

A INDIFERENÇA COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: PISTAS PARA SE COMPREENDER O EDUCANDO E SUAS RELAÇÕES NA/COM A ESCOLA

Pedro Henrique Oliveira de Campos

Mestre em Educação – UFV

henriquebh_1994@hotmail.com

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir o desinteresse dos estudantes pela escola como uma experiência estética de indiferença. A partir da concepção deweyana de “experiência”, pretendemos responder a seguinte questão: de que maneira a experiência estética da indiferença pode nos oferecer pistas para se compreender as relações do educando na/com a escola? Para tanto, a noção de experiência em Dewey é explicada e, em seguida, apresentamos reflexões acerca da possibilidade da indiferença como uma experiência estética dos estudantes em sua relação na/com a escola. Por fim, é estabelecida uma associação entre a concepção de “self pontual” em Charles Taylor e de “ser relacional” em Kenneth Gergen e suas implicações para se pensar a proposta deweyana de educação.

Palavras-chave: Dewey; Educação; Experiência; Indiferença; Sujeito.

Abstract

The purpose of this article is to discuss students' disinterest in school as an aesthetic experience of indifference. Based on John Dewey's conception of “experience”, we intend to answer the following question: how can the aesthetic experience of indifference offer us clues to understand the relations of the student in/with the school? For that, the notion of experience in Dewey is explained and, next, we present reflections about the possibility of indifference as an aesthetic experience of students in their relationship in/with the school. Finally, an association is established between Charles Taylor's concept of “punctual self” and Kenneth Gergen's concept of “being relational” and its implications for thinking about John Dewey's proposal for education.

Keywords: Dewey; Education; Experience; Indifference; Subject.

Introdução

Salas de aula cheias, estudantes dispersos e professores se esforçando para ganhar a atenção dos alunos para que eles apreendam o conteúdo ministrado e realizem as atividades propostas. Esse cenário tem sido bastante recorrente em grande parte das escolas públicas de educação básica do Brasil e revela uma das grandes preocupações dos professores: o desinteresse do aluno pelas aulas e, sobretudo, pela escola.

A pesquisa “O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola” (FVC, 2012), feita com mil estudantes do Ensino Médio de São Paulo e do Recife, revelou os motivos pelos quais os alunos se sentem desmotivados a frequentarem as aulas. No estudo, os estudantes afirmaram que não veem utilidade no conteúdo apresentado pelos professores e se queixaram da falta de relação do que é ensinado em sala de aula com o cotidiano. Essas afirmações revelam o desejo dos alunos por atividades mais práticas, o que evidencia a necessidade de implementar metodologias de ensino mais atraentes.

É consenso que o modelo de escola que temos hoje não contribui para que os jovens se sintam atraídos por ela. Para uma geração de jovens que nasceu na era das tecnologias digitais, o modelo tradicional de ensino, focado no “quadro e giz”, vai na contramão de toda a interatividade proporcionada pelas mídias digitais com as quais os jovens lidam a todo o momento no cotidiano. Para além disso, as diversas juventudes existentes em nossa sociedade demandam cada vez mais discussões pertencentes ao universo juvenil (como sexualidades, drogas, dinheiro, sentimentos, etc.) para as quais a escola ainda parece não “abrir as portas” da maneira que os jovens desejam.

Nesse sentido, a filosofia educacional do norte-americano John Dewey, baseada na crença de que a educação formal deve ser direcionada à experiência dos estudantes, aproximando os conteúdos curriculares às práticas cotidianas dos alunos, é uma proposta que reverbera até os dias de hoje nas discussões acadêmicas no campo da educação, embora as obras desse filósofo datem de mais de setenta anos. Um dos principais representantes do pragmatismo – doutrina filosófica que compreende a construção dos sentidos como algo que provém da experiência prática –, Dewey foi uma personalidade importante do século XX e suas ideias impactaram intensamente o campo da educação, inspirando, no Brasil, um movimento conhecido como “Escola Nova” e liderado por Anísio Teixeira.

