

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JOHN DEWEY E A EDUCAÇÃO COMO
“RECONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA”: UM
POSSÍVEL DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Dariane Carlesso

**Santa Maria, RS, Brasil
2008**

**JOHN DEWEY E A EDUCAÇÃO COMO
“RECONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA”: UM POSSÍVEL
DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

por

Dariane Carlesso

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação Política e Cultura, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elisete Medianeira Tomazetti

**Santa Maria, RS, Brasil
2008**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**JOHN DEWEY E A EDUCAÇÃO COMO “RECONSTRUÇÃO DA
EXPERIÊNCIA”: UM POSSÍVEL DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA**

Elaborada por
Darlane Carlesso

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Comissão Examinadora

Prof^a. Dr^a. Elisete Medianeira Tomazetti
(Presidenta/Orientadora)

Prof. Dr. Marcus Vinícius Cunha – USP – Ribeirão Preto

Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan – UFSM

Prof. Dr. Decio Auler – UFSM

SANTA MARIA, 22 DE ABRIL DE 2008.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo milagre e a beleza da vida.

Meus agradecimentos à Universidade Federal de Santa Maria, pelos diferentes espaços de formação que encontrei nesta caminhada de meus cursos de graduação e mestrado.

Minhas palavras certamente serão poucas para agradecer à profissional professora Elisete Medianeira Tomazetti, minha orientadora. Pessoa que não apenas no curso de mestrado, mas desde a graduação, veio acompanhando e acreditando em meu crescimento profissional e até mesmo pessoal, com toda a sua calma e destreza, com todo o seu conhecimento e vontade de compartilhá-lo conosco, seus orientandos. Obrigada professora pela confiança e pelo exemplo de maestria.

Meus agradecimentos aos professores que compuseram a banca examinadora desta dissertação, pela disponibilidade em contribuir com minha pesquisa. Também, agradeço à escola e às professoras colaboradoras da pesquisa.

Agradeço imensamente ao apoio incansável e esperançoso de minha mãe, pessoa com quem quero dividir os méritos deste trabalho. Mãe, seu exemplo de superação, de força, de fé e de perseverança, me trouxe até aqui. Obrigada. Meu irmão querido, minha irmã, meu pai, vocês, cada um ao seu modo, contribuíram com esta vitória e merecem meus sinceros agradecimentos. Amo vocês.

À professora Estela, agradeço por suas palavras seguras, pelo seu carisma e amizade.

A minhas parcerias da vida, meus amigos, seja na academia ou fora dela, agradeço pela empatia e força que nos uniu e nos fez crescer e alimentar nossos laços, de tal forma que a distância não os superou e não os superará: Marcela, Laís, Michele, Lisandra, Simone, Regina, Sharlene, Jocelaine, Ana Paula B., Vanessa, Adriano, Vanderléia, Rosangela, Aline, Gilsania, Ana Paula M., dentre outros....

Agradeço às pessoas queridas que, devagar, chegam e ficam em minha vida, dando-me força para crescer e viver; que me fazem acreditar que tenho muitos sonhos para realizar e que impulsionam muito pensamento positivo para crer que, no final, tudo vai dar certo.

Enfim, agradeço todo tipo de energia positiva que me fez chegar até aqui e acreditar que há muita vida ainda para ser experienciada.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

JOHN DEWEY E A EDUCAÇÃO COMO “RECONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA”: UM POSSÍVEL DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Autora: Dariane Carlesso

Orientadora: Elisete Medianeira Tomazetti

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 22 de abril de 2008.

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado, da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM) e está vinculada à Linha de Pesquisa: Educação, Política e Cultura. Teve como objetivo principal, conhecer o conceito de experiência presente na obra de John Dewey, na expressão “educação como construção e reconstrução de experiência”, própria do autor. Através da pesquisa bibliográfica em algumas obras sobre educação de John Dewey, delinear-se elementos caracterizadores da experiência. A investigação ocupou-se, também, em entender e refletir, por meio da literatura atual, sobre o que caracteriza a cultura escolar hoje, quais são as concepções que alimentam a valorização da cultura experiencial do aluno no ambiente da escola. Por ser a escola entendida hoje como um ambiente não só entremeado, mas produtor de cultura e, também, produtor de um discurso de valorização da experiência do aluno, o estudo sobre a crise de paradigmas constituidores da experiência fez-se necessário. Sendo assim, questionou-se a condição atual da escola em meio aos diferentes impasses que ela vem sofrendo, especialmente pela separação entre os saberes escolares e a vida do aluno. Com o intuito de abranger os discursos educacionais atuais de valorização da experiência proferidos dentro do próprio ambiente da escola, também foram trazidas para a reflexão, mediante entrevistas semi-estruturadas, falas de seis professoras atuantes na educação de crianças de uma escola pública. Tais entrevistas, analisadas através da técnica de análise de conteúdo e de análise textual, receberam uma leitura voltada para a compreensão daquilo que sustenta o conceito de experiência. Nesse sentido, foram estudadas as concepções de ensino, aprendizagem, aluno e o papel do professor presentes nos discursos das professoras. Ao comparar as concepções deweyanas de educação e o que hoje se apresenta na escola como elemento caracterizador da experiência, nossa pesquisa conclui que ainda estamos assentados em uma educação basicamente tradicional que, embora se diga fomentadora de experiências no espaço da escola, reduz esta compreensão ao “ir lá e fazer”. E, quando se diz conhecedora das experiências do aluno, não as concebe como possibilitadoras de novas construções, no sentido encadeado e contínuo do processo de construção do conhecimento. As falas da maioria das professoras apontam uma dimensão da experiência voltada para vivências, situações imediatas, práticas, no sentido restrito do termo. Sendo assim, embora se professe a valorização da experiência do aluno, a necessidade e a importância de trazer a vida do mesmo para o ambiente da escola, isso ainda é feito de maneira superficial, sem a intencionalidade inerente a uma compreensão da experiência como acontecimento de crescimento e aperfeiçoamento do ser humano; ou seja, a experiência e sua reconstrução contínua como um processo de construção do conhecimento. Esta impossibilidade de confluir o conceito deweyano de experiência com aquilo que é proferido nos discursos educacionais atuais se deve, especialmente, à falta de fundamentação daquilo que se professa nos tempos de hoje.

Palavras-chave: John Dewey; Experiência; Reconstrução.

ABSTRACT

Mater's Degree Dissertation
Post-Graduation Program in Education
Federal University of Santa Maria

JOHN DEWEY AND THE EDUCATION AS “RECONSTRUCTION OF EXPERIENCE”: A POSSIBLE DIALOGUE WITH THE CONTEMPORARY EDUCATION

Author: Dariane Carlesso
Advisor: Elisete Medianeira Tomazetti
Date and Local of Defense: Santa Maria, April 22nd, 2008.

This research was developed in the Education Post-Graduation Program / Mastership, at the Federal University of Santa Maria (PPGE/UFSM) and is linked to the Research Line: Education, Politics and Culture. The research had as a main objective to know the concept of experience present in John Dewey's work, in the expression “education as construction and reconstruction of experience”, which is his own concept. Through a bibliographical research in some of John Dewey's works about education, elements that characterize experience were delineated. The investigation also tried to understand and reflect, through current literature, about what characterizes the schooling culture nowadays, what are the conceptions that reinforce the students' experiential culture in the school place. As the school is considered a place not only permeated, but also producer of culture besides producer of students' experience valuing discourse, a study about the experience constituting paradigms was necessary. In this way, the school current condition among different difficult situations it is facing was questioned, especially by the separation of school knowledge and the students' life. In order to cover the present-day educational discourses of experience valuing reported inside the school place itself, six teachers' speeches, who work with children in public schools, were reflect about through semi-structured interviews. Such interviews were analyzed through the content and textual analysis technique and received an interpretation in order to comprehend what bases the concept of experience. In this sense, teaching, learning, student and teachers' role present in teachers' speeches conceptions were studied. When comparing Dewey's education conceptions and the experience characterizer element presented nowadays at school, this research concluded that we are still assented basically in a traditional education that, even though it proclaims itself as a supporter of experiences in the school place, it reduces this comprehension in just “go there and do”. And, when it affirms about knowing the students' experiences, they are not faced as new construction possibilities, in the connected and continue sense of knowledge construction process. The most teachers' speeches point to an experience dimension turned to living, immediate situations, practices, in the restricted sense of the terms. Considering it, however the students' experience valuing is pronounced, the necessity and importance of bringing their lives to inside the school place, it is still done in a superficial way, without the inherent intention of an experience comprehension as a human improvement; that is, the experience and its continuous reconstruction as a process of knowledge construction. This impossibility of converging Dewey's concept of experience with what is pronounced in educational discourses nowadays is due to the lack of basis in what is being said in the present days.

Key-words: John Dewey; Experience; Reconstruction.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
INTRODUÇÃO	15
ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	29
1. ABORDAGEM QUALITATIVA DA PESQUISA.....	29
1.1 Instrumentos de pesquisa.....	30
1.1.1 A pesquisa em fontes primárias e secundárias: compreensão do conceito deweyano de “educação como construção e reconstrução da experiência”	31
1.1.2. Entrevistas semi-estruturadas: sua importância na construção e desenvolvimento da pesquisa	34
1.1.3 Diário de Campo	38
1.1.4 Questionário	40
1.2 Critérios de escolha da pesquisa empírica.....	40
1.2.1 A escola.....	40
1.2.2 As professoras	44
1.3 Instrumentos de análise.....	45
1.3.1 Análise textual e análise de conteúdo	45
CAPÍTULO 1 – DISCURSO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO SOBRE A EXPERIÊNCIA: UM TRIBUTO NEGADO A JOHN DEWEY?.....	52
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO COMO “RECONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA” PARA JOHN DEWEY.....	66
1. UMA CRÍTICA AO SISTEMA ESCOLAR.....	67
2. O QUE É EXPERIÊNCIA PARA JOHN DEWEY?.....	70
2.1. Experiência: definindo características fundamentais... ..	72
2.1.1. Pensamento reflexivo	76
a) <i>Curiosidade</i>	77
b) <i>Sugestão</i>	78
c) <i>Ordem</i>	78
2.1.2. Pensar: base fundamental da experiência	79
2.1.3. Os princípios de continuidade e de interação.....	81
2.1.4. Caráter: ativo e passivo.....	84
2.1.5. Impulsos, desejos, rotina e procedimento caprichoso: sua relação com o pensar	85
CAPÍTULO 3 – O ACONTECIMENTO DA EXPERIÊNCIA É POSSÍVEL NO ESPAÇO DA SALA DE AULA? QUE EXPERIÊNCIA É ESSA?.....	88
1ª Categoria: Concepção de aprendizagem	93
2ª Categoria: Concepção de Experiência	104
a) <i>Experiência em sala de aula:</i>	110
b) <i>Experiência na escola:</i>	118
c) <i>Experiência fora do ambiente escolar:</i>	123
3ª Categoria: Papel do Professor	130
4ª Categoria: Autores que subsidiam o discurso sobre a experiência	133
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES:	138
ENCAMINHAMENTOS FINAIS: O CONCEITO MODERNO DE “EDUCAÇÃO COMO RECONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA” E SUA PERMANÊNCIA E EFETIVIDADE NO DISCURSO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO.....	141
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	155
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	156
APÊNDICE C – CARTA DE CESSÃO.....	157

APRESENTAÇÃO

Conhecer do pesquisador os motivos que o levaram a inquietar-se com o tema pesquisado, assim como apresentar a outrem o que está por detrás das escolhas e direcionamentos de uma pesquisa, implica, inevitavelmente, em ressignificar ou comunicar experiências ouvidas/vividas. Logo, para início da reflexão do tema que aqui será estudado, são válidas as palavras de John Dewey:

Receber a comunicação é adquirir experiência mais ampla e mais variada. Participa-se assim do que outrem participou ou sentiu e, como resultado, se modificará um pouco ou muito a própria atitude. E deste feito não fica também imune aquele que comunica. Tentai comunicar plena e cuidadosamente a outra pessoa a vossa experiência pessoal, principalmente se tratando de algo complicado, que notareis mudar-se vossa própria atitude para com a referida experiência (DEWEY, 1959, p.5-6).

Essa passagem da obra **Democracia e Educação**, cujo autor é foco principal desta pesquisa, de antemão, convida-nos a compreender e atentar para a validade e riqueza de nossas experiências. Pautando-me em tal sentimento, ressalto aqui a pretensão de apresentar alguns dos principais aspectos que me levaram a desenvolver este trabalho, tendo a clareza de que estão relacionados diretamente às experiências que vivi, às novas significações que dou para elas no ato de minha escrita e, também, à possibilidade de interpretação que fica em aberto para o leitor.

A comunicação exige-nos clareza nas afirmações e um ordenamento mínimo nas idéias, para que o interlocutor tenha condições de compreender o objeto comunicado. Entretanto, ao fazer o exercício de escrita sobre as experiências que me trazem até esta problemática de pesquisa, percebo-me na condição de alguém que olha para os momentos vivenciados, seja nos espaços acadêmicos, na escola ou no cotidiano, e busca encontrar a melhor forma de significar tais experiências. Trazê-las para o plano da escrita e conseqüentemente da leitura implica mudanças, causa ressignificações por minha parte e significações por parte do leitor. Logo, este é um exercício válido, pois coloca-nos, autor e leitor, como sujeitos do trabalho.

Questionar-me foi o primeiro passo: como eu, professora recém formada no curso de Pedagogia, habilitação Educação Infantil, após quatro anos de curso de graduação, chego ao Programa de Pós-Graduação em Educação, com o anteprojeto de pesquisa intitulado: Dewey e o Conceito de “Educação como Reconstrução da Experiência”: uma possibilidade educativa na formação contemporânea? O que me motivou a trabalhar

com a referida temática? Quais as contribuições desta pesquisa para a educação? Existiu uma lacuna na minha formação que me direcionou a tal questionamento?

