

A Formação de Si (*Bildung*) da/o Estudante Universitária/o

Rita de Cássia Nascimento Leite⁴¹

Resumo

Esse artigo parte da premissa de que a experiência universitária é mais do que uma formação técnico-profissional, que pode resultar em um processo de formação de si (*Bildung*) da/o estudante. Assim, tendo ou não as instituições de ensino superior o propósito de oferecer uma formação integral, as atividades, vivências e experiências que possibilitam participam dos processos desenvolvimentais em curso das/os jovens por elas assistidos. É sobre a influência da experiência universitária na formação de si (*Bildung*) das/os estudantes que versa esse artigo.

Palavras-chave: formação de si; *Bildung*; experiência universitária.

Abstract

This article is based on the premise that the university experience is more than a technical-professional training, which can result in a student's self-construction process (*Bildung*). Thus, whether or not university education have the purpose of offering integral training, the activities, and experiences that they offer participate in the ongoing developmental processes of the young people they assist. The article deals with the influence of the university experience in the formation of the self-construction (*Bildung*) of the students.

Keywords: self-construction; *Bildung*; university experience.

Introdução

Vivemos um período, no ensino superior, em que a formação de estudantes tem sido, com frequência, questionada: o que chamamos de formação universitária? A que ela se presta? A serviço de quem ela está? O que deve privilegiar? O que os cursos têm efetivamente de formativo ou o que precisam garantir para sê-lo? Essas são perguntas que estão na ordem do dia.

Em uma sociedade onde tanto o mundo do trabalho quanto as questões sociais e humanas são atravessados por dinâmicas cuja marca é a hipercomplexidade, uma formação meramente técnica, pautada, exclusivamente, na dimensão profissional não parece dar conta de compreender e responder às demandas atuais, assim, pensar criticamente a formação universitária parece ser uma tarefa inadiável.

⁴¹ Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal da Bahia, docente do curso de Psicologia ofertado pelo Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: rcnleite@ufrb.edu.br.

Para Goergen (2013), a educação contemporânea é marcada por dois movimentos opostos identificados tanto entre leigos quanto entre educadores e políticos. De um lado, a educação é tomada como relevante e central, sendo capaz de resolver os problemas humanos; de outro, teria por função ensinar conhecimentos predominantemente úteis. No primeiro, espera-se que a educação assuma um caráter salvador, no segundo, que ela cumpra seu papel adaptativo e, sobretudo, funcional.

Essas duas concepções sobre educação refletem o momento atual caracterizado pela primazia do econômico e da competitividade. Esse modelo tem imposto às instituições de ensino superior a necessidade de definir o que significa educar nesse contexto. A resposta a essa imposição leva a dois diferentes caminhos de formação. O primeiro, chamada por Goergen (2010) de breve ou técnica, entende que a tarefa da educação superior é educar as pessoas para o mercado de trabalho por via da transmissão de conhecimentos e habilidades necessários ao exercício de uma profissão. O segundo caminho entende educar tanto em sua dimensão profissional como também em sua dimensão ético-política.

Disso resultam instituições de ensino superior que assumiram como tarefa responder às demandas do mercado, sendo meras prestadoras de serviço, encarregadas de oferecer-lhe os serviços educacionais de que necessita, fazendo a intermediação entre o indivíduo e o mundo corporativo, sem maiores preocupações com as necessidades humanas, bem como com a natureza das demandas postas pela sociedade, assumindo, assim, uma posição pragmática e operacional. Os defensores desse ponto de vista privilegiam a estreita relação entre educação superior e mundo empresarial, entendem que os investimentos na educação superior só fazem sentido se trouxerem resultados concretos, pragmáticos para o desenvolvimento econômico da sociedade, pouco considerando os aspectos humanos e sociais envolvidos nos processos de desenvolvimento. (GOERGEN, 2010)

Existem outros, continua o autor, que, assumindo uma posição crítico-reflexiva, consideram a educação como um bem público, que assume a responsabilidade de formar não só profissionais, mas também profissionais-cidadãos capazes de participar na construção de uma sociedade mais humana, justa e democrática. Para tanto, consideram necessário preparar pessoas competentes do ponto de vista técnico, mas também profissionais críticos, éticos, autônomos e socialmente responsáveis. Essa via entende que a educação superior tem compromisso com o desenvolvimento da sociedade e do ser humano em todos os seus aspectos.