De acordo com Cunha (2015), muitas das novas pedagogias desenvolvidas no século XX sugerem a necessidade de valorização da experiência dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem para que se obtenha uma prática educativa de êxito. Ao analisar a obra *Experiência e Educação*, Cunha (2015) diz que Dewey se posiciona de maneira contrária ao pensamento tradicional e ao pensamento progressivo, repelindo os dualismos e a concepção maniqueísta do “isto ou aquilo” que anula outras propostas educativas que possam contemplar tanto a perspectiva tradicional como a progressiva.

Cunha (2015) descreve também o entendimento de Dewey quanto ao “lugar” dos estudantes no processo educativo: eles devem estar em posição de destaque, participando de maneira ativa e autônoma. Por isso, o filósofo norte-americano crê na necessidade de uma nova filosofia da experiência que seja concebida por meio de uma “conexão orgânica” (acepção formulada por Dewey) entre educação e experiência pessoal:

Essa é a proposta de Dewey para a educação: os professores deveriam propiciar aos alunos a oportunidade de ter experiências, experiências verdadeiramente significativas para eles. Para isso, os mestres deveriam operar não só no âmbito do conhecimento científico sistematizado, que é o objetivo de toda educação, mas também, e principalmente, no espaço psicológico em que se localizam os afetos daqueles a quem pretendem educar (CUNHA, 2015, p. 264).

Mendonça e Adaid (2018) também analisaram a obra *Experiência e Educação*, na tentativa de discutir a relação entre teoria e prática, sob a perspectiva do conceito de experiência pensado por Dewey. Segundo eles, Dewey tece uma crítica, no capítulo terceiro da obra supracitada, a todo tipo de saber que não articula teoria e prática. Assim, os autores entendem que o conhecimento escolar deve estabelecer relações com o mundo da vida. Nesse sentido, a articulação entre a teoria e a prática é uma necessidade do processo educativo, fato esse que ressignifica a própria relação pedagógica entre educadores e educandos.

Mediante análise de *Democracia e Educação* (1916), Bieluczyk e Casagrande (2015) defendem a ideia de educação como “reconstrução da experiência” e as implicações das experiências educativas nos processos de formação dos sujeitos no âmbito escolar. Os autores demonstram o caráter pragmático e instrumental da filosofia educacional de Dewey e afirmam que “o ideal que se encontra no cerne da proposta deweyana de educação como reconstrução da experiência é a identificação do fim

(resultado) com o meio (processo)” (BIELUCZYK; CASAGRANDE, 2015, p. 51). De acordo com os autores, isso implica em compreender a “educação como um processo contínuo de desenvolvimento do indivíduo” (BIELUCZYK; CASAGRANDE, 2015, p.46), a partir da reelaboração de suas experiências.

De modo semelhante, em *Experiência e movimento: pensando a educação em Dewey*, Henz, Santos e Signor (2018) discutem as noções de experiência e de movimento, entendendo o conhecimento enquanto experiência e reconhecendo que ele só pode se tornar significativo quando suscita experiências para os educandos. Além disso, os autores tomam a ideia de movimento como eixo central do processo educativo, visto que ele ocorre de maneira contínua e ininterrupta. Tal como Henz, Santos e Signor, Cunha (2001) também tratou da noção de movimento em Dewey, elucidando que “movimento” diz respeito ao processo dinâmico da realidade, “traduzindo a idéia de que a escola, a sociedade e o progresso científico jamais assumem formas estáticas e definidas, quando em ambiente democrático” (CUNHA, 2001, p. 90).

Como vimos, diversos autores têm discutido a temática da experiência em Dewey partindo de diferentes lugares como: modelos educacionais, relação teoria-prática, processos de formação do sujeito através da reconstrução da experiência, etc. É também a partir da concepção deweyana de “experiência” que tentaremos responder neste ensaio a seguinte questão: de que maneira a experiência estética da indiferença pode nos oferecer pistas para se compreender as relações do educando na/com a escola? Para tanto, partiremos da noção de experiência em Dewey e, em seguida, discutiremos a indiferença como uma experiência estética dos estudantes em sua relação na/com a escola. Por fim, estabeleceremos uma associação entre a concepção de “self pontual” em Charles Taylor e de “ser relacional” em Kenneth Gergen e suas implicações para se pensar a proposta filosófica de educação em Dewey, retomando a questão da experiência.

