VELOCIDADE E EMPOBRECIMENTO DO PENSAR NA ESCOLA: EXPERIÊNCIA (*ERFAHRUNG*), EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Ademir Henrique Manfre

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente – FACLEPP, Presidente Prudente, SP. E-mail: ademirmanfre@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo trata-se de um ensaio teórico-filosófico. Originou-se de notas de aulas ministradas nos cursos de graduação de formação de professores. Mobilizados pelas reflexões, pelos desafios e pelas necessidades formativas dos futuros professores, elegemos o referencial teórico crítico da Escola de Frankfurt, cuja investigação tem como objetivo discutir a formação para a experiência (*Erfahrung*), para a resistência e para o inconformismo. Apresentamos a relação entre experiência e formação a partir da compreensão de que essa constitui um dos desafios da Educação na atualidade A metodologia dessa investigação consistiu no estudo de conceitos da Teoria Crítica, tais como sociedade administrada, semiformação, tato pedagógico, identidade, autonomia, experiência formativa, e foram abordados numa tentativa de produzir um texto argumentativo a partir da reflexão crítica. Tomamos como referência autores como Larrosa (2002), Walter Benjamin (1994a), Adorno (2001), dentre outros. A reflexão-chave deste trabalho é a seguinte: qual é o lugar da experiência (*Erfahrung*) na formação de professores? Diante do desafio proposto neste artigo, efetuaremos uma elaboração interpretativa a partir de uma perspectiva interdisciplinar, especialmente no que diz respeito ao conceito de experiência (*Erfahrung*) e o seu lugar na Educação. Portanto, o trabalho aqui exposto parte da compreensão da experiência como um elemento que se processa nos acontecimentos dentro e fora da sala de aula. Afirmamos que essa questão constitui-se como um dos pilares da educação na contemporaneidade.

Palavras-chave: Experiência (*Erfahrung*). Vivência. Educação. Formação de professores.

THE VELOCITY AND THE IMPOVERISHMENT OF THINKING AT SCHOOL

ABSTRACT

This article is a theoretical-philosophical essay. It was elaborated from lecture's notes from Undergraduate teacher's training classes. Mobilized by the reflections, challenges, and by training needs of future teachers, we chose the critical theoretical reference of the Frankfurt School, whose research aims at discussing the training for experience (*Erfahrung*), for resistance, and for nonconformity. The methodology of this investigation consisted in the study Critical Theory concepts, such as managed society, semiformation, pedagogical tact, identity, autonomy, and training experience. Those concepts were approached in an attempt to produce an argumentative text from the critical reflection standpoint. We take as reference authors such as Larrosa (2002), Walter Benjamin (1994a), Adorno (2001), among others. The key point of our reflection in this work is: What is the place of experience (*Erfahrung*) in teacher's training? In view of the challenge proposed in this analysis, we will develop our interpretation from an interdisciplinary perspective, mainly regarding the concept of experience (*Erfahrung*) and its place in Education. Therefore, this work starts from the understanding of experience (Erfahrung) as an element that occurs during classroom's inside and outside events. We affirm that this issue constitutes as one of the pillars of education in nowadays.

Keywords: Experience (*Erfahrung*). Livingness.Education.Teacher's training.

APRESENTAÇÃO

O presente artigo trata-se de um ensaio teórico-filosófico. Originou-se de notas de aulas ministradas nos cursos de graduação de formação de professores. Mobilizados pelas reflexões, pelos desafios e pelas necessidades formativas dos futuros professores, elegemos o referencial teórico crítico da Escola de Frankfurt, cuja investigação tem como objetivo discutir a formação para a experiência (*Erfahrung*), para a resistência e para o inconformismo. Apresentamos a relação entre experiência e formação a partir da compreensão de que essa constitui um dos desafios da Educação na atualidade. A metodologia consistiu no estudo de conceitos da Teoria Crítica, tais como sociedade administrada, semiformação, tato pedagógico, identidade, autonomia, experiência formativa, e foram abordados numa tentativa de produzir um texto argumentativo a partir da reflexão crítica. Tomamos como referência autores como Larrosa (2002), Walter Benjamin (1994a), Adorno (2001), dentre outros. A reflexão-chave deste trabalho é a seguinte: qual é o lugar da experiência (*Erfahrung*) na formação de professores? Diante do desafio proposto neste artigo, efetuaremos uma elaboração interpretativa a partir de uma perspectiva interdisciplinar, especialmente no que diz respeito ao conceito de experiência (*Erfahrung*) e o seu lugar na Educação. Portanto, o trabalho aqui exposto parte da compreensão da experiência como um elemento que se processa nos acontecimentos dentro e fora da sala de aula. Afirmamos que essa questão constitui-se como um dos pilares da educação na contemporaneidade.