Contudo mesmo as instituições de ensino superior que têm como eixo essa segunda concepção, ou ao menos que a incluem em seus planos de desenvolvimento institucional, continuam muito presas aos processos de racionalização moderna que têm uma confiança de que a atividade racional humana debruçada sobre a natureza e a sociedade seria capaz de dominar, científica e tecnicamente, os princípios naturais e morais em proveito dos homens, o que, por sua vez, garantiria o progresso humano. “Ideias, ciência, atitudes e técnicas confluem para a realização de uma nova civilização ocidental destinada, supostamente, a levar o homem à sua emancipação e liberdade”. (GOERGEN, 2012, p.154)

O modelo de universidade contemporânea, herdeira da universidade ocidental moderna - fundada nessa ideia de ciência amparada na razão, capaz de resolver todos os problemas humanos e de garantir melhores condições de vida para o indivíduo e a sociedade - associado à pressão que sofre, na atualidade, para que atenda, prioritariamente, às demandas econômicas, faz com que as instituições de ensino superior, mesmo aquelas que, na sua missão, ocupam-se com o desenvolvimento do homem e da sociedade, de forma ampla, ainda adotem uma prática disciplinar fragmentada e descontextualizada, com saberes que não dialogam entre si e que giram em torno da formação profissional. O foco tem sido formar “funcionários para o Estado, peritos em saber-fazer profissionais, técnicos especialistas nas várias áreas de atividade humana, incluindo filosofia, as letras, as artes e a educação”. (COELHO, 2006, p.45)

Como aponta Goergen (2010), essa preparação profissional é necessária, é um direito das pessoas e representa um dos objetivos da educação superior. Contudo, o peso que lhe é dado no processo formativo dos estudantes tem se constituído em questão a ser revista.

Nesse sentido, a vinculação do ensino superior aos objetivos de organismos internacionais e às leis do mercado tem sido alvo da crítica de estudiosos desse campo (DIAS SOBRINHO, 2012; GOERGEN, 2010, 2012; SEVERINO, 2008, 2012; COELHO, 2006, RIBEIRO, 2003) que entendem que restringir a formação universitária à profissionalização, à instrumentalização e ao útil é negar o caráter acadêmico da educação superior e empobrecer seu papel científico, social e de formadora de seres humanos em suas dimensões social, ética, política, cultural, filosófica e pessoal.

Esse papel de formação que extrapola os aspectos técnico-profissionais é, muitas vezes, sentido pela/o estudante que percebe em si própria/o mudanças que se deram ao longo do tempo da sua vida acadêmica. Assim, tendo ou não as instituições de ensino superior o propósito de oferecer uma formação integral, as atividades, vivências e experiências que possibilitam

participam dos processos desenvolvimentais em curso dos jovens por elas assistidos. É sobre a influência da experiência universitária na formação de si das/os estudantes que versa este artigo.

A formação de si (*Bildung*) e a experiência universitária

Diferente de outros animais que parecem já nascer “prontos” com o seu desenvolvimento prioritariamente programado de forma biológica, o ser humano, ao nascer, é um ser incompleto, imaturo que vai atravessar um longo período para se constituir, efetivamente, como ser humano. Essa incompletude no nascimento e sua consequente dependência de outros é o cerne de sua natureza social como membro de uma espécie considerada como biologicamente social. Isso quer dizer que não apenas sua sobrevivência, mas todo o seu desenvolvimento depende de um ambiente social e das interações que resultam dessa inserção.

Essa necessidade absoluta de interação de cada novo membro da espécie humana vai se dar no interior de um meio social que, historicamente, já definiu um modelo de homem que regula a relação entre seus membros. E é com vistas a levar cada membro a se constituir como um exemplar desse modelo que os grupos sociais desenvolvem práticas e dispositivos para ensinar, sobretudo, às crianças e aos jovens, mas também aos adultos, o seu tipo de humano. A esse conjunto de práticas e dispositivos denominamos educação.

Ao entender o processo de desenvolvimento como apresentado acima, podemos então dizer que ele é, de modo significativo, o resultado dos processos educativos a que está submetido o ser humano ao longo de sua vida. Assim, historicamente, a educação é tomada como um processo de formação do ser humano que significa a humanização do homem que

tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano. Portanto, a formação é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa. (SEVERINO, 2006, p.622)

Ainda que a educação possa se dar em todas as redes e estruturas sociais, para dar conta do acúmulo de conhecimentos produzidos ao longo da história, foram criadas instituições que são responsáveis por disponibilizar esses conhecimentos para seus membros. Estamos falando aqui das instituições educativas formais reguladas pelo Estado. Neste artigo, deteremo-nos na discussão dos processos de desenvolvimento, de educação e de formação de si (*Bildung*) que ocorrem em instituições de ensino superior.

