



O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA NA FILOSOFIA DE DEWEY E GADAMER

Anthony Fábio Torres Santana¹

GT2 - Educação e Ciências Humanas e Socialmente Aplicáveis

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de investigar o conceito de experiência na filosofia de Dewey e Gadamer. Assim, a questão que o move é: como Dewey e Gadamer pensaram a experiência? Atualmente, muito se fala sobre experiência, portanto, existe a necessidade de um olhar cuidadoso acerca das nuances que estão compondo esse conceito, sobretudo, no campo da Educação. Trata-se de um estudo qualitativo, que tem como metodologia a pesquisa bibliográfica. Neste prisma, ao buscar criar um mapa teórico visitando tradições distintas, compus o referencial que embasa esta pesquisa, instrumentalizando-me com a leitura de: Gallo, Hermann, Kuhn e, sobretudo, Dewey e Gadamer. Dessa forma, apresento como resultado a compreensão de que, seja um acontecimento extraordinário ou simples, experiência é aquilo que altera o modo de pensar e/ou agir do sujeito, passando a constituí-lo de modo diferente, ou seja, a formá-lo.

Palavras-chaves: Educação. Experiência. Formação.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo investigar el concepto de experiencia en la filosofía de Dewey y Gadamer. Así, la pregunta que lo mueve es: ¿cómo pensaron Dewey y Gadamer la experiencia? En la actualidad se habla mucho de la experiencia, por lo que es necesario una mirada atenta a los matices que están componiendo este concepto, especialmente en el ámbito de la Educación. Se trata de un estudio cualitativo, cuya metodología es la investigación bibliográfica. En esta perspectiva, buscando crear un mapa teórico visitando diferentes tradiciones, compuse el marco que sustenta esta investigación, utilizando las siguientes lecturas: Gallo, Hermann, Kuhn y, sobre todo, Dewey y Gadamer. Así, presento como resultado la comprensión de que, ya sea un hecho extraordinario o simple, la experiencia es lo que cambia la forma de pensar y / o actuar del sujeto, comenzando a constituirlo de otra manera, es decir, a formar eso.

Palabras-clave: Educación. Experiencia. Formación.

¹ Pós-doutor e Doutor em Educação pela PUC/RS. Mestre em Educação pela Universidade Tiradentes - UNIT. Especialista em Ensino de História pela Faculdade São Luís de França - FSLF. Graduado em Licenciatura plena em História pela Universidade Tiradentes - UNIT. Atualmente exerce a função de Assessor Especial Para Assuntos Técnicos e Pedagógicos na Secretaria Municipal de Educação de Indiaroba - SEMEI. E integra o Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura e Subjetividades (GPECS/UFS/CNPq). Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9378-5879>. E-mail: afabiotorres@hotmail.com



INTRODUÇÃO

Este artigo propõe investigar o conceito de experiência na filosofia de Dewey e Gadamer. Dessa maneira, optei em um primeiro momento, pela construção de um mapa teórico que possibilite o conhecimento acerca de como o conceito de experiência foi compreendido no pensamento dos referidos autores. Esta escolha se fez necessária não apenas para a expansão do meu horizonte compreensivo no que tange ao tema de que trato, mas também pela necessidade de reunir subsídios que viabilizem o posterior ensaio de uma escrita autoral sobre o que aqui entendo como experiência.

Para tanto, tomei como ponto de partida e fio condutor desta incursão o cenário filosófico da modernidade², visitando tradições que, em alguns momentos, a despeito de serem antagônicas, inserem a experiência na pauta das minhas reflexões.

Deste modo, encontro-me em meio ao movimento que se caracteriza por anunciar a questão que perseguo, ou seja: como Dewey e Gadamer pensaram a experiência? Ao mesmo tempo em que ela desvela o conceito que a sustenta em suas possibilidades e potência. Ainda que de maneira sutil, é importante perceber que há aqui um relacionamento entre cúmplices. Trata-se da intimidade existente entre o problema e o conceito, ou da pluralidade de vozes que poderá surgir dos diálogos construídos entre eles.

Apesar de já ter sido estudada exaustivamente, a experiência apresenta-se como um dos conceitos mais estimados, não apenas nos âmbitos da filosofia e da educação, despertando acentuado interesse entre pesquisadores dos mais distintos campos do conhecimento. Fato curioso de observar é que, mesmo dispondo de uma incomensurável gama de pesquisas que tenham se dedicado ao estudo criterioso desta temática, o conceito de experiência me parece um dos conceitos menos elucidados que temos. Sendo assim, do bojo deste itinerário surge uma questão: o que aprendemos com isso? Aprendemos que o tema da experiência é inesgotável, irreduzível a uma compreensão definitiva.