O EMPOBRECIMENTO DO PENSAR NA ESCOLA

> "O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado"
> (VALÉRY apud BENJAMIN, 1989, p. 206).

Em "Educação: um tesouro a descobrir", o pensador Jacques Delors (2003), apresenta os quatro pilares de uma educação para o século XXI. De acordo com o autor, a educação escolar deve ter a preocupação de desenvolver quatro aprendizagens fundamentais: 1. Aprender a conhecer; 2. Aprender a fazer; 3. Aprender a conviver e 4. Aprender a ser.

Refletindo sobre os quatro pilares do conhecimento acima, podemos lançar alguns questionamentos: o que temos que aprender a (re) aprender na escola da contemporaneidade? O que temos que aprender a (re) conhecer? O que temos que (re) aprender a fazer? O pensamento crítico ainda é possível ou apenas executamos (metas, programas, pedagogias) nas escolas? Num contexto[1] marcado pela velocidade, pela efemeridade, pela dúvida, pela rapidez, pela incerteza, pela provisoriedade, pela insegurança, como pensar a formação dos indivíduos para a contradição e para a resistência?

Pensar o papel da escola na atualidade requer retomar a reflexão sobre o sentido da experiência (*Erfahrung*)[2] nas práticas pedagógicas, distanciando-se de uma concepção de experiência como experimento, prova, demonstração, concepção essa construída com o desenvolvimento da ciência moderna.

Por que falar de experiência em outro patamar?

Tomamos como referência o conceito de experiência do pensador espanhol Jorge Larrosa (2002, p. 21): "[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece".

Dentro da tradição filosófica frankfurtiana, podemos apontar:

> No trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade. [...]. O que os homens querem aprender da natureza é

[1] As principais características da Modernidade Líquida, conforme o sociólogo polonês Bauman, são: provisoriedade, insegurança, rapidez, velocidade, transitoriedade, dúvida, medos, fluidez, liquidez. Dito de outro modo, "na perspectiva de Bauman, o sujeito da modernidade líquida se constitui por inúmeros mal-estares, sentimentos de aflição, insegurança, depressão, ansiedade; já que são permanentemente ameaçados pela possibilidade de se tornarem supérfluos: lixo. E, portanto, terem suas vidas desperdiçadas antes mesmo de nascerem" (TFOUNI; SILVA, 2008, p. 177). Sempre no contexto da fluidez e da rapidez, o consumir ganha força exponencial nas relações estabelecidas entre os indivíduos, sejam elas relações afetivas, sociais, educacionais e virtuais.

[2] O termo alemão para experiência é *Erfahrung*. Experiência (*Erfahrung*) significa atravessar uma região durante uma viagem, por lugares desconhecidos. É utilizado para referir-se a uma espécie de experiência semelhante a uma sabedoria coletiva de vida, que se refere a algo comum a várias gerações. Etimologicamente falando, experiência, no latim, tem como radical *per*, que significa sair de um perímetro, ou seja, sair de um lugar já conhecido, do já vivido para ampliar suas vivências e acontecimentos e repercussões desses acontecimentos em nossas vidas. Dito de outro modo, são essas experiências que ampliam nossa sensibilidade e nossas relações com o mundo.

> como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência. Só o pensamento que se faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 18).

No entendimento de Adorno e Horkheimer (1985), a racionalidade instrumental, na medida em que concebe a natureza como objeto e o homem como razão dominadora, elimina da relação homem-natureza o elemento da mediação, ou seja, a indeterminação do sentido da história. A realidade objetiva, segundo os autores, passa a ser uma determinação da subjetividade humana, cuja objetivação ocorreu através da racionalidade instrumental. As críticas dos frankfurtianos, então, voltam-se à sociedade que não tem colaborado com a diferenciação individual, posto ter o capitalismo desenvolvido formas de poder mais avançadas, excludentes e racionalizadas, assim mantendo e revigorando, por meios racionais, a dominação e a violência enraizada na civilização desde os tempos imemoriais.