A Experiência de Dewey

Para Dewey (1980), a experiência é a relação que se estabelece entre a criatura viva (o sujeito) e algum elemento do ambiente no qual ela está inserida, de forma que haja uma modificação em ambos durante esse processo de interação. Segundo o autor, nós vivenciamos experiências de maneira contínua, pois que enquanto estamos vivos

estamos sempre em interação com as condições que nos rodeiam. No entanto, vale reforçar, a experiência só ocorre se há alteração, transformação dos dois elementos que se interagem.

Dewey nos explica também que quando temos uma experiência costumamos lembrá-la como “aquela experiência”, “aquele episódio”, “aquele fato”, geralmente atribuindo um valor, um adjetivo que caracteriza a experiência de um modo bastante específico. Essas experiências não necessariamente precisam ter sido ocorrências marcantes, mas podem ter sido situações banais que também mexem conosco, nos alteram, nos modificam:

A experiência, em seu sentido vital, define-se por aquelas situações e episódios que chamamos espontaneamente de “experiências reais”; por aquelas coisas das quais dizemos, quando as lembramos, “aquela *foi* uma experiência”. Pode ter sido algo de enorme importância – uma alteração com alguém que alguma vez foi amigo íntimo, uma catástrofe finalmente evitada por um fio. Ou pode ter sido algo relativamente insignificante – e que, talvez, por causa mesmo de sua insignificância, ilustra melhor o que é ser uma experiência (DEWEY, 1980, p. 89-90)

O filósofo norte-americano assegura a necessidade de uma emoção responsável pelo processo de assimilação da experiência, que é o momento em que ocorre a modificação, quando o ocorrido te penetra, te compõe, vem de fora para dentro para passar a ser “dentro” e, então, esse novo elemento que nos constitui provoca mudanças em nosso interior. Assim, Dewey (1980, p. 93) diz que “há em toda experiência um elemento de padecimento, de sofrimento, em sentido amplo. De outra maneira não haveria incorporação vital, é algo mais do que uma reconstrução que pode ser penosa”. O autor também afirma que esse “padecimento necessário” pode ser prazeroso ou doloroso, variando conforme a singularidade da situação, e dá a entender que toda experiência possui um caráter estético, no sentido de afetação, e que esse elemento estético é uma necessidade mesma da experiência.

A respeito do caráter estético da experiência, Dewey (1980, p. 98) explica que “a palavra ‘estético’ refere-se, como já observamos, à experiência enquanto apreciativa, perceptiva e agradável”. Disso decorre que haja uma espécie de conexão entre os dois elementos que interagem entre si, pois é através dessa conexão que ocorrerá a afetação e, por conseguinte, a assimilação em ambos, configurando o término da experiência. Dizemos “término”, pois uma experiência é um processo que tem início (interação), meio (conexão/assimilação) e fim (padecimento).

Se compreendermos a educação “como um processo contínuo de desenvolvimento do indivíduo e de reconstrução das experiências” (BIELUCZYK; CASAGRANDE, 2015, p. 46), o processo de ensino e aprendizagem deve ser concebido a partir do que Dewey denomina “conexão”, isto é, as atividades educativas devem considerar a realidade e as experiências dos educandos, pois assim haverá atribuição de sentido por parte deste com aquelas. Para que as atividades escolares “façam sentido” para os estudantes, os conteúdos devem afetá-los de alguma maneira, seja a partir da relação dos saberes com o cotidiano desses estudantes, seja por meio da relação entre os próprios sujeitos dentro do espaço escolar.

Assim, quando apontamos na Introdução que os mil alunos do Ensino Médio das cidades de São Paulo (SP) e Recife (PE), participantes da pesquisa “O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola”, consideram que a falta de relação do conteúdo que é passado na escola com suas vivências cotidianas é um dos motivos pelos quais o ambiente escolar é desinteressante, estamos apostando que esses sujeitos carecem de experiências educativas que os modifiquem e que, portanto, façam sentido para eles. Apesar de parecer contraditório, questionamos se a indiferença dos estudantes na escola seria ela mesma uma experiência estética. Discutiremos esta questão no tópico seguinte, partindo de algumas elucubrações dos autores que utilizamos na seção introdutória deste ensaio em suas discussões acerca da filosofia educacional de Dewey.

