

A EXPERIÊNCIA COMO FORMA DE ATRAVESSAMENTOS E CRÍTICA À SOCIEDADE DOS EXCESSOS**EXPERIENCE AS A FORM OF EDUCATIONAL TRANSVERSALITY AND A CRITIQUE OF THE SOCIETY OF EXCESSES**

Renato de Oliveira Dering

Resumo: A educação contemporânea enfrenta uma crise de sentido marcada pela aceleração das informações, pela lógica do desempenho e pela redução da aprendizagem à aquisição de conteúdos e competências mensuráveis. Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar a importância da experiência para o processo de aprendizagem, compreendendo-a como elemento constitutivo da formação humana e da produção de sentidos. Desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica de caráter ensaístico, a investigação estabelece um diálogo entre as contribuições de Jorge Larrosa Bondía, Byung Chul Han, Ailton Krenak, Paulo Freire e perspectivas decoloniais. Os resultados evidenciam que a sociedade contemporânea, caracterizada pelos excessos de informação, produtividade e consumo, fragiliza a capacidade dos sujeitos de vivenciar experiências significativas, comprometendo processos educativos mais profundos e transformadores. Nesse contexto, a experiência é compreendida como uma forma de atravessamento que possibilita ao sujeito construir relações críticas consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Palavras-chave: Experiência. Aprendizagem. Colonialidade.

Abstract: Contemporary education faces a crisis of meaning marked by the acceleration of information, the logic of performance, and the reduction of learning to the acquisition of measurable content and competencies. In this context, this study aims to analyze the importance of experience in the learning process, understanding it as a constitutive element of human formation and meaning-making. Developed through an essay-based bibliographical investigation, the study establishes a dialogue among the contributions of Jorge Larrosa Bondía, Byung Chul Han, Ailton Krenak, Paulo Freire, and decolonial perspectives. The findings indicate that contemporary society, characterized by excess information, productivity, and consumption, weakens individuals' capacity to engage in meaningful experiences, thereby compromising deeper and more transformative educational processes. Experience is thus understood as a form of crossing or transformative encounter through which subjects build critical relationships with themselves, others, and the world.

Keywords: Experience. Learning. Coloniality.

INTRODUÇÃO

O campo da educação contemporânea enfrenta crises profundas de sentido, manifestada, principalmente, na dificuldade de articular e contextualizar práticas pedagógicas que efetivamente transformem a existência dos sujeitos. Diante de um contexto marcado pelo acúmulo e pela aceleração das informações, pela mercantilização dos saberes e pela lógica performativa do desempenho, observa-se um progressivo e gradual esvaziamento da experiência como dimensão constitutiva do aprender.

Diante desses aspectos, é imprescindível compreender e investigar de que modo a experiência pode ser recuperada como fundamento epistemológico e de vivência para uma educação que resista às lógicas instrumentais da colonialidade, possibilitando uma compreensão mais ampla do que significa aprender e adquirir conhecimentos.

Entende-se por colonialidade a permanência de estruturas de poder, saber e ser constituídas historicamente pelo projeto modernidade/colonialidade, responsável por estabelecer hierarquias entre saberes, culturas e modos de existência. Nesse contexto, as formas de experimentar o conhecimento frequentemente ainda reproduzem tais hierarquizações ao privilegiar saberes considerados legítimos em detrimento das experiências concretas dos sujeitos.

A relevância desta investigação, por assim ser, decorre da constatação de que os modelos hegemônicos de ensino-aprendizagem têm operado com uma concepção restrita de conhecimento, reduzindo-o ora à aquisição de informações processáveis ora a compreensões mensuráveis e efêmeras. Essa redução, por sua vez, não apenas limita o horizonte formativo da educação, mas também produz sujeitos incapazes de estabelecer relações significativas consigo mesmos, com os outros e com o mundo. A questão da experiência, portanto, emerge como central para repensar os fundamentos da educação, exigindo um diálogo com perspectivas que problematizem as condições de possibilidade de uma aprendizagem verdadeiramente transformadora.