Diante do exposto, a preocupação de Adorno e Horkheimer (1985)[3] é demonstrar que a ruptura dessa relação mediadora homem-natureza traz, como resultado, perdas significativas para o ser humano, sendo a principal delas a negação de sua própria identidade.

Diante da amplitude que caracteriza a temática, o que constatamos é o depauperamento, pelo indivíduo, do seu elemento crítico: o pensamento.

> [...] a resignação do pensamento em vista da produção da unanimidade, significa o empobrecimento do pensamento bem como da experiência: a separação dos dois domínios prejudica a ambos. [...]. Quanto mais complicada e mais refinada a aparelhagem social, econômica e científica, para cujo manejo o corpo já há muito foi ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz. [...]. A regressão das massas de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos...(ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 41).

É por esse prisma que assistimos as críticas dos frankfurtianos à racionalidade reificadora.

Diante desse diagnóstico, observamos a propagação desses aspectos semiculturais na educação e no trabalho docente via racionalidade instrumental.

E a escola? De que modo ela chegou a ser o que é?

EDUCAÇÃO E (SEMI) FORMAÇÃO: O PERSISTENTE EXERCÍCIO DO (IN) CONFORMAR-SE

Adentrando no debate educacional, se pensarmos na experiência de ser professor ou de

[3] À luz dos frankfurtianos, podemos perguntar: qual foi o preço que pagamos por esse tipo de vida que ora desfrutamos? Na visão desses autores, pagamos preços altos demais pela organização da nossa civilização: a escravidão diária no trabalho, a diluição da individualidade na totalidade administrada, o aniquilamento da experiência, a negação da liberdade e da autonomia. É nesse sentido que, segundo Adorno (2001), o esclarecimento revela seu teor de irracionalidade. Tal é a dialética adorniana da razão esclarecida, pois ela produz conforto e miséria, saúde e doença, riqueza e pobreza, vida e morte. Dessa forma, a nossa civilização, produto de uma racionalidade instrumentalizada, remeteu os homens ao desígnio da infelicidade e da frustração, uma vez que se sustenta em bases racionais que, por sua vez, produzem, também, estados de profunda barbárie.

ser estudante, percebemos que muita coisa do que vivenciamos nesse contexto, não tem nada a ver conosco. Parafraseando Larrosa (2002)[4], no final de mais um dia de trabalho escolar, os professores e os estudantes saem mudos da escola (entramos falantes e saímos afônicos), impossibilitados de narrar, contar aquilo que vivenciaram naquele dia, reforçando os dispositivos que esfacelam a experiência (*Erfahrung*). Toda a possibilidade de criação, de resistência, de reflexão e de inconformismo, de denúncia da relação de opressão no trato pedagógico se opacam na construção do processo de conhecer.

Diante dessa constatação de expansão imediata da expropriação da possibilidade de experiência (*Erfahrung*) na escola, a prática pedagógica acaba reduzida à tarefa de adequação do conhecimento produzido pelas ciências modernas, restando ao professor a incumbência de "explicador de saberes" (quando não transmissor), muitas vezes, desvinculados da realidade de seus estudantes.

Na escola, esse empobrecimento fica evidente no saber fragmentado, nas metodologias e didáticas reificadoras, no ensino instrumentalizado, no desprestígio do professor enquanto fonte de conhecimento, nas atividades voltadas para o aprender a aprender constantemente, desvinculadas do aprender a pensar[5] e ao experienciar, no tempo administrado com o objetivo de formar mais em menos tempo. Não há margem para a significação e a reflexão do contexto escolar, apenas vivências são permitidas aos indivíduos. Nesse contexto, a ausência de experiência na escola relaciona-se diretamente com a perda da memória e da imaginação, do pensamento autorreflexivo, da resistência. O indivíduo, que nessa e por essa dinâmica, não se forma como indivíduo autônomo, conclui Adorno (1996). Daí a constatação da inexistência da experiência (*Erfahrung*). Assim, o que devemos (re) aprender na escola contemporânea?