²“A modernidade é uma ‘consciência de época’, constituída através de um amplo movimento histórico, enraizado no humanismo renascentista e tem no iluminismo sua formulação central. Trata-se de uma crença na possibilidade razão de enunciar verdades universais, de entender e dominar o mundo, superar o mito e as forças mágicas e emancipar o homem” (HERMANN, 2010, p. 63).



Neste ínterim, vislumbro que, na raiz da pergunta pela experiência, encontra-se o questionamento que o sujeito se faz sobre o que acontece quando, por existir, ele deixa de ser como vinha sendo e se torna algo/alguém que ainda não era. Essa é, sem dúvida, a pergunta mais radical que podemos nos fazer: como nos tornamos aquilo que somos, que estamos sendo?

Ao refutar a tese essencialista, que atribui um significado essencial ao sujeito, como se viver não fosse muito mais que executar um roteiro pré-estabelecido, somos projetados na direção do entendimento do viver como um percurso que combina, em inumeráveis e inimagináveis modos, conteúdos os mais heterogêneos. Isso significa que existir se converte em uma jornada vivencial que, a despeito de exigir certa regularidade e repetição, se realiza na invenção de modos de ser sempre singulares.

Ao existir, o sujeito produz arranjos e combinações de elementos oriundos tanto do infinito manancial de modos de ser já experimentados por ele, quanto do vasto e ilimitado universo de modos possíveis de ser. Cada sujeito que alguma vez existiu - seja real ou personagem de ficção - representa um jeito possível de ser. De certo modo, podemos afirmar que esse conjunto de modos de ser já conhecidos, juntamente com todos os que poderiam ter sido e os que ainda não foram, constituem esse inominável repositório de modos de ser, esse ilimitado conjunto de exemplos de modos de existir.

Nesta lógica, ao existir estabelecemos conexões, fazendo composições, compondo arranjos não apenas conosco mesmos, mas com os outros e com o mundo. A cada novo arranjo, composição ou conexão, somos deslocados, por assim dizer, de dada condição existencial a partir da qual vínhamos vivendo. Este deslocamento causa um efeito que nos impulsiona, que nos compele a produzir uma resposta existencial, uma figura, uma persona, uma performance que não é apenas superficial ou aparente. Esse movimento resulta de algum tipo de mudança que se opera em nossa visão de mundo, em nosso sistema de crenças, no conjunto das nossas convicções, de maneira que já não podemos mais permanecer sendo como éramos.

Desse modo, talvez o maior desafio seja abandonar a ideia de que um único paradigma (KUHN, 2003) sirva para contemplar a medida de todas as coisas. Destaco que nenhum parâmetro teórico deve ser tomado como exclusivamente suficiente para tudo o que se sabe e se deseja conhecer, ou melhor, para a composição das convicções acerca de alguma



coisa que se toma em análise. Cada matriz paradigmática trabalha com a construção de uma verdade relativa, fundamentada em um modo específico de olhar o mundo, ou a parte deste que a interessa.

Não se trata de dizer quem tem razão ou está errado, mas sim de não reduzirmos uma base referencial a outra e entendermos a plausibilidade que existe em suas diferentes propostas. Portanto, ainda que estejamos nos referindo ao mesmo conceito - a experiência - não podemos esperar que campos referenciais divergentes concordem integralmente.

A história nos ajuda a compreender essa constituição na medida em que nos fornece pistas dessas gêneses, mostrando o porquê das coisas estarem sendo constituídas do jeito que estão. Não havendo, desta maneira, a possibilidade da formulação objetiva da ciência, independente de um campo político, histórico e social no qual se localiza o elemento da sua observação. Trago esta ideia para justificar a opção em elaborar um possível mapeamento do conceito de experiência, recorrendo aos pensamentos pautados nos horizontes dos autores que serão anunciados a seguir e não nos de outros tantos possíveis, que, no meu entendimento, igualmente, se credenciarão como expoentes representativos para a reflexão sobre o tema.

Cabe destacar que a escolha de abordar o conceito de experiência a partir das contribuições teóricas de Dewey e Gadamer se pautou em dois aspectos, a saber: a viabilidade de apresentar diferentes exemplos de compreensão do conceito de experiência; e a possibilidade de investigar como cada uma dessas tradições nos leva a refletir sobre a relação entre cultura e cotidiano, experiência e conhecimento, e experiência e educação.

A partir de agora apresento a escrita desse quadro teórico com suas singulares paisagens, todas elas emergidas de um mesmo ponto de ebulição: a experiência e suas interferências na composição da vida, na formação humana.

