



ARTÍCULO | ARTIGO

Fermentario N. 11, Vol. 1 (2017)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy
Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

Experiência formativa como efeito constitutivo para a educação

Meriane Fontanive*
Luciane Muller^{1**}
Cláudio A. Dalbosco^{2***}

Resumo

Tanto a experiência humana quanto a experiência formativa caracterizam-se por um processo constante de formação. Pode-se dizer que a educação é uma ação humana com pretensão formativa, um processo de interação, mediada simbolicamente. Este artigo pretende apresentar o conceito de experiência formativa como efeito constitutivo para a educação. O estudo foi elaborado a partir do segundo capítulo, intitulado “Incapacidade para o diálogo e agir pedagógico”, da obra de Cláudio Almir Dalbosco denominada “Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo”. O objetivo é elaborar um conceito de experiência formativa, interligando-o às concepções acerca do agir pedagógico e do fazer pedagógico. O estudo também relata a importância do diálogo no processo de formação e seus diferentes contextos.

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo/RS, Brasil. Psicóloga clínica. merianefontanive@gmail.com

** Mestra em Educação (PPGEDU) da Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo/RS, Brasil. Pedagoga. luciane.mh@hotmail.com

*** Orientador, Professor e Doutor.

Palavras-chave: Agir pedagógico. Diálogo. Educação. Experiência formativa.

Abstract

Human experience and formative experience are characterized by a process of formation. It can be stated that education is a human action with a formative pretension, an interaction process, mediated symbolically. This paper aims to present the concept of formative experience as a constitutive effect for education. The study is inspired in the second chapter, entitled “Inability for dialogue and pedagogical action”, part of the book by Cláudio Almir Dalbosco called “Philosophical pedagogy: surroundings of a dialogue”. The objective is to elaborate a concept of formative experience, linking it to the concepts of pedagogical activity and pedagogical action. The study also reports the importance of dialogue in the formation process and its different contexts.

Keywords: Dialogue. Formative experience. Pedagogical action.

Introdução

A educação é um tema que tem ganhado grande ênfase nos assuntos atuais, tendo em vista que se observa que a realidade educacional, hoje, vem passando por grande transformação. Em primeiro lugar, deve-se referir que se entende a educação como um processo recíproco, pois todo processo educativo ocorre a partir da relação entre duas ou mais pessoas.

Conforme Dalbosco (2007), a educação é um processo dialógico-interativo amplo, que ocorre na relação entre pais e filhos, entre grupos de convivência e de trabalho. Piaget³, em seus apontamentos, tece considerações que remetem ao processo educativo. Ele descreve, em sua obra, que a capacidade de conhecer não é inata nem se trata de resultado direto da experiência, mas é constituída pelo indivíduo num processo de interação com o meio, o que se dá em razão de adaptações, numa caminhada evolutiva, na qual, desde o nascimento, a criança constrói infinitamente suas estruturas cognitivas em busca de uma melhor adaptação

³ Nessa direção, a capacidade cognitiva é compreendida como processo de transformação e caracterizada por forma de construção, resultando em aprendizagem e conhecimento, pois conhecimento é essencialmente construção (Piaget, 2014).

ao meio, num processo de equilibração. É justamente em razão desse equilíbrio que ocorre a aprendizagem (Piaget, 2014).

No que diz respeito ao pensamento pedagógico contemporâneo, pode-se afirmar que está voltado para o fato de que o aprendizado se faz pelo diálogo entre as diferentes áreas. Esse fato chama a atenção para a interdisciplinaridade, pois, sem sombra de dúvidas, ninguém se educa sozinho, ninguém se constitui sozinho.

A interdisciplinaridade, que proporciona o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, possibilita o reconhecimento da experiência formativa. Por outro lado, toma-se a distinção entre fazer e agir pedagógico como referência para pensar a experiência formativa. A diferença entre ação educativa e ação pedagógica reside no fato de que a ação educativa diz respeito a uma interação espontânea, não metódica e assistemática entre pessoas, enquanto a ação pedagógica procura tratar essa interação conforme uma perspectiva reflexiva, metódica e sistemática.

Em razão dessas considerações, o presente texto é dividido em duas partes. Na primeira, trata-se da diferença entre fazer e agir pedagógico, apresentando algumas características gerais do diálogo no sentido gadameriano. Na segunda parte, considerando o que se tratou na primeira, procura-se problematizar a noção de experiência formativa.

1 Incapacidade para o diálogo e agir pedagógico

“Linguagem só existe no diálogo”.