A Indiferença como Experiência Estética

Partindo da concepção deweyana de “experiência” e de sua dimensão “estética” – relação que explicamos no tópico anterior –, entendemos que a aprendizagem ocorre quando somos afetados por determinado objeto de estudo. Nesse sentido, o pensamento é algo que não se desvincula da emoção e, portanto, a relação entre razão e emoção é indissociável e indispensável para o processo educativo. Assim, quando os estudantes dizem que não veem utilidade no conteúdo apresentado pelos professores e se queixam da falta de relação dos conteúdos com o cotidiano dos alunos, então esses sujeitos estão denunciando uma certa ausência da experiência na escola.

Mendonça e Adaid (2018, p. 145) em suas discussões a respeito da ausência da relação teoria-prática nas escolas, partindo do pensamento de Dewey sobre educação e experiência, afirmam que:

Quando não existe uma relação entre o que se está sendo ministrado em aula e as experiências anteriores, as informações se tornam insulares e não fazem sentido. Novamente, é a relação teoria e prática que legitima a construção do conhecimento. Ou seja, quando o educador, durante a aula, não se preocupa em conhecer seus educandos para aproximar a matéria ministrada dos conhecimentos que as crianças já têm, o processo de aprendizagem se torna mais difícil.

É interessante observar que para os estudantes o sentido só se constitui na medida em que os conteúdos do currículo escolar conversam de alguma maneira com suas práticas cotidianas. Isso nos leva a compreender o processo educativo em termos mais pragmáticos, tal como propõe a filosofia educacional de Dewey, uma vez que a práxis se configura como elemento essencial de aprendizagem significativa. Para Dewey (2011, p. 75),

Quando a educação é concebida em termos de experiência, uma consideração se destaca em relação às demais. Tudo o que possa ser considerado como matéria de estudo, seja aritmética, história, geografia ou qualquer uma das ciências naturais, deve derivar de materiais que, originalmente, pertençam ao escopo da experiência da vida cotidiana. Nesse aspecto, as propostas educacionais mais atuais se diferenciam radicalmente dos processos pedagógicos que se iniciam a partir de fatos e verdades que se encontram fora do âmbito das experiências vivenciadas pelos alunos e que, por isso, enfrentam o problema de ter que descobrir meios de relacioná-los com tais experiências.

A partir dessa formulação de Dewey, pode-se interpretar que um dos problemas da educação tradicional advém do fato de os educadores desconsiderarem as necessidades e as capacidades individuais dos estudantes, além de demonstrarem certa indiferença em relação aos conhecimentos que os educandos possuem. Por outro lado, um paradigma educacional que tem a experiência como pressuposto do processo de ensino e aprendizagem “reelabora o papel dos membros de uma comunidade educativa, em que o professor deixa de ser o detentor do saber e passa a ser o mediador de uma experiência de significados, bem como o educando passa de instruído a agente ativo no processo de aprendizagem” (MENDONÇA; ADAID, 2015, p. 52).

Tendo em vista o exposto, especulamos que a indiferença dos alunos em relação à escola – manifestada pelo desinteresse que sentem por ela – pode ser considerada uma experiência estética. Por outro lado, a indiferença dos professores para com o cotidiano

dos estudantes também pode se configurar como uma experiência estética. A diferença é que a indiferença como experiência estética do aluno é o ponto de chegada e a indiferença como experiência estética do professor é o ponto de partida.

E o que estamos querendo dizer com isso? Bem, a partir do momento em que os estudantes compreendem que a escola, como um todo, despreza sua existência, suas vivências, seu cotidiano e quer apenas “enfiar goela abaixo” os conteúdos que lhe foram determinados, então os alunos se sentem afetados por esse desprezo e tornam-se indiferentes. Passam a considerar a experiência educativa inútil. Passam a questionar os conteúdos. Quebram o sistema. Portanto, a indiferença do professor é o ponto de partida para que a indiferença (desinteresse) do aluno pela escola se manifeste (aí o ponto de chegada).