JOHN DEWEY E A POSSIBILIDADE DA RECONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Considerado uma importante referência para a educação brasileira, tendo em vista que o seu pensamento contribuiu para a convergência do que foi o movimento escolanovista³,

³ Gallo (2001, p. 2) esclarece que o escolanovismo “surgiu em fins do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos. Este movimento opunha-se às práticas pedagógicas tidas como tradicionais, visando uma educação que pudesse integrar o indivíduo na sociedade e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso de todos à escola”.



John Dewey (1859-1952) é leitura indispensável para aqueles que desejam debruçar-se sobre a temática da experiência. Se voltarmos na história, será fácil percebermos que o pragmatista estadunidense não apenas estudou criteriosamente esse conceito, como também constituiu o seu projeto de educação sobre os alicerces da experiência.

Ao tomar como ponto de partida o cenário emergente entre o final do século XIX e o início do século XX, constataremos que a revolução industrial já havia, naquele período, influenciado as relações sociais e o modo de pensar das pessoas em decorrência do então surpreendente alcance das suas escalas de produção. Contudo, é importante enfatizarmos que, se os ideais desenvolvimentistas permeavam as transformações pelas quais a sociedade passava, é bem verdade que essas mudanças demoraram a chegar nas escolas, especialmente, por conta da predominância dos arquétipos tradicionais da educação.

No interior desta conjuntura, podemos localizar Dewey e a sua produção intelectual, a partir da qual ele deu voz a uma longa discussão que gira em torno da divergência entre os aspectos constituintes da educação tradicional e o projeto que ficou conhecido como educação progressiva. Antes de avançarmos é preciso esclarecer que o ensino tradicional tinha o seu foco direcionado ao professor, à transmissão dos conteúdos e ao disciplinamento e que, por outro lado, a base educacional progressiva buscava modificar as relações educativas, passando a dar ênfase à figura da criança, aos seus interesses e motivações.

Este é, sem dúvida, um terreno instável, portanto, cabe ressaltar que Dewey acenava para a possibilidade de se encontrar um meio termo em que o antagonismo entre os extremos tradicionais e progressistas não acabasse por inviabilizar o fluxo de uma educação que considerasse elementos essenciais aos alunos e também aos professores, personagens de igual forma importantes nessa trama. Faço esta ressalva para não cometer o equívoco de afirmar que, ao propor uma educação diferente, o referido autor tenha negado cabalmente a probabilidade de operar com resquícios e referências da escola tradicional.

Percebam que esta iniciativa tratou-se, inicialmente, de uma aposta na mudança da mentalidade formativa em vigor nos Estados Unidos, ou seja, na maneira de como conduzir o processo de formação dos milhares de cidadãos estadunidenses. Logo, torna-se perceptível



que pôr em prática um projeto desta envergadura é algo que demanda bastante tempo e um esforço considerável de estudos, fundamentação, negociação e debate com os representantes e defensores das matrizes pedagógicas já estabelecidas, uma missão extremamente desafiadora.

Para Dewey, a educação é fundamentalmente uma prática social baseada na ação, na possibilidade do acontecimento da experiência. Portanto, a educação no horizonte deweyano não seria um modo de pensar sobre o homem isolado do mundo, mas sobre a ação humana e suas consequências no mundo, isto é, diante da sociedade.

Nesta perspectiva, o filósofo acreditava que, quando as instituições escolares fossem capazes de levar as crianças a exercitarem a participação em uma comunidade tão reduzida quanto a própria escola, conscientizando-as da importância de serem sensíveis ao outro e fornecesse a elas instrumentos para uma autonomia efetiva, possivelmente, se teria melhor garantia de que a sociedade, em seu todo, pudesse ser mais democrática e harmoniosa.

A teoria deweyana assevera que a composição do conhecimento ou a resolução de um problema pedagógico não são ações que o sujeito faz sozinho ou isoladamente. Portanto, a mente humana não pode ser vista como uma “caixa fechada” e separada do mundo e dos outros que a cercam. Surge, desta compreensão, a ideia de olhar com atenção para as possibilidades de se trabalhar coletivamente em sala de aula, colocando o aluno em contato direto com os seus pares, objetivando a ampliação do leque perceptivo das crianças, ao mesmo tempo em que se fomentava o estabelecimento de relações democráticas entre elas a partir do diálogo, da troca de ideias, na busca por informações que pudessem embasar a elaboração de soluções para os desafios propostos (DEWEY, 2011).

Consequentemente, Dewey vislumbrava a construção de uma escola onde fosse possível desenvolver um modo de vida democrático, já que para ele a aprendizagem só aconteceria quando ideias plurais fossem compartilhadas e isso só seria viável em um ambiente onde inexistissem empecilhos ao exercício do livre pensamento. No entanto, a democracia precisaria ser apreciada em um âmbito social mais amplo, pois não adiantaria ter uma escola democrática se o sujeito vivesse em uma sociedade que colocasse obstáculos a esta opção de experiência política.

