

SOBRE EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E OS (DES)PRAZERES DA ESCOLA: UM DIÁLOGO ENTRE RUBEM ALVES E JORGE LARROSA BONDÍA

Isabel Santos Alves ¹
Emmanoel de Almeida Rufino ²

RESUMO

Experienciar verdadeiramente algo tem se tornado cada vez mais raro. Nas sala de aula não é diferente. Diariamente diversos conteúdos são passados em classe, porém pouco desse conteúdo marca de algum modo, gerando então por parte dos discentes um desprazer pela escola. Refletir sobre isso, leva-nos ao seguinte questionamento: Como o conceito de experiência de aprendizagem em Jorge Larrosa Bondía e a concepção de Rubem Alves sobre os (des)prazeres em sala de aula podem nos ajudar a compreender como a escola pode se tornar um ambiente prazeroso de experiências de aprendizagem? Para responder essa inquietação, organizamos as estratégias metodológicas de nosso estudo bibliográfico da seguinte forma: primeiro, diante do desafio de analisar as experiências de (des)prazer dos estudantes na sala de aula, optamos por uma remissão investigativa ao pensamento de Rubem Alves, abordando especialmente a obra *A alegria de ensinar* (2001). Na segunda, buscamos compreender o conceito de experiência desenvolvido por Walter Benjamin no texto *Experiência e Pobreza* (1985) e o faremos tanto lendo-o quanto analisando o artigo *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* (2002) escrito pelo pedagogo espanhol Jorge Larrosa Bondía. Concluindo posteriormente que analisando as concepções de Rubem Alves e as de Jorge Larrosa Bondía e as relacionando, compreendemos que para que a escola torne-se um ambiente prazeroso de experiências de aprendizagem é importante gerar desejo naquele que aprende. Para que esse desejo seja gerado é preciso tempo, menos excessos de informação, opinião e trabalho.

Palavras-chave: Experiência, Aprendizagem, Prazeres, Escola.

INTRODUÇÃO

Experienciar verdadeiramente algo tem se tornado cada vez mais raro. Vivemos tanto, mas tão pouco do que vivemos nos toca. Nas sala de aula não é diferente. Diariamente diversos conteúdos são passados em classe, porém pouco desse conteúdo marca de algum modo, gerando então por parte dos discentes um desprazer pela escola. Mas porque isso acontece? O que influencia as “inexperiências” na aprendizagem? O que faz com que o aluno tenha prazer em aprender? Levando em consideração essas inquietações anteriormente citadas e o conceito de experiência de aprendizagem em Jorge Larrosa Bondía e a perspectiva sobre (des)prazeres na sala de aula em Rubem Alves, nossa problemática principal é: Como o

¹Estudante do Curso Técnico em Contabilidade Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, isabelalves32.4@gmail.com;

² Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UF, emmanoel.rufino@ifpb.edu.br.

conceito de experiência de aprendizagem em Jorge Larrosa Bondia e a concepção de Rubem Alves sobre os (des)prazeres em sala de aula podem nos ajudar a compreender como a escola pode se tornar um ambiente prazeroso de experiências de aprendizagem? Objetivando, pois, responder a inquietação anteriormente citada, organizamos o desenvolvimento do nosso estudo a partir de três etapas específicas de análise: primeiramente analisaremos as concepções sobre (des)prazeres na sala de aula em Rubem Alves; em seguida buscaremos compreender o conceito de experiência apresentado por Jorge Larrosa Bondia; e por último, relacionaremos o conceito de experiência em Jorge Larrosa Bondia com a concepção de Rubem Alves sobre os (des)prazeres em sala de aula em busca de modificar a costumeira vivência da escola como uma expressão de sofrimento e desencanto.

Assumimos esse problema de pesquisa influenciado pelo *insight* de Jorge Larrosa Bondía (2002) de que há fatores que fazem com que a experiência de aprendizagem torne-se cada vez mais rara, e por Rubem Alves (2001) que afirma elementos existentes em nossa sociedade para que os discentes tornem-se desprazerosos em seu processo de estudar.

Como o prazer em aprender influencia positivamente os desempenhos escolares e humanitários dos alunos, buscamos desenvolver essa pesquisa com o intuito de que cada leitor possa identificar no seu processo de aprendizado quais os motivos que o possa fazer sentir descontentamento e portanto poder reverter tal situação.