A partir dessas interrogações, que de certa forma já haviam sido respondidas por mim no trabalho inicial de elaboração do anteprojeto, passei a refletir sobre minha temática de estudo e, baseando-me em novas leituras, fui delineando com mais precisão os motivos que me trouxeram a tais questionamentos, por conseqüência à minha pesquisa. A escrita, a possibilidade de ter interlocutores, culminou em uma ressignificação de minhas próprias experiências, ou seja, ao ter que contar ou simplesmente pensar sobre elas, em suas minúcias, pude percebê-las na sua riqueza e sob outras perspectivas.

Minhas reflexões partem de um curso de formação de professores, no qual esteve presente todo um discurso educacional, acadêmico, que objetivou superar os moldes de educação como transmissão de conhecimentos ou submissão do aluno. Também partiram de experiências diretamente ligadas à escola, sob a forma de prática (estágios) ou através da literatura, a qual evidencia problemáticas de diferentes ordens, como, por exemplo, o descontentamento do aluno pela escola, os altos índices de evasão escolar, a repetência e o analfabetismo. Esses elementos, direta ou indiretamente, são fontes de denúncia de um sistema educativo que tem dificuldades em compreender a educação como exercício de pensamento ligado à vida do aluno, às experiências que este já construiu e está por construir. A dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, portanto, não é uma atividade que acontece pela simples presença do saber, mas, principalmente, pela relação que é estabelecida com este saber (LARROSA, 1997).

A minha experiência formativa, ou seja, as diferentes construções e reconstruções que formam o meu perfil profissional são responsáveis por colocar-me nesta situação de indagação e reflexão. Passo, então, a sentir necessidade de estudar o espaço de meu trabalho: a escola. E ainda, as oportunidades ou as condições de possibilidade que estão dispostas nesse espaço para que os alunos construam suas experiências. Logo, as oportunidades que tais sujeitos do processo de aprendizagem têm para identificar-se realmente com as situações novas e permitirem-se o “acontecimento da experiência”¹.

¹ Neste momento faço referência a uma expressão que irá perpassar a pesquisa: o acontecimento da experiência. Isso se deve a minha convicção de que o espaço da sala de aula precisa ser um ambiente que proporcione este acontecer, este processo de construção ativa da experiência por parte do aluno. Entretanto, faz-se necessário esclarecer que para fazer esta afirmativa estou me valendo não só da leitura dos livros de John Dewey, como também, de um autor que nos é contemporâneo: Jorge Larrosa. Salvando-se as particularidades de cada um, acredito que no decorrer do trabalho abrir-se-ão oportunidades de diálogo entre ambos.

De acordo com o **Dicionário de Língua Portuguesa Aurélio**, *acontecimento* é definido como: “coisa ou pessoa que causa viva sensação, constitui grande êxito”. Logo, ao ser pensado no âmbito do desenvolvimento humano, em conjunto com a dimensão *experiência* – a qual será melhor explanada no decorrer do trabalho – pode-se aludir que o “*acontecimento da experiência*” implica ir além da informação, da atividade corriqueira, de um impulso ou de um desejo. Algo que nos acontece é o que nos faz sentir, viver, experimentar. Para melhor entendermos, são válidas as palavras de Jorge Larrosa (2002):

poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”, em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”, em francês a experiência seria “ce que nous arrive”, em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade” em inglês, “That what is happening to us”; em alemão, “Was mir passiert” (2002, p.21).

Acontecimento e experiência, ao serem pensados juntos e no sentido próprio de cada palavra, implicam uma dimensão menos superficial e mais profunda na relação que estabelecemos com aquilo que se apresenta como “novo” em nossas vidas. É nesse sentido que tal terminologia é apresentada nesta pesquisa.

A experiência como professora-estagiária de alunos com faixa etária entre cinco e seis anos, em uma escola estadual do município de Santa Maria-RS, além de enriquecedora e fundamental para minha formação, foi fomentadora das indagações que realizei para a elaboração deste projeto de pesquisa. Naquele momento de minha formação, pude conviver com situações que ultrapassavam o previsto e o estudado até então. Tive a oportunidade de interagir com um espaço educativo que ia além de meus conhecimentos sobre a educação infantil e suas especificidades.

Eu estava em uma escola pública, localizada em uma região periférica da cidade, vivenciando sua organização espaço-temporal, suas normas e sua cultura escolar. Naquele momento de minha formação experienciei situações novas, construí e reconstruí conhecimentos. Eu tinha um propósito para estar naquele espaço, logo, uma implicação com o ambiente e os acontecimentos do mesmo. Pergunto-me, hoje, se os alunos que lá estavam também poderiam dizer isso. Será que o espaço escolar dá conta de oferecer ao aluno um ambiente em que possam existir experiências de crescimento? Será que nós, professores, estamos preparados para oportunizar a eles estas situações de construção?

Meu interesse no momento do estágio era desenvolver um bom trabalho, mas fui percebendo que, além de meu papel específico naquele ambiente, também poderia e deveria estar mais atenta às diversas situações que o compunham. Para tanto, uma atitude investigativa fez-se inevitável. Peculiares momentos, como horário de entrada, de intervalo e de saída dos alunos da escola, revelaram-me algumas particularidades da convivência entre as crianças, na escola.

Rememorando tais situações, com um olhar de pesquisadora, direciono minha observação e atenção a comportamentos que vão além das interações que comumente acontecem entre crianças de diferentes idades. A curiosidade dos alunos mais velhos (das séries iniciais do ensino fundamental) em relação ao que as crianças menores (pré-escola) realizavam em suas tardes de aula passou a ser motivo de reflexão. Diferentes situações demonstravam esta curiosidade dos alunos: desde as de observar com cuidado os trabalhos expostos nos murais pertencentes a nossa turma, incluindo a admiração pelas produções dos pequenos que eram levadas para casa no dia a dia, até as de acompanhar as crianças até a porta da sala de aula, aproveitando para dar uma “olhadinha” para dentro dela.

Além desses momentos curiosos, também comecei a observar outras situações, que se repetiam cotidianamente, as quais sutilmente sinalizavam para algo a mais, que eu sentia necessidade de compreender. O sentimento de admiração e esmero dos mais velhos com relação aos trabalhos das crianças da pré-escola suscitava-me maiores indagações. Então, iniciei minhas problematizações: o que faz com que estes alunos, que já passaram pela pré-escola e agora estão nas séries iniciais do ensino fundamental, venham com tanta alegria “espiar-nos”? O que os leva a maravilhar-se e “encher os olhos” ao ver a professora vestida como alguma personagem infantil? Porque as idas ao banheiro, muitas vezes, não aconteciam e eram interrompidas por uma parada quase “obrigatória” em nossa porta?

Na verdade, estes questionamentos aparentemente tão singelos, poderiam ser respondidos de maneira simplória, sem maiores reflexões. Poder-se-ia dizer que aquelas crianças não queriam estudar, só pensavam em brincar ou que a “falta de vontade” em aprender levava-os à necessidade de caminhar pelos corredores da escola, sair da sala de aula com frequência. No entanto, tal questão merece ser avaliada com mais profundidade. Para isso, faço uma pergunta corriqueira da maneira inversa: ao invés de questionar “por que eles vêm até a minha sala”, poderia perguntar “o que está faltando na sala deles?”.

O questionamento sobre a organização do espaço escolar e sobre os conteúdos² que a escola privilegia passou a fazer parte de minhas reflexões, especialmente depois de minha experiência dentro da escola. Um mundo demasiado distante da vida das crianças, de suas experiências e de suas necessidades parece se constituir no ambiente escolar. O ensino formal, “sério”, “comprometido” se vê, necessariamente, tendo que assumir características de ordenamento e rigidez, as quais não deixam espaço para a vida, para a continuidade daquilo que o aluno vivenciou até então, suas experiências construídas e possíveis de serem aperfeiçoadas, reconstruídas. É nesse sentido que começam a surgir meus questionamentos sobre a validade de toda a estrutura organizacional da escola, ou seja, de espaços propositalmente preparados para um momento que, muitas vezes, não tem sentido para os alunos.

Considerando a Educação Infantil³, lugar de onde me permito falar, dentro de suas especificidades, ela ainda constitui um dos únicos espaços escolares em que o professor tem liberdade, possibilidade e incentivo para trabalhar com as experiências dos alunos, partindo dessas e contribuindo para sua construção ou reconstrução. É com base em tal aspecto que justifico a tamanha “positividade” que essa etapa da Educação Básica assume na vida das crianças. E, também, chamo a atenção para a diferença que começa a existir entre este período e os anos subsequentes de escolarização – com o disciplinamento, a fragmentação dos saberes, as regras e a ausência de experiências significativas.

Minha estada na escola como estagiária foi breve, mas minhas indagações sobre a distância entre o que a criança tem condição de considerar como significativo e o que a escola objetiva ensinar, persistiram. Com o tempo fui percebendo a pertinência de tal discussão, especialmente quando me deparei com a possibilidade de trabalhar esse conflito por meio de estudo e investigação dentro do próprio espaço de minha formação acadêmica. Para tanto, a construção de um projeto de pesquisa se fez necessário. Recorri a autores que se ocupam dessa problemática e que me foram apresentados durante o curso de graduação, alguns com mais aprofundamentos, outros nem tanto.

² Conteúdos aqui compreendidos a partir da referência de Antoni Zabala: “Devemos nos desprender desta leitura restrita do termo ‘conteúdo’ e entendê-lo como tudo o quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades” (1998, p.30). O autor especifica a seguinte classificação de conteúdos que devem ser trabalhados conjuntamente: conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

³ Aqui, me refiro à Educação Infantil conforme a separação que permeou todo meu curso de formação inicial, ou seja, aquela que diz respeito à criança de 0 aos 6 anos, o que agora, de acordo com as novas legislações e teorizações já tem mudado. Fala-se agora na educação da criança, que vai de 0 aos 10 anos.

Ao ter como linha mestra de investigação a atual condição da escola e a organização desse espaço que consegue, magistralmente, fragmentar e descontextualizar conhecimentos essencialmente interligados, passei então a perceber que a crítica ao sistema tradicional de ensino se faz presente em diferentes momentos da história. Vários autores inspirados nos princípios educacionais de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), como Johann Friedrich Herbart (1776-1841), Johann Heinrich Pestalozzi (1796-1827), Ovide Decroly (1871-1932), Maria Montessori (1870-1952), Paulo Freire (1921-1997), entre outros, ocuparam-se em teorizar a dicotômica relação entre a criança e suas experiências, e a escola e seus saberes.

Entretanto, seria inviável, nos limites de um trabalho de mestrado, pesquisar todos estes importantes personagens da história educacional. Isso fez com que eu dirigisse minhas atenções ao pioneirismo de John Dewey (1859-1952) e aos seus escritos de defesa da presença do aluno no centro do processo de ensino, especialmente pela propriedade com que esse teórico tratou dos temas fundamentais para o entendimento da problemática da pesquisa que me propus a desenvolver.

Outro aspecto que considero como influenciador no desenvolvimento desta pesquisa e conseqüente escolha do referido teórico é minha convicção, enquanto professora, de que muito temos que ler e aprender com os pensadores considerados “clássicos” da educação. É de grande valia, a meu ver, que todo o professor tenha conhecimento das fontes que subsidiam sua prática educativa e que dão suporte para seus discursos educacionais.

Entretanto, este aspecto não se apresentou com propriedade na minha formação, quando me refiro o John Dewey. A supervalorização de alguns autores nos cursos de formação de professores efetiva-se mediante a exclusão de outros e, no caso de minha trajetória acadêmica, entre estes “outros”, ficou Dewey. Em conseqüência, o não conhecimento de suas teorizações abriu brechas para o preconceito, baseado em leituras “aligeiradas” que subtraíram a complexidade e a contribuição que sua obra poderia oferecer-me.

Dessa maneira, consciente das limitações que toda teoria tem e, por outro lado, das possibilidades que a compreensão teórica pode gerar na dimensão prática da educação, propus-me a construir um referencial mínimo para compreensão das contribuições de John Dewey sobre a problemática em estudo, mais especificamente a partir de suas teorizações sobre o conceito de experiência.

As condições que determinaram a escolha desse autor, bem como a problemática desta pesquisa, descritas anteriormente, encaminham a discussão para uma compreensão dos discursos atuais sobre a valorização da experiência, especialmente por parte de professores que trabalham nos primeiros anos de escolarização. Ou seja, sem perder de vista o eixo central da pesquisa sobre o conceito de experiência em John Dewey e sua pertinência ainda hoje, sinto-me provocada a questionar, também, se a escola, na voz de seus professores, está preocupada em trabalhar com a experiência do aluno e o acontecimento da mesma. Entrevistar professores pareceu-me ser a melhor forma, neste momento, de compreender o discurso educacional atual e estabelecer um possível “diálogo” com os escritos deweyanos.

Partindo de uma compreensão atual de escola que envolve a simultaneidade, a agitação, a multiculturalidade, e também de um saber escolar que pouco consegue aproximar-se do aluno, vejo, no discurso de valorização da experiência, uma possibilidade de questionar a validade dos “saberes” oferecidos pela escola para a vida do aluno, ou melhor, de refletir sobre o modo como é estabelecida a relação com esse saber. Este é um desafio que podemos encontrar explicitado nas palavras de Rui Canário (2006), quando ele escreve sobre o professor e sua incumbência de *construtor de sentido*:

Estamos fundamentalmente em presença de uma crise de ‘legitimidade’ que decorre da defasagem entre a instituição escolar e a diversidade de expectativas lógicas de ação presentes em um público escolar cada vez mais diferenciado. Este ‘divórcio’ traduz a dificuldade intrínseca à escola de lidar com a diversidade e, portanto, em providenciar recursos de sentido que tornem a aprendizagem possível (p.70).