Essa discussão da democracia no plano exterior à escola está presente na proposta pedagógica deweyana, o que acaba nos levando a pensar sobre a viabilidade do uso do seu projeto frente aos desafios atuais em um mundo que nem sempre é pautado pela democracia,



na abertura e liberdade. Obviamente, não há como cruzarmos os braços e esperarmos que o mundo inteiro se torne democrático para que então passemos a refletir sobre a ideia de construir uma escola democrática. Trata-se de tentarmos fazer o possível dentro da nossa contingência, almejando a formação de um cidadão que busque pensar mais abertamente, podendo ao longo do tempo afetar ambientes exteriores a instituição escolar.

É relevante recordarmos que Dewey, William James e Charles Pierce, foram os formuladores do pragmatismo. Esta corrente filosófica parte de um fato simples, a saber: a relação entre pensamento e ação, em que o pensar é submetido aos princípios e necessidades da prática. Com o advento pragmatista, as ações educativas foram sendo redirecionadas do plano filosófico para o prático, permitindo que as crianças passassem a pensar, e descobrir alternativas para contemplar a solução dos problemas do seu cotidiano educacional.

Nesse contexto, caberia ao professor não expor o conhecimento que possui, mas, em perspectiva distinta, despertar o interesse do aluno, conduzindo-o ao aprendizado por meio das suas próprias experiências. Desse modo, a educação escolar era considerada uma expressão possível da vida, parte integrante e significativa da existência em sociedade, um processo constituído através da participação e da colaboração das crianças.

Tendo em vista os desafios que compunham o roteiro de implementação desta complexa proposta formativa, surge a preocupação de elaborar um projeto pedagógico para pensar a possibilidade dos professores tornarem-se pesquisadores, bem como para transformar as curiosidades das crianças em espírito de investigação científica. Com este intuito, Dewey cria, em 1896, a Escola Laboratório no Departamento de Filosofia e Pedagogia da Universidade de Chicago, investindo naquilo que se conhece hoje como educação interativa, isto é, um processo educativo em que o aluno deixa de ser simplesmente receptor de dados e informações e passa a ser um sujeito atuante.

Todavia, ressalto que, para o autor, a simples atividade não constitui experiência.

A experiência:

[...] subtende mudança, mas a mudança será transição sem significação se não se relacionar conscientemente com a onda de retorno das consequências que dela defluam. Quando uma atividade continua pelas consequências que dela decorrem a dentro, quando a mudança feita pela ação se reflete em uma modificação operada em nós, esse fluxo e refluxo são repassados de significação. Aprendemos alguma coisa (DEWEY, 1959a, p. 152).



Em seu horizonte, o filósofo reconhece que toda experiência toma algo das experiências passadas quanto modifica, de algum modo, a qualidade das experiências que virão (DEWEY, 1959a). A experiência, dessa forma, se define como episódios singulares, situações pelas quais passamos e que, ao recordá-las, dizemos ‘isso é que foi experiência!’. Pode ser algo de importância ou algo insignificante, mas que, “talvez pela sua própria insignificância, ilustra ainda melhor o que é ser uma experiência” (DEWEY, 2010, p. 110).

Sendo assim, enfatizo que a natureza da experiência só pode ser compreendida, observando que ela encerra em si dois elementos: um ativo e outro passivo, especialmente combinados. Quanto ao aspecto ativo, a experiência é tentativa; quanto ao aspecto passivo, ela é sofrimento, é passar por alguma coisa. Neste sentido, para Dewey, é a conexão dessas duas fases da experiência, mediadas pela reflexão, que poderá medir o seu valor. Logo,

Aprender da experiência é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência dessas coisas nos fazemos gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofre em consequência torna-se instrução - isto é, a descoberta das relações entre as coisas (DEWEY, 1959a, p. 153).

Desta forma, é, por meio da atividade reflexiva, que o sujeito chega ao discernimento, chega à compreensão das relações entre aquilo que praticou (aspecto ativo da experiência) e o que ocorreu em consequência do seu ato (aspecto passivo da experiência). Portanto, sem esse elemento intelectual não é possível nenhuma experiência significativa. Segundo Dewey:

A reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência - uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte com seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apóia-se na antecessora ou a esta se refere. As partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras; não vão e vêm confusamente. Cada fase é um passo de um ponto a outro (1959, p. 14).

Nessa perspectiva, o autor destaca ainda a importância da reflexão para distinguirmos uma verdadeira experiência do que ele chama de “experiência de tentativa e erro”. O fato é que, na primeira, surge quase que naturalmente o aspecto intelectual que possibilita ao sujeito construir o significado acerca daquilo que viveu por estar no mundo e relacionando-se com ele. Na última, é como se ficasse à mercê das circunstâncias, melhor dizendo, é como se durante a vivência de um episódio fosse movido pela impulsividade de ter



que dar uma resposta à conjuntura com a qual se deparou, inviabilizando a possibilidade do agir reflexivo.