(Gadamer)

O agir pedagógico incide a partir do trato habitual dos seres humanos entre si e deles com objetos, como uma maneira, no sentido filosófico, de o ser humano mostrar-se a si mesmo e aos outros. Este mostrar-se a si mesmo significa o modo de “sair fora de si mesmo” (Rousseau⁴), o modo prático de o homem ser-no-mundo

⁴ Rousseau trata do mostrar-se humano como um “artificialismo dos relacionamentos humanos e sociais baseados nas aparências e no fingimento” (Dalbosco, 2007:63).

(Heidegger⁵) e o diálogo, enquanto um ir ao encontro do outro, mediado pelo silêncio e pela escuta, modos característicos da práxis humano-social (Gadamer⁶).

Logo, o agir pedagógico está em criar um conceito que auxilie na desdogmatização da prática e na desinstrumentalização da teoria. A problematização está orientada por perguntas. Sem a capacidade de fazer perguntas, o diálogo humano perde seu caráter questionador e a meta de inteligibilidade.

Com a ajuda da teoria aristotélica da ação humana, é possível, ao caráter dogmático e instrumental, a ideia de que, no agir humano (e pedagógico), a finalidade da ação encontra-se nela mesma e a ideia de que a práxis como ação de sentido é resultado de uma deliberação prudencial, ou seja, uma ação orientada pela busca do bem.

No fazer pedagógico, está embutido um forte grau de instrumentalização, passando a ser compreendido como ação mecânica, isolada e individual. Está vinculado ao hábito rotineiro e mecanizado, como, por exemplo, o ato de dirigir um carro.

Tendo em vista os objetivos do presente trabalho, é necessário direcionar o estudo para o fazer formativo-educacional e para o processo formal de ensino-aprendizagem que acontecem em sala de aula. Ambos assumem, diariamente, formas fragmentárias (divididas em pequenas partes) e assistemáticas (a educação ocorre na vida diária). Segue, assim, que as formas fragmentárias e assistemáticas que caracterizam o fazer pedagógico em sala de aula conduzem à repetição mecânica e vazia do conteúdo de ensino, levando ao mecanicismo e não à criatividade, essencial para que o processo seja eficaz.

Dessa forma, o fazer pedagógico não pode ser identificado com o agir pedagógico, muito menos com a estrutura viva e criativa do diálogo. Tal ausência de diálogo deve-se em parte à própria ausência de método. Essa tensão entre desenvolvimento técnico-científico e incapacidade para o diálogo nasce na fenomenologia hermenêutica heideggeriana. Na perspectiva das ciências humanas e da pedagogia, o fazer pedagógico fica invadido pela racionalidade do poder da

⁵ Heidegger assume como mundo da manualidade, no qual o *ter-que-ser* humano constitui no manuseio de objetos para encontrar refúgio já que é um ser finito (Dalbosco, 2007:64).

⁶ Gadamer manifesta a compreensão enquanto “núcleo constitutivo do ser humano, como procedimento humano estabelecido pela linguagem que se manifesta no diálogo (*Gespräch*) e pela palavra viva” (Dalbosco, 2007:67).

técnica (informações diárias), perdendo a capacidade de diálogo entre os sujeitos, que não destinam mais algum tempo para ouvir as pessoas.

O fazer pedagógico apresenta duas dificuldades:

- adoção de um conceito não problematizado de experiência prática, sustentado pela consciência espontânea. A experiência-prática repousa no caráter familiar e rotinizado da racionalidade procedimental. Aquilo que precisa ser explicado como o próprio conceito de prática, continua na esfera da consciência espontânea, sem ser confrontado sistematicamente com teorias pedagógicas. O fazer pedagógico não consegue superar sozinho a mais pura espontaneidade, não podendo transformar-se em agir pedagógico;
- vínculo instrumental com a teoria: busca-se, na teoria, legitimar o que está contido na prática. Por conta dessa ação, conduz-se à instrumentalização da teoria, deixando de lado sua potencialidade reflexiva. A instrumentalização, que também pode ser chamada de “aplicação” de conceitos da experiência prática não problematizada, resulta em tornar a teoria subserviente à prática. Nesse sentido, a relação entre prática e teoria vem a ser uma relação vertical, na qual a prática determina o que deve ser “utilmente” aceitável da teoria. Assim, cria-se uma noção pragmática de teoria, na qual a validade é medida pelo grau de utilidade.