O que chama a atenção nessa constatação é que a atitude de desprezo leva ao desinteresse e essa qualidade perpassa toda a experiência que estamos chamando de “indiferença”, pois ela começa com a ausência de articulação (por parte da escola e dos professores) com as vivências dos alunos, fazendo com que eles se sintam ignorados em suas realidades, sendo afetados por esse desprezo pelos agentes educacionais e, como resposta a isso, os educandos reagem com certa indiferença aos conteúdos e propostas que a escola e os professores oferecem. É um ciclo quase que interminável de desprezo que acaba por provocar uma série de afetações negativas em cada um dos sujeitos envolvidos no processo educativo: professores insatisfeitos, estudantes desinteressados e escola questionada pela sociedade por não estar conseguindo cumprir sua função.

O fato de os estudantes estarem denunciando essa ausência de interesse dos educadores para com suas experiências cotidianas pode nos oferecer pistas sobre a concepção de sujeito que os professores possuem, mas não só eles, também a sociedade em geral. Questionamo-nos se o fato de os alunos estarem sendo vistos apenas como seres isolados de seus contextos tem alguma implicação no próprio processo educacional, o que poderia nos fornecer alguma explicação sobre as queixas dos estudantes que foram apresentadas no início deste ensaio. Partiremos, a seguir, para uma discussão sobre identidade, sobre a concepção de sujeito, a partir das contribuições do filósofo canadense Charles Taylor e do psicólogo social norte-americano Kenneth Gergen.

O Self Pontual e o Ser Relacional: Implicações na Educação

Em seu livro *As fontes do self: a construção da identidade moderna*, Taylor (1997) se propõe a fazer uma espécie de retomada histórica para buscar a “fonte”, a “origem” da noção de sujeito (self) moderno. Para isso, o autor constata que não é possível discutir o que é ser uma pessoa na modernidade sem antes compreender as mudanças em nossas convenções sobre o que é o “bem”.

Assim, Taylor (1997) atribui uma relação estrita entre identidade (sujeito) e moralidade (bem). Segundo ele, foi Platão quem nos apresentou uma ideia que orientou todo o pensamento ocidental até a contemporaneidade, que é a ideia de que o ser humano é bom quando é conduzido pela razão, e é ruim quando se deixa conduzir pelos seus desejos. Essa premissa platônica que coloca a razão acima de todas as coisas sustenta a noção de interioridade que se desenvolveu ao longo do tempo.

É com a filosofia cristã de Santo Agostinho que a linguagem da interioridade ganha força, sobretudo na defesa da necessidade de voltar-se para dentro de si, para sua interioridade, pois, para Agostinho, Deus se encontra dentro de todos nós. O autoconhecimento é a chave para o encontro com o sagrado, com a luz, com a razão. Entendendo que o *self* moderno tem como premissa a ideia de interioridade, onde o sujeito se volta para si mesmo em busca de todas as respostas de que precisa, a partir de sua racionalidade, Taylor (1997) passa a discorrer sobre a influência do pensamento agostiniano em René Descartes, filósofo do século XVII.

De acordo com Taylor (1997, p. 194), “a opção cartesiana é ver a racionalidade, ou a capacidade de pensar, como uma capacidade que temos de construir ordens que satisfaçam os padrões exigidos pelo conhecimento, ou compreensão, ou certeza”. A diferença entre a interioridade agostiniana e a interioridade cartesiana é que em Descartes a razão é hegemônica, é o elemento controlador de nossa vida e, portanto, deve ser instrumentalizada. Daí a concepção de desprendimento do sujeito em relação ao mundo e ao corpo, o que culmina na realização de um self autocentrado, autossuficiente, que domina a si mesmo.

Mas é em John Locke, contemporâneo de René Descartes, que Taylor (1997) enxerga o “auge” da interioridade, da instrumentalização da razão. Atribuindo o conceito de “self pontual” a esse sujeito que exerce controle através do desprendimento em relação ao mundo, que adota uma postura normativa e disciplinadora e que objetifica

tudo e todos, Taylor (1997) parece chegar à noção de sujeito moderno que conhecemos hoje. E a pergunta que nos fazemos é se essa concepção de self está presente no cenário educacional e quais suas implicações para o processo educativo.