Frente ao exposto, o presente estudo traz como objetivo analisar a importância da experiência para o processo de aprendizagem. Busca-se, assim, demonstrar que a experiência, longe de ser mero acidente ou complemento da aprendizagem, constitui-se como sua matriz constitutiva do sujeito, implicando uma visão crítica de como o conhecimento atravessa esse sujeito.

A pesquisa, em formato ensaístico, toma como percurso metodológico a revisão bibliográfica, colocando em foco o diálogo entre Jorge Larrosa Bondía (2002), Byung-Chul Han (2015) e Ailton Krenak (2019), que dialogam com perspectivas decoloniais e educacionais, em sua dimensão mais ampla. A escolha desses autores justifica-se pela forma que propõe pensar o sujeito e a sociedade contemporânea em um viés de reflexão e crítica.

A EXPERIÊNCIA E A SOCIEDADE DOS EXCESSOS

A questão da experiência na educação contemporânea reclama uma revisão crítica de seus pressupostos epistemológicos, uma vez que os modelos hegemônicos – partindo do pressuposto da colonialidade do saber – de ensino-aprendizagem têm operado com uma compreensão simplória e, muitas vezes, empobrecida do que significa “aprender”. Conforme aponta Larrosa Bondía (2002), a educação tradicionalmente pensada a partir do par ciência/técnica ou teoria/prática deixou de lado uma dimensão fundamental para o processo de aprendizagem: a experiência como um modo de constituição do sujeito.

Nesse sentido, é preciso explorar “outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (Bondía, 2002, p. 1). Essa reconfiguração conceitual exige que se problematize: o que se aprende, como se aprende e quem é o sujeito dessa aprendizagem.

A distinção trazida por Bondía (2002) entre informação e experiência mostra-se essencial para que possamos compreender os limites e desafios da educação atual frente a uma sociedade dos excessos, arquitetada pelos índices de desempenho e quantidade de informações adquiridas em detrimento aos atravessamentos que o conhecimento e a aprendizagem podem proporcionar. Diante disso, vale destacar que, segundo o autor, “a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência” (Bondía, 2002, p. 2).

Assim, o que temos é que na sociedade dos excessos, o sujeito é convocado a estar permanentemente atualizado, a processar dados e a emitir opiniões, configurando-se como “suporte informado da opinião individual” (Bondía, 2002, p. 3). Em analogia a Freire (2016), é possível compreender que essa é uma sociedade alienada, que não possui a consciência necessária para agir e tampouco consegue que o sujeito que nela vive seja autêntico. “O ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios. Por isso vive uma realidade

imaginária e não a sua própria realidade objetiva. (Freire, 2016, p. 46). Logo, é um modo de existência, apenas, sem viés crítico ou uma maior percepção de si.

Esse modo de existência, por sua vez, é marcado pela velocidade e pela superficialidade dos estímulos pelos quais esse sujeito é submetido, impedindo que algo de fato “aconteça” a ele, como propõe Bondía (2002). Em outras palavras, é um sujeito que detém muita informação, mas nada tão eficaz que promova transformações e mudanças profundas. A aprendizagem, nesse contexto, reduz-se à aquisição de informações diversas e conteúdos externalizados, desvinculados da vida de quem aprende ou ainda encaixados forçadamente para que façam sentido.

A experiência, em contrapartida, pressupõe uma temporalidade diferente dessa rapidez. Ela exige uma “lentidão” que a sociedade contemporânea parece não tolerar. Larrosa Bondía (2002) destaca que a velocidade com que nos são dados os acontecimentos, aliada à obsessão pela novidade, “impedem a conexão significativa entre acontecimentos” e, conseqüentemente, a memória (Bondía, 2002, p. 4).