METODOLOGIA

A realização do presente estudo assumiu uma tipologia teórica, justificando o uso de materiais bibliográficos. A partir disso e considerando os objetivos específicos que delimitamos, organizamos as estratégias metodológicas de nosso estudo bibliográfico da seguinte forma: num primeiro momento, diante do desafio de analisar as experiências de (des)prazer dos estudantes na sala de aula, optamos por uma remissão investigativa ao pensamento de Rubem Alves, abordando especialmente a obra *A alegria de ensinar* (2001). Nossa escolha por Rubem Alves se justifica por sua relevância no cenário pedagógico brasileiro – quiçá mundial – e por sua visão pouco convencional da educação, se considerarmos o afã que muitos estudiosos na área tem pelo estudo prioritário de seus processos em detrimento ao seu sentido fundante. Na segunda etapa de nossa pesquisa, buscamos compreender o conceito de experiência desenvolvido por Walter Benjamin no texto *Experiência e Pobreza* (1985) e o faremos tanto lendo-o quanto analisando o artigo *Notas*

sobre a experiência e o saber da experiência (2002) escrito pelo pedagogo espanhol Jorge Larrosa Bondía, leitura que nos é cara por traduzir adequadamente concepção benjaminiana de experiência.

Diante desses passos metodológicos aqui previstos e anunciados, acreditamos poder contemplar suficientemente as demandas específicas de análise que projetamos à resolução da problemática de pesquisa anteriormente anunciada.

DESENVOLVIMENTO

1. Sobre Rubem Alves e os (des)prazeres dos estudantes em sala de aula

O filósofo, psicólogo e educador brasileiro Rubem Alves escreveu mais de 80 livros, dentre os quais muitos sobre educação. A educação se lhe revelou – ao longo de sua vida – um tema urgente a ser pensado e repensado, porque, ao seu ver, o modelo de escola pensado no Ocidente – a partir da modernidade – perdeu seu laço com a pergunta fundamental da educação: que tipo de ser humano queremos formar? Em detrimento dessa pergunta, privilegiou-se a pergunta pela utilidade da educação, mas não uma mera utilidade – já que todo processo educativo é intencional e vertido a usos sociais: privilegiou-se uma educação dedicada a transformar os sujeitos em engrenagens sistêmicas, seja quais forem suas manifestações. Rubem Alves toma o foco no dinheiro como um tópico ímpar de preocupação, já que lhe é estranho pensar a educação como instrumento de objetificação dos sentidos humanos de ser e agir.

Olhando para a escola, Rubem Alves critica a realidade de nosso sistema escolar que cria devoradores de conhecimento, mas poucos amantes do saber, sujeitos que aprendem a desprezarem seus sonhos e paixões em função de métodos mecânicos de aprendizagem e sentidos formativos reducionistas do humano. À luz de suas críticas, no decorrer da obra *A alegria de ensinar*, o autor sugere que temos um sistema educacional sedento por letras e números, projetado para produzir estatística e por transformar crianças e adultos precoces, desde cedo preocupados com trabalhos vertidos ao “sonho” do mercado de trabalho. Essa cultura escolar projeta a quantidade de alfabetizados, sem a mínima preocupação com os critérios do que significa ser “alfabetizado”; pensa a quantidade de aprovados e se esquece da qualidade dos sujeitos que forma. Esquece ou não sabe que não é a quantidade de conteúdos que temos no cérebro que nos faz melhores seres humanos e que antes de sermos

profissionais, somos seres humanos. Por isso a estranheza do autor sobre a ânsia de se privilegiar o ter em detrimento do ser, no horizonte da formação dos sujeitos.

A leitura de Rubem Alves nos aproxima de uma inquietação pronunciada por T. S. Eliot: “onde está a sabedoria que perdemos com o conhecimento?” (ALVES, 2001). Um dos motivos suscitados pelo autor para estarmos mais distantes da sabedoria, é o destaque que se dá na escola para o *ter*, à revelia do *ser*. Por isso formamos sujeitos fragmentados, formados – ou melhor, “conformados”, “fôrmados” – ao trabalho, como peças programadas à mecânica de um sistema que requer escolas meramente profissionalizantes, para os tantos mercados que lhe cercam.