Todo esse movimento do agir instrumental, do adquirir técnicas para se viver em sociedade, do pensamento reificador, da semiformação disseminada pela indústria do entretenimento atualiza o pensamento benjaminiano com relação à pobreza da experiência na atualidade.

Quando Benjamin (1994b) postula que a arte de narrar está em declínio, seu argumento se baseia na experiência cotidiana. Segundo ele, a velocidade da informação, aliada a um capitalismo ascendente e reificador, transformou por conflito o que até então tomávamos por tradição, abalando a experiência (*Erfahrung*) do homem. Os indivíduos da modernidade, afirma o filósofo, se reduzem a se apegar ao imediato, ao passageiro e sem vínculos com o outro que está próximo.

As noções de vivência e experiência em Benjamin adquirem um status de conceitos. Veremos como isso se resolve no texto sobre Baudelaire:

> [...] a experiência é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que em dados acumulados e com frequência inconscientes, que afluem à memória. (BENJAMIN, 1989, p. 105).

Em "Sobre alguns temas em Baudelaire", fica explícito que a experiência é o espaço do tempo e o tempo do espaço. É um tempo completamente oposto ao tempo da vivência, brutal e descontínuo. O tempo da vivência é mecânico e unidimensional, próprio do indivíduo preso à repetição a exemplo do operário na fábrica, que chega em casa à noitinha e não tem nada a narrar, a contar, pois nada lhe aconteceu. O tempo da vivência é, desse ponto de vista, um tempo engessado, repetitivo, rígido, sempre igual a si mesmo, sem possibilidades de ressignificação e elaboração. Para o indivíduo moderno, o tempo se petrifica, a história não acontece, todos os dias

[4] Nas ciências modernas, afirma Larrosa (2002), a experiência é menosprezada à medida que é objetivada, homogeneizada, controlada, previsível e fabricada de tal forma que acaba por converter-se em experimento. Uma das consequências disso é a exclusão da imaginação dos limites da experiência, que ocasiona um irremediável empobrecimento das formas de se chegar ao conhecimento.

[5] O "Aprender a pensar", em nossa análise, seria um dos pilares da experiência (*Erfahrung*) na escola contemporânea. É interpretado muito mais do que um simples raciocinar. Pensar, na perspectiva que aqui assumimos, implica criticar, desassossegar, inconformar-se, potencializar a criação, lidar com os conflitos e as contradições da História.

permanecem exatamente iguais uns aos outros, com ausência de significação e sentido.

Na perspectiva benjaminiana, a experiência necessita de uma relação construtiva com o tempo. Para construir uma verdadeira experiência, o tempo não pode ser apenas uma série de instantes que passam repetitivamente, fragmentados, mas deve criar condições para que os acontecimentos se acumulem formando um sentido apreensível pela memória (BENJAMIN, 1994b).

Relacionando essa discussão com o debate educacional, deparamo-nos com uma escola que transforma a atividade pedagógica em simples técnica, privilegiando uma necessidade do mercado de trabalho com a exigência pelo aumento da eficiência e a demanda de qualificação profissional.

Deparamo-nos com um caminho que privilegia a atividade educativa por um fazer mecânico que atende ao mercado e restringe a prática docente a um executar instrumental.

Por exemplo, a nossa escola ainda continua fragmentando o saber. A nossa escola privilegia a repetição e não a criação de conteúdos. Na escola, nossos estudantes continuam fazendo muitas provas, trabalhos, decorando fórmulas matemáticas. Mas, em nossa escola, não discutimos o amor, os afetos, as perdas, a morte, a vida, a tristeza. Assim, podemos afirmar que a "passividade" gerada pela escola é consequência de uma ausência de atitude (autonomia).

Mesmo com tantas aprendizagens, não sabemos resolver problemas que surgem fora da escola. Desse modo, o pensamento fragmentado afasta o indivíduo da crítica, do pensar diferente, do refletir e do experienciar.