A partir das percepções descritas até aqui e da convicção de que tanto a escola quanto os ambientes de formação de professores ainda têm que enfrentar muitos tabus e vencer *divórcios*, como afirma Canário, para superar o modelo tradicional de ensino, é que reafirmo a idéia primeira desta pesquisa: retomar, com cuidado e profundidade, o conceito de “educação como construção e reconstrução da experiência”, trazido por John Dewey. Dados apontam para a hipótese de que: na medida em que o nível de escolarização aumenta, cresce, também, a distância entre a escola e as experiências do aluno (ZABALA, 1998). E dessa problemática advém uma de nossas maiores dificuldades na escola: cativar os alunos, oportunizar-lhes o acontecimento da experiência, a construção de conhecimento, ou seja, vivificar, no ambiente escolar, a relação entre os diferentes conhecimentos e a globalidade de relações que envolvem a vida.

INTRODUÇÃO

A formação das novas gerações é uma grande preocupação do mundo adulto. Crianças e jovens, sob diferentes formas de educação, são iniciados em um mundo que, aos poucos, é lhes apresentado sob a forma de legado. Preparar os mais novos para conviver harmoniosamente no seio de sociedades democráticas, cooperativas e solidárias, exige planejar e desenvolver práticas de educação que não se restrinjam a saberes acadêmicos, concatenados em um universo idealizado, longe das vivências cotidianas. Ter a criança como uma forma de perpetuar os saberes até então construídos pelo homem implica, também, oferecer ao iniciante condições de possibilidade para construção de significações próprias, que correspondam à situação ecológica⁴ na qual ele está inserido.

Com o passar dos tempos, a instituição escola passa então a protagonizar o processo de aquisição do conhecimento pelo aluno. É através dela, de sua estrutura física e organizacional, que o aluno recebe do professor os conhecimentos considerados mínimos para sua formação. Com a função de mediar a relação entre conhecimento sistematizado e aluno, a escola, através do professor, assume a responsabilidade de promover a relação dinâmica entre ensino e aprendizagem. A palavra “dinâmica” vem do Grego “dinamikós” e significa: “Parte da mecânica que estuda os movimentos dos corpos em função das forças que os provocam” (ABBAGNANO, 1983, p.124). Logo, professor e aluno devem despender força (para que o movimento ocorra) em uma determinada direção (para que se tenha um objetivo a alcançar, um conhecimento a apreender).

O processo de ensino e aprendizagem é passível de acontecer na medida em que professor e aluno movimentam-se na direção dos conhecimentos sistematizados, seja para socializá-los ou para apreendê-los. Ou seja, há um movimento e, também, um

⁴ Situação Ecológica é um termo utilizado para descrever a complexidade que envolve o ambiente escolar, incluindo processo de ensino e aprendizagem. Retirado das leituras sobre a análise ecológica de Urie Bronfrenbrenner, este modelo de caracterização do espaço das relações sociais e culturais que se estabelecem nos diferentes âmbitos sociais, enfatiza “o desenvolvimento humano como um conjunto de sistemas aninhados em que a pessoa em desenvolvimento é, ao mesmo tempo, capaz de ser influenciada por esses sistemas, como também determinar as mudanças que neles ocorram” (KREBS, 1995). Este mesmo referencial é citado por Pérez Gomes (2000, 2001) para nomear a “vida da aula” que se cria na interação e intercâmbio entre pessoas, objetos, grupos, instituições e papéis. Para este autor, analisar a sala de aula a partir de um modelo ecológico é conceber “a vida na aula” em termos de trocas socioculturais: “Seguindo a análise ecológica de Bronfrenbrenner (1979), a primeira coisa que merece ser destacada é que o contexto é um cenário plural com diferentes níveis que se encaixam uns nos outros, demonstrando a unidade básica e a pluralidade específica que os encadeia” (2001, p. 246).

objetivo a ser alcançado. Cabe ao professor criar condições de aprendizagem, oportunizar aos alunos espaços que provoquem força e que tenham uma direção.

A partir desse entendimento da dinâmica de ensino e aprendizagem, na qual um não é necessariamente conseqüência do outro, podemos complementar a questão, salientando que nem todo ato de ensino gera aprendizagem e que nem toda aprendizagem depende do ensino. Logo, convém dizer que o espaço escolar não é o único local de aprendizagem, mas, um dos principais meios de “transmissão” do conhecimento sistematizado e que, por isso, é um *locus* privilegiado de educação. Segundo John Dewey, a educação é compreendida como a forma pela qual o homem estuda o mundo e adquire, cumulativamente, conhecimentos de significados e valores.

Por conseqüência, negar as experiências do aluno, os conhecimentos que ele detém e que fazem parte das mais diversas esferas de interação, é restringir o conceito de aprender à escola, à interação com a cultura acadêmica, erudita, ou seja, ao que a escola se propõe a “transmitir”. Este equívoco acaba por gerar uma falsa idéia de aprendizagem, pois estruturas já construídas pelo aluno são negadas.

O indivíduo vivencia situações de aprendizagem no seu cotidiano, na interação com a cultura popular, com os saberes de senso comum, enfim, em diferentes momentos de troca, os quais se tornam responsáveis pela constituição das “redes de significação” de cada um. Assim, concebido como um processo individual de apreensão, o momento da aprendizagem exige do sujeito a mobilização de força em direção ao novo conhecimento. Isso só será passível de acontecer na medida em que a nova situação trazer um grau mínimo de ligação com o já construído, o que implica em considerar o aluno para além da *falta* (adulto em miniatura). Não como aquele que apenas carece de conhecimento, mas, como alguém que *tem* (ser criança, jovem, com vivências e potencialidades) e que construiu significações importantes até então.

Apesar de corrente em nosso meio, o discurso de valorização da cultura do aluno ainda é tímido em sua implementação. Os fundamentos que tradicionalmente deram sustentação à produção e naturalização da escola se fazem ainda muito presentes e são responsáveis pelas práticas verticais exercidas nestas instituições. Isso se deve, também, aos pressupostos epistemológicos que subsidiam a formação e posterior atuação do professor. O *a-luno* é concebido como aquele que não tem luz e precisa ser iluminado por aquele que *professa*, o professor. O aluno historicamente veio sendo visto como alguém sem cultura, ou que não teve até então (antes de chegar à escola) nenhuma experiência significativa. É nesse sentido que a presente investigação é encaminhada, ou

seja, em direção a um estudo sobre este importante aspecto da formação humana, que é a experiência; sobre como ela está sendo concebida nos discursos educacionais atuais e sua validade como parte do processo de aprendizagem do aluno.

A organização da escola, assim como a postura do profissional que atua mais diretamente com a criança são aspectos que ainda refletem resquícios de uma tradição positivista⁵ de educação. Em uma atividade educativa em que se privilegiam as normas, o disciplinamento, as rotinas, e em que se dividem tempos, espaços e saberes escolares, tem-se uma formação e organização educacional que não se preocupa com a complexidade e riqueza das experiências do aluno. Essa é a tradição moderna de formação recebida tanto pelos professores em ambiente de formação, quanto pelos alunos nos espaços escolares. É, então, essa “raiz” educacional que prevalece, mesmo já tendo sido criticada por autores remanescentes do próprio movimento moderno de educação, como foi o caso de John Dewey.

Movimentos como o da “Escola Nova”, do início do século XX, protagonizado pelo filósofo John Dewey que a fundamentou e a divulgou, inicialmente nos EUA, e posteriormente, em vários outros países, trazem à crítica a compartimentalização do conhecimento, o enquadramento dos saberes em disciplinas estanques, fragmentadas, sem conexão com a vida, impossíveis de gerar experiências.

A crítica aos moldes de educação que priorizam essencialmente a cultura acadêmica, erudita, tem em seus precursores uma compreensão mais democrática da educação. Isto é, advém de movimentos que se contrapõem ao referencial tradicional moderno e possui uma dimensão mais voltada para o aluno e a forte influência de sua cultura no seu processo de aprendizagem. O professor, sem perder sua autoridade no espaço da sala de aula, passa a ver o aluno como agente ativo no processo educativo. Os discursos de crítica passam a romper com as amarras de uma Cultura única e aceitar o aluno e suas contribuições no espaço de formação.

Foram diferentes momentos da história da educação que tiveram como foco de discussão a divergência entre a escola e o aluno, no entanto, essa questão ainda apresenta-se sob a forma de problema. Especificamente pensando no Brasil, temos como marco o Movimento da Escola Nova, o qual, protagonizado, entre outros, por

⁵Segundo Dicionário de Filosofia (1982, p.746): “O termo foi empregado a primeira vez por Saint-Simon para designar o método exato das ciências e a sua extensão à filosofia (...) foi adotado por Augusto Comte para a sua filosofia e passou a designar uma grande corrente filosófica que, na segunda metade do século XIX, teve numerosíssimas e variadas manifestações em todos os países do mundo ocidental”. Visão positivista da educação é um caráter que remete esta área do conhecimento e desenvolvimento humano à objetividade, à neutralidade, à busca e crença em verdades únicas, imutáveis.

Anísio Teixeira, trouxe para o cenário educativo do país um espírito de necessidade de renovação educacional. A luta que se trava no texto do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932) é em prol da “reformulação do humanismo e liberalismo clássicos” (PAGNI, 2000). Para tanto, novas bases teóricas e filosóficas são eleitas para compor a educação no país. A crítica ao modelo tradicional de educação, fundamentada nas idéias de John Dewey, engajou diferentes intelectuais brasileiros em nome de uma renovada forma de conceber a educação, no âmbito social, político e escolar.

Na nova concepção da escola, que é a reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente à sua própria natureza o problema não só da correspondência entre os graus de ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da adaptação da atividade educativa às necessidades psicobiológicas do momento (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, in: XAVIER, 2002).

É válido destacar que o contexto que gerou a elaboração do Manifesto foi de insatisfação com a educação do Brasil. Fernando de Azevedo, redator do Manifesto, alegava que as mudanças que estavam até então se desenvolvendo não davam conta de compreender a realidade social e educacional brasileira:

Fernando de Azevedo postulava a assimilação de uma cultura que fosse útil à constituição de um ‘núcleo de convicções’ e que conduzisse à ação bem como de um pensamento que as pressuponha, produzindo idéias e diretrizes que pudessem ser aplicadas à vida e a sua decifração (PAGNI, 2000, p.99).

O redator do Manifesto preocupava-se em superar as indeterminações que pairavam no campo educacional e, para isso, propôs uma “nova política de educação” e, mais importante ainda, construída por *especialistas em educação*, terminologia que já indica a necessidade de se pautar, a partir de então, pela voz da ciência.

Inicia ali um movimento em busca da superação da distância entre a escola e a vida do aluno. A escola, na condição que nos é contemporânea, ainda tem nesta uma questão que precisa ser discutida e pensada, que se apresenta como atual. Jurjo Torres Santomé (1998), em seu livro **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**, menciona as idas e vindas que tal problemática desencadeou:

Nas análises efetuadas a partir do final do século passado e durante todo o século XX, sobre os significados dos processos de escolarização e, conseqüentemente, sobre os conteúdos culturais que se manejam nos centros de ensino, chama poderosamente a atenção, a denúncia sistemática do distanciamento existente entre a realidade e as instituições escolares (p.09).

Na fala do autor é reiterada a velha questão: a necessidade de aproximação entre os saberes escolares e os saberes do aluno, pois, somente nessa interação, haverá possibilidade de construírem-se experiências, logo, momentos escolares de aprendizagens significativas⁶. Embora os tempos e espaços sociais tenham mudado e a condição ecológica em que a escola está inserida seja diferente daquela do final do século XIX e início do século XX, ainda hoje somos desafiados a reler o que foi escrito, tomando como base a nossa condição atual, recriando e discutindo outras possibilidades de entendimento sobre tão antiga problemática.

A escola, ao mesmo tempo influenciadora na sociedade e influenciada por esta, acompanha as diferentes mudanças do mundo econômico e social (fordismo/taylorismo/toyotismo) e, através dos modelos de produção que se instauram no meio social, apreende e intensifica a fragmentação dos saberes, dos seus tempos e espaços (Ibidem, 1998). Por conseqüência, aumenta a separação entre o aluno e a escola, abrindo-se caminho para uma formação deficitária, que não atinge o aluno e, por conseqüência, é produtora de exclusão.

A escola contemporânea, diante das mais diversas inovações tecnológicas, frente às mais diferentes linguagens e identidades, não consegue dar conta dessa diversidade que se apresenta em seu espaço. Influenciada por princípios do mercado, da competitividade e do lucro, ela alimenta o sistema “vicioso” que resiste à necessidade de oferecer às novas gerações aquilo que lhes é de direito, ou seja, a educação a partir do já construído, instigadora do processo de crescimento e desenvolvimento das potencialidades do ser humano⁷. Torna-se ausente no sistema educacional a

⁶ “A aprendizagem significativa foi minuciosa e nitidamente estudada por Ausubel e se refere à aquisição de materiais, com sentido que possam estabelecer uma relação lógica, não-arbitrária com os conteúdos já possuídos pelo indivíduo que tem interesse nesta apropriação. A aprendizagem significativa se aloja na memória semântica, criando redes significativas de conteúdos que se podem transferir e relacionar por sua vinculação lógica e que facilitam tanto seu enriquecimento e expansão como sua transferência para diferentes situações ou problemas” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.267).

