto deste artigo. Os objetivos das práticas que estruturamos são fundamentais nos efeitos que estas práticas terão. Os objetivos ou intenções de uma prática são “invisíveis”, isto é, eles não têm a mesma visibilidade que outros elementos da experiência, como os conteúdos de ensino ou os materiais que serão utilizados, ou ainda as técnicas educativas.

Contudo o fato de serem “invisíveis” não significa que eles não sejam importantes, e a sua importância deriva do seu poder. Até um certo ponto, os objetivos têm o poder de orientar os efeitos da ação. Por isto é tão importante uma análise e uma definição o mais clara possível do que estamos buscando em nossas práticas. Os objetivos escolhidos e pensados por um grupo de educadores nunca definem completamente os efeitos reais que ocorrerão, pois as práticas são muito complexas, e jamais pode ser integralmente previstas pela reflexão e pela tomada de decisão. Mas estas nunca deixam de atuar, pois é através dos objetivos (intencionais ou inconscientes) que direcionamos a ação. Eles não superam as condições da realidade, mas definem em alto grau como o grupo irá lidar e aproveitar (ou desperdiçar) estas condições.

Mas que efeitos educativos queremos provocar? Se entendemos que educar se resume a ensinar, a aprendizagem do conteúdo resolve o problema: já é o próprio efeito educativo. Caso contrário, a questão permanece: para que serve aquele conhecimento? Na minha experiência em escolas e em educação popular, tenho percebido que a suposta coincidência entre conteúdo e objetivo (considerar que o conteúdo é o objetivo) empobrece a experiência educativa. Além disto, esta coincidência nunca ocorre completamente, pois é impossível trabalhar exclusivamente com o saber, sem que estejam envolvidos fatores afetivos, sociais e políticos que o ultrapassam e lhe dão a sua significação.

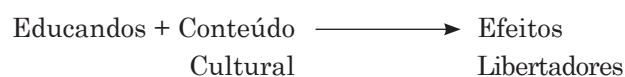
Logo, se acreditamos que educar é mais do que

ensinar conteúdos, e é no fundo provocar o desenvolvimento integral do grupo de educandos, duas conseqüências saltam imediatamente diante dos nossos olhos. A primeira é que a formação integral do grupo, em todas as suas potencialidades de seres humanos, inclui o seu desenvolvimento como seres políticos. Ou seja, seres capazes de participar ativamente nas decisões da vida coletiva. Isto é, por excelência, um processo emancipatório.

A outra conseqüência é que, neste conceito do educar, o conteúdo deixa de ser a *finalidade* da prática, o *efeito* desejado sobre todos, e passa a ser o *meio* de provocar outros efeitos. Entre estes, no caso de práticas libertadoras, que são aquelas que mais necessitamos na América Latina, eu acredito que estejam o de provocar a compreensão sobre as forças políticas que atuam nas sociedades, a possibilidade de refletir e atuar coletivamente e as capacidades de transformar a realidade.

Dentro desta linha reflexiva, gostaria que este artigo trouxesse algumas contribuições para a estruturação de práticas emancipatórias em educação. Uma destas sugestões é que consideremos com mais profundidade qual o sentido e uso dos conhecimentos científicos nas propostas de formação emancipatória, inclusive em educação popular, que é o meu principal campo de atuação. Para isto é necessário superar a desnecessária dicotomia ciência x experiência: ou abandonamos os conteúdos científicos, acreditando que a reelaboração reflexiva da experiência dos educandos é suficiente para estruturar a autonomia política e o senso crítico; ou adotamos uma fé incondicional e muitas vezes autoritária no poder dos conhecimentos elaborados para formar capacidades libertadoras.

Nossas práticas ainda são influenciadas pela idéia de que basta expor as pessoas aos conteúdos para que ocorram efeitos educativos libertadores. O fundamental seria a qualidade destes conteúdos. Este modo de compreensão poderia ser representado assim:



Eu penso que este modo de compreender ocorre por que, entre outros fatores, é difícil construir a íntima vinculação entre o conteúdo cultural e os seus efeitos na formação humana, de uma forma geral, e nas propostas emancipatórias, em particular. É fácil dizer, por exemplo, que a arte é importante experiência cultural para promover a libertação. Mas como a arte pode libertar? Note-se que construir esta conexão, descobrir o *como*, os modos possíveis desta relação, não é tarefa fácil, e nem tão pouco os efeitos políticos da arte, mesmo da arte engajada, são automáticos. Nem fazer arte, nem saber apreciá-la, e nem mesmo aprender a criticá-la produzem, sempre e inevitavelmente, disposições favoráveis à libertação e à vida coletiva.