O que Taylor (1997) chama de “self pontual” é o que Gergen entende por “eu delimitado”. Gergen (2015) afirma que, no mundo ocidental, costumamos pensar no sujeito como um ser isolado, separado dos demais, único. Esse “eu” independente e autossuficiente leva Gergen (2015) a defini-lo como “ser delimitado”, proveniente de uma tradição individualista que influenciou a psicologia moderna e, por consequência, nos conduz àquela ideia de que o conhecimento se encontra no interior das mentes individuais. Isso quer dizer que se eu concebo cada sujeito como um ser independente, logo eu não considero que as relações nas quais esses sujeitos estão imersos têm influência alguma na construção de suas ideias, pensamentos e atitudes.

Nesse sentido, o autor questiona quais seriam as consequências para as nossas vidas quando tomamos essa definição de sujeito introspectivo, centrado em seu mundo interior. De acordo com Gergen, uma sociedade individualista – que explora e reifica o ser delimitado – estimula a competitividade, a mercantilização das relações, a artificialidade das relações, e, por conseguinte, doenças como a depressão e o sentimento de fracasso pessoal. Assim, “a ideia de que as pessoas são unidades limitadas emerge agora como uma ameaça para o bem-estar do mundo (GERGEN, 2015, p.33, tradução nossa)”.

Mas o que de fato separa um sujeito do outro? Por que devemos nos compreender como seres isolados? É a partir dessas questões que Gergen propõe a ideia do ser relacional. De acordo com esse autor, o que importa nessa perspectiva é o que está *entre* os indivíduos, a troca, a interação. Ao contrário do ser delimitado, o ser relacional não é isolado, mas se constitui na presença do outro, na alteridade. Somos o tempo inteiro afetados pelos outros e dessa maneira é que nos constituímos como sujeitos múltiplos.

Adotar a perspectiva do ser relacional implica considerar os estudantes e os professores como sujeitos que estão imersos em redes de relações e que, portanto, afetam e são afetados pelas pessoas que estão ao seu redor. Implica também compreender que os conhecimentos são construídos conjuntamente, que o discurso mental tem origem nas relações humanas e que “pensamento racional, intenções,

experiência, memória e criatividade não são prévios à vida relacional, mas nascem das relações.” (GERGEN, 2015, p. 191-192, tradução nossa).

No que diz respeito aos alunos e aos professores, sob o ponto de vista do ser relacional, Gergen diz que:

Cada um deles participa de uma extensa série de relações. O aluno chega na sala de aula como um ser múltiplo que já participa de relações com familiares, amigos e vizinhos, além de uma série de figuras de fantasia da televisão, videogames e coisas do gênero. Na análise anterior, podemos considerar cada um dos relacionamentos dos alunos como um círculo de participação. Assim o aluno chega integrado em múltiplos círculos: com a mãe, o pai, os irmãos, os amigos, etc.

[...]

Também reconhecemos que o professor chega à sala de aula como um múltiplo sendo integrado a uma matriz similar de conexões, juntamente com relacionamentos com outros professores, administradores, etc. E cada uma dessas relações deixa o professor com um resíduo de potencial. Então, quando professor e aluno se encontram, cada um deles está integrado a uma multiplicidade de relacionamentos e cada um está repleto de múltiplas capacidades (e potenciais deficiências) para os relacionamentos. Nesse sentido, o encontro entre aluno e professor traz um novo círculo de relacionamento que poderia ligá-los a um mar mais amplo de potenciais - ou não. (GERGEN, 2015, p. 376, tradução nossa).

Considerando a queixa dos estudantes em relação aos professores e à escola, parece-nos que a perspectiva do “self pontual” ou do “eu delimitado” é que tem norteado as relações entre docentes e discentes no espaço escolar. Desconsiderar a realidade do aluno, o contexto do qual ele faz parte é ignorar um sujeito que está imerso numa rede de relações. Nesse sentido, uma proposta educacional voltada para a experiência deve considerar que “[...] os processos formativos escolares acolhem as individualidades que emergem das práticas associativas e colaboram na reconstrução das experiências, permitindo ao indivíduo crescer como pessoa e unir-se no todo da vida social” (BIELUCZYK; CASAGRANDE, 2015, p. 45).