⁷ Sem querer cair em um discurso reprodutivista de educação, o qual faz uma leitura da escola como, por exemplo, segundo Althusser (1970), “Aparelho Ideológico do Estado”, onde a função desta instituição: “... reside sobretudo em legitimar as desigualdades produzidas no âmbito da família, transmutando-as em diferenças nos esforços de aquisição perante a cultura escolar. Isto é, ela faz com que pareça que as desigualdades não se devam às injustiças socialmente produzidas, mas à falta de capacidade e talento na aquisição escolar da cultura.” (SILVA, 1992, p.33-34). Esta compreensão de educação e sociedade, que vigorou e influenciou o pensamento educacional brasileiro principalmente na década de 1980, vem sendo

produtividade do *porvir*, inerente ao crescimento e desenvolvimento humano, como aponta Jorge Bondía Larrosa:

Com a palavra *porvir* nomearei aquilo que não se pode antecipar, nem projetar, nem prever, nem predizer nem prescrever, com aquilo sobre o que não se pode ter expectativas, com aquilo que não se fabrica, mas que nasce... (2001, p.286).

Perde-se, então, nestas dimensões pouco valorizadoras do potencial humano, a possibilidade de criação e de construção do aluno. Nesse sentido, aquilo que poderia estar sendo organizado pelo aluno, por meio de suas próprias reconstruções, é “podado” por uma forma de ensinar que modela e espera respostas prontas e fechadas. Isso acaba por enfraquecer importantes possibilidades do ser humano.

Eis que temos minimamente caracterizada a escola contemporânea: fragmentada por influências externas e por uma tradição segmentada e produtora de fragmentação internamente. Por conseqüência, ela é, em grande medida, uma instituição inviabilizadora do acontecimento da experiência, ainda mais se considerarmos que, apesar de ser um lugar entremeado de culturas, e produtor de cultura (PEREZ GOMES, 2001), ela ainda privilegia uma única cultura, a Cultura eleita. Notadamente, podemos visualizar a contradição do espaço escolar: de um lado a inflexibilidade, a necessidade de manter-se no status de detenção do saber e, de outro, o multicultural⁸ ou intercultural, a democratização, que traz a diversidade, o aluno e suas culturas, a necessidade de ter que considerar as construções daquele que passa a ser o centro do processo de ensino.

O aluno, na sua multidimensionalidade (própria do ser humano) se depara, na situação de sala de aula, na medida em que avança o grau de estudos, com sérios obstáculos ocasionados pela fragmentação dos saberes e pela conseqüente descontextualização dos mesmos. A transposição didática, responsável por estabelecer

criticada por não conseguir compreender a escola como um espaço constituído por micro-espacos, locais também de resistência ao instituído. Logo, salienta-se aqui a força que o “engessamento” deste ambiente gera na formação dos indivíduos, pois, nesta dinâmica, a potencialidade humana muitas vezes é ignorada, em nome de uma verdade e de um saber único.

⁸ Ao mencionar o termo multiculturalismo, cabe fazer referência a uma distinção pertinente entre multiculturalismo e interculturalismo. Assim, segundo Reinaldo Matias Fleuri: “os termos múlti ou pluricultural indicam uma situação que grupos culturais diferentes coexistem um ao lado do outro sem necessariamente interagir entre si [...] já a relação intercultural indica a situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação. A ênfase na relação intencional entre os sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural” (2001, p.137-138). Na presente pesquisa, dados os objetivos a que a mesma se propõe, nos limitaremos a falar sobre multiculturalismo, compreendendo-o a partir da idéia de que a escola é um espaço de diferentes culturas e que estas se entremeiam.

meios mais acessíveis para compreensão de determinados conhecimentos, quando não contextualizada como deveria, pode ser responsável por estes obstáculos no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Yves Chavellard:

Un contenido de saber que há sido designado como saber a enseñar surge a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar em un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica (2005, p.45).

Assim, conforme o autor, acontecem duas transposições didáticas: a primeira, na transformação do *saber sábio*, desenvolvido por cientistas e teóricos, em *saber ensinável*; a segunda é realizada pelo professor em sala de aula, ao transformar o saber ensinável em *saber ensinado*, considerando todos os aspectos que se fazem presentes na sala de aula. Apoiando-se em estudo realizado por Marandino (2004), o qual aponta a proximidade entre Bernstein e Chavelard naquilo que ambos consideram como Transposição Didática, Marcus Vinícius Cunha traz as contribuições de Basil Bernstein para pensar este assunto:

Bernstein (1996) permite-nos entender esse mesmo fenômeno didático mediante o conceito de “recontextualização” [...]. O “campo recontextualizador” envolve agentes do “campo pedagógico oficial”, membros das agências do Estado que elaboram ordenações legais para o funcionamento do ensino, e agentes externos ao âmbito estatal, embora ambos se identifiquem muitas vezes (CUNHA, 2005, p.184 -185).

Criam-se, desse modo, ambientes de reorganização dos saberes que serão apresentados no espaço da sala de aula. Nesse sentido, ambos os autores, embora tenham suas particularidades, comungam de idéias sobre as diferentes transformações que o saber a ser ensinado sofre e, também, admitem a tarefa minuciosa que ali se constitui, dado o compromisso que diferentes instâncias assumem diante do que deve ou não ser ensinado, diante daquilo que a escola, posteriormente, deveria dar conta de “transmitir” para as gerações mais novas.

Os apontamentos feitos até então indicam uma situação de crise na escola, e este é um discurso que já há algum tempo vem preocupando diferentes autores. O enfoque dado aqui, entretanto, para este momento vivido pela escola, é alimentado por uma questão que consideramos fundamental para a melhoria desse espaço, ou seja, a valorização da experiência do aluno e do acontecimento da mesma. Isso porque a escola está reproduzindo um sistema de organização informativo, de efeito imediatista, que se

apresenta muito forte na sociedade como um todo. E, essas características não contemplam os elementos que sustentam a construção do conhecimento, mediada pelo acontecimento da experiência.

Tendo em vista a importância que neste trabalho vem sendo atribuída à questão da experiência no espaço escolar, é válido que desde já seja delimitado que nosso objetivo será de: *compreender o conceito de educação como “reconstrução da experiência” presente em alguns livros de John Dewey e verificar se o mesmo se apresenta nos discursos dos professores de crianças atualmente.* Isso, com a pretensão de entender a efetividade deste termo para a escola hoje, focalizando, especialmente, o processo de ensino e aprendizagem.

Por consequência e, também, para dar melhor sustentação àquilo a que se propõe esta pesquisa, seguem alguns objetivos denominados como específicos: caracterizar a presença do discurso de valorização da experiência que permeia as teorizações sobre cultura escolar e educação da criança que estão em voga hoje; identificar e compreender as concepções de experiência que predominam nos discursos dos professores de criança entrevistados para a pesquisa; estabelecer as possíveis aproximações e os necessários distanciamentos entre os diferentes conceitos de experiência que vêm caracterizar a escola contemporânea e o conceito de experiência desenvolvido por John Dewey em sua teorização sobre educação.

Considera-se aqui a escola como um espaço em que se encontram dois mundos que se chocam, o mundo do aluno e de toda a sua bagagem cultural construída até então, e o mundo da própria instituição, dividido em disciplinas, conhecimentos historicamente acumulados, horários, regras e rotinas burocratizantes. É dessa sistemática, ou seja, da forma como é estabelecida a interação entre estes dois mundos, que se desencadeiam índices espantosos de evasão, fracasso escolar, desestímulo e repetência. Logo, questionamos: que educação é essa que temos? Que educação acreditamos ser a melhor para as novas gerações? Será que é de se concordar com Hannah Arendt quando ela defende a escola como um espaço próprio para transmissão às gerações mais novas do legado cultural que lhe é de direito? Ou devemos compreender a criança no momento em que ela está vivendo e fazendo do espaço escolar uma possibilidade de construção e reconstrução de experiências, no qual a “cultura”, de que fala Arendt, é importante, mas não mais do que o acontecimento da experiência do aluno?

Sobre a divisão entre o mundo da criança e o mundo do adulto, Hannah Arendt, diferentemente de Dewey, argumenta sobre o papel da escola e a crise desta instituição, afirmando a responsabilidade que é delegada ao adulto ao ter que “apresentar” aos mais novos o legado histórico-cultural construído até então. A autora reitera a autoridade e responsabilidade presente na tarefa do professor, pois “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (1992, p.247).

Marcus Vinícius Cunha, em um de seus textos: “Leituras e desleitura da obra de John Dewey” (2007) chama nossa atenção para aquilo que ele denomina como *desleitura* da obra de John Dewey. A forma pela qual o autor norte-americano passou a caracterizar a pedagogia, a defendê-la e a argumentar sobre ela (por fugir dos parâmetros até então definidores do que seria uma “verdadeira pedagogia”), fez com que seu trabalho fosse criticado e refutado antes mesmo de ser lido e deveras compreendido. Assim, dizer que, ao adotar uma postura deweyana de educação, está-se negando o legado cultural da humanidade ou se esquecendo de elementos fundamentais referentes à tarefa do educador no espaço da sala de aula é um equívoco.

Em seu livro **Entre o Passado e o Futuro** (1992), especialmente no capítulo em que se dedica a escrever sobre a “Crise na educação”, Arendt faz críticas severas ao movimento de renovação educacional, o qual, como sabemos, foi protagonizado por John Dewey. Seu claro posicionamento de que a responsabilidade do mundo adulto, bem como o papel do professor, para com as gerações mais novas, passou a se esvaír na medida em que a criança recebeu um tratamento diferenciado, ao ser vista como centro do processo educativo, passa a receber força dos críticos ao modelo escolanovista.

Assim, a discussão sobre uma proposta “nova” de educação é criticada, antes mesmo de ser estudada e implementada. Em seu discurso de insatisfação com a escola tradicional, John Dewey não esquece da responsabilidade e do papel do professor no processo, mas também não deixa de chamar a atenção para a importância do aluno, daquele que justifica a existência desta discussão, da escola, da educação como um todo. Sendo assim, do ponto de vista do desenvolvimento humano, de acordo com Dewey, a criança é o centro do processo, o que, por si só, já justifica e exige do professor sua responsabilidade para com este ser em desenvolvimento, seja do ponto de vista dos conhecimentos ou dos métodos que o professor terá que buscar conhecer para melhor atender seu aluno. Muito do que se viu e ainda se vê na escola são fragilidades e

necessidades, o que aponta e reafirma a crise desta instituição, de que nos fala Arendt, bem como a não superação dos problemas apontados nas críticas feitas por Dewey.

Estes questionamentos nos fazem repensar a escola, e isso é condição necessária para mudar uma tradição que, desde sempre, se ocupa em, prioritariamente, desenvolver habilidades de reprodução, de submissão e obediência, ou seja, o “produto” certo para o mercado de trabalho almejado por um sistema que se diz democrático, mas explora e é alimentado por explorados.

A excessiva preocupação com o disciplinamento, a dificuldade em superar o esquadrinhamento da grade curricular das escolas, a necessidade de regular falas, ações e aprendizagens (mediante provas e notas) e o descaso com o processo da educação, com a integralidade deste acontecimento, dada a globalidade de fatores que compõem o aluno, acabam por suscitar momentos escolares pouco significativos, restritos à aprendizagem de submissão, obediência às regras e normatividades. Portanto, perde-se a riqueza de um local passível de ser oportunizador de reconstruções culturais, reorganização, criação e sistematização de novos conhecimentos.

A sistematização do conhecimento só acontecerá na medida em que as novas exposições tiverem relevância, além do mínimo de relação com o que o aluno já tenha experienciado. Esta é uma das teses defendidas por John Dewey e que vai permear a escrita deste trabalho, dado que a aprendizagem, na concepção deste autor, acontece na medida em que o aluno consegue estabelecer relação entre o que lhe é apresentado de “novo” e o que ele já tenha conhecido na vivência de experiências anteriores. Aprender, para Dewey, significa vivenciar situações que oportunizem a construção e reconstrução de experiências. Portanto, é uma atividade individual, mas que pode ser facilitada pela disposição de situações propícias para a construção de novas experiências.

A centralidade do aluno proclamada por Dewey em seu discurso moderno “renovador” sobre educação, há mais de um século, pode ser passível de releitura e reflexão em um momento em que se reclama um espaço escolar que supere a superficialidade das informações e consiga dar conta da construção do conhecimento. E esta construção do conhecimento, segundo Dewey, é atravessada pelo acontecimento da experiência, o que é muito mais do que receber informações. Segundo Jorge Bondía Larrosa, ela pode ser definida como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (2002, p. 21).

Cabe à escola, portanto, possibilitar momentos que vão além da superficialidade da informação, que sejam significativos e que oportunizem a construção de conhecimento; momentos que dêem conta da possibilidade de criação, da continuidade e do *porvir*, inerentes a uma “boa experiência”⁹. Nesta perspectiva, fazer um exercício de estudo e investigação para compreender se o acontecimento da experiência¹⁰ é valorizado no espaço da escola, através da voz de seus professores, é pertinente e almeja-se que seja uma das contribuições da presente pesquisa. Pode-se dizer que esta comporta, também, uma dimensão voltada para a tentativa de compreender se há ou não confluência entre os escritos deweyanos, referentes à valorização da experiência, e o discurso contemporâneo de educação, um momento em que muito se fala sobre a cultura experiencial do aluno. O que constitui a cultura experiencial? Ela é valorizada no âmbito da escola? Qual é a dimensão da experiência que é considerada na escola? Ela é pensada concomitante ao exercício de construção do conhecimento do aluno?

Estabelecer relações entre a vida e o processo de escolarização é um posicionamento que, por vezes, foi entendido como vazio e difícil de conceber. A complexidade e o grau de dificuldade sobre os quais a escola se constituiu e organizou os conhecimentos que se propunha transmitir, escondiam uma concepção de poder do professor sobre o aluno. A complexidade destes conhecimentos não é negada na teoria deweyana, o que é levado ao questionamento é a forma que é estabelecida a relação entre eles. O que é questionado ainda é o caráter da experiência que a escola oportuniza aos seus alunos, dado que seria através de boas experiências e da reconstrução das mesmas, que o aluno edificaria seu conhecimento e constituiria sua emancipação.