***Bildung*: a formação de si**

Cunhado no século XVIII pelo idealismo alemão como uma resposta ao feudalismo e inspirada no iluminismo, mais usado na filosofia, na literatura e na pedagogia, o termo *Bildung* significa formação. Mas uma formação da pessoa, de desenvolvimento e aperfeiçoamento de si mesmo. É "um processo de autodesenvolvimento, de autoformação dos indivíduos no que diz respeito à sua educação." (BRITTO, 2012, p.222). Ou ainda, como pensam Araújo e Ribeiro (2009, p.04), é a "formação-de-si-mesmo (numa linha de maturação/amadurecimento), de educação-de-si-mesmo, de desenvolvimento e aperfeiçoamento de si-mesmo".

Existe algo em todo processo educativo que escapa à instituição formadora. Ardoino [ca.1999] faz uso da expressão *negatividade*, para falar disso, entendendo-a como uma característica da relação educativa. Ele a define como a "capacidade que cada um tem de 'desjogar', pelas suas próprias contraestratégias, as estratégias do outro que pesam sobre ele, das quais se tornou um objeto" (p.06). Assim, nem sempre os educandos correspondem às expectativas dos seus educadores.

Desse modo, o aprendiz mantém, ao longo do processo educativo, uma independência de pensamento, podendo refletir por si próprio e sobre si próprio, e é por essa via que ele pode se (auto) formar. Essa é uma formação (*Bildung*) que leva a uma transformação (*Umbildung*) em direção a uma singularidade que torna o indivíduo um ser único, mas que se dá no contato com outro e com o mundo. Ou seja, o aprendiz se (trans) forma, afastando-se de si mesmo, indo ao encontro do mundo e, posteriormente, retornando para si. (MÖLMANN, 2011) Trata-se, pois, do desenvolvimento da pessoa em direção a si através das experiências que vive.

Esse é um aspecto importante da *Bildung*, pois ela se refere ao fato de que o processo de formação do sujeito não tem um fim em si próprio, pois, como afirmam Araújo e Ribeiro (2009), ao se formar, ao se humanizar, o indivíduo, conseqüentemente, humaniza a sociedade. Além disso, é importante também dizer que a *Bildung* só se constitui como tal se a pessoa participar ativamente da sua formação ou desenvolvimento. Isto é, ela não é considerada como produto nem da natureza, nem dom divino e depende da ação sobre o mundo da própria pessoa em formação. (MÖLMANN, 2011) Essa formação se dá por via da experiência, que Larrosa (2010) vai chamar de experiência formativa, aquela que tem força suficiente para levar alguém a voltar-se para si mesmo num processo interno.

A experiência é o ponto de partida e de chegada do conhecimento e, se o homem não para de aprender, a tarefa da educação é contribuir para que o ser humano forje os recursos de pensamento que lhe permitam tornar-se ator da própria existência. (LE BRETON, 2008)

É, pois, por via da experiência que o ser humano participa ativamente da sua própria formação; o voltar-se para si depois de ter interagido com o outro, permite-lhe descobrir-se como fazendo parte de um coletivo, vivendo com outros humanos também formados por suas experiências tanto individuais quanto no seio de um grupo. É essa compreensão de si que permite, a cada um de nós, desenvolver o sentimento de pertencer à dada coletividade e à espécie humana, resultando na inserção de novos membros na sociedade.

Larrosa (2010, p.36), ao falar do processo de formação humana em contos e romances literários (*Bildungsroman*), apresenta o que ele chama as três fases desse processo formativo:

1. '*Era uma vez*' eu não sabia quem era, enganava-me a mim mesmo, ou me deixava enganar pelos preconceitos, a televisão, a dominação ideológica, o inconsciente, a educação recebida, o sistema patriarcal, seja lá o que for e já estava bem assim, enganado, porque eu não sabia que estava enganado, eu acreditava que sim, eu sabia quem era ou, até mesmo, não havia me levado nunca a sério, na verdade, porque era um ingênuo ou um inocente ou um acomodado ou não tinha experiência, ou...;
2. '*Mas um dia*' aconteceu algo na minha vida - uma greve na fábrica, um livro, um filme, um professor, uma desgraça, uma conversa, um encontro, uma queda no bosque, etc. - e me dei conta do que, na verdade, eu era, ou de como me havia(m) enganado até esse momento, ou de minha inocência, ou...;
3. '*E desde então*', a partir daí, nada mais foi a mesma coisa porque agora sou de outra maneira, sou outro, sou consciente...

Esse modo de apresentação do *Bildungsroman* nos ajuda a compreender o que pode acontecer durante o processo formativo humano, que se dá através da experiência e que leva a pessoa a construir a sua própria maneira de ver e ler a si mesmo e o mundo e a lidar consigo e com ele.