Assim, me despedindo do referencial deweyano, reitero que as suas ideias chegaram ao Brasil fortemente em meados dos anos de 1930, tendo como principal interlocutor o educador brasileiro Anísio Teixeira, a quem coube, inclusive, a tradução de boa parte dos escritos do autor estadunidense. Na esteira do que significou o movimento escolanovista em nosso país, é nítida a influência de Dewey em passagens históricas da nossa educação. Um exemplo disso foi a elaboração do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, documento que, apesar de não trazer citações diretas, carrega em seu bojo menções explícitas às ideias deweyanas sobre a organização da escola como uma possível representação da sociedade.

Nos anos de 1990, o Brasil passa a redescobrir John Dewey. Trata-se de um período em que o autor surge ligado à formação de professores, a partir da noção de professor reflexivo. A retomada dos postulados de Dewey se dá, neste momento, pela leitura de autores estrangeiros como: Schön, Zeichner, Pérez Gómez, Marcelo Garcia, e Nóvoa. Nesse sentido, é comum encontrarmos docentes trabalhando com as propostas deweyanas mesmo que não o conheçam. Assim, se evidencia o longo alcance de suas ideias e o modo como influem até hoje no pensamento educacional brasileiro.

GADAMER: A EXPERIÊNCIA DO DISCERNIMENTO

Ao escolher outra abordagem para tratar do tema da experiência recorri ao filósofo alemão Hans-Georg Gadamer (1900-2002). Exponente da hermenêutica filosófica, o autor debruçou-se de forma peculiar sobre o estudo da história da filosofia, trazendo como marca relevante em seu pensamento a irrefutável presença da historicidade, aspecto o qual podemos exemplificar com a sua clássica obra “Verdade e Método”, através da qual continua influenciando parte da produção intelectual do Ocidente.

O pensamento gadameriano conduz à compreensão de que a produção de verdades é oriunda da relação que o sujeito estabelece com as coisas em sua experiência, e que, por



esse motivo, não há verdade enquanto condição absoluta. O que existe, por outro lado, são verdades praticadas dentro da história, produções de significados provisórios. Vale ressaltar que a noção de história aqui apresentada leva ao entendimento de que o sujeito encontra-se inserido em um campo de práticas que se constitui no entrecruzamento dos acontecimentos, dos processos e das experiências pelas quais passa ao percorrer a sua trajetória formativa.

Logo, não podemos nos deter à possibilidade da existência da verdade ser um universal, mas, convém que nos atenhamos ao modo como produzimos o enquadramento da realidade enquanto forma possível, isto é, que nos dediquemos ao entendimento de como são construídos os conhecimentos sobre ela. Assim, ao tentarmos descobrir a verdade acerca de algo, por exemplo, não devemos enveredar na busca de alguma essência ou fundamento. Nesse caso, o filósofo sugere que nos preocupemos com a produção de uma compreensão a respeito daquele elemento no interior da trama que o compõe historicamente.

A história foi tratada por Gadamer como efetual, indicando que há nela uma permanente inter-implicação entre os sujeitos e o contexto no qual eles atuam. Dessa maneira, o homem é efeito do mundo e o influencia. Não investe, o autor, na perspectiva de investigar as causas dos acontecimentos, porque, de acordo com a sua ideia, não existe uma cadeia que os determina, mas, sim, múltiplos arranjos que criam condições para que aconteçam.

Deste modo, em termos de estratégia de conhecimento, Gadamer propõe o círculo hermenêutico, um conjunto de procedimentos que constituem um movimento analítico-interpretativo capaz de auxiliar no provável encontro de uma verdade plausível acerca das coisas com as quais o sujeito se relaciona e que, neste caso, especificamente o interessa.

O círculo hermenêutico é um círculo rico em conteúdo que reúne o intérprete e seu texto numa unidade interior a uma totalidade em movimento. A compreensão implica sempre uma pré-compreensão que, por sua vez, é prefigurada por uma tradição determinada em que vive o intérprete e que modela os seus preconceitos (GADAMER, 2006, p. 13).

É importante ponderarmos que o referido autor se preocupa em compreender, o que é diferente da percepção que se tem no senso comum, por meio da qual há o risco de confusão e estabelecimento de relações equivocadas entre os significados de explicação e compreensão. Ressalto que, neste caso, precisamos produzir compreensões sobre as coisas e não explicá-las.