Portanto, retomando a discussão dos pilares da educação, precisamos aprender a ouvir, a ver, a pensar, pois o fragmento nos afasta da verdadeira experiência com o pensar. Concordamos com Morin (2011) que temos que pensar transnacionalmente e não fragmentadamente.

Ainda sobre a degradação da experiência, sobre o processo de coisificação do homem mediado pela racionalidade instrumental e pela técnica que torna as pessoas semelhantes às máquinas, Adorno (2001) realiza uma série de anotações sobre a (im) possibilidade do pensar na escola.

No aforismo "Devagar e sempre", o andar apresado das pessoas nas ruas[6], o culto à velocidade, o esporte exacerbado, a reificação do pensamento configuram a produção da nova subjetividade na contemporaneidade.

> Talvez no culto das velocidades possibilitadas pela técnica – tal como no desporto – encontra-se o impulso de dominar o horror de correr, separando este do próprio corpo e excedendo-o de um modo soberano: o trunfo do velocímetro a subir acalma ritualmente a angústia do perseguido. Mas, se a uma pessoa se gritar – corre! – desde a criança, que deve ir buscar a bolsa que sua mãe esquece no 1º andar, até ao prisioneiro, a quem o guarda ordena a fuga a fim de ter um pretexto para o matar, então ressoa a violência arcaica que, aliás, dirige silenciosa cada passo. (ADORNO, 2001, p. 165).

Pelas anotações acima, fica explícita uma prova de como a frieza está instalada nas relações humanas, tornando-as mais enfraquecidas, vazias e pobres. Limitados em si mesmos, os comportamentos humanos não provocam nenhuma experiência, pois retira do pensamento[7] a reflexão necessária para que algo seja compreendido em toda a sua complexidade.

[6] O excesso de racionalidade e instrumentalidade na contemporaneidade traduz o que Adorno (2001) anotou como reificação do pensamento.

[7] Daí o caráter imanente da formação, a formação sempre em (trans) formação, excluindo-se o perigo de soar como formação continuada (reciclagem, cursos de atualização), que, principalmente, por ser instrumental, não se relaciona de forma alguma com o que se está descrevendo. Podemos afirmar com Adorno (1996) que o processo de formação é a negação constante da deformação, da semiformação, não como possibilidade ou ameaça, mas como realidade e objetividade. Não é por acaso que o movimento de autorreflexão é contínuo e se identifica com a formação da consciência.

Diante da amplitude que caracteriza a temática, Adorno (2001) se empenha em denunciar a deficiência da formação dos indivíduos na contemporaneidade. O autor enfatiza os aspectos mais cotidianos da vida, mas que evidenciam certa decadência dos modos, da moral, da cultura e da Educação, impossibilitando ao indivíduo a experiência com a cultura. Os comportamentos grosseiros, a violência (resultado do conflito entre cultura e natureza), a indelicadeza, a falta de sensibilidade, de tato, o ódio, a covardia, o amor resignado, a barbárie constituem, segundo Adorno (2001), um retrato do aniquilamento dos indivíduos[8].

Há então de se pensar nas possibilidades da Educação, tendo em vista a experiência (*Erfahrung*) como elemento do processo formativo.

A POSSIBILIDADE DO PENSAR NA ESCOLA: RESISTÊNCIA, INCONFORMISMO E EDUCAÇÃO PARA A EXPERIÊNCIA (ERFAHRUNG)

O conceito de experiência, na atualidade, ganha novas dimensões no campo educacional a partir de estudos realizados pela Filosofia da Educação, situando-a como um elemento essencial das teorias pedagógicas. Assim, podemos lançar o seguinte questionamento: o que compõe a experiência na perspectiva adorniana? Para o frankfurtiano, a experiência é viva, se traduz numa abertura ao novo, ao indeterminado, ao vazio da existência, suscita pensamento, afetando o indivíduo de forma profunda.

Em Adorno (2001), a experiência é condicionada à existência de duração, para que o ainda não existente possa persistir na consciência, pressupõe continuidade, exercício de pensar o próprio pensamento.

Experiência implica encontrar o eu no não eu e o não-eu no outro, reconhece Adorno (1996). Por isso, se pode afirmar que a experiência não se dá[9]. O que é interessante de se notar, nesse debate, é que a experiência não se coloca ao indivíduo, mas é o indivíduo que determina aquilo como uma suposta experiência. É o indivíduo experiente e sua experiência que garantiria a validade do conhecimento, e não o método, a técnica e os testes científicos.