A partir do entendimento de que a experiência é “isso que me passa”, Larrosa (2011) nos apresenta, através da análise que faz de cada uma das palavras da frase acima, o que ele denomina as *dimensões (princípios) da experiência*. São elas: 1. Exterioridade, alteridade e alienação, que se relacionam com o acontecimento, com o que é da experiência, com o *isso* do “isso que me passa”; 2. Reflexividade, subjetividade e transformação, que dizem respeito ao sujeito da experiência, com o *quem* da experiência, com o *me* de “isso que me passa” e 3.

Passagem e paixão que têm a ver com o movimento da experiência, com o *passar* do “isso que me passa”.

A experiência supõe um acontecimento, o passar de algo que não é a pessoa, que não depende dela, do seu saber, do seu poder, da sua vontade, não é uma projeção do si mesmo do sujeito, sendo assim, não são suas palavras, ideias, sentimentos, representações, projetos, intenções. Isso implica considerar que não há experiência sem a aparição de alguém ou de algo ou de um isso, de um acontecimento que é exterior ao sujeito (princípio da exterioridade). Ela é algo de outro que não o eu (princípio da alteridade), que não é de propriedade do sujeito, que não está previamente capturado ou apropriado por ele (princípio da alienação).

Se a experiência, por um lado, supõe um acontecimento exterior à pessoa, por outro, supõe que algo *lhe* passa. "Não que passe ante mim ou frente a mim, mas a mim, quer dizer, em mim" (LARROSA, 2011, p.03), é, pois, em mim onde se dá a experiência, onde ela tem lugar. A experiência envolve, desse modo, um sujeito que é capaz de deixar que algo *lhe* passe (em suas ideias, representações, palavras, sentimentos etc). "Trata-se, portanto, de um sujeito aberto, sensível, vulnerável, ex/posto". (LARROSA, 2011, p.04) Assim não podemos falar de uma experiência em geral, ela é sempre a experiência de alguém, cada um faz ou padece sua própria experiência de modo único, singular, particular, próprio (princípio da subjetividade).

Ela é também um movimento de ida e volta. Ida porque implica uma exteriorização, uma saída de si mesmo, que vai ao encontro do acontecimento. Volta porque a experiência afeta o sujeito, produzindo efeitos sobre ele: no que ele é, no que pensa, no que sente, no que sabe, no que quer etc. (princípio da reflexividade). Por outro lado, o sujeito faz a experiência de algo, faz a experiência de sua própria transformação. "Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação" (LARROSA, 2011, p. 04) (princípio de transformação).

A terceira dimensão da experiência trazida pelo autor está relacionada com o passar do "é isso que me passa". Larrosa nos fala que a experiência, em primeiro lugar, é um passo, uma passagem, um percurso que está relacionado com o radical indo-europeu *per* contido na palavra experiência. Nesse sentido, ela supõe uma saída de si para outra coisa e envolve algo de incerto, de risco, de perigo (princípio de passagem). Por outro aspecto, se a experiência é "isso que me *passa*", o sujeito da experiência é "como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa..." (LARROSA, 2011, p.05), nesse sentido, em alguma medida, é preciso que a pessoa seja um sujeito paciente, passional (princípio de paixão).

Larrosa (2011, p.16) ainda acrescenta que a experiência tem sempre

algo de imprevisível (do que não se pode ver de antemão), de indizível (do que não se pode dizer de antemão, do que não está dito), de imprescritível (do que não se pode escrever de antemão, do que não está escrito). E mais, a incerteza lhe é constitutiva. Porque a abertura que a experiência dá é a abertura do possível, mas também do impossível, do surpreendente, do que não pode ser. Por isso a experiência sempre supõe uma aposta pelo que não se sabe, pelo que não se pode, pelo que não se quer. A experiência é um talvez.

Na mesma direção, Möllmann (2011) aponta que a *Bildung* diz respeito tanto ao processo de formação quanto ao resultado final dele e tem algo de subversivo e incontrolável, uma vez que a transformação do ser humano não pode ser planejada e prevista, acontecendo processualmente ao longo da vida. Por isso ela está, de algum modo, relacionada à liberdade de agir e de pensar do sujeito em formação, bem como ao se autorizar de que nos fala Ardoino (2000), ou seja, ao ato daquele que tem êxito em se situar, ele mesmo, como estando na origem, na fonte de seu próprio tornar-se.