2. O conceito benjaminiano de experiência e suas nuances pedagógicas

No mesmo ano da ascensão do nazismo na Alemanha (1933), o pensador alemão Walter Benjamin escreve um texto intitulado *Experiência e pobreza* (1985), cujo cerne é a discussão da *erfahrung* (experiência), conceito que – segundo a intuição do autor – estava empobrecido com o progresso da modernidade. Esse empobrecimento está profundamente ligado à instrumentalização da cultura civilizatória ocidental, que começando com o fôlego antropocêntrico renscentista, desencadeou na ânsia iluminista pela dominação da natureza (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), colocando-a à serviço dos ideais humanos de desenvolvimento da vida material. A associação baconiana entre saber e poder delineia um investimento de expectativa dos indivíduos modernos (principalmente em meio à sedução da ciência e da tecnologia emergentes, além do desenvolvimento da indústria) na vocação dominante da razão humana, de tal modo que sua potência instrumental foi – segundo Benjamin e ses companheiros da Escola de Frankfurt – o grande trampolim desse sonhado *upgrade* do desenvolvimento material da civilização, mas também serviu simultaneamente para colocar a vida humana em xeque, pela potência destruidora da razão patrocinada estritamente em sua potência instrumental.

Para Benjamin, uma *experiência* é uma espécie de status da ação humana, contraposta à vivência (*erlebnis*): a vivência traduz toda aquela ação humana desprovida de sentido ulterior, de ontologia, porque se realiza presa ao utilitarismo e às exigências da velocidade dos tempos modernos; enquanto isso, experiências despontam em ações em que os sujeitos estão presentes no que fazem, deixando-se transpassar pelo que comunicam e se deixam comunicar, pelo que tocam daquilo que passa.

Um olhar ao início do século XX (época em que Benjamin desenvolveu seu conceito) nos revela bons indícios de sentido para a gênese do conceito de experiência: é um século profícuo em tecnologias, algumas delas distintas em sua potência de manipular a realidade do tempo e do espaço, tal como o cinema e a fotografia (analisadas por Benjamin). Os espectadores de um filme cinematográfico veem movimento em imagens que – na verdade – estão inertes em fitas fílmicas; já os fotógrafos e os fotografados podem parar o tempo registrando a memória numa imagem. E ambos os casos, o sujeito que vê o filme ou a foto *vivencia* uma realidade que não é real. Esse simulacro na arte se revela importante para o autor e sua crítica, ganhando destaque no texto *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Nele, Benjamin (1985) afirma que as obras de arte perderam sua *aura*, ou seja, sua alma, seu sentido distintivo, porque aqueles que as contemplavam face-a-face podem fazê-lo sem a necessidade da proximidade com a referida obra, pela capacidade de reproduzi-la indefinidamente: mas como a cópia e o original não são a mesma obra, o simulacro da experiência artística se firma, já que os observadores perderão acesso à vida que o artista imprimiu na obra, já que cada obra é irrepetível em seus traços, tonalidades e etc.

Benjamin começa o texto *Experiência e pobreza* narrando a história de um pai que deixa uma lavoura para os filhos como herança, dizendo apenas que nela se encontrava o tesouro que ele havia acumulado em vida e que lhes legaria. Após sua morte, os filhos vão à procura do tesouro, cavam toda a terra e nada encontram, considerando um possível blefe do pai, ao que Benjamin adverte: o tesouro em questão é o trabalho, atividade que talvez escapasse à *experiência* desses filhos caso eles recebessem a herança sem esforço algum. O conceito de experiência toca, portanto, no universo da sensibilidade, do lançar-se à algo com profundidade, deixando-se tocar, e não sendo um mero *passante*, como os compradores das galerias (passagens) parisienses do século XIX, que caminhando pelas ruas apertadas tendo ambilateralmente vitrines de compra à seduzir, passavam muitas vezes, vendo tudo, mas nada enxergando, porque tudo ali não passava de “mais do mesmo”, objetos sem vida, instrumentalizados para um mero fim mercantil, cujo destino é a obsolescência. Como bem lembra Jorge Larrosa Bondía (2002):