1.1 Agir pedagógico

O agir pedagógico trata-se de uma exigência feita com o diálogo humano e consiste em buscar clareza no que é pronunciado. Em sala de aula, o agir pedagógico exige um diálogo claro sobre o conteúdo e sobre a responsabilidade que recai sobre todos os envolvidos: ao professor, como condutor, e aos alunos, como ouvintes ativos. Se todos falarem ao mesmo tempo, ou se todos ficarem mudos ao mesmo tempo, a prática pedagógica permanece no sentido do fazer e não alcança o campo do agir, porque não rompe o grau instrumentalizado embutido no fazer pedagógico. Contudo, a partir do momento em que se aceita a inteligibilidade como pressuposição do diálogo bem-sucedido entre os seres humanos, é possível enfrentar dificuldades que se põem no âmbito do fazer pedagógico.

Nesse contexto, é preciso designar-se o agir pedagógico como um agir dialógico. O agir pedagógico exige a concentração dos envolvidos na temática que está sendo tratada. Em razão disso, há necessidade de que se desvinculem do mundo durante o tempo dedicado ao agir pedagógico. Este recorte, a escuta, é a condição para que o agir pedagógico seja bem-sucedido. Só a presença corporal, num momento de aprendizagem, provoca a ausência de escuta, não havendo o diálogo. Logo, para que possa ocorrer o processo pedagógico, é necessária a concentração dirigida ao recorte e ao isolamento momentâneo, voltado à construção do processo recíproco de ensino e de aprendizagem, dirigido por temáticas e por conteúdos. Por outro lado, o agir pedagógico deve estar voltado ao preparo da leitura crítico-interpretativa do texto escrito pela tradição. Porém, esse processo não se completa se não houver, de fato, a completa compenetração e a disposição ao processo dialógico.

O agir pedagógico, então, seria uma ação humana que só pode ocorrer mediante a presença de outros seres humanos? Estaria também ligado ao encontro tripartido (três partes) entre a relação consigo mesma, com a natureza e com o mundo social? Tem-se que a ação humana vem ao encontro do mundo pessoal, natural e social. Desse modo, não pode haver uma ação humana individual no sentido solipsista de estar completamente fechada em si mesma, porque a ação se constrói por meio do relacionamento entre os seres humanos, existindo um caráter de solidariedade em oposição ao egoísmo. Pode-se dizer, portanto, que o agir pedagógico se definiria como um processo interativo entre seres humanos? Exige uma interação à formação dialógica de seres humanos, ou seja, exige capacidade para o diálogo vivido e, ao mesmo tempo, capacidade de ir ao encontro dos outros e de querer conversar e ouvir.

Surge, nesse momento, a pergunta mais importante de qualquer teoria educacional: o que é formação e o que é educação? Primeiramente, a resposta estaria ligada ao conceito de interação humana. Interação humana deve ser conceituada no relacionamento humano. Para haver essa interação, os seres humanos precisam “mostrar-se” uns aos outros. De forma racional, os seres humanos conseguem elevar sua ação num plano consciente, estruturando-se simbolicamente e atribuindo-lhes significado. No sentido fenomenológico

husserliano, toda ação humana possui uma intencionalidade, ou ainda, “uma consciência dirigida para algo”, como objeto e como processo.

Por sua vez, Jean-Jacques Rousseau considerou, em *Émile*⁷, seu grande romance filosófico-pedagógico, a atitude do “sair para fora de si mesmo” como fato fundamental do processo de formação da sociabilidade humana. Ou seja, uma consciência pelo convívio social, no qual a consciência individual está-se esforçando em reconhecer os outros, suas outras consciências em suas próprias diferenças. Por isso, o mostrar-se humano está atrelado a uma ação social que necessita da interação entre pessoas, rompendo com o amor egoísta (*amour-propre*), o qual Jean-Jacques Rousseau já diagnosticava como característica central da sociedade moderna. Esse egoísmo, por sua vez, está associado ao artificialismo dos relacionamentos humanos e sociais. A condição de colocar-se no lugar do outro é a condição de uma relação solidária ou de piedade (piedoso – moral) e essa moral só poderá ser alcançada por meio da vida humana em sociedade. Atribui-se, assim, esta tensão: individualismo e solidariedade do processo formativo-educacional.