A explicação é, por vezes, uma atitude do sujeito mediante a sua posição absoluta. Uma explicação, nesse viés, não apresenta nada de novo; ao contrário, explicando o indivíduo reduz aquilo que é novidade a um sistema de compreensão que já o constitui previamente.

Por exemplo, ao nos abirmos a um objeto no sentido de nos deixarmos afetar por este, pelo seu conteúdo que até então por nós era desconhecido, acabamos provavelmente sofrendo uma afetação e, então, possivelmente procuramos construir um entendimento acerca do que nos aconteceu. Mas como se dá essa construção? De acordo com Gadamer (2007), o ponto de partida para a compreensão das coisas é o conhecimento prévio que o sujeito detém, ou seja, os seus preconceitos. A ideia de preconceito aqui empregada não tem significado pejorativo, mas, em seu sentido literal, apresenta-se como um juízo que o intérprete possui antes de se lançar no processo de compreensão sobre dado fenômeno ou objeto, não sendo desta forma nem bom nem mau, nem certo nem errado, mas puramente um arranjo em que nos apoiamos, um saber precedente que já carregamos.

A ideia anterior apresenta o indício de que o sujeito não é neutro e de que, em nenhum momento, chegamos imparciais frente à realidade. Ainda que não tenhamos noção do que seja a coisa em questão, fazemos analogias, comparações. Prontamente, temos como ponto inicial do processo tudo aquilo que precede o nosso contato com o acontecimento, ou seja, as referências com as quais operamos. O nosso próximo passo é, a partir da apropriação de novas referências, que renovam nossas estruturas de compreensão, ir ao encontro da tradição. Neste contexto, a tradição é tudo que já foi produzido ou falado a respeito do objeto/fenômeno sobre o qual estamos debruçados. Por isso, não podemos ignorar que alguém já o tenha estudado, mostrando-se necessário dialogar com as concepções que, mesmo sendo contrárias, nos interessam por referir-se ao elemento em análise.

Nesse horizonte, recorreremos à tradição para tentar nos prover de subsídios com que possamos dialogar, ampliando nosso repertório sobre o que já foi escrito e falado a respeito daquilo que analisamos. Acabamos, assim, por construirmos um estado de conhecimento do que classicamente foi pensado sobre o tema. Esse ponto a que se chega, entretanto, não ocorre mediante a feitura de uma espécie de inventário, mas dialogicamente.

Por meio desse movimento, não só nos colocamos no interior daquilo que é o conhecimento prévio, mas também tomamos ciência da tradição que, há considerável tempo,



pensa e analisa o fenômeno que nos dispusemos a compreender. À vista disso, podemos dar o próximo passo, que diz respeito à possibilidade da interpretação.

Interpretar, para Gadamer, é traçar um mapa possível, uma trama contingente que faz com que o objeto que tomamos em análise seja constituído de dada forma e não de outra. A interpretação, ademais, é um processo dialógico que subentende um círculo de ressignificações, o círculo hermenêutico, de modo que o intérprete, em diálogo com a tradição, atualiza os sentidos/significados do objeto interpretado. Por meio da interpretação produzimos um entendimento acerca do objeto que examinamos, quando isso ocorre, alcançamos uma condição de conhecimento que não tínhamos anteriormente, e obtemos uma nova noção sobre o objeto. Paralelamente a isso, ao produzir uma interpretação e compor uma determinada compreensão, voltamos ao ponto de partida com uma visão expandida do fato investigado e da realidade em que se situa, traduzindo essa relação enquanto um fluxo contínuo entre o todo e a parte. Nesse decurso, sofremos um deslocamento. Com isso, temos uma ação que acaba modificando a realidade, transformando a forma como compreendemos a coisa e a nós mesmos. A experiência da compreensão, portanto, é um caso em que o conceito de experiência adquire nuances claras. Compreender algo é entregar-se à mudança, é renovar o modo como compreendemos a nossa forma atual de pensar e existir.

Cabe ressaltar que o entendimento a que chegamos não constitui um universal, mas apenas um conhecimento contingente. Trata-se de um saber produzido em condições específicas sobre certo objeto, dadas as suas condições.

Em Gadamer, está colocado que o todo é inacessível, especialmente por não existirem verdades absolutas, pois, como já citado, o que existem são totalidades com as quais trabalhamos. Consequentemente, o próprio conceito de história fica alterado, sobretudo, porque a história é a contingência da qual fazemos parte e sobre a qual produzimos efeitos e que, ao mesmo tempo, nos afeta. Podemos nos valer dessa condição da historicidade apresentada pelo autor para continuarmos a tratar do conceito de experiência, uma vez que esta traduz-se na transformação do sujeito e no modo como, a partir do seu acontecimento, o indivíduo passa a perceber a realidade que o circunscreve.