Nós podemos examinar isto com mais profundidade. Já que este artigo se colocou o questionamento com respeito ao valor formativo dos conteúdos culturais, nada mais justo que ele tente trazer alguma contribuição para este problema. Como um conteúdo, a arte por exemplo, pode promover a libertação? Ora, eu penso que esta contribuição é, como na maioria dos conteúdos, indireta. Talvez o único meio direto da arte influir na emancipação dos povos resida na escolha de conteúdos artísticos que já tenham em si uma mensagem política ou social. O quadro “Guernica”, de Picasso, e o livro “O cortiço”, de Aluísio de Azevedo, são exemplos bem claros. Esta influência direta é potencializada pelo tipo de atividade desenvolvida entre educadores e educandos.

Um outro modo de influência da arte na formação política<sup>5</sup> é a escolha de obras cujo conteúdo e forma reforcem a identidade nacional e latino-americana. O fortalecimento de uma identidade própria estimula a autonomia e a confiança na própria capacidade. O perigo a se evitar, neste caso, é a xenofobia, deixando de se aproveitar seletivamente o que as outras culturas podem oferecer para o enriquecimento das lutas sociais.

Um terceiro modo da arte influir na formação emancipatória está na associação entre arte e percepção. Nós geralmente não nos damos conta, mas a nossa percepção é, ao menos em parte, formada culturalmente. Por causa disto nós percebemos mais umas coisas que outras. A arte cria novas percepções

e significados, ampliando a nossa forma de “ver” a realidade, além daquilo que está instituído como o “visível” pelos discursos e ideologias dominantes. Os poderes instituídos na nossa sociedade procuram controlar os significados do que é e do que não é a realidade, produzindo uma compreensão ideológica da vida social. A arte freqüentemente escapa a este controle, fornecendo às comunidades significados alternativos aos dominantes.

Uma outra maneira da experiência estética influir na vida política transparece quando percebemos que a capacidade para criar e admirar a arte amplia a experiência da pessoa, e contribui para torná-la mais comunicável aos outros membros da comunidade. E esta capacidade de compartilhar da experiência comum e contribuir para ela, enriquecendo-a, é vital para os processos libertadores. Por outro lado, a arte trabalhada sob certas condições tem grande potencial para estimular a pessoa a liberar as suas emoções e desenvolver a vida afetiva. A afetividade e a simpatia não-sentimentalista entre as pessoas de uma comunidade são a base da reflexão mais poderosa, pois emoção e intelecto estão associados e não separados.

Além disto, esta simpatia é fundamental para reforçar os laços comunitários, essenciais à vida pública. É por isto que o sentimento genuíno de compaixão e a capacidade de compartilhar a nossa vida com outras pessoas são os dois sentimentos mais importantes para reforçar as lutas coletivas, uma vez que aumentam a coesão dentro do grupo. Seus efeitos são potencializados quando reunidos a outros elementos, como a reflexão crítica. E estes dois sentimentos são naturais no ser humano, podendo ser desenvolvidos por uma educação integral.

Por último, outro modo de influência da arte nas capacidades favoráveis aos processos de libertação deriva do fato que ela é uma das atividades culturais mais propícias para liberar a imaginação dos controles racionais e políticos. E a imaginação é essencial para a elaboração de novas utopias e projetos coletivos.

Como podemos perceber, com exceção do primeiro, todos os outros modos da arte influir na formação política são indiretos. Exigem, portanto, que o grupo de educadores tenham desenvolvido esta percepção,

para que consigam fazer as conexões e aproveitar o potencial libertador das experiências estéticas. Logo, não basta expor os educandos ao conteúdo artístico, ou mesmo fazer arte, para alcançar resultados sociais como aqueles desejados nas propostas emancipatórias.

Uma outra contribuição que eu gostaria de trazer para estas propostas é a seguinte: toda vez que as práticas educativas se centram excessivamente nos objetivos cognitivos, escamoteando os objetivos afetivos, interpessoais e de atuação social, ocorre uma redução dos efeitos da prática educativa. Uma prática cujo efeito, no seu limite, é o próprio processo de formação e desenvolvimento humano. Ou seja, nós limitamos o poder construtivo do nosso instrumento.

Mesmo que se argumente que aqueles objetivos escamoteados estarão presentes, pois a educação é sempre um ato político, o problema é que eles estarão sendo trabalhados de forma distorcida ou alienada. E uma formação emancipatória deve envolver o debate livre e aberto, a explicitação dos objetivos formativos da prática, inclusive dando aos educandos a oportunidade de ativamente criticar, participar e ajudar a escolher os objetivos que irão nortear a formação.

Outra consequência destas conclusões é que elas podem auxiliar nós educadores a ativistas sociais engajados em propostas de luta e transformação social a diminuir a incoerência entre os conteúdos trabalhados e as nossas atitudes e práticas: os conceitos, por mais que sejam emancipatórios, tem pouco efeito na formação se a experiência e as relações educativas estabelecidas são autoritárias ou paternalistas, mesmo com os adultos na educação popular (com jovens e crianças, mais grave ainda).