É na medida em que a pessoa tem êxito em conferir sentido a seu vivido, a seus atos, ao outro nele, depois aos outros em seu ambiente, isto é, a compreender sua relação com o mundo, que o sujeito consegue, pelo jogo de uma *práxis*, entrar, ao mesmo tempo, na vida, na história e na sociedade, tornando-se mais autônomo, sem perder de vista, para tanto, as relações de interdependência, as relações sociais que o aproximam da comunidade. (ARDOINO, 2000)

Josso (2004) fala de três modalidades de elaboração de uma experiência: 1. “ter experiências” que diz respeito a viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativas para a pessoa, mas que não foram provocadas por ela. 2. “fazer experiências” que são vivências de situações e acontecimentos que a pessoa provoca, ou seja, situações que ela cria para fazer experiências. 3. “pensar sobre as experiências”, tanto sobre as involuntárias, quanto as voluntárias. A autora denomina a primeira modalidade de “experiências feitas *a posteriori*” e as duas últimas de “experiências feitas *a priori*”.

Nas experiências construídas *a posteriori*, somos tomados por uma vivência ou acontecimento que podem nos surpreender de uma forma mais ou menos intensa, fazendo-nos chegar a nos referir a ela como um “acidente”. Tal surpresa, acrescenta a autora, acontece porque há rompimento de uma lógica que, a partir de então, não nos permite vincular o acontecido com o que nos é conhecido, deixando-nos, afetivamente, perturbados uma vez que uma temporalidade foi quebrada ou um funcionamento foi interrompido.

A experiência *a priori* começa por aquilo que foi anteriormente formalizado, nomeado, simbolizado. O grau de sistematização e de organização, bem como de adequação das metodologias referentes ao objeto de experiência é que fará a diferença quanto à qualidade ou precisão entre as experiências dessa categoria. Considero, como essa autora, que a experiência de formação em situação educativa é um caso particular de experiência *a priori* e, no caso da formação universitária, mais ainda, uma vez que o estudante pós-secundário, pela própria expectativa social e familiar de sua inserção na vida adulta, e por ser menos tutelado, tem a possibilidade de decidir, de maneira mais autônoma do que o estudante do ensino básico, ‘fazer a experiência’ de uma formação universitária.

Josso (2004) ainda salienta que há um cruzamento entre essas duas modalidades de experiência (voluntária e involuntária), pois, por mais que a experiência *a priori* tenha sido planejada, há sempre algo de desconhecido nela que leva a pessoa que a vive a trabalhar sobre essa nova vivência que vem, de algum modo, perturbar o quadro conceitual e/ou cenário envolvido. Podemos vislumbrar essa situação na formação universitária. Por mais que o estudante tenha decidido fazê-lo, não tem como ele, *a priori*, prever tudo que vai acontecer e lhe acontecer durante e depois (d)essa formação.

Nessa mesma direção, Verrier (2006) também nos fala que a experiência pode se manifestar de duas maneiras: ela pode ser inesperada, não programada, perturbando o cotidiano e obrigando a pessoa a se adaptar, como for possível, antes de poder tirar, eventualmente, qualquer proveito dela ou essa experiência pode ser também desejada, procurada pelo interesse que parece representar, sendo o resultado de um projeto ao qual a pessoa vincula alguns valores. Esta última, como a experiência não programada, tem algo de uma alteração do habitual, mas, diferente da primeira, foi escolhida pela pessoa que decide assumir as consequências.

O autor nos fala, portanto, assim como o fez Josso (2004), de uma experiência voluntária e outra involuntária. A primeira, descreve Verrier (2006), constitui-se a partir de uma necessidade que nasce no sujeito que deseja “fazer experiência”, viver uma experiência particular. Por razões diversas (sociais, psicológicas, filosóficas etc), torna-se necessário e imperativo conhecer essa experiência. Diferente da experiência involuntária, a experiência procurada é então imaginada, projetada, organizada, realizada. Trata-se de viver a experiência escolhida e procurada e medir suas consequências em termos pessoais.

Nesse sentido, o ser humano, física e psicologicamente, pode entrar em um espaço experiencial preparado e mais ou menos postulado como controlável em sua realização e

consequências. Podemos pensar aqui, diz o autor, em experiências extremas como os desafios esportivos radicais, as travessias solitárias de oceanos e desertos, os exercícios espirituais, mas também em situações de menor envergadura espetacular que decidimos viver aqui e acolá, como colocar um *piercing*, ter práticas sexuais diferentes do habitual, ou ainda, entrar em um curso de música ou uma academia de ginástica.

A experiência voluntária coloca a pessoa em um processo de “experimentação de si”, que a empurra para fora do cotidiano, vindo a interrogá-lo. O autor acrescenta que no espírito do experimentador de si ocorre uma espécie de insatisfação face à experiência comum, um apelo à superação, uma impaciência de entrar em uma experiência incomum para ele ou para o grupo ao qual pertence. A consideração dos resultados da experiência pode conduzir a uma mudança na pessoa, uma transformação que a torna diferente do que ela era antes. Uma “teorização de si” renovada se encontraria então envolvida pela reflexão *a posteriori* sobre o que foi vivido.