Compreende-se a experiência, no horizonte gadameriano, como algo radical, que, ao nos tomar, provoca significativas mudanças. Assim, o conhecimento constituído pela experiência é irreversível e possui um caráter ontológico-formativo, ou seja, atua na



transformação do sujeito. Ao passarmos por um acontecimento, ninguém nos tira essa condição suscitada pelo que nos acomete. Essa é a marca que fica no sujeito: a irrevogabilidade do saber que foi produzido pela experiência.

Nesse sentido, é importante percebermos que, ao viver uma experiência, o sujeito se encontra com uma condição singular da realidade e de si próprio. Uma nova perspectiva de mundo se abre frente à própria existência, evidenciando a particularidade da abertura do sujeito para outras experiências inéditas. Trata-se, portanto, de um processo essencialmente negativo. Como afirma Gadamer (2008, p. 462), “a verdadeira experiência é sempre negativa”. Não obstante, a negatividade da experiência possui um sentido marcadamente produtivo. Com isso, temos a possibilidade de alterar os nossos conhecimentos prévios como também de corrigir ou renovar a nossa visão sobre os fenômenos acerca dos quais demonstramos interesse, encaminhando-nos para uma mudança de postura frente ao mundo. Ressalto que não se trata simplesmente de uma transformação que se torna visível por consequência de uma correção, mas, de perceber que as aquisições provenientes do saber aprendente contribuem para o alargamento do nosso horizonte compreensivo.

Portanto, o olhar humano passa a se constituir de outra maneira. Ao ampliar o seu campo perceptivo, o sujeito é projetado em uma condição diferente da que vinha atuando e, por consequência, adquire um jeito distinto de ver o que acontece à sua volta. Nesse deslocamento, o indivíduo torna-se experimentador na medida em que ganha “um novo horizonte dentro do qual algo pode converter-se para ele em experiência” (GADAMER, 2008, p. 462-463). É provável que, nessa conjuntura, passe a existir uma progressão qualitativa de conhecimentos, suscitada tanto pelo objeto quanto pelo sujeito, ambos em transformação. O exercício interpretativo e a construção do entendimento que a experiência hermenêutica sugere não só nos dão acesso à amplificação das noções de verdade sobre o mundo, como também sobre a maneira como pensamos.

Com base nesse panorama, pode-se afirmar que a experiência não é o ponto final ou de chegada a que se destina o sujeito em suas ações frente ao mundo e ao outro, mas, ao contrário, o elemento que estabelece possibilidades para que outras experiências possam acontecer. Desde essa premissa,

A verdade da experiência contém sempre a referência a novas experiências. Nesse sentido, a pessoa a quem chamamos experimentada não é somente



alguém que se tornou o que é através das experiências, mas também alguém que está aberto a experiências. A consumação de sua experiência, o ser pleno daquele a quem chamamos “experimentado”, não consiste em saber tudo nem em saber mais que todo mundo. Ao contrário, o homem experimentado evita sempre e de modo absoluto o dogmatismo, e precisamente por ter feito tantas experiências e aprendido graças a tanta experiência está particularmente capacitado para voltar a fazer experiências e delas aprender. A dialética da experiência tem sua própria consumação não num saber concludente, mas nessa abertura à experiência que é posta em funcionamento pela própria experiência (GADAMER, 2008, p. 465).

Neste ínterim, a experiência hermenêutica apresenta-se como o exercício minucioso por meio do qual podemos produzir um repertório razoável para pensarmos a realidade. Para tanto, é necessário alcançarmos o discernimento, considerando que, ao optarmos por agir de determinada maneira, isso implica a produção de efeitos sobre a conjuntura na qual nos encontramos e isso acabará, inevitavelmente, gerando consequências. Esta atitude requer prudência, cautela e o estudo metucioso das determinações das representações com as quais temos que lidar cotidianamente.

Dessa forma, o conhecimento obtido neste processo mostra-se como uma sabedoria prática que nos ajuda em nossas tomadas de decisões. Por isso, também, traz em si a perspectiva do autoconhecimento, uma vez que, quando fazemos esse movimento, não apenas nos dirigimos para fora de nós, mas, igualmente, compreendemos como funciona o nosso modo de pensar e diferimos de nós mesmos, formando-nos continuamente. Logo, nos reconhecemos nas ações que empenhamos frente ao mundo e ao outro, na contingência das nossas próprias experiências, em um percurso contínuo de formação ao longo da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esse périplo a fim de contextualizar o conceito de experiência na filosofia de Dewey e Gadamer torna-se compreensível que, por estarmos vivos, situados em contingências que requerem localizações espaços-temporais, históricas, políticas e sociais desde que nascemos, somos estimulados a nos relacionar com o mundo e com os outros. Nessa condição, as experiências pelas quais somos marcados nos compõem como sujeitos. Trata-se de um processo que acontece ao longo da vida e que, gradativamente, oportuniza a percepção de cada experiência como acontecimento singular e (trans)formador.