Uma outra contribuição é nos ajudar a superar a tendência a pensarmos a relação entre educação e emancipação, no nosso contexto latino americano, centrados na aprendizagem dos conteúdos, e não na formação integral do grupo. Aqueles, como afirmado anteriormente, não podem libertar, a menos que consideremos que a formação política é uma consequência automática da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo. O maior perigo deste tipo de concepção é simplificar um fenômeno que é

extremamente complexo, o educar, e deixar de explorar as suas notáveis possibilidades humanizantes e emancipatórias. Empobrecemos a concepção e a prática educativa, reduzindo-a ao ensino (que já em si um fenômeno complexo). Quando então, as práticas assim formatadas e limitadas no seu potencial não produzem os efeitos políticos que esperávamos, dizemos que acreditar no poder da educação constitui um ingênuo otimismo.

A emancipação é um modo humano de ser, e não apenas um modo de pensar, ou algo que possa ser instaurado por uma racionalidade. A razão e o saber são imprescindíveis aos processos emancipatórios, mas eles são instrumentais e não decisivos: os opressores também pensam. Pensar e conhecer ocorre dentro de uma campo vital, sempre social, que chamamos experiência. A formação libertadora depende da criação de experiências libertadoras; e estas jamais podem ser inauguradas pelo saber, mas somente pela ação humana socialmente compartilhada, necessária e desejada.

Nestas experiências libertadoras, reflexão, prática e sensibilidade estabelecem uma dependência entre si, e se fertilizam mutuamente. A separação entre estas três dimensões da experiência está na gênese não só do capitalismo, mas das sociedades de classes. Se pretendemos superar este tipo de sociedade, precisamos reunir o que está separado. Os processos radicalmente libertadores se potencializam quando os grupos populares têm acesso à cultura elaborada e podem articulá-la com a cultura popular, sua base de significação e sentido inicial.

Assim, os processos emancipatórios não são processos especulativos, são experiências acionais. Isto é, são um conjunto de ações articuladas com objetivos ou metas desejadas (prática). Mas estas ações se tornam mais ricas e potentes quando fecundadas com idéias apropriadas, que são aquelas que libertam, expandem e complexificam a prática. Logo, em certas condições, a cultura elaborada e esta forma específica de cultura, a teoria, tem caráter libertador. A teoria nada faz sozinha, a teoria não transforma o mundo. Mas sem teoria não transformaremos o mundo.

## Notas

- <sup>1</sup> Na verdade este esforço é anterior a Rousseau, pois já está presente, de certa forma, no discurso de Comenius, por exemplo. Mas tal resgate histórico, embora interessante, não é o objetivo deste artigo.
- <sup>2</sup> Não estou afirmando que Rousseau seja um inatista. Creio que o autor suíço oscila entre o inatismo, o empirismo e interacionismo, conforme podemos verificar no texto brilhante, polêmico e flutuante do *Emílio*.
- <sup>3</sup> Eu tomo aqui a religiosidade como uma experiência de integração do indivíduo com o universo, acessível a qualquer pessoa que a praticar, sendo uma capacidade inata do ser humano; é portanto distinta de pertencer a uma religião, uma instituição social.
- <sup>4</sup> Mas o que é desenvolvimento? Podemos definir este fenômeno complexo de diferentes formas: 1. Ampliar o uso das capacidades humanas; 2. Estruturar o que não está estruturado; 3. Retirar aquilo que envolve ou limita o crescimento do ser; 4. Ampliar a capacidade de viver: no momento e posteriormente; 5. Libertar as energias vitais da pessoa.
- <sup>5</sup> Eu estou usando o conceito *formação política* no seu sentido mais amplo e elevado: abertura para a vida coletiva, participação consciente e voluntária na esfera pública, relação saudável com o poder e controle compartilhado do estado; jamais no sentido doutrinário ou partidário, isto é, uma formação onde não esteja presente a reflexão coletiva sobre os fins da participação social.

## Sobre o autor:

**Mauricio Mogilka:** Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia; Professor Adjunto de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia; Coordenador do Projeto de Extensão “Educação e Libertação”, desenvolvido na FAGED/UFBA

**E-mail:** mmogilka@ufba.br

## Referências Bibliográficas

- DEWEY, John. **Democracia e educação - Introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Nacional, 1979a.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1979b.
- DEWEY, John. **Experiência e natureza**. (Col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- MOGILKA, Maurício. A formação humana no horizonte da integralidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, n. 215, p. 53-67, INEP/MEC, abril 2006 (Disponível online: [www.publicacoes.inep.gov.br](http://www.publicacoes.inep.gov.br))
- MOGILKA, Maurício. Educação, desenvolvimento humano e cosmos. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 31, p. 363-377, USP, dezembro 2005 (Disponível online: [www.scielo.br](http://www.scielo.br))
- MOGILKA, Maurício. **O que é educação democrática? Contribuições para uma questão sempre atual**. Curitiba: Editora da UFPR, 2003 (102 p.)
- MOGILKA, Maurício. Educar para a democracia. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 119, p. 129-146, Fundação Carlos Chagas, julho 2003 (Disponível online: [www.scielo.br](http://www.scielo.br)).
- PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. (Col. Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.