Contudo Verrier (2006) salienta que as experiências não refletidas, podem possuir virtudes potencialmente formadoras. O fato de elas não ensinarem a partir do que é claramente identificado e formulado não impede que elas possam ter um poder formador que se situa em outros registros (corporais) que não aqueles que conduziriam a considerar que as aprendizagens são forçosamente ações que permitem avançar em uma direção pré-determinada.

Para ele, existem diferentes níveis de reflexão - por ele definida como o retorno do pensamento sobre si próprio com vistas a examinar mais a fundo uma ideia, uma situação, um problema. São eles: a reflexividade, a pré-reflexividade e a não-reflexividade. Este último é o estado do pensamento difuso, flutuante, desorganizado, em repouso. A pré-reflexividade sobre a experiência é o estágio de um início de organização reflexiva que permanece inacabada, mas que pode se tornar reflexivo se as condições favorecerem. Já a reflexividade se refere ao estado da direção voluntária e finalizada da reflexão sobre a experiência, é a reflexão voluntária *a posteriori* sobre a experiência. Ela é sempre mais ou menos reconstituível, podendo remontar seu fio, conhecer sua origem e, por conseguinte, melhor apreender a maneira pela qual, no final, a reflexão terá desempenhado um papel formador, os resultados da deliberação intelectual se traduzindo em modificações do comportamento, da identidade.

Para o referido autor, é a reflexão sobre a experiência que permite que ela se torne verdadeiramente formadora, ou seja, capaz de transformar o sujeito. Desse modo, é possível afirmar que o que possibilita que uma vivência – aqui entendida como “aquilo que se viveu” – constitua-se em uma experiência é que aquela tenha sido submetida a uma reflexão que leve à

produção de um sentido pessoal para o sujeito que a vivenciou. É, pois, o falar de si e o pensar sobre si, a reflexividade, que permitirá que o vivido se institua em experiência propriamente dita que, por sua vez, pode resultar, em (trans)formação de si.

O si, a identidade e a reflexividade

Elias (1994) faz uso da expressão “autoconsciência”, referindo-se à capacidade humana de se ver à distância, ou seja, como objeto de seu próprio pensamento. Ele marca que essa autoconsciência não pode ser presumida como algo existente *a priori*. Ela é fruto de uma mudança histórica no pensamento ocidental, que se deu entre os séculos XV-XVII, quando da passagem de uma concepção de ser humano e mundo alicerçada na religião para concepções racionalistas. Para esse autor, essa autoconsciência pode se dar em diferentes níveis, que variam a depender do nível de observação adotado pelo sujeito. As pessoas são constituídas de tal modo que,

podem experimentar a si mesmas e às outras diretamente como pedestres e, ao mesmo tempo observar a si e a outrem, andando de um lado para o outro na rua, de um andar superior de um prédio e, talvez, possam até discernir suas próprias imagens do ponto de vista do piloto, tanto ao andarem pela rua quanto ao olharem do prédio para baixo. (ELIAS, 1994, p.86-87)

Assim, as pessoas podem atingir níveis diferentes de consciência, concomitantemente, vendo a si e às outras pessoas de uma certa distância, ora como espectadoras em uma janela, ora como pedestres andando na rua, ora tomando, simultaneamente, as duas perspectivas, tendo assim uma consciência de si e de outras pessoas.

Elas são capazes de saber que sabem; de pensar sobre seu próprio pensamento e de se observar observando, mas, em algumas circunstâncias, podem alcançar um nível mais avançado de autoconsciência e se conscientizarem de si como sabendo que estão conscientes de si ao saber. Até onde se pode ir, nesse nível de consciência, depende não apenas da “personalidade” ou da inteligência das pessoas individualmente consideradas, mas das características da sociedade a que elas pertencem uma vez que é essa que fornece o contexto, os limites e possibilidades dessa consciência. O ser humano é, pois, sujeito e objeto da experiência; “conhecedoras de si e conhecidas por si”, experimentadoras de si e dos outros, experimentadas por si e pelos outros, separadas do mundo na contemplação e emaranhadas nos acontecimentos do mundo. (ELIAS, 1994)

O indivíduo tem a capacidade de produzir um efeito especular, isto é, tem a capacidade de sair de si mesmo e se confrontar, conseguindo se ver no “espelho de sua consciência”. “Para

si, a pessoa é, ao mesmo tempo, um eu, um você e um ele, ela ou isso. Não poderia ser um eu para si mesma sem ser, ao mesmo tempo, uma pessoa capaz de se postar diante de si como um você, ou como um ele, ela ou isso”. (ELIAS, 1994, p.156)

Como afirma Le Breton (2008), aparentemente permanente e inflexível, na verdade, a identidade é vulnerável aos acontecimentos e ao olhar do outro. Ela é, pois, relacional, sendo frequentemente remodelada por aspectos como a idade, as condições de existência e, principalmente, pelas interpretações dadas pelo sujeito ao que vivencia. Os acontecimentos, “as contingências do mundo”, como afirma o autor, muitas vezes, “força” a pessoa a rever seus objetivos e a modificar seu olhar sobre si mesma. Uma mudança profissional, um encontro amoroso, um adoecimento, a morte ou nascimento de um ente querido podem transformar a identidade. Desse modo, podemos considerar a experiência universitária como um acontecimento que pode resultar em mudança de si.