O sujeito moderno, nesse panorama, torna-se um “consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito”, quase incapaz de silêncio e, portanto, de experiência (Bondía, 2002, p. 4). A educação, quando se submete a essa lógica de excessos e celeridade, produz sujeitos vazios que associam tempo como valor maior do que conhecimento. Vale destacar que:

Nas sociedades em que a dinâmica estrutural conduz à escravização das consciências, “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes”. Porque, pelo duplo mecanismo da assimilação, ou melhor, da introjeção, a pedagogia que se impõe às classes dominadas como “legítima” – como fazendo parte do saber oficial – provoca ao mesmo tempo o reconhecimento por parte das classes dominadas da “ilegitimidade” de sua própria cultura. (Freire, 1979, p. 39)

Por essa lógica, a experiência nesse tipo de sociedade é desnecessária, pois o tempo de produção e a dinâmica estrutural são quem dita o que deve ser feito. No entanto, essa concepção que produz e reproduz uma lógica perversa que transforma a sociedade em índices e sujeitos em mercadorias. Pelo pressuposto dessa forma de sociedade, é produtivo aquele que se adéqua. Ao evidenciar como a lógica do desempenho e da positividade excessiva, tem-se um esvaziamento da capacidade de experiência do sujeito.

Para Han (2015), a sociedade contemporânea, ao transformar o indivíduo em “máquina de desempenho”, gera um cansaço solitário que individualiza e isola, destruindo, a seu modo,

qualquer possibilidade de comunidade. Trata-se de uma sociedade do cansaço, como pontua Han. Um cansaço patológico, fruto dos excessos de positividade e produtividade que impedem o encontro com o outro e, portanto, também impede que qualquer aprendizagem transcenda a níveis que saiam desse *status quo*.

As contribuições de Han (2015) permitem aprofundar e debater a discussão acerca da experiência. A sociedade do cansaço não se caracteriza apenas pelo esgotamento, mas também por uma forma de cansaço que compromete profundamente a relação do sujeito com o mundo, consigo mesmo e com os demais. Nesse contexto, a aprendizagem tende a ser prejudicada, uma vez que a sobrecarga, os excessos e a rapidez que tudo chega e apenas passa dificultam a abertura para novas experiências e para o desenvolvimento do conhecimento.

Essa relação do cansaço com o esgotamento compromete a possibilidade da experiência, visto que a constante exigência de produtividade e respostas imediatas reduzem os espaços de pausa e reflexão do sujeito. Desse modo, a sobrecarga característica da contemporaneidade não apenas afeta o bem-estar dos indivíduos, mas também fragiliza processos formativos que dependem da atenção, da receptividade e da capacidade de ser “atravessado” pelas experiências.

Ailton Krenak (2019) amplia essa discussão ao situar a crise da experiência no âmbito mais amplo da civilização ocidental e sua relação destrutiva com a natureza. Mignolo (2017, p. 8) nos afirma que: “a ‘colonialidade’ envolveu a ‘natureza’ e os ‘recursos naturais’ em um sistema complexo de cosmologia ocidental, estruturado teologicamente e secularmente.” Logo, para Krenak (2019), o “desastre socioambiental de nossa era, o Antropoceno”, tem como marca mais profunda o “apego a uma ideia fixa de paisagem da Terra e de humanidade” (Krenak, 2019, p. 58).

Ao propor essa reflexão, Krenak (2019) aponta para a necessidade de reconstruir modos mais sensíveis e integrados de habitar a Terra, o que pode ser considerado como uma forma de experiência. Freire (2016) já destacava que para estar no mundo é preciso ser o próprio, o que nos permite compreender a importância das experiências como processo de aprendizagem.

A educação, nesse contexto, reproduz uma visão de mundo na qual o humano se coloca como “medida das coisas”, atropelando tudo à sua volta. Krenak (2019) propõe, como contraponto, a recuperação de uma experiência do sonho e da terra que transcenda a lógica instrumental da técnica. O autor indica que “há muito tempo não existe alguém que pense com a liberdade do que aprendemos a chamar de cientista”, pois “toda pessoa que seja capaz de trazer uma inovação nos

processos que conhecemos é capturada pela máquina de fazer coisas, da mercadoria” (Krenak, 2019, p. 64).