Para Martin Heidegger, mostrar-se humano está ligado ao poder-ser, um ser-aí (*Dasein*), marcado pela temporalidade e pela historicidade, pela finitude ao ter-que-ser. Logo, o ter-que-ser humano define como o mundo da manualidade, em que o ter-que-ser humano se desenvolve com a ocupação com objetos e coisas do mundo cotidiano. É o esconderijo para escapar do fato de que é um ser finito que caminha para a morte. No mundo da ocupação manual com as coisas, solidifica-se um nível de relação entre as pessoas que permanece no campo do boato, em que o ser humano não põe a pergunta pelo sentido existencial de sua vida. Logo, o mostrar-se humano caracteriza-se pelo sentido do cuidado, em compreender em sua totalidade a ação humana. É o momento presente, diante de um passado que aponta para um futuro.

Observa-se, assim, que, para Jean-Jacques Rousseau e Martin Heidegger, o conceito de agir pedagógico está atrelado ao de ação humana e ao mostrar-se humano. Já, para Hans-Georg Gadamer, o conceito de agir pedagógico está atrelado ao diálogo hermenêutico.

⁷ Educação natural e educação moral. Para Rousseau no *Émile* implica o entrelaçamento entre a educação natural e moral em que o mediador (educador) conduz o aluno a seguir o caminho da natureza e; pela moral o caminho da experiência de outrem.

1.2 Agir pedagógico-dialógico

No que diz respeito ao agir pedagógico-dialógico, tem-se como um processo interativo entre duas ou mais pessoas que têm sua condição máxima no diálogo, uma mediação indispensável para se buscar a formação e a educação dos envolvidos no processo pedagógico.

Na perspectiva gadameriana, o conceito de diálogo não deve ser confundido com uma técnica. Ele se apoia em duas razões fundamentais: uma de ordem sistemática e outra histórica. A sistemática assume o diálogo maiêutico – exercício filosófico. A filosofia nasce dialogando, assim como a pedagogia. Um exemplo crucial do que se quer demonstrar pode estar nos instrumentos tecnológicos que nos últimos tempos têm tornado o ser humano insensível ou incapaz de dialogar com seus semelhantes, pois afasta as pessoas e proporciona cada vez mais atividades que privilegiam o individualismo e não a interação, o que inibe o diálogo, já que limita as oportunidades de interação.

1.3 Sentido gadameriano de diálogo

O diagnóstico de Hans-Georg Gadamer manifesta “a incapacidade humana para o diálogo”. Nossa sociedade contemporânea estaria voltada contra o diálogo constitutivo da ação humana, deixando de lado a produção, a escuta e a significação das conversas produzidas com os outros. Pode-se dizer que esta incapacidade esteja associada ao desenvolvimento técnico-científico?

Algumas características do diálogo:

- o diálogo exige interação entre as pessoas; não é um monólogo;
- age contra o imobilismo e a mesmice gerados pela padronização tecnológica, provoca algo novo dentro de nós; ele nos toca, nos modifica;
- tem-se uma atitude de escuta e de silêncio no cotidiano. A atitude de escutar o outro é mais significativa do que a movimentação de informações que nos consome diariamente;
- é um diálogo intersubjetivo e inovador, o qual coroa as relações humanas, como aponta Hans-Georg Gadamer na tese aristotélica: “o homem feliz é aquele que sente necessidade de amigos”.

Nesse sentido, o autor assinala três tipos diferentes de diálogo: diálogo confidencial ou não vivido, diálogo como negociação oral e diálogo terapêutico, sobre os quais se passa a discorrer brevemente.

Diálogo confidencial – não vivido: essa espécie de diálogo está atrelada ao falatório, à verticalidade do diálogo, à neutralidade e também à incapacidade de dialogar como inexistência da autocrítica. O indivíduo que pratica o diálogo confidencial fala dos outros, mas nunca de si mesmo, porque julga que está acima dos demais e das coisas. Assemelha-se a um dispositivo sem pausas, evitando o repouso e o silêncio, afastando os demais da serenidade. Por isso também se costuma denominá-lo de não vivido, porque induz o ser humano a receber, passiva e diariamente, milhares de informações pelos meios mais variados de comunicação que o desenvolvimento técnico-científico exige cada vez mais que o homem contemporâneo possua e faça uso. O diálogo não vivido, assim, é uma forma incompleta de fala e de escuta.

Contrariamente a esse fenômeno, Hans-Georg Gadamer lembra que a vivência do diálogo emite uma postura compreensiva, o sentimento de inserção e de copertença entre os sujeitos.