Cabe destacar que o acontecimento da experiência comporta também um sentido negativo, segundo Dewey, especialmente quando não considera o aluno, suas

⁹ Dewey nos chama a atenção para o caráter das experiências que vivenciamos, pois, elas podem ser tanto educativas como deseducativas: “Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder os apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas” (DEWEY, 1971, p. 14). Assim, a partir da qualidade desta podemos acumular conhecimentos para aprendizagens futuras bem como, do contrário, podemos nos tornar alheios a uma série de situações que favoreceriam a construção de conhecimentos posteriores. Sendo assim, cabe ao educador dispor “coisas para as experiências” e oportunizar que estas não sejam “apenas imediatamente agradáveis” ao sujeito, mas, sobretudo, que o enriqueçam e o armem para experiências futuras – princípio de continuidade (Ibidem).

¹⁰ O “acontecimento” da experiência pode ser compreendido a partir da seguinte colocação de Larrosa: “Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o aprendemos nada nos sucedeu, nada nos aconteceu” (2002, p.22).

necessidades, sua curiosidade em aprender. O autor admite, mesmo assim, o acontecimento da experiência, entretanto no sentido de repressão, de esvaziamento e empobrecimento de outras possibilidades.

A escola, na voz de seus alunos, ainda hoje é um espaço que é questionado, principalmente pela proporção insignificante que tomam os conhecimentos nela estudados. Não são poucas as vezes que se ouvem reclamações quanto à validade e necessidade de compreender determinados conteúdos escolares que não se mostram significativos. Mas este “esforço” é amenizado pela promessa de que tais “compreensões” serão utilizadas futuramente, pois em um momento se aprende e em outro se vive.

Radica-se aqui a possibilidade de refletir a dimensão organizacional, espacial e curricular da escola e as condições que esta instituição oferece para que haja uma interconexão entre o aluno (sua vida, suas experiências) e o que lhe é apresentado sob a forma de conteúdos. Gimeno Sacristán, ao escrever sobre a ligação entre currículo e experiência, a partir de Dewey, afirma: “O importante do currículo é a experiência, a recriação da cultura, em termos de vivências, provocação de situações problemáticas” (2001, p.41).

Como vemos, direta ou indiretamente já falamos de Dewey na educação atual, toda vez que mencionamos a necessidade de relacionar o ambiente escolar com a vida do aluno, sempre que defendermos a necessidade de um professor reflexivo e de uma escola organizada a partir de projetos e situações-problema. Enfim, sempre que a presença do aluno como eixo central da organização do espaço escolar for levantada está a ecoar uma das principais defesas da teoria deweyana. Entretanto, estes discursos, muitas vezes, chegam de forma vazia, sem a devida compreensão de seus conceitos, e logo se perde a real intenção ao proferi-los. Além do mais, geralmente não são refletidos na prática e tornam-se apenas mais alguns entre os comuns modismos educacionais. Daí a necessária dedicação em resgatar os fundamentos, os princípios e propósitos e a pertinência da teoria deweyana.

Caracterizar a escola na conjuntura atual, considerando-a como um espaço entremado de culturas e produtor de culturas, assim como reconhecer os discursos caracterizadores de seus espaços e tempos, dentre eles os de valorização da cultura experiencial e da experiência do aluno, sinalizam a freqüente referência à experiência. Especificamente, este estudo investigativo de algumas obras de John Dewey ocupar-se-á em compreender se existe possibilidade de diálogo entre a valorização da experiência

suscitada nos discursos educacionais atuais e o conceito de experiência defendido nos escritos de Dewey, no conceito de “educação como construção e reconstrução de experiências”.

No Capítulo I - O DISCURSO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO SOBRE A EXPERIÊNCIA: UM TRIBUTO NEGADO A JOHN DEWEY? – desta investigação, há uma contextualização da escola na condição contemporânea. Delineia-se um panorama inicial a partir do estudo de autores que apresentaram questões referentes à cultura escolar, aos discursos atuais sobre cultura, culturas e a cultura experiencial, ou seja, sobre o discurso contemporâneo de valorização da experiência do aluno. Sinaliza-se, portanto, o momento de crise que vive a educação escolar, com a dissolução da base sólida de uma Cultura única sob a qual a escola foi constituída, e a necessidade de considerar as diferenças que se entremeiam nesse espaço e a multiculturalidade que ali se apresenta. O capítulo indica, enfim, a necessidade de estudar a valorização que vem sendo dada ao acontecimento da experiência, a qual se apresenta cada vez mais como alternativa para a melhoria do sistema escolar, no sentido de sensibilizar, cativar e torná-lo mais significativo para o aluno.

Seqüencialmente, no Capítulo II: JOHN DEWEY E A EDUCAÇÃO COMO “RECONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA”, após terem sido introduzidas e problematizadas as teorizações sobre a valorização da experiência no discurso escolar contemporâneo, inicia-se um estudo mais aprofundado do conceito presente em algumas obras de Dewey, dado seu papel norteador no trabalho. Para tanto, diferentes obras do autor são exploradas, sempre focalizando e buscando a compreensão do que Dewey compreendeu e defendeu como experiência e sua interligação com a educação. O objetivo deste capítulo da pesquisa é definir o referido conceito e, na medida do possível, fazer interconexões com as definições de experiência que apresentam as construções teóricas atuais. Dessa maneira, o questionamento norteador do capítulo é: O que é experiência para John Dewey?

Com o intuito de caracterizar o que vem se defendendo atualmente, nos discursos sobre educação, acerca do conceito de experiência e sua pertinência nas práticas educativas, o Capítulo III apresenta as falas daqueles que estão diretamente envolvidos com a escola, as professoras¹¹. A pergunta norteadora, nesse momento, refere-se à

¹¹ No desenvolvimento da pesquisa, será feita referência em gênero feminino, pois foram professoras as profissionais entrevistadas, e também pelo fato de que a educação da criança, na sua grande maioria, tem como educadoras mulheres.

concepção de experiência que se apresenta nas falas das professoras atuantes nos primeiros anos de escolarização da criança¹² e, também, às suas colocações sobre a necessidade e possibilidade de valorizar, ou não, este acontecimento no espaço da sala de aula. Intitula-se o capítulo como: O ACONTECIMENTO DA EXPERIÊNCIA É POSSÍVEL NO ESPAÇO DA SALA DE AULA? QUE EXPERIÊNCIA É ESSA?

Baseado nas reflexões teóricas realizadas nos capítulos anteriores, o último capítulo desenvolve o exercício de interconexão entre O CONCEITO MODERNO DE “EDUCAÇÃO COMO RECONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA” E SUA PERMANÊNCIA E PRODUTIVIDADE NO DISCURSO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO. Intenta-se, então, pôr em diálogo o que as professoras entrevistadas compreendem por experiência, na condição de escola que nos é contemporânea, e a teorização deweyana sobre “educação como processo de construção e reconstrução de experiências”. Dessa forma, é sinalizada a necessidade de entrecruzar as diferentes dimensões da experiência encontradas nos textos estudados, durante a elaboração da pesquisa. Estes “textos” são aqui compreendidos desde a pesquisa bibliográfica, base sustentadora e norteadora desta investigação, até as falas das professoras entrevistadas. É o momento de refletir acerca da organização curricular, da compreensão de planejamento, do posicionamento didático apontado no *corpus* de análise, pois são essas, principalmente, as dimensões escolares que deveriam incluir a referência ao acontecimento da experiência.

¹² Segundo a legislação atual, Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (2006), a separação entre profissionais da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental não é mais utilizada. Agora, o profissional considerado para atuação nestas etapas da Educação Básica advém de um mesmo curso de formação de professor (Pedagogia-Licenciatura). Fala-se, então, em educação da criança, a qual abrange a faixa etária de 0 aos 10 anos. Nesta pesquisa, as profissionais entrevistadas serão as que trabalham com crianças na faixa etária de 4 a 10 anos.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

1. Abordagem Qualitativa da Pesquisa

A caracterização da pesquisa que realizamos, os objetivos pretendidos com a mesma, os quais foram minimamente expostos até aqui, e o cunho dissertativo deste estudo são fatores convergentes para um trabalho que se insere em uma perspectiva *qualitativa* de pesquisa. Nesta modalidade de pesquisa, o investigador busca “interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

A pesquisa qualitativa revela uma dimensão impreterível quando se pensa em estudos sobre educação ou em qualquer trabalho que envolva as ciências humanas e que se preocupe em entender a multidimensionalidade das formações sociais e educativas do ser humano. Não diferente, neste trabalho, o foco está no caráter dissertativo, argumentativo e reflexivo, na leitura e análise de textos¹³, o que caracteriza sua incompatibilidade com qualquer forma de estudo que desconsidere tais fatores.

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo e, adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (Ibidem).

Assim sendo, minha postura neste momento do trabalho será de “ler” as fontes construídas, os construtos¹⁴, a partir de uma perspectiva de análise textual, ocupando-me em dar o sentido que parece mais apropriado aos textos selecionados. Foram

¹³ Aqui ‘textos’, compreendido em um sentido amplo, indo além daquilo que se apresenta nas obras de Dewey. Consideram-se, assim, o contexto, as entrevistas, as informações que se apresentam nas entrelinhas - registradas no Diário de Campo - também como passíveis de serem lidas. Logo, são textos, são construtos e fazem parte do *corpus* de análise da pesquisa.

¹⁴ *Construtos* é uma palavra que assume no trabalho significativa importância, pois, é utilizada para definir as falas das professoras, as anotações no Diário de Campo e também os escritos de e sobre John Dewey. Ela refere-se aos “textos” que posteriormente serão analisados e que não deixam de ser construções, minhas, enquanto pesquisadora, e dos sujeitos que estão envolvidos na pesquisa. Estes “dados”, que não são dados, nem achados, nem desvelados, são construções, logo, merecem uma denominação que não interfira nesta concepção. Para melhor compreender este posicionamento, são válidas as palavras de Roque Moraes (2003, p.195): “Costuma-se denominar ‘dados’ o corpus textual da análise. Entretanto, assumindo-se que todo dado torna-se informação a partir de uma teoria, podemos afirmar que nada é realmente ‘dado’ mas tudo é construído. Os textos não carregam um significado a ser apenas identificado; são significantes, exigindo que o leitor ou pesquisador construa significados a partir de suas teorias e pontos de vista. Isto exige que o pesquisador em sua pesquisa se assuma autor das interpretações que constrói a partir dos textos que analisa”.

analisados livros, entrevistas, contextos, reações, implicações, resistências, entusiasmos, etc., no sentido de contextualizar e dar clareza às construções e, por assim ser, encaminhar a especulação para a *objetividade*¹⁵ que é própria das pesquisas qualitativas. Esta só acontece na medida em que o pesquisador explicita e organiza os *construtos* de forma objetiva, oferecendo condições para uma necessária construção coletiva do conhecimento. Nas palavras de Alves Mazzotti (2001, p.45):

A única objetividade que podemos aspirar em nossas pesquisas é aquela que resulta da crítica *inter pares*, uma vez que ela permite expor as tendenciosidades do pesquisador [...] o que é crucial para a objetividade de qualquer pesquisa é a aceitação da “tradição crítica”, isto é, do fato de que a investigação deve ser o mais possível aberta à análise, à crítica, ao questionamento da comunidade científica para que erros grosseiros e tendenciosidades do pesquisador possam ser eliminados (Grifos da autora).

Desse modo, assume caráter fundamental a “caminhada investigativa” que impulsionou e foi responsável pela construção dos resultados, contrariando a comum idéia de que o grau de importância maior está nos *construtos* ou naquilo que resultou de todo o processo. Esta constatação faz com que eu tenha uma grande preocupação em explicitar o máximo de fatores que convergiram na construção dos resultados. Minha postura aqui é de uma investigadora qualitativa “*El investigador cualitativo destaca las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales*” (STAKE, 1999, p.11).

A complexidade que envolve a pesquisa qualitativa intensifica e torna laboriosa a tarefa do pesquisador. Dessa forma, percebo-me no papel de não só compreender, bem como também de explicitar os condicionantes dos *construtos* analisados, a fim de dar ao leitor a possibilidade de diálogo com a reflexão aqui exposta. Para tanto, conto com as possibilidades da escrita e com o exercício de construção e envolvimento do leitor para tornar claros alguns dos principais passos que encaminharam a realização da investigação e a leitura e interpretação dos construtos.

1.1 Instrumentos de pesquisa

Este item preocupa-se em evidenciar os instrumentos utilizados para a constituição dos *construtos* em análise. Como os instrumentos não foram definidos aleatoriamente,

¹⁵ Segundo Popper, citado por Alves Mazzotti: “A objetividade da ciência não é uma questão referente aos cientistas individuais e sim ao resultado social de sua crítica mútua, da divisão de trabalho hostil-amistosa entre os cientistas, de sua cooperação e também competição” (2001, p. 45).

estão diretamente relacionados com os objetivos da pesquisa. Cada um dos itens a seguir mencionados traz uma breve contextualização daquilo que trata. Esta preocupação existe em função de que há fatores importantes que sustentam a eleição de algumas técnicas de seleção e registro dos *construtos*, e que acabam por influenciar e sustentar os próprios objetos de análise e o foco da pesquisa.

1.1.1 A pesquisa em fontes primárias e secundárias: compreensão do conceito deweyano de “educação como construção e reconstrução da experiência”

A natureza do objeto de estudo focalizado nesta pesquisa firmou a necessidade de uma investigação bibliográfica. O conceito de experiência presente na teoria educacional de um autor que viveu entre os séculos XIX e XX (o qual foi superficialmente lido em nosso país e ainda assim o é em nossos cursos de formação de professores), bem como a literatura atual sobre cultura escolar e valorização da experiência exigiram esta forma de pesquisa:

Caracteriza-se a pesquisa bibliográfica pela identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos de revistas, dentre outros. Sua finalidade é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa (GONSALVES, 2001, p.35).