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça

Em revisão ao *modus vivendi* de sua época, Benjamin identifica, portanto, uma excessiva aparição de vivências (de seres da vivência) e a raridade das experiências, o que se explica também pela velocidade dos acontecimentos e a conseqüente artificialização do tempo (outrora ditado/contado/marcado pela natureza), pela pressa dos transeuntes no pulsante mundo do trabalho. As pessoas passam cada vez mais umas pelas outras e, assim, apesar de vivenciarem muitos encontros passageiros, levam para casa apenas vultos e nenhuma experiência que garanta a memória de rostos e histórias. O outro (seja ele uma coisa ou pessoa) só é sentido em sua verdade se nos permitirmos um momento de interrupção, para que se pare para sentir esse outro para além de seu invólucro existencial. Esse cenário crítico encontra tradução distinta nas palavras de Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 24):

[O ser humano] Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, regular algo. Independentemente de este desejo estar motivado por uma boa vontade ou uma má vontade, o sujeito moderno está atravessado por um afã de mudar as coisas. E nisso coincidem os engenheiros, os políticos, os industrialistas, os médicos, os arquitetos, os sindicalistas, os jornalistas, os cientistas, os pedagogos e todos aqueles que põem no fazer coisas a sua existência. Nós somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece. (...) a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

3. Um diálogo entre Jorge Larrosa Bondía e Rubem Alves sobre os (des)prazeres da aprendizagem

Em apenas um dia, composto por 24 horas, conversamos muito, estudamos muito, andamos muito, vivemos muito, e no fim, parece que nada nos aconteceu. Vivenciamos tantas coisas, mas ao mesmo tempo nada daquilo nos tocou de alguma forma. Falando sobre o conceito de experiência, Jorge Larrosa Bondía (2002) afirma que nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Quando refletimos o pensamento do Jorge Larrosa Bondía e os fatores que influenciam para que a experiência torne-se cada vez mais rara dentro das salas de aula, podemos relacionar com as concepções de Rubem Alves sobre aprendizagem, e o que leva a sua verdadeira eficácia.

Primeiramente, relacionaremos o primeiro fator segundo Jorge Larrosa Bondía, que interfere para que a experiência torne-se cada vez mais rara, que é o excesso de informação. Vivemos em uma Era cheia de informações, entretendo, o muito, por vezes, acaba se tornando nada. Como já citou Rubem Alves (2001, p. 24):

O corpo não suporta carregar o peso de um conhecimento morto que ele não consegue integrar com a vida.

A obsessão pelo saber sempre mais, pode gerar uma mente cansada que, por conseguinte, nada consegue absorver. Diariamente, são postos a alunos, diversas informações de diferenciadas disciplinas, que o aluno nem sempre tem interesse, dificultando ainda mais o aprendizado. As disciplinas devem ser como um deleite para a alma, não o inverso. Como também nos lembra Rubem Alves em *A Alegria de Ensinar* (2001, p. 81):

Esta é a regra fundamental desse computador que vive no corpo humano: só vai para a memória aquilo que é objeto do desejo. A tarefa primordial do professor: seduzir o aluno para que ele deseje e, desejando, aprenda.

O segundo fator para que a experiência seja cada vez mais rara é excesso de opinião. Com o avanço da tecnologia, pessoas de quaisquer tipos opinam por trás das telas de seus celulares, tablet's, computadores e etc. Basta achar que estamos informados, e logo opinamos. Excesso de informação gera excesso de opinião, que não gera aprendizado. Jorge Larrosa Bondía (2002) anos lembra que um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião é um sujeito incapaz de experiência. Tantas informações e opiniões que vem aos alunos nas classes de aula podem, de certo modo, limitar o aprendizado de forma que, os discentes tornem-se apenas ecos do que lhe foi ensinado.

Outro ponto que influi em uma experiência gradativamente mais rara é a falta de tempo. Estudantes passam muito do tempo nas universidades e escolas, mas cada vez mais há menos tempo para verdadeiramente experienciar o aprendizado. A falta do tempo dificulta o aprendizado. Muito se faz em muito tempo, mas pouco se adquire. Em uma sociedade onde o tempo é visto como dinheiro, estudantes são máquinas a serviço da economia. Desprezam

mentes brilhantes se não forem acompanhadas de títulos. Esquecendo que seres humanos são mais que os certificados que possuem.