É prudente acrescentar um breve exemplo de improdutividade que o diálogo pode adquirir no agir pedagógico, impedindo a relação pedagógica e transformando o diálogo em um monólogo entre Edmund Husserl e Martin Heidegger, experiência descrita por Hans-Georg Gadamer: Edmund Husserl – ministrando um seminário em que Martin Heidegger era seu assistente, abriu espaço para perguntas. E, então, dedicou-se em responder à primeira pergunta feita até o final do tempo reservado para tanto. No final do evento, ao sair da sala, Husserl comentou com seu assistente que o debate havia sido muito produtivo. Vê-se, assim, que surge, a incapacidade para o diálogo, sendo esse um exemplo claro de um diálogo não vivido.

O diálogo não vivido apresenta duas origens: uma de natureza subjetiva e outra de natureza objetiva, cujas características podem ser abaixo resumidas:

- subjetiva: não se escuta quem está falando. Tal fato se justifica pelo fato de haver a incapacidade de não ouvir e tampouco ouvir o que interessa, na qual o outro passa a ser instrumentalizado e não reconhecido.

- objetiva: incapacidade de perceber as diferenças, porque não há linguagem comum e, por isso, não há entendimento recíproco.

Diálogo como negociação oral: já esse segundo caso de diálogo é provido de um déficit pela escuta, como um ato constante de negociação. Na visão gadameriana, o problema do diálogo estaria submetido na sociedade capitalista pela técnica, pela mercantilização do diálogo entre as pessoas, afastando-se do sentido do acordo e do consenso e do reconhecimento das diferenças. De tal modo, o diálogo vivido busca a autorreflexão dos parceiros envolvidos.

No que diz respeito ao agir do educador, tem-se que se trata de um ato de constante negociação, já que encontra, no processo de ensino e aprendizagem, algum grau de resistência. Cabe-lhe, portanto, dialogar ou, em outras palavras, negociar. É nesse sentido que Hans-Georg Gadamer refere que, numa sociedade com as características das de hoje, tudo se negocia, inclusive o diálogo. Como negociação oral, o diálogo cuida de apurar as resistências e as diferenças presentes nas relações humanas.

Diálogo terapêutico: elucidam-se, aqui, neste diálogo, as enfermidades psicológicas, através da relação entre o profissional terapeuta e o paciente que o procura. Isso pressupõe que tenha ocorrido uma perda de capacidade para o diálogo, já que o paciente encontra-se impotente ao diálogo em seus relacionamentos cotidianos, buscando ajuda de um profissional, a fim de que possa reverter esse quadro. No entanto, são necessárias duas exigências para que ocorra o diálogo terapêutico:

- confiança: a confiança entre os envolvidos é condição essencial para uma terapia bem-sucedida na busca da capacidade para o diálogo;
- exigência: é a condição de o paciente falar para que o terapeuta possa reabilitá-lo ao diálogo.

Nesse sentido, o agir pedagógico também estaria atrelado a um ato constante de negociação, já que a ação de ensino e aprendizagem se constitui justamente nessa relação. Não há processo pedagógico sem que ocorram níveis de confiança, de entrega e de disposição para o diálogo. Este é o papel do processo pedagógico:

provocar o diálogo entre os sujeitos, propiciando a oportunidade de aprendizado. O conflito está condicionado ao sentido de mediação e de disposição aberta para a conversação, no qual os envolvidos possam aprender juntos.

2 Experiência formativa

A noção de experiência formativa permite colocar a ideia de educação como processo na base da formação dos professores, auxiliando-os a pensarem de forma atualizada a relação entre filosofia e educação, proporcionando a reflexão da educação de época e a pensar criticamente sobre o mundo em que vivemos por meio de um conceito crítico de experiência formativa.

Quando se pensa em pedagogia, quer-se referir a um exercício que permite a passagem de um fazer pedagógico para um agir pedagógico. Em verdade, isso significa dizer que ela busca exatamente uma modificação do fazer pedagógico para se tornar um agir pedagógico, num processo de transformação.

Por outro lado, pode-se compreender experiência como um caminho incerto, inseguro, indeterminado, em que a pessoa se entrega aos acontecimentos e faz disso suas experiências. Mas, também se pode compreender que a experiência possa brotar das sensações, daquilo que se sente, daquilo que se vive, daquilo que se vê.