A experiência da aprendizagem, portanto, exige um “outro lugar” de onde projetar “paraquedas coloridos, divertidos, inclusive prazerosos”, isto é, lugar onde são possíveis “as visões e o sonho” (Krenak, 2019, p. 65). Trata-se de uma experiência que não se submete à utilidade imediata, mas que abre horizontes de sentido e perspectivas de vida. Por isso, como propõe Freire (1979), o homem não pode ser objeto da educação e sim o sujeito dela.

ATRAVESSAMENTOS

A educação, enquanto processo formativo, deve priorizar os atravessamentos, priorizando a “experiência” como uma dimensão de travessia, em que o sujeito não apenas acumula informação e/ou emite opiniões, mas se deixa afetar pelo mundo, produzindo sentidos a partir do que vive e experimenta. O sujeito que não se deixa atravessar é considerado passivo, receptivo apenas àquilo que é imposto a ele. Trata-se, assim, de um sujeito que se volta ao simplismo, não se aprofunda e que, suas conclusões, tendem a ser apressadas e superficiais (Freire, 2016).

A recuperação da experiência no campo educacional exige uma (re)construção de práticas que rompam com a lógica da mera transmissão/reprodução de conteúdos, bem como da mensuração constante de resultados. Isso implica reconhecer que aprender não é apenas acumular informações, mas sim estabelecer relações significativas entre conhecimento, existência e realidade: é experimentar. Nesse sentido, a educação deve criar condições para que os sujeitos possam refletir sobre aquilo que vivem e, do mesmo modo, problematizar suas experiências para que elas possam ultrapassar a reprodução mecânica de saberes.

Ao favorecer encontros entre sujeitos, saberes e realidades distintas, a educação amplia as possibilidades de atravessamento e formação. A experiência, nesse contexto, deixa de ser um elemento secundário para, então, tornar-se condição de experimentação de conhecimentos.

Nesse sentido, a aprendizagem não se reduz à aquisição individual; envolve a construção de sentidos por meio das relações estabelecidas por meio das experiências. Quanto maior a abertura para esses encontros, maiores são as possibilidades de ampliar a compreensão de si mesmo e da realidade. Logo, a dimensão ética e estética da experiência é também “uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma

estética (um estilo)” (Bondía, 2002, p. 8). Essa inseparabilidade entre saber e existência contrapõe-se ao modelo de conhecimento como mercadoria neutra, “tão sujeito à rentabilidade e à circulação acelerada como o dinheiro” (Bondía, 2002, p. 8).

Krenak (2019) radicaliza essa questão ao questionar a própria categoria de “humanidade” que sustenta a educação ocidental. A “humanidade que pensamos ser” impede uma experiência de pertencimento ao mundo. Isso acontece, pois, temos uma sociedade do excesso que se ancora no projeto da colonialidade.

O projeto colonialidade/modernidade, portanto, é um modelo que hierarquiza saberes pela manutenção, principalmente, da ideia binária do conhecimento em que se considera a existência de uma elite que modela/moldura/dita as regras da sociedade. Por assim ser, compreendemos que nesse projeto de modernidade/colonialidade há uma racionalidade – de origem eurocêntrica – que ainda ordena o mundo e o classifica, taxativamente, por posições binárias e, por assim ser, naturaliza padrões e neutraliza subjetividades e seus corpos políticos e linguísticos. (Dering, 2021, p. 26).

Diante disso, para que haja atravessamentos, torna-se necessário recuperar formas de existências e resistências nessa sociedade frente a esse projeto, bem como rever as maneiras de experimentar o conhecimento para que se restabeleça nossa sensibilidade para aquilo que a lógica da modernidade/colonialidade subverteu de nós. Essa reconfiguração, por sua vez, implica uma educação que recupere a capacidade de “escutar, sentir, cheirar, inspirar, expirar aquelas camadas do que ficou fora da gente como ‘natureza’” (Krenak, 2019, p. 70).