Terceiro e último fator é o excesso de trabalho. Rubem Alves (2001) questiona se poderá haver sofrimento maior para uma criança ou um adolescente que ser forçado a mover-se em uma floresta de informações que ele não consegue compreender, e que nenhuma relação parecem ter com sua vida. Na instituição escola, alunos são imersos em um floresta de conteúdo que não se acaba, e por não poder parar, nada acontece. Jorge Larrosa Bondía (2002) cita:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

O forçar para ser e ter o que a sociedade exige de nós, nos tira o prazer em aprender. Uma educação cuja finalidade está voltada fundamentalmente para a formação do estudante ao trabalho é uma forma de castração da possibilidade do mesmo de fazer uma experiência maior dos muitos e possíveis aprendizados que a vida oferece, e das muitas razões (sentidos) de ser da educação. Por isso, como lembrará Rubem Alves, as escolas ocidentais contemporâneas estão repletas de estudantes que apenas *passam* pela sala de aula, já que nela veem tudo e nada enxergam, já que o tempo é tão acelerado e inviabiliza a experiência de sentir o conteúdo e de compreender o seu sentido, deixando-o transpassar sua própria subjetividade aprendente. Os vestibulares vêm somar-se aos investidores desse modelo anti-experiencial: ajudam a massificar as potencialidades dos sujeitos em sala de aula (ALVES, 2001 p. 43), obrigando-os a aprender as mesmas coisas, sem exigir que nelas se busque um sentido maior à vida para além da escola ou do futuro trabalho; os vestibulares convidam muitos a meras vivências do conhecimento, contribuindo à cultura – tipicamente moderna e ocidental – de se estudar apenas o que é útil³.

Para além dos sonhos individuais oprimidos pela massificação do discurso utilitarista de que o fim da educação é preparar para o mercado de trabalho e viabilizar o acesso de cada um

³ O filósofo e matemático Bertrand Russell (2000) lembra que, nos anos trinta do século passado, emergiu nos EUA uma ideia de se reduzir os conteúdos ofertados pelas escolas médias, privilegiando apenas os conteúdos que esses indivíduos fossem usar em suas vidas comuns.

ao mercado do consumo, a escola investe na produção de desprazer quando não acolhe as diferenças de cada sujeito que dela participa, a criatividade que lhes é distinta, suas ideias divergentes. O problema é termos uma cultura em que a razão instrumental (encarnada pelo olhar tecnicista da educação) persiste, mesmo após a crítica eficaz da Escola de Frankfurt e após os momentos apocalípticos do século XX, que, dentre outras coisas, revelam os riscos assumidos por uma civilização que pensa a formação humana como um meio e não como um fim em si mesmo.

Se como dissemos anteriormente, o outro (seja ele uma coisa ou pessoa) só é sentido em sua verdade se nos permitirmos um momento de interrupção, para que se pare para sentir esse outro para além de seu invólucro existencial, quando pensamos esse outro como a própria escola e tudo que nela se oferece como “experiência”, podemos afirmar – à luz de Rubem Alves, Walter Benjamin e Jorge Larrosa Bondía – que aprendizados só podem ser significativos quando dialogarem com a identidade de cada um e quando o tempo não for um opressor de metas sem significado (porque não dialogam com esse horizonte identitário de cada estudante).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando as concepções de Rubem Alves e as de Jorge Larrosa Bondía e as relacionando, compreendemos que para que a escola torne-se um ambiente prazeroso de experiências de aprendizagem é importante gerar desejo naquele que aprende, pois o amor é o pai da inteligência. Mas sem amor todo conhecimento permanece adormecido, inerte, impotente (ALVES, 2002 p. 92). Para que esse desejo seja gerado é preciso tempo, menos excessos de informação, opinião e trabalho. Pois só se aprende aquilo que é objeto do desejo. A aproximação entre Benjamin, Rubem Alves e Larrosa nos convida à promoção de um ambiente escolar que promova sujeitos apaixonados por sua experiência com os estudos, sujeitos que só podem ser assim cultivados por uma racionalidade que ouse emancipá-los de quaisquer grilhões de sentidos estranhos a cada individualidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985. 254 p.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Magia, técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Vol. 1. Trad. de Sérgio Paulo Rouanet. Pref. de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1985.

RUSSELL, Bertrand. **O elogio ao ócio**. São Paulo: Sextante, 2000.