Diante do exposto, assim se chega ao tema da Educação.

EDUCAÇÃO E A EXPERIÊNCIA (*ERFAHRUNG*) NA ESCOLA

De acordo com Adorno (1996), a educação que se faz urgente é uma educação de resistência e para a contradição. Conforme assinalado, o pensamento autorreflexivo assume uma condição primordial para esse processo.

Pensar na pobreza da experiência implica mergulhar nas condições atuais assumidas pela escola. Implica perguntar: o que devemos aprender a (re) aprender? O que devemos aprender a (re) pensar?

A intenção desses questionamentos foi sintetizar uma breve análise em torno do conceito de experiência (*Erfahrung*) e sua relação com a formação[10]. Resistência e inconformismo são uma das maneiras possíveis de manifestação de uma individualidade que só pode ser pensada em sua negatividade, concebe Adorno (2001).

Em Adorno (1996) e em Benjamin (1994a e 1994b), experiência é um conceito que não poderia reportar ao sentido que usualmente lhe é atribuído pelas ciências empíricas, pois seu atributo pressupõe "propriamente um nível qualificado de reflexão". (ADORNO, 1996, p. 150).

Nesse sentido, o professor, em sua prática pedagógica, pode ressignificar, pela autorreflexão, tudo que o toca, que o acomete, que o marca, que se passa. Transformar a pobreza da experiência em experiência seria produzir uma nova experiência, mesmo a partir dessa mesma experiência, como inconformismo e resistência.

Justificamos que a reflexão sobre os conceitos benjaminianos, assim como os

[8]Entendemos, pelo exposto, que o indivíduo ajustado, o modelo de homem, é o que mais contém em si a patologia da sociedade que se relaciona à destrutividade geral dos sistemas totalitários, pois em seu comportamento, acaba por refletir as marcas objetivas irracionais. É nesse contexto que Adorno diz ser a base da "saúde reinante" a própria "morte", isto é, o ajustamento à irracionalidade objetiva é realizado às custas da própria mutilação psíquica do sujeito que, por sua vez, firmou-se como modelo de "normalidade". Para o frankfurtiano, os sujeitos que obtêm êxito em sua adaptação à sociedade não são menos enfermos que os indivíduos supostamente "doentes", ao contrário, confirmam o triunfo da coletividade sobre a esfera individual.

[9] Em Larrosa (2002), a experiência configura-se como uma paixão: não é determinada, não é programada. Ela é o acontecimento, o impensável, o acaso, aquilo que o toca, que o marca, que se passa.

[10]Não por acaso, Adorno (1996) afirma que a formação precisa ser cultivada. Por outro lado, a semiformação, (semi) "forma" indivíduos pobres em experiências comunicáveis, portanto, não individuados e, em consequência, conformados e em conformidade. Formação é confronto, tensão. Semiformação é conforme. Daí a necessidade da escola (re) aprender a aprender, retomando a reflexão.

adornianos, torna-se válida na atualidade devido à intensificação do empobrecimento da experiência no campo escolar e no trato com essa temática nas discussões sobre a produção da angústia docente. Num contexto marcado pelo agir instrumental, pela especialização desenfreada e pela fragmentação do conhecimento, pelo ofuscamento do incerto e do duvidoso na prática pedagógica, pela pressa, pela negação do pensamento, a identificação com a realidade posta, o enquadramento dos indivíduos ao esquematismo moderno e à racionalidade capitalista são processos que promovem a coisificação deles, conformam as subjetividades ao consumismo e à cultura do entretenimento e se perpetuam por meio da semiformação cultural[11]. O professor, impossibilitado de (re) significar o que acontece com ele na escola, manifesta um mal-estar crescente que o incapacita de pensar, por meio da crítica, os processos de (de) formação cultural aos quais está inserido.