Tal definição de pesquisa bibliográfica é válida especialmente porque os escritos analisados para compreender o conceito de experiência, teorizado por John Dewey, têm origens diferenciadas. A leitura abrangeu desde seus livros até os trabalhos de autores que se ocuparam em estudá-lo, sendo que a vasta bibliografia encontrada teve como critério de seletividade a referência feita ao conceito de experiência.

Pensando a caminhada de pesquisa neste sentido de exploração e investigação, faz-se necessário que sejam esclarecidas algumas definições que caracterizam a pesquisa bibliográfica. Segundo Gonsalves (2001), nesta metodologia de pesquisa, de exploração de materiais bibliográficos, podemos nos valer de materiais considerados de *fonte primária* e de *fonte secundária*.

Definem-se como sendo fontes primárias, aqui nesta pesquisa, os escritos do próprio Dewey. As fontes secundárias caracterizam-se, neste caso, como textos construídos por estudiosos que se dedicaram em pesquisar a vida e a obra de John Dewey. Além deles, são considerados também, como fontes secundárias, trabalhos que definem a cultura escolar atualmente e sua dimensão “experencial”, de autores

contemporâneos, que se ocupam em retomar o conceito de experiência e que subsidiaram as falas das professoras entrevistadas.

É importante destacar que, no início da pesquisa, não estava definido que obras de John Dewey seriam utilizadas para alcançar os objetivos propostos. Aquilo que se apresentava com clareza era o fato de que o conceito de experiência era encontrado em diferentes trabalhos do autor, em alguns de forma mais explícita, em outros não. Entretanto, na medida em que fui realizando as primeiras leituras de suas obras, pude selecionar algumas destas. A situação permitiu-me ter um panorama mais completo das produções teóricas que poderiam ser utilizadas no desenvolver da pesquisa. A viabilidade da alternativa, de não limitar a priori as obras, é perceptível, pois, mesmo tendo em mãos vários textos complexos, o foco permaneceu no conceito de experiência, o qual, por si só, delimitou a leitura e a análise. O conceito de experiência toma, assim, a proporção de ser centro da investigação, pois comporta elementos fundamentais da filosofia de educação de John Dewey, revela aspectos da concepção de ensino e aprendizagem da obra deste autor.

A leitura das fontes primárias tem nesse conceito seu foco principal. **A Escola e a Sociedade, A Criança e o Currículo** (2002), originalmente publicado em 1900, é um dos livros analisados. Trata-se de uma importante obra de Dewey, a mais antiga das aqui selecionadas, que comporta uma série de elementos significativos sobre a caracterização da experiência, especialmente no capítulo que se refere à Criança e o Currículo¹⁶, naquilo que diz respeito à distância que a escola consegue estabelecer entre os conhecimentos academicamente organizados e aquilo que o aluno vive, interage, constrói no seu dia a dia.

La Educación de Hoy (1957), originalmente publicada em 1957 é um livro no qual Dewey trata de temas diferenciados: cultura, política, religião, profissão docente, democracia, individualidade, entre outros. Focalizo a leitura e análise especialmente nos capítulos: 3 – “*El lugar de la actividade manual en el programa elemental*”, 6 – “*La experimentación en la educación*”, 17- “*Por qué tenemos escuelas progresivas*”, e no último capítulo do livro, 23- “*La democracia y la educación en el mundo de hoy*”. Nestes capítulos, encontro significativas contribuições ao conceito de experiência. Em

¹⁶ Cabe aqui fazer uma nota de destaque ao fato de que o Capítulo: *Criança e Currículo* deste livro encontra-se de forma muito semelhante no livro **Vida e educação** (1973). No capítulo I. *A Criança e o programa escolar*. O que diferencia os textos é o fato de terem sido traduzidos por profissionais diferentes, o que modifica a organização dos textos e as palavras dos mesmos. Sendo assim, do meu ponto de vista, este último traz de forma mais clara e didática as idéias do autor.

tal obra, aparece com ênfase a idéia de Dewey quanto às incoerências que se mostram entre um sistema “atrasado” de educação em contraponto à evolução da sociedade, da ciência principalmente.

Como Pensamos (1959a), originalmente publicado em 1910, revela a complexidade que envolve a dinâmica do pensamento. Sua riqueza está na forma metódica com que o autor explana a organização lógica do pensamento reflexivo. Nessa obra, encontramos importantes contribuições sobre o conceito de experiência. É um trabalho considerável para fugirmos de entendimentos superficiais sobre o que significa experiência para Dewey.

O livro **Democracia e Educação** (1959b), livro originalmente publicado no ano de 1916, foi considerado pelo próprio autor como sendo o seu melhor livro sobre educação. É uma obra extensa que dá subsídio a uma série de conceitos importantes referentes ao sistema de educação que ele propõe, mas especialmente à Filosofia da Educação. Conforme explicado pelo próprio autor, a obra está dividida em quatro partes¹⁷, dessas, a que mais se aproxima dos objetivos da pesquisa é a segunda, a qual comporta noções de experiência e de método. Detive-me, então, especificamente à leitura e à análise dos capítulos: 11- *Experiência e pensamento*, 12 – *O ato de pensar e a educação* e, 13 – *A natureza do método*, integrantes da segunda parte, sem, é claro, deixar de ler e compreender a obra como um todo.

No livro **Experiência e Educação** (1971), publicado originalmente no ano de 1938, tem-se uma dimensão mais completa de como o autor encaminha suas teorizações quanto à valorização da experiência no ambiente escolar e à necessidade de uma teoria que a sustente no âmbito educativo. Neste livro, puderam ser aprofundadas as questões que reforçam a opção pelo estudo da obra de Dewey dado que, suas afirmações nesta obra se referem especialmente à incoerência que a escola consegue estabelecer nas relações entre o aluno, suas vivências e experiências, e os saberes construídos pela humanidade. Está justificada, assim, a busca por uma teoria que sustente a importância de considerar a ‘conexão orgânica entre educação e experiência pessoal’.

Vida e educação (1973), originalmente publicado em 1973 foi um livro importante para esta pesquisa, pois reforça elementos já mencionados em obras anteriores e acrescenta fatores importantes que caracterizam os prejuízos gerados por

¹⁷ A análise do livro **Democracia e educação** foi realizada de forma mais detalhada por Marcus Vinícius Cunha (2007) no texto: *Leituras e desleituras da obra de John Dewey*, conforme citado nas referências desta pesquisa.

visões extremistas “ou deixamos a criança entregue à sua própria atividade espontânea, ou lhe temos que ditar a direção por compressão externa” (DEWEY, p.61). Na obra, encontramos, também, uma importante fonte secundária da pesquisa, os escritos de Anísio Teixeira. Este autor brasileiro foi um dos principais, se não o principal, difusor da filosofia de John Dewey no país, no início do século XX. Teixeira escreveu, na edição brasileira do livro **Vida e educação**, de John Dewey, um capítulo sobre “A pedagogia de Dewey”, composto por dois textos: “*Educação como Reconstrução da Experiência*” e “*A Escola e a Reconstrução da Experiência*”.

Outra importante referência brasileira de estudos e difusão do pensamento de John Dewey em nosso país está nos trabalhos do professor Marcus Vinícius Cunha, o qual contribuiu e ainda vem contribuindo consideravelmente para a leitura dos escritos deweyanos, dada sua renomada produção teórica sobre o autor norte-americano. Dentre seus escritos, encontramos dois livros, **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula** (1998) e **John Dewey: a utopia democrática** (2001), além de artigos e capítulos de livros que revelam um cuidado especial com o legado deste pensador. Considero pertinente, então, referir tais produções, na medida em que contribuem para uma melhor apreciação do conceito de experiência em John Dewey, foco central da pesquisa.

As obras aqui citadas foram importantes fontes para alcançar os objetivos propostos neste estudo, especialmente, para a compreensão do conceito de experiência presente na teoria de John Dewey. Cabe também salientar que todo este movimento investigativo tem sua raiz motora em uma incoerência ou problemática que nos é bem atual e que, por isso, também foi aqui caracterizada, qual seja: a dificuldade do trabalho com a experiência do aluno e com o acontecimento da experiência no espaço escolar, agravada em uma escola que não consegue ser significativa para seu aluno.

1.1.2. Entrevistas semi-estruturadas: sua importância na construção e desenvolvimento da pesquisa

Além da dimensão bibliográfica, esta pesquisa contou com a contribuição das falas de professoras¹⁸ que trabalham com crianças nos primeiros anos de escolarização, especificamente com a faixa etária entre 4 e 10 anos. A proposta de ir além das bases

¹⁸ Como forma de Apêndice (APÊNDICE - A) segue o roteiro da entrevista semi-estruturada, a qual teve questões norteadoras, abertas, que possibilitaram um entendimento mínimo da concepção de educação das professoras, bem como também da presença ou não do discurso de valorização da experiência no sentido mais complexo deste termo.

teóricas de compreensão da experiência surgiu em virtude da necessidade de compreender como a experiência é entendida e se é trabalhada no espaço da escola, seja como ponto de partida ou como parte fundamental do processo educativo.

A técnica de pesquisa denominada como “Entrevista” é caracterizada positivamente por sua ampla possibilidade de abrangência e registro daquilo que pretende ser investigado. Como afirmam as autoras Rosa e Arnoldi:

Analisando a “Entrevista” como uma técnica de coleta de dados, podemos afirmar que não se trata de um simples diálogo, mas sim, de uma discussão orientada para um objetivo definido, que, através de um interrogatório, leva o informante a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa (2006, p.17).

A entrevista, para além de um diálogo dispersivo, tem objetivos claros previamente definidos pelo entrevistador. Logo, o sujeito que questiona lança mão de artifícios que envolvem o entrevistado, que o fazem confiar, “recuperar aspectos de sua biografia, poucas vezes comentada” (Idem, p.22), e é responsável, também, por proporcionar um clima amistoso e de empatia no momento da entrevista. Essa *confiabilidade* é que vai oportunizar a produção de um discurso significativo à investigação que se pretende desenvolver:

a entrevista é uma relação didática, que cria uma forma de sociabilidade específica, limitada no tempo, sem continuidade, em que inicialmente, os parceiros da diáde se defrontam como estranhos, pautados por uma alteridade que aparentemente não admite o encontro e que deve ser superada para que a matéria-prima do conhecimento possa ser produzida durante este encontro que transforma estranhos em parceiros de uma troca (ROMANELLI, apud ROSA e ARNOLDI, 2006, p.22).

Pensada a entrevista como sendo uma relação didática, ou seja, que envolve *força* e *direção*, delineia-se uma técnica que não ignora os fatores externos, ao contrário, preocupa-se com os mesmos. O pesquisador, no papel de entrevistador, deve estar ciente de que terá que despender *força* em *direção* ao objetivo a ser alcançado. Isso se aplica, principalmente, em momentos em que, para não constranger o entrevistado, são ouvidos desabafos de questões pessoais, que não necessariamente dizem respeito ao roteiro de entrevista, mas que caracterizam o contexto, a situação, enfim, a produção daquele discurso e que não podem ser reprimidos.

A entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas,

sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação (SZYMANSKI, 2002, p.12).

A capacidade de escutar o outro, com a abertura e o envolvimento de quem realmente acredita na palavra dialogada para estabelecer uma relação de crescimento, faz parte do papel do pesquisador: “Essa relação dialógica, cujas conseqüências epistemológicas, todavia, não cabe aqui desenvolver, guarda pelo menos uma grande superioridade sobre os procedimentos tradicionais de entrevista” (OLIVEIRA, 1996, p. 20). Assim, uma posterior análise e entendimento daquilo que foi dito no momento da entrevista exigem o entendimento de um pressuposto básico, do qual nos fala Paulo Freire e que vale ser lembrado aqui: saber escutar.

ao escutar como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem [...] escutar é algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um (FREIRE, 1996, p.132).

No movimento de fala e escuta, de empatia, de sensibilização, entrevistador e entrevistado, face a face, fazem deste momento da entrevista uma situação única, não seqüencial, que talha a rotina diária de ambos e, sendo assim, incomoda, traz consigo a insegurança sobre aquilo que irá se apresentar como novo. Por mais que tenham acontecido momentos prévios de conversa e combinações, sobre dia, hora, objetivos da investigação, enfim, a “novidade” do momento permanece. Este encontro, marcado também pela subjetividade dos protagonistas (entrevistador e entrevistado), pode, como afirma Szymanski, tornar-se um momento de construção de um novo conhecimento (2002, p.14). Isso se considerarmos, especialmente, que muitas das questões ali apresentadas incitarão a uma reflexão de temas e situações até então não pensadas, ou ao menos, não organizadas a ponto de serem verbalizadas, comunicadas.

O momento da entrevista torna-se um desafio também ao pesquisador, o qual precisa ter sensibilidade para, sem travar o entusiasmo do entrevistado que fala sobre uma situação particular, alheia à pesquisa, conseguir voltar ao centro da discussão, aos objetivos da entrevista. A construção de estratégias que retomem o objetivo da pesquisa, bem como de conhecimento sobre a própria técnica da entrevista dão-se também no momento do diálogo. Sendo assim, ambos os protagonistas deste encontro estão

construindo conhecimento, estão deparando-se com situações novas que lhes fazem pensar e comunicar o pensado.

Como esta pesquisa valeu-se da técnica de entrevistas do tipo semi-estruturada – a qual é uma dentre outros “tipos” de entrevistas qualitativas utilizadas na educação –, permanece uma flexibilidade considerável no decorrer do encontro entre entrevistado e entrevistador, o que é próprio dessa forma de entrevista. Como afirmam ROSA e Arnoldi:

As questões, neste caso, deverão ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados, o questionamento é mais profundo e também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes de confiabilidade (2006, p. 30-31).