A experiência formativa não é só uma experiência empírica que acontece, que se vê, não é objeto de sentido, não se reduz somente à prática educativa. A experiência formativa está situada no mundo, na vida, numa forma crítica reflexiva, que remete ao pensar. Trata-se de um pensar no que acontece no mundo cotidiano, ou seja, não apenas uma experiência intelectual, mas uma experiência reflexiva e que precisa ser crítica em relação a todo intelectualismo que pretenda reduzi-la a uma única forma de racionalidade, vinculada à exigência de “tornar-se o que se é”.

A formação em si pode ser compreendida como um processo de experiência no qual o sujeito se transforma a si mesmo, mas se trata de uma transformação não somente do pensamento, mas, sobretudo, no amplo relacionamento do sujeito com o mundo, com os outros e consigo mesmo. O transformar-se significa, de certo modo, colocar-se no lugar do outro; a experiência formativa tem a ver com a relação com o outro, com o meio, sendo que o diálogo é a força que media esse contato. O diálogo

é o aspecto central da experiência formativa, pois permite que se chegue até o outro e que o outro chegue até nós. O núcleo constitutivo do diálogo é a escuta. Tem-se, como contribuição para um diálogo autêntico, a pergunta. Filosoficamente falando, a pergunta consegue colocar o pensamento em ação, pois é por meio do questionamento que se pensa. A pergunta ativa o pensamento dogmático, permitindo o processo e não o resultado, mantendo o diálogo sempre em aberto. Como diz o Professor Cláudio A. Dalbosco em uma de suas falas a seus alunos, “a pergunta dinamiza o pensamento, é através dela que o sujeito se abre, que o sujeito pensa”.

Conclusão

A partir de tudo quanto se expôs, pode-se concluir que o agir pedagógico na perspectiva rousseaniana é social, mostrando-se solidário ao sentimento de humanidade. Esse agir é uma luta entre os sentimentos de amor de si (*amour de soi-même*) e amor-próprio (*amour-propre*), que configura a luta interna entre egoísmo e solidariedade do ser humano.

Por sua vez, o agir pedagógico na perspectiva heideggeriana está vinculado a uma dimensão instrumentalista, ao modo aberto de o homem ser-no-mundo (impropriedade). No momento que se reduz o agir ao fazer, passa-se a transformá-lo em um ato mecânico e, por isso, instrumental. É uma maneira de o ser humano sair para fora de si mesmo e que pode dirigir-se tanto ao egoísmo quanto à solidariedade. Por conta disso, dá-se a busca constante por sua autenticidade.

Esses dois pensadores têm em comum o fato de revelarem que o agir pedagógico deve ser visto como um processo interativo, que impele os seres humanos ao seu ser-mais.

Já, a partir do pensamento gadameriano, tem-se o agir pedagógico como um agir dialógico, não um fazer humano que se efetua sobre objetos, mas sim um agir que se realiza no encontro dialógico vivido entre as pessoas. Ainda na mesma perspectiva, Hans-Georg Gadamer insere a reflexão pessoal e a compreensão própria do ser humano sobre seu agir e sua responsabilização diante das decisões pela racionalidade – *tchné* e *práxis*: “o sair para fora de si mesmo” como característica humana, como interação entre os sujeitos, mediada pelo diálogo

vivido, não pelo fazer mecânico e muito menos por uma ação instrumentalizada. O agir pedagógico torna-se um movimento processual e questionador, de perguntas, que se inicia com a palavra, passa pela experiência conceitual e retorna à palavra falada, distanciando-se, assim, do fazer mecânico.

Todavia, observa-se que tanto o agir pedagógico como a experiência formativa acontecem a partir do diálogo, da escuta, da pergunta, do pensar, mas tudo isso de uma maneira crítica reflexiva e de modo que o sujeito possa dar sentido, possa concentrar-se na situação vivida no momento, deixando-se envolver inteiramente com a experiência. Remete ao sair fora de si para viver e para aprender algo. É importante mencionar que, para ambos, existe a necessidade da presença do outro, da interação com o outro, do contato, do social.

Todo e qualquer relacionamento humano, todo processo de ensino e aprendizagem, toda ação humana transforma o sujeito. Mas, para que ocorra essa transformação, é necessário atribuir significados. E são essas características citadas, juntamente com os significados atribuídos, que poderão proporcionar um efeito constitutivo para a educação, que proporcionará o enlace entre a experiência humana e a experiência formativa humana.

Referências

- Dalbosco, CA. (2007) **Pedagogia filosófica**: cercanias de um diálogo. Paulinas. São Paulo.
- Piaget, J. (2014) **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Wak. Rio de Janeiro.