Portanto, o mal-estar do professor na contemporaneidade convoca o debate em torno dessa questão, que tem inscrito distanciamentos entre o aprender e o ensinar, além de ressaltar a urgência de repensar o lugar e posição do professor, do estudante e da escola nesse contexto. Repensar esse lugar pressupõe adentrar nas bases políticas em que está assentada a escola contemporânea, pressupõe destituir-se de um ideal de escola pronta, acabada, para deixar entreaberto o estranho, o inusitado, o incongruente. Além disso, pressupõe também que o professor assuma a sua condição de sujeito do desejo e sustente seu lugar e posição (in) conclusa no cenário educativo contemporâneo, levando em consideração que o depauperamento da experiência por ele vivenciado é parte integrante de sua subjetividade, podendo ressignificá-lo, por meio da crítica, aquilo que acontece na escola e fora dela.

Concluindo o pensamento, nosso objetivo, neste texto, foi apontar o declínio da experiência com a exacerbação da técnica e da sociedade estruturada em uma forma reificada de compreensão da realidade. Assim, nosso olhar sobre a Educação na contemporaneidade recai na tentativa de refletir sobre o processo de empobrecimento da cultura marcada por uma "formação" meramente técnica, veloz, descompromissada com o pensamento e com a autorreflexão.

Consideramos essencial, em nosso diálogo com o texto adorniano, a ênfase que ele dá ao conceito de experiência no processo de formação. Do mesmo modo que para a formação é essencial que se tenha tempo para experimentar, para tocar, para elaborar, para refletir, para (re) experimentar, pensamos que a escola, enquanto espaço privilegiado para a educação deveria privilegiar um pensamento para a resistência e para a contradição. Para não andar na contramão da formação e da emancipação, caberia à educação reelaborar-se criticamente através de um processo ininterrupto de autorreflexão, consciente de que, no atual contexto, a educação filia-se às exigências do mundo da produção. A figura do professor é peça central nesse processo e também ele deve fazer sua autocrítica.

A Educação, então, guarda seu potencial emancipatório ao manter a tensão inevitável entre adaptação e inadequação, sendo esta última, segundo Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (1999), essencial à experiência como necessário distanciamento do fenômeno educativo, para que o pensamento não se reduza no conformismo em uma sociedade que contêm em si elementos de barbárie. Ir contra a semiformação é, para o autor, educar para a contradição e para a resistência. A emancipação – autonomia – não acontece simplesmente por processos de escolarização. Por isso, a formação do professor não ocorre apenas através dos cursos de "formação", mas também por meio da cultura, da arte, da política, da ética.

Esse resgate significa a crítica radical aos momentos/situações que impedem os indivíduos da capacidade de realizar experiências. Transformar a pobreza da experiência em experiência seria produzir uma nova experiência, mesmo a partir dessa mesma experiência, como inconformismo e resistência.

É nessa direção que a reflexão filosófico-educacional encontra condições de autorreflexão sobre a educação contemporânea.

[11] A semiformação é o travamento da experiência; o pensamento reflexivo é empobrecido, ou melhor, negado no contexto escolar; o esclarecimento, como momento subjetivo do conhecimento, não ocorre. O imediatismo e a fragmentação das vivências é a norma atual. A inaptidão à experiência, promovida, dentre outros fatores, por pedagogias que apenas informam ao invés de formar, produz uma consciência coisificada na qual há a conversão de uma relação humana em coisa, alterando a experiência. A mutilação da consciência oculta a realidade e propicia a violência.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. Teoria da semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira; Bruno Pucci; Claudia B. M. Abreu. **Educação e Sociedade**, n. 56, dez. 1996, p. 388-411.

_____. **Mínima Moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Tradução de Artur Morão. São Paulo: Edições 70, 2001.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: **Obras escolhidas** I. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994a.

_____. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Obras escolhidas I**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994b.

_____. **Obras escolhidas II**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1989.

DELORS, Jacques. MORI**Educação:** um tesouro a descobrir. Brasília, DF: Cortez; MEC/UNESCO, 2003.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n. 19, jan./abr. 2002, p. 20-28.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

TFOUNI, Fábio Elias Verdiani; SILVA, Nilce da. A modernidade líquida: o sujeito e a interface com o fantasma. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v.8, n. 1, mar./2008, p. 171-194.

ZUIN, Antônio A. S.; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

Recebido para publicação em: 23/03/2017
Revisado em: 16/06/2017
Aceito em: 24/08/2017