Sendo assim, é com base nas experiências pelas quais passa o sujeito, que ele, aos poucos, adquire e cria repertórios de novos saberes, aos quais recorre durante o percurso de sua vida, em meio às diversas conjunturas em que pode vir a se encontrar. Tais saberes se constituem como estruturas de compreensão que funcionam como verdades provisórias e nas quais o indivíduo apoia seus pensamentos e ações. Esses pontos referenciais têm grande relevância na formação humana, uma vez que são responsáveis pelas sinalizações ou balizamentos da atuação do sujeito no contexto em que se localiza e dizem respeito à singularidade de cada experienciador. Mais do que isso, como mencionado, as experiências representam fenômenos em que o sujeito se defronta com os seus próprios limites e é instigado a ultrapassá-los, diferenciando-se de si mesmo. Ocorre, contudo, que viver uma experiência é ser obrigado a se refugiar em territórios estrangeiros, os quais você simplesmente desconhece. É habitar uma terra estranha e procurar ressignificar o arranjo que nos compõe em relação ao conjunto de possibilidades de conhecimentos que acabamos de adquirir pelo simples e extraordinário fato de termos sido tocados por algo que, daquele momento em diante, acaba por modificar o nosso modo de pensar, e viver.

Ao chegar neste ponto do texto é importante remontarmos alguns elementos que articulam o conceito de experiência em Dewey e Gadamer. Dewey (1959a) já considerava a experiência como um fenômeno pessoal consciente do sujeito, tornando-o capaz de promover associações retrospectivas e prospectivas em sua relação com a realidade. Nesse sentido, ao interpretar a realidade que experimenta (agindo sobre ela) o indivíduo se instrui sobre suas relações e modifica sua percepção/compreensão. O caráter formativo da experiência, portanto, advém do ato de experimentar o mundo conscientemente e refletir sobre as consequências das ações empreendidas. Embora em Dewey a transformação do sujeito em tal processo não abranja uma dimensão tão ampla quanto em Gadamer, ele não deixa de ressaltar que a experiência “subtende mudança”. Porém, é em Gadamer que a experiência como fenômeno transformador ganha maior relevo. Ao experimentar o mundo/outro e perguntar-se sobre ele o sujeito imerge numa relação dialógica em que é confrontado com seus preconceitos e forçado a renovar suas estruturas de compreensão. Logo, podemos tomar a experiência em Gadamer não apenas como uma ocorrência que marca formativamente, mas que, ao fazê-lo e encadeada com outras experiências, gradativamente torna o sujeito experimentado e aberto a entregar-se



a tais momentos formativos. Depreende-se disso que o sujeito experimentado adquire também maior autonomia sobre seu processo de formação.

Ao longo deste artigo considereirei a experiência como um acontecimento contundente que se processa no interior da subjetividade. Trata-se de uma situação que requisita do indivíduo uma condição inédita de alargamento do seu horizonte compreensivo que o transforma, que nele atua formativamente de modo diverso. Estes são sem dúvida, os efeitos da experiência sobre a formação humana, isto é, transformar o sujeito e projetá-lo na diferença de si mesmo. Lembrando que transformar é mais que mudar, é alterar a forma como se observa, pensa e atua sobre o mundo, o outro e si próprio. Por isso, podemos considerar o saber da experiência como uma espécie de projeção do sujeito em um modo de existência inédito, distinto do que havia experimentado até então. Isso se deve ao fato de ter ressignificado as suas crenças e conceitos, os seus pontos referenciais, uma vez que passar por uma experiência é não mais caber em si, é ser deslocado em sua própria trilha de subjetivação.

REFERÊNCIAS

- DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DEWEY, **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DEWEY, **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a.
- DEWEY, **Experiência e Educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II: complementos e índices**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- GALLO, Anita Adas. A noção de cidadania em Anísio Teixeira. In: **24ª Reunião anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu: 2001. Disponível em: <<http://www.cefetes.br/gwadocpub/PosGraduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/p0251803934623.PDF>>. Acesso em: 23/05/2021.
- HERMANN. Nadja Mara Amilibia. **Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.
- KUHN, Thomas . **A Estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

12 ENFOPE
14 FOPIE

Encontro Internacional de Formação de Professores e
Fórum Permanente de Inovação Educacional

**EDUCAÇÃO RESSIGNIFICADA:
FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS DISRUPTIVAS**

23, 24 e 25 / NOV / 2021

Unit UNIVERSIDADE TIRADENTES **PPED** **GPDACC** **incub**