Outro importante fator a se considerar é que o momento de elaboração das questões integrantes do roteiro da entrevista semi-estruturada exige clareza e discernimento por parte do pesquisador, pois elas têm uma proporção considerável no grau de responsabilidade sobre o objeto a ser investigado. Portanto, no período de organização desta pesquisa, foi preciso ter-se clareza dos objetivos do trabalho, dada a profundidade exigida em cada questão a ser realizada.

Tendo em vista que o foco central da pesquisa está no conceito de “*reconstrução da experiência*” para John Dewey, o trabalho poderia bastar-se com aquilo que uma pesquisa bibliográfica comporta, por exemplo. Entretanto, ao lançar mão do desafio de compreender o que vem sendo pronunciado sobre experiência nos discursos educacionais, também percebi como importante entender *onde* e *como* eu encontraria estes “*discursos educacionais atuais*”. A escolha da técnica de pesquisa foi um momento de reflexão e dúvidas. Pode-se dizer que passei por um processo de amadurecimento em relação ao próprio objetivo do trabalho. Inicialmente, cogitei a possibilidade de estudar autores contemporâneos que tratam de valorizar a experiência em seus discursos, mas a dificuldade apresentou-se no momento de elegê-los.

Posteriormente, dediquei-me à leitura das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia¹⁹ – um documento oficial que atinge diretamente o professor, sua formação – com o intuito de conhecer até que ponto a valorização da experiência apresentava-se nos discursos de formação e, por consequência no perfil do profissional professor.

¹⁹ RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Mais uma vez, pareciam estar faltando elementos, o conceito de experiência, sua caracterização nos discursos educacionais atuais exigia algo mais, que eu ainda não havia conseguido definir, construir. Esta constatação fez com que surgisse uma nova possibilidade de trabalho, uma outra técnica para a pesquisa, não bibliográfica apenas, mais trabalhosa, mas que parecia dar conta das expectativas que ali se encontravam. A investigação por meio da entrevista semi-estruturada, com professores de crianças. Esta possibilidade veio ao encontro da pesquisa, identificou-se com a problemática inicial, com aquilo que justifica a existência dos questionamentos primeiros e, também, com os objetivos a que a mesma se propõe. Conhecer as falas propriamente ditas daqueles profissionais que estão no chão da escola, vivenciando as possibilidades e impossibilidades de uma educação para a construção e reconstrução da experiência.

É desta constatação, gerida em meio a formulações de hipóteses, dúvidas e reflexão, que a pesquisa por meio de entrevistas semi-estruturada se constituiu, logo, isso fez com que a investigação envolvesse outros elementos: escola e a leitura da realidade da mesma, professores, negociações, diálogos, gravações, enfim, diferentes situações que, como vimos, deram margem para a inclusão de mais um instrumento de construção de dados: o Diário de Campo.

1.1.3 Diário de Campo²⁰

A tarefa do pesquisador, especificamente quando ele tem como objeto de análise um campo empírico, no qual vários fatores se apresentam, é um trabalho minucioso, de muita atenção e, principalmente, de cuidado e tratamento adequado àqueles elementos. Escrever um diário de campo pareceu-me tarefa imprescindível desde o primeiro dia de inserção no ambiente da escola, especialmente, pela riqueza de situações que ali se constituíam e que, de certa forma, eram reveladoras de uma cultura própria e de uma série de papéis que ali se representavam.

Em seu texto sobre pesquisas em ciências sociais, Roberto Cardoso de Oliveira (1996) fala que, além da necessidade de uma relação dialógica na realização da

²⁰ Diário de Campo é o principal instrumento de coleta de dados da etnografia. Nele o pesquisador aponta, sob a forma de “descrição densa”, tudo aquilo que acredita fazer parte do objeto pesquisado. Sem a pretensão de ser tão detalhado quanto aquele que caracteriza a pesquisa etnográfica, o Diário de Campo que aqui será apresentado registrou minhas percepções durante a aproximação do campo de pesquisa e daquilo que o gravador não registra, ou seja, as situações que se constituem no entorno. Sempre que eu utilizar os escritos do meu Diário de Campo para explicitar alguma questão, o farei valendo-me de uma fonte de letra diferenciada, a fim de que esta escrita possa ser destacada. Neste caso, a fonte padrão para as anotações do Diário de Campo será Courier New.

entrevista, existem também as “faculdades do entendimento”, ou dos “atos cognitivos” derivados destas faculdades e inerentes à tarefa do pesquisador: *Olhar, ouvir e escrever*. Estes três elementos têm caráter constitutivo na elaboração do conhecimento próprio das disciplinas sociais, afirma o autor. O registro do máximo de fatores que se apresentam no momento da entrevista, tendo em vista enriquecer a descrição e posterior interpretação da situação ali criada, requer do pesquisador observar de forma participativa:

Entendo que tal modalidade de observação realiza um inegável ato cognitivo, desde que a compreensão (*Verstehen*) que lhe é subjacente capta aquilo que um hermeneuta chamaria de “excedente de sentido”, i. e., aquelas significações (por conseguinte, dados) que escapam a quaisquer metodologias de pretensão monológica (OLIVEIRA, 1996, p.21-22).

O ato da escrita, propriamente o momento de registro daquilo que foi ouvido e observado e não foi registrado pela técnica convencional do gravador, exigiu-me a disponibilidade à escrita:

Diria inicialmente que a textualização da cultura, ou de nossas observações sobre ela, é um empreendimento bastante complexo. Exige que nos despojemos de alguns hábitos de escrever, válidos para diversos gêneros de escrita, mas que a construção de um discurso que esteja disciplinado por aquilo que se poderia chamar de ‘(meta) teoria social’ nem sempre parecem adequados (Idem, 1996, p.23)

A complexidade deste ato deve-se, especialmente à grande responsabilidade que a descrição de fatos ou situações exige do pesquisador, pois qualquer detalhe pode revelar uma nova perspectiva de significado, cada palavra dita ao final de uma entrevista, por exemplo, quando o gravador não está mais ligado, é uma importante sinalizadora das compreensões do professor. A maneira como este arruma sua sala, por exemplo, trata seus alunos, seus colegas, enfim, são situações que não podem ser desconsideradas pelo pesquisador. Elas exigem um “olhar”, um “ouvir” e um “escrever” minucioso, para que possam ser lembradas pelo pesquisador e, posteriormente, utilizadas na elaboração da análise para a produção sistematizada.

os dados contidos no diário e nas cadernetas de campo ganham em inteligibilidade sempre que rememorados pelo investigador; o que equivale dizer que a memória constitui provavelmente o elemento mais rico na elaboração de um texto, contendo ela mesma a massa de dados cuja significação é mais bem alcançável quando o pesquisador a traz de volta do passado tornando-a presente no ato de escrever (idem, 1996, p.31).

Sendo assim, o Diário de Campo assume nesta pesquisa papel importante no momento da análise dos dados e passa a fazer parte do rol de *construtos* a serem analisados.

1.1.4 Questionário

A elaboração de um breve formulário com questões²¹ referentes à formação e atuação das professoras se fez necessária, uma vez que, embora elas trabalhem na mesma escola e todas tenham formação inicial no curso de Pedagogia, lidam com faixas etárias diferenciadas, bem como o ano da conclusão de seus cursos varia bastante, fator este que pode influenciar, também, as respostas dadas na entrevista. Segundo Richardson (1999, p.189):

A informação obtida por meio de questionário permite observar as características de um indivíduo ou grupo [...] uma descrição adequada das características de um grupo não apenas beneficia a análise a ser feita por um pesquisador, mas também pode ajudar outros especialistas, tais como planejadores, administradores e outros.

Assim, percebi como oportuna a utilização de tal técnica, a fim de conseguir mais informações a respeito das professoras colaboradoras da pesquisa. Num breve questionário, foram solicitadas informações sobre: idade, ano de formação e tempo de serviço das mesmas.

1.2 Critérios de escolha da pesquisa empírica

1.2.1 A escola

A pesquisa empírica deu-se no espaço de uma única escola. A restrição aconteceu em função de que o trabalho seria muito mais laborioso se fossem procuradas outras escolas, especialmente porque eu haveria de conhecer os documentos oficiais das mesmas, negociar com mais professoras a disponibilidade para a entrevista, o que acarretaria em uma demanda maior de tempo. Além disso, parti da hipótese de que, ao trabalhar com professores pertencentes a um mesmo grupo, poderiam ser gerados importantes elementos sobre a escola e o trabalho desenvolvido pelo grupo, o que, provavelmente, não aconteceria caso fossem escolhidas mais escolas, até porque, do mesmo modo, o número de entrevistas permaneceria limitado a não mais do que seis, em função do tempo que cada uma depende.

²¹ APÊNDICE – B: uma cópia do questionário elaborado para as professoras.

A escolha da escola, na qual atuam as professoras convidadas a participar da pesquisa, deu-se de maneira aleatória, obedecendo a um critério inicial, qual seja, de ser uma escola pública. Isso, em virtude de que a pesquisa que aqui é explanada é fomentada por uma instituição pública, visando, de certa forma, contribuir principalmente para esta esfera educacional. Na medida em que foram acontecendo as primeiras aproximações com a escola, começaram a se definir critérios mais claros de inclusão e exclusão da instituição, bem como das entrevistadas.

Considereei como fator importante a minha mudança de cidade, logo, o meu desconhecimento sobre a rede pública de ensino do local. Assim, o critério proximidade tomou uma proporção considerável. A escola em que foram feitas as visitas e, posteriormente, as entrevistas fica em um bairro vizinho daquele em que moro. Entretanto, cabe destacar que este não foi um elemento decisivo. A escolha da escola efetivou-se na medida em que pude analisar alguns documentos da escola: Projeto Político Pedagógico, Regimento e Planos de Estudos²².

Na análise desses documentos, pude reconhecer aspectos próximos ou que minimamente faziam referência à necessidade de valorização da experiência do aluno.

As primeiras aproximações da instituição

A conversa inicial deu-se com a vice-diretora da escola. Depois das devidas apresentações, a ela tentei explicar os objetivos de meu projeto de pesquisa e, também, fazer o pedido para que tal pesquisa pudesse ser ali realizada. Mostrando-se aberta ao diálogo, a mesma, em um clima informal, recebeu-me com entusiasmo. Logo, “*sem deixar que eu me explicasse ou me apresentasse, como eu acreditava ser o convencional, disse: - a gente sempre ajuda as meninas*” (Anotação do Diário de Campo, dia 12/09/07). Dessa forma, sem muita cerimônia e até com certa pressa, ela demonstrou que por ali já passaram outras pesquisadoras, estagiárias, que também foram “ajudadas”. Embora eu me incomodasse com tal terminologia, esta era a forma com que ela entendia meu pedido de colaboração à pesquisa.

Como este contato inicial não garantia a realização da pesquisa na escola, dado que eu ainda não havia lido os documentos oficiais da mesma, meu primeiro passo foi pedir permissão para ler o Projeto Político Pedagógico e os Planos da Escola, deixando

²² Estes documentos, embora citados no decorrer do texto, não têm sua fonte explicitada na cessão de referências, pois, o nome da escola e os dados identificatórios precisaram ser mantidos em sigilo, pois houve um compromisso de anonimato devido às professoras que cederam as entrevistas.

claro que essa era uma das etapas da pesquisa. Então, fui encaminhada para conversar com a Diretora da escola²³.

A leitura e análise dos documentos oficiais da escola como critério de seleção

Quanto aos Documentos da escola, o objetivo de analisá-los foi de procurar neles elementos que sinalizassem o discurso de valorização da experiência. Na leitura que fiz, procurei apontar aquilo que caracterizava a instituição de modo geral: nome, localização, identificação, objetivos, contextualização e alguns excertos significativos sobre a valorização da experiência, presentes no Projeto Político Pedagógico, explicitados principalmente nos “princípios metodológicos” e no “processo pedagógico”, presentes nos Planos de Ensino.

Cabe destacar então, alguns dos trechos destes documentos, os quais sinalizam a valorização da experiência e, por conseqüência, vão ao encontro do que foi definido como critério de escolha.

Nos Planos de Estudo dessa escola, organizados para o ano de 2007, especialmente em seu Item 2, constam algumas informações sobre a “Contextualização: realidade da escola, caracterização da clientela e auto conhecimento do professor”. Ali, podem ser encontrados importantes aspectos que definem a concepção de educação, ensino e aprendizagem que a escola planeja alcançar:

O conhecimento da realidade do aluno é essencial para subsidiar o processo de planejamento numa perspectiva dialética. Devemos ter em conta o aluno real, que efetivamente está na sala de aula, que é um ser que tem suas necessidades, interesses, nível de desenvolvimento (psicomotor, sócio-afetivo e cognitivo), quadro de significações, experiências anteriores (história pessoal) sendo bem distinto daquele aluno ideal, dos manuais pedagógicos ou do sonho de alguns professores.

²³ Ainda neste mesmo dia, conversei com a Diretora da escola: como segue a descrição feita no Diário de Campo: “Ao me apresentar pedi para falar um pouco sobre minha condição ali, de forma bem rápida, pois não queria tirar-lhe o tempo. Então ela me ouviu. Falei de minha situação como aluna do curso de Mestrado em Educação, da cidade de Santa Maria e, também, de minha mudança para o município de Lajeado, em função de um concurso que fiz e passei. Expus o fato de que a análise dos documentos seria uma primeira etapa da pesquisa e que, em seguida, se possível, eu estaria realizando entrevistas com professores das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental e duas professoras da Educação Infantil. Ela, então, mostrou-se bastante receptiva e preocupada em marcar um dia para que eu analisasse os documentos da escola. Perguntou-me, então, se para dali uma semana seria viável (?) respondi que sim e agradei a receptividade” (Relato do Diário de Campo, dia 12/09/07).