Nesse sentido, as circunstâncias, acrescenta Le Breton (2008), fazem e desfazem a identidade segundo a maneira pela qual o indivíduo as interpreta e vive. A identidade pessoal não está fechada, ela se trama no inacabado, sendo modulável. O mundo em nós e o mundo fora de nós só existem através das significações que projetamos em seu encontro. Desse modo, o homem não para jamais de nascer, de se constituir como tal. Suas condições de existência o mudam ao mesmo tempo em que ele as influencia.

E mesmo não sendo fixa, a identidade, ainda como compreendida pelo autor citado, é um movimento no idêntico, no sentido de que a pessoa tem um sentimento de permanência de si própria ao longo do tempo, reconhecendo-se de uma época a outra. Esse sentido de continuidade de si possibilita um relato íntimo que organiza, simbolicamente, os acontecimentos vivenciados pelo sujeito. E, complementando com Strauss (1999), ao fazer uso dos conceitos e das suas interpretações, a pessoa organiza seu passado e dá a vida, em seu conjunto, uma significação homogênea.

No que se refere à formação acadêmica, o período que os estudantes passam na universidade, além de uma aprendizagem técnico-acadêmica, pode lhes oferecer a possibilidade de se apropriarem do processo acadêmico de modo a resultar na elaboração de um sentido para essa aprendizagem (BARBOSA, 2010).

No interior de instituições educativas, os indivíduos são confrontados com as contradições da vida social, tanto formais quanto de conteúdo, o que as tornam “espaço privilegiado das aprendizagens, muitas vezes conflituosas e quase imperceptíveis, de valores e

atitudes ante a vida. Nisso consiste seu caráter formativo". (DIAS SOBRINHO, 2010, p.156) Assim, está implicado, na experiência universitária, um processo de aprendizagem. Segundo Josso (2009, p. 137),

a experiência universitária é produzida por uma vivência que escolhemos ou aceitamos como fonte de aprendizagem particular ou de formação de vida. Isso significa que temos que fazer um trabalho de reflexão sobre o que foi vivenciado e nomear o que foi aprendido.

Nesse sentido, a experiência universitária passa também pela consideração da qualidade da aprendizagem que o estudante atribui ao ato de aprender, que, por sua vez, remete à relação com o aprender e com saber na universidade.

Com ajuda de Paivandi (2012), podemos compreender que, no ensino superior, espera-se que o estudante desenvolva sua capacidade de mobilizar, exploratória e criticamente, as noções aprendidas ao longo do seu percurso. "É esperado que o aprendiz aborde e examine textos acadêmicos, as teorias e os discursos de uma maneira ativa. Ele precisa, igualmente, aprender a se exprimir e defender sua opinião, escrever, explorar, questionar, comentar e duvidar" (PAIVANDI, 2012, p. 33). Isto tudo, compreendendo que o ambiente acadêmico é um espaço de confrontação de ideias e de debates contraditórios.

Esses aspectos exigem que o estudante atribua um sentido para sua aprendizagem, considerando o que tem relação com seu projeto pessoal, intelectual, profissional, articulando saberes acadêmicos, conhecimentos anteriores e a própria percepção da sua experiência universitária que pode ir de desde vê-la como um aumento quantitativo do saber (aprender é saber muitas coisas) até uma mudança qualitativa de si que implica ver o mundo e sua posição nele de forma diferente. (PAIVANDI, 2012)

Considerando esses aspectos, entendo por experiência universitária todas as situações que, direta ou indiretamente, estão relacionadas ao fato do jovem seguir um curso universitário (PACHANE, 1998), sejam atividades ligadas à formação acadêmica (aulas, relação com colegas, professores, administradores; extensão, pesquisa, estágio, avaliação etc.), ou aquelas extra-acadêmicas, como as atividades culturais, sociais, políticas, esportivas, de lazer, amoroso-sexuais, etc. Assim, para a formação existencial que a universidade possibilitaria, conta algo que supera as aulas e as atividades formais requeridas por cada currículo, o que Larrosa (2010) chama de espaços intersticiais: as escadas, os pátios, a cantina, o restaurante universitário, os corredores, a biblioteca, enfim, todos os espaços de convivência possíveis ao longo da experiência universitária.