Não há dúvidas de que a concepção de sujeito como um “self pontual” tem implicações negativas nas relações entre docentes e discentes na escola, fazendo com que a indiferença de ambos seja manifestada, tendo influência direta no próprio processo de ensino-aprendizagem. Isso reflete, por exemplo, na questão “teoria e prática” discutida por Mendonça e Adaid (2018) bem como na discussão sobre educação como valorização da experiência, uma vez que essa perspectiva do indivíduo desenraizado não favorece um processo educativo voltado para a experiência.

Considerações Finais

Discutimos, ao longo deste artigo, que o desinteresse dos estudantes pela escola pode ser entendido como uma experiência estética de indiferença, posto que ao desconsiderar a realidade de cada sujeito, a escola manifesta sua indiferença e, por conseguinte, cria também nos alunos uma indiferença em relação aos conteúdos curriculares, às relações e deixam de enxergar sentido na própria escola. Afetados pela indiferença, os estudantes tornam-se também indiferentes.

Tentamos estabelecer também uma relação entre a indiferença e a concepção de sujeito que perpassa a escola, entendendo que ao desconsiderar que os sujeitos escolares estão o tempo todo em conexão com suas realidades, a escola adota uma concepção de indivíduo isolado, independente e autocentrado. Embora tente negar as experiências de cada sujeito, o fato é que é impossível desvincular o indivíduo de seu contexto, pois, como afirma Dewey, a “criatura viva” está o tempo todo em interação com o ambiente, afetando-o e sendo afetado por ele. Assim, a indiferença ganha status de experiência estética como uma resposta a essa forma de a escola olhar para as pessoas que nela se encontram.

A experiência estética da indiferença, então, oferece-nos algumas pistas para se compreender as relações do educando na/com a escola. Em primeiro lugar, os estudantes querem ser percebidos como indivíduos que possuem uma história de vida, que estão imersos em uma rede de relações e que têm experiências cotidianas que precisam ser consideradas pela escola. Isso implica também uma ressignificação da relação professor-aluno, que não deve ser tão distanciada como recomendam os antigos “manuais” de pedagogia. Além disso, os conteúdos curriculares necessitam se adaptar ao contexto situacional de cada instituição escolar e reduzir a distância entre teoria e prática. Talvez assim, diante dessas alterações, a escola seria um lugar onde os estudantes se sentiriam mais conectados, interessados e reconheceriam o sentido do fazer escolar.

Referências Bibliográficas

BIELUCZYK, Jorge Alexandre; CASAGRANDE, Cledes Antônio. Dewey e a educação como reconstrução da experiência: implicações para os processos formativos escolares contemporâneos. **Controvérsia**, São Leopoldo: Unisinos, v. 11, n. 1, p. 44-56,

2015. Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/controversia/article/view/10347/4833>. Acesso em: 07 maio 2020.

CUNHA, Marcus Vinicius da. Experiência e afeto em Dewey: uma conexão orgânica. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, p. 251-266, jul./out. 2015.

Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19643>. Acesso em: 07 maio 2020.

CUNHA, Marcus Vinicius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 86-99, ago. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a06.pdf>. Acesso em: 07 maio 2020.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

DEWEY, John. “Tendo uma experiência”. In: LEME, Murilo Otávio Rodrigues Paes. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola**. 2012. Disponível em: https://www.compromissocampinas.org.br/wp-content/uploads/2014/04/relatorio_jovens_pensam_escola.pdf. Acesso em: 19 maio 2020.

GERGEN, Kenneth. **El ser relacional: Más allá del Yo y de la Comunidad**. Bilbao: Desclée de Brouwer, D.L., 2015.

HENZ, Celso Ilgo; SANTOS, Cláudia Aparecida dos; SIGNOR, Patrícia. Experiência e movimento: pensando a educação em Dewey. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 1, 25 abr. 2018. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8036/4733>. Acesso em: 07 maio 2020.

MENDONÇA, Samuel; ADAID, Felipe Alves Pereira. Experiência e educação no pensamento educacional de John Dewey: teoria e prática em análise. **Prometeus Filosofia em Revista**, v. 11, n. 26, p. 135-150, 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/prometeus/article/view/8614>. Acesso em: 07 maio 2020.

TAYLOR, Charles. **As fontes do self: a construção da identidade moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.