Da mesma forma, no Projeto Político Pedagógico, especificamente no item que se refere à “Metodologia”, encontrei elementos condizentes com a necessidade de aproximar o aluno de situações que lhes sejam significativas:

Nossa proposta curricular requer um aluno que construa seus conhecimentos através da interação com o meio em que vive [...] Ensinar passa a ser um desafio. Cria-se uma nova ação docente, na qual, os professores e os alunos participam de um processo para aprender de forma criativa, dinâmica e engajadora, que tenha como base o diálogo e as descobertas. Este processo deve permitir ao professor e ao aluno aprender a aprender, num processo coletivo para produção do conhecimento. Os professores ao mesmo tempo que ensinam aprendem; os alunos, ao mesmo tempo em que aprendem podem estar ensinando. Eles são parceiros que devem buscar colaboração, cooperação e criatividade para tornar a aprendizagem mais significativa e crítica no âmbito de um contexto pedagógico democrático (p. 5 - 6).

Outra importante passagem dos documentos oficiais da escola, que sinaliza uma proposta de educação voltada para a valorização e incentivo à experiência do aluno, pode ser encontrada no Regimento escolar do ano de 2007. Especificamente no item 10.1 *Metodologia de Ensino*, decorrente do item 10. *Processo Pedagógico*:

10.1. metodologia de Ensino: A metodologia de projetos é o eixo norteador da prática pedagógica da escola. Citando Fernando Hernández (1998): ‘...um dos atuais desafios da escola é convidar os alunos a se aproximarem de como o conhecimento é construído, social e academicamente (desde quando, por quem, com que finalidade...) e não considerar que o conhecimento é algo pré-existente e essencialista’. O planejamento por projetos pressupõe uma mudança de postura, onde o professor deixa de ser apenas um transmissor de conteúdos prontos, transformando-se em um pesquisador e aprendiz, percebendo seus alunos como sujeitos sociais. O professor assume a coordenação do processo sem impor a sua lógica, possibilitando que o aluno tenha acesso às diferentes formas de construir conhecimento, rompendo assim com a dicotomia entre “aprender para a escola” e “aprender para a vida”, evitando que os alunos entrem em contato com conteúdos de áreas de conhecimento de forma abstrata e descontextualizada.

Mais uma vez, é reiterada, nos documentos oficiais da escola, a centralidade do aluno e a necessidade de se desenvolver um trabalho de ensino e aprendizagem que considere ambos, professor e aluno, como sujeitos pensantes e aprendentes do processo educativo. A perspectiva investigativa presente na organização por projetos é assumida como postura didática organizacional da escola, apresentando-se como importante a idéia de valorização do aluno, daquilo que faz parte de sua vida. É uma escola que se preocupa em “*aprender para a vida*”. Dessa forma, a escola cumpriu mais um critério de seleção, ou seja, o de que a instituição escolhida deveria supor, em seus documentos

oficiais, a valorização do aluno, de sua vida, daquilo que lhe significa, que é parte de suas experiências.

1.2.2 As professoras

Após ter sido feito um mapeamento inicial dos pressupostos que subsidiam os ideais de prática educativa na escola, busquei investigar a formação acadêmica das professoras atuantes nos primeiros anos de escolarização das crianças, especificamente aquelas que trabalham com a faixa etária entre 4 e 10 anos, dada a inquietação geradora da pesquisa. Outro critério foi a formação inicial no curso de pedagogia, o que todas possuem.

Foram entrevistadas seis professoras²⁴: duas delas atuantes na educação da criança entre 4 e 6 anos, e as outras quatro professoras atuantes nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental²⁵. Com o objetivo de preservar ao máximo a identidade das entrevistadas nomeei-as, ficticiamente, como: Maria, Ana, Lúcia, Carla, Claudia e Rita (ordem crescente de atuação nos diferentes níveis da escola).

Em uma das reuniões pedagógicas da escola agendei minha visita. Foi o primeiro contato com as professoras. Das seis professoras que eu pretendia entrevistar, três encontravam-se no dia (Ana, Claudia e Rita). Conversei com elas, apresentei o projeto e não tive resistência para marcar dia e horário, apesar de elas terem pouco tempo. A sugestão foi de que realizássemos as entrevistas no horário da Educação Física, e assim aconteceu. Com as demais professoras, que não estavam na reunião (Maria, Lúcia e Carla), tive alguns imprevistos, muito embora isso não tenha comprometido a realização das entrevistas.

Carla, professora da segunda série, resistiu bastante para conceder a entrevista. De uma forma ou outra encontrava maneiras de justificar a inviabilidade de nosso encontro, sugerindo-me, inclusive, que eu entrevistasse as professoras com quem eu trabalhava em minha escola. Então, mais uma vez expliquei a ela que todas as professoras colaboradoras deveriam fazer parte da mesma escola e que a sua participação seria muito importante. Novamente, a professora justificou não ter horário: “*– Não gosto de deixar eles (alunos) sozinhos na educação física*”. Então sugeri que

²⁴ A opção por entrevistar estas profissionais deu-se, principalmente, por serem pedagogos e por representarem a classe de profissionais que têm o primeiro contato educacional no processo de escolarização das crianças.

²⁵ Neste momento não estamos fazendo referência ao Ensino Fundamental de nove anos, ainda nos pautamos na organização do Ensino Fundamental de oito anos. Muito embora, a escola da qual fazem parte as professoras entrevistadas esteja organizada no modelo de Ensino Fundamental com nove anos.

fizéssemos fora do horário das aulas, até mesmo fora do espaço da escola, ela mais uma vez justificou: “ - *Eu não posso, à tardinha é o único horário que posso ficar com meu marido, minha família...*”. Quase sem argumentos, eu já comecei a pensar em outro professor. Foi quando ela disse: “-*Sexta-feira às 10 horas*” (Diário de Campo, dia 27/11/2007). Prontamente confirmei e, assim, realizamos o encontro no dia 30/11/2007.

Com Maria (professora da turma de educação infantil do turno da tarde), entrei em contato via telefone. Inicialmente com certa resistência, ela atendeu-me, escutou minha apresentação, meu objetivo em estar lhe ligando e, ao final, pediu para que eu ligasse em outro momento para marcarmos a data. Em um segundo telefonema, ela mostrou-se mais aberta ao diálogo, deixando previamente agendados o dia e o horário e dando-me dicas sobre o endereço de sua casa. E, finalmente, em uma terceira ligação, já com um ar de expectativa e curiosidade, ela confirmou o dia e o horário, dando-me, inclusive pontos de referência para que eu encontrasse sua casa.

Para finalizar, minha última entrevista aconteceu em minha casa, por ser o local mais viável para esta professora (da primeira série). Tudo transcorreu muito bem, até o momento em que verifiquei que a parte final de nossa entrevista não foi gravada, em virtude de problemas técnicos com o gravador e a fita. Entretanto, a professora disponibilizou-se para, mais uma vez, realizar a segunda parte da entrevista, as últimas questões.

Cabe aqui destacar, além disso, o fato de que, após serem entrevistadas, todas as professoras preocuparam-se em ouvir suas vozes no gravador. Queriam ouvir-se, faziam sempre uma imagem pejorativa de seus tons de voz e, também, alegravam-se ao se ouvirem. Outra situação interessante que revelava satisfação por parte das professoras era o momento em que eu levava até elas as entrevistas transcritas. Com esmero elas queriam ver, ler²⁶. Sentiam-se “importantes”.

1.3 Instrumentos de análise

1.3.1 Análise textual e análise de conteúdo

Vivemos em um mundo constituído por linguagens. São inúmeros os signos que nos atingem a todo o momento, fazendo com que, direta ou indiretamente, consciente

²⁶ Todas as entrevistas foram transcritas e entregues para as professoras a fim de que elas lessem e sentissem-se à vontade para alterar aquilo que lhes pareceria conveniente. Depois disso pedi para que cada uma assinasse uma Carta de Cessão (APÊNDICE - C), autorizando-me a publicar suas falas na íntegra ou em partes.

ou inconscientemente, na interação com este mundo nos formemos como seres humanos. Nomeando, caracterizando, interpretando ou até mesmo ignorando, constituímos o outro, seja objeto ou pessoa, e também nos constituímos como sujeitos (MORAES, 2003). As palavras de Dussel e Caruso sinalizam esta idéia: “o indivíduo necessita do outro que o nomeie e o situe em uma série ou rede exterior a si mesmo, para sair da indiferenciação na qual não existem nem ele nem o mundo” (2003, p.233).

Contudo, alcançar uma comunicação adequada, valer-se dos signos apropriados, bem como atribuir os sentidos pretendidos na interação com o outro é uma tarefa em constante aperfeiçoamento, particular de cada indivíduo, e inacabada. O pesquisador, na interação que deverá estabelecer com os construtos de sua pesquisa, é essencialmente um atribuidor de sentidos. Os signos que se apresentam nos “textos” desta investigação, por exemplo, são artefatos laborados sob a perspectiva de um olhar, o qual, embora esteja respaldado em referenciais teóricos academicamente consideráveis, é único, sofreu e ganhou com as limitações e possibilidades das linguagens conhecidas e reconhecidas por mim.

Toda leitura é feita a partir de alguma perspectiva teórica, seja esta consciente ou não. Ainda que se possa admitir o esforço em colocar entre parênteses essas teorias, toda leitura implica ou exige algum tipo de teoria para poder concretizar-se. É impossível ver sem teoria; é impossível ler e interpretar sem ela. Diferentes teorias possibilitam os diferentes sentidos de um texto. Como as próprias teorias podem sempre modificar-se, um mesmo texto sempre pode dar origem a novos sentidos (MORAES, 2003, p. 193).

Tendo em vista as diferentes fontes constituintes dos textos que aqui serão analisados, faz-se necessário que eu explicito o que é a análise textual, o que ela comporta e porque aqui mereceu preferência. Segundo Roque Moraes (2003, p.191):

Pesquisas qualitativas têm cada vez mais se utilizando de análises textuais. Seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa tem pretendido aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa deste tipo de informação.

A análise dos textos que aqui se apresentam será feita de modo a atender à rigorosidade proposta para as pesquisas qualitativas atualmente, considerando a particularidade dos construtos: “As análises textuais se concentram na análise de mensagens, da linguagem, do discurso, ainda que seu ‘corpus’ não seja necessariamente

verbal, podendo também referir-se a outras representações simbólicas” (MORAES, Mímeo).

O processo de análise textual qualitativa segue três importantes etapas:

1) *desmontagem dos textos: desconstrução e unitarização.*

Este é considerado o primeiro estágio de análise, momento em que é realizada a leitura e significação dos textos. “Todo o texto possibilita uma multiplicidade de leituras, leituras estas em função dos referenciais teóricos dos leitores e dos campos semânticos em que se inserem” (MORAES, 2003, p.192). Tal dimensão polissêmica possibilita ou não, entre os leitores, uma visão compartilhada sobre um mesmo texto. Sendo assim, como já foi mencionado, o pesquisador atribui aos textos significados a partir de seus conhecimentos e teorias, e “a expressão destes novos sentidos e significados é objetivo da análise” (Ibidem).

Dentro desta mesma etapa, ocorre o processo de desconstrução e unitarização dos textos. É hora de destacar os elementos constituintes, dando mais ênfase àqueles que se referem mais diretamente aos objetivos da pesquisa. É comum, formarem-se *unidades de análise*, as quais vão sendo gradativamente refinadas, desencadeando o processo de *unitarização*, na busca de sentidos mais claros às unidades anteriormente construídas. “uma nova ordem pode constituir-se às custas da desordem” (Ibidem). Nesse momento, nomeiam-se as unidades a fim de que seja facilitado o processo posterior de categorização.

2) *estabelecimento de relações: o processo de categorização*

Este é considerado o segundo ciclo de análise, de acordo com Roque Moraes (2003, p.197): “A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial de análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem categorias”. Fica a critério do pesquisador criar categorias a partir dos métodos indutivo, dedutivo ou intuitivo, cada qual revelando os pressupostos que sustentam a prática investigativa em causa. Roque Moraes reitera a necessidade de que o pesquisador assumisse como autor de seus próprios argumentos. “A produção de hipóteses de trabalho e de argumentos para defendê-las constitui um dos elementos essenciais de uma análise textual qualitativa” (Ibidem).

3) *Captando o novo emergente: expressando as compreensões atingidas*

a *análise textual* qualitativa pode ser caracterizada como uma metodologia de análise na qual, a partir de um conjunto de textos ou documentos, produz-se um meta-texto, descrevendo e interpretando sentidos e significados que o analista constrói ou elabora a partir do referido “corpus” (MORAES, 2003, p.202).

Nesse momento, é importante olhar para o fenômeno investigado de forma abrangente. No exercício de construção de sentidos e significados, o pesquisador deve, também, lidar com a inferência, que exige, então, um “esforço do pesquisador em ir além do dito e do percebido” (Ibidem). Com o intuito de finalizar o processo de análise textual, o pesquisador é provocado a ampliar sua compreensão do fenômeno investigado. Sendo assim, o questionamento e a crítica estão sempre presentes e impulsionam o processo.

Em algumas das pesquisas essa metodologia tem sido utilizada integrada a outras abordagens de análise. A análise textual discursiva tem se mostrado especialmente útil nos estudos em que as abordagens de análise solicitam encaminhamentos que se localizam entre soluções propostas pela análise de conteúdo e a análise de discurso (Idem, p.192).

Cabe destacar que a análise de conteúdo, segundo Roque Moraes, é uma metodologia²⁷ de análise que se encontra no domínio da análise textual e que tem como características fundamentais a descrição e a interpretação:

A análise de conteúdo investe tanto em descrição como em interpretação. A descrição, nesta perspectiva de análise, é uma etapa essencial e necessária, mesmo que não se possa permanecer nela. As categorias construídas no processo de análise de algum modo envolvem tanto descrição