Aqui, é possível compreender que o projeto modernidade/colonialidade retém o tempo para ela, transformando o tempo da experiência em tempo de produtividade. O tempo de produtividade é também o da utilidade e aquele que apresenta dados rápidos. O tempo da experiência seria aquele que nos atravessa ao ponto de problematizar, inquietar e propor pensamentos críticos sobre tudo aquilo que nos cerca.

A diferença primordial está que, enquanto o primeiro quer provas, o segundo pretende vivenciar e sabe que vivências não necessariamente vêm com dados concretos, inicialmente e na rapidez que se espera. Por isso, o tempo da sociedade dos excessos, é um tempo de trabalho, de produtividade desregrada e um tempo em que não há tempo para se pensar. É pelo mesmo projeto que a educação hoje assumiu essa lógica: tempo cronometrado daquilo que se deve aprender. Isso deixa em segundo plano os espaços e lacunas que deveriam ser voltados para a experimentação.

Não há cultivo do tempo nessa lógica atual da educação, pois ele foi suspenso pela necessidade da utilidade das experiências. Experiência, na sociedade dos excessos, se tornou aquilo que é útil.

No entanto, diferente do que é propagado, a experiência deve ser compreendida, em sua constituição e configuração, como uma matriz irrenunciável de vivências significativas daquilo que atravessa o sujeito ao ponto de ele se sentir instigado a querer conhecer. Experiência, enquanto transformação, é se permitir, estando no mundo, resistir à lógica da informação excessiva e rápida e do desempenho produtivo. É compreender o aprender como travessia, não sendo mera técnica ou controle de nossa essência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso deste estudo teve como intuito debater a experiência como categoria indispensável para visões críticas à sociedade dos excessos. A articulação entre as contribuições de Bondía, Han e Krenak evidencia que a crise da experiência não se trata de um fenômeno isolado, contudo, de uma transformação estrutural nas formas de subjetivação do ser e do saber, próprias da modernidade. A superação dessa crise, no entanto, exige uma revisão de pressupostos que questionem e problematizem o sujeito e o mundo.

O cansaço é uma das características da sociedade dos excessos, que peca pela lógica maldosa de deturpar a concepção de experiência, paralisando, individualizando e destruindo qualquer possibilidade de comunidade que o sujeito possa ter. Isso, por sua vez, trata-se de uma crise civilizatória, caracterizada pela destruição acelerada das condições de vida do sujeito com sua relação como mundo.

O tempo surge como uma das categorias mais decisivas para se pensar na experiência, visto que ele pode ser a resistência à celeridade e superficialidade a qual a sociedade vem se transformando. A experiência, portanto, não é uma condição de possibilidade de toda aprendizagem e sua recuperação exige uma mudança de paradigma que afete tanto as concepções de sujeito, de conhecimento, de tempo e de comunidade. Aprender é deixar-se atravessar pelo mundo e pelas experiências as quais ele proporciona.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203, p. 1-9, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf> Acesso: 20 jan. 2026.

DERING, Renato de Oliveira. **A prova de redação do Enem**: manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual. 2021. 220 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/1f4b8ee0-d2e0-4a1f-921e-adc7cf482200> Acesso: 20 jan. 2026.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

KRENAK, Aílton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Trad. Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 32, n. 94, 2017, p. 1-18. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf> Acesso em: 20 jan. 2026.

Recebido em: 05 de junho de 2026.

Aceito em: 17 de junho de 2026.

SOBRE O AUTOR***Renato de Oliveira Dering***

Pós-Doutor em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG e Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). É coordenador do Instituto Dering Educacional (ID Educacional). Desenvolve pesquisas na área de decolonialidade e suas intersecções com linguagem, educação e ensino.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7891833942208165>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0776-3436>

E-mail: renato@institutodering.com.br