Mas, como já afirmado, para que uma situação possa ser tomada como uma experiência propriamente dita, é preciso que a pessoa lhe atribua sentido. "A experiência é aquilo que "nos passa", ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar, nos forma e nos transforma", diz-nos Bondía (2002, p.21). Ela é singular e deve ser sempre tomada como sendo a experiência de alguém, algo que se passa em suas ideias, representações, sentimentos, projetos, intenções, interesses. E por implicar formação e transformação, acrescenta Bondía (2002), deixa marcas, vestígios, rastros, feridas.

Referências

- ARAÚJO, Alberto Felipe; RIBEIRO, José Augusto Lopes. **Educação e formação do humano: bildung e romance de formação**, 2009. Disponível em: <http://www.uninove.br/PDFs/...Educação/.../Alberto%20Filipe/20%Araujo>. Acesso em: 27 de novembro de 2012.
- ARDOINO, Jacques. **Les avatares de l'education**. Paris: PUF, 2000.
- ARDOINO, Jacques. **Politique contractuelle, contrat, contrats d'objectifs, contrats de développement, note pour la direction des enseignements supérieurs**, [ca.1999]. Disponível em : <http://jacques.ardoino.perso.sfr.fr/pdf/contrat.pdf>.]. Acesso em: 24 de junho de 2013.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo**. Brasília: Liber Livro, 2010.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, vol.19, p. 20-28, 2002.
- BRITTO, Fabiano de Lemos. Identidade cultural e formação individual: a Alemanha do século XIX e a fundação da pedagogia moderna. **Educação e Sociedade**, vol.33, n.118, p. 217-233, 2012. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 27 de novembro de 2012.
- COÊLHO, Ildeu Moreira. Universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares(org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade**. São Paulo: Papyrus, 2006, p.43-63.
- DIAS SOBRINHO, José. Políticas y conceptos de calidad: dilemas y retos. **Avaliação**, vol.17, n. 3, p.601-618, 2012.

Dias Sobrinho, José. Formação, educação e conhecimento. In: Pereira, E. M. de A. (org.). **Universidade e currículo: perspectivas de educação geral**. SP: Mercado de letras, 2010, p.155-170.

ELIAS, Nobert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

GOERGEN, Pedro. Formação superior: entre o mercado e a cidadania. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. (org.). **Universidade e currículo: perspectivas de educação geral**. SP: Mercado de letras, 2010, p.17-40.

GOERGEN, Pedro. O embate modernidade/pós-modernidade e seu impacto sobre a teoria e a prática educacionais. **Eccos Revista Científica**, vol. 28, p.149-169, 2012.

GOERGEN, Pedro. Da formação ao ensino: um ponto cego nas políticas de pós-graduação. **Avaliação**, vol.18, n.1, p.45-68, 2013.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e professores. **Revista ambiente e educação**, vol. 2, n. 2, p.136-139, 2009.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: dança, piruetas e mascaradas (5a edição)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, vol.19, n. 2, p. 01-24, 2011.

LE BRETON, David. **L'interactionnisme symbolique (2a edição)**. Paris: PUF, 2008.

MÖLLMANN, Andre Dorothee Stephan. **O legado da Bildung**. Rio Grande do Sul: Doutorado. Pontifícia Universidade Católica, 2011.

PACHANE, Graziel Giusti. **A universidade vivida: a experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal a partir da percepção do aluno**. Campinas, São Paulo: Dissertação. Universidade Estadual de Campinas, 1988.

PAIVANDI, Saeed. A qualidade da aprendizagem dos estudantes e a pedagogia da universidade. In: SANTOS, Georgina Gonçalves; SAMPAIO, Sonia Maria Rocha.

Observatório da vida estudantil: estudos sobre a vida e cultura universitárias. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 31-59.

RIBEIRO, Renato Janine. **A universidade e a vida atual: Felinni não via filmes**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Integrar cultura e humanismo: desafio pedagógico da filosofia no ensino superior. **Educar em Revista**, v. 46, p. 21-35, 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar**, vol.31, p.73-89, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. **Educação e Pesquisa**, vol.32, n.3, p. 619-634, 2006.

STRAUSS, Anselm L. **Espelhos e máscaras**: a busca da identidade. São Paulo: Edusp, 1999.

VERRIER, Christian. Expérience réfléchie et expérience non réfléchie. In: BEZILLE, Hélienè; COURTOIS, Bernadette. (org.). **Penser la relation experience-formation**. Lyon, Chronique Sociale, 2006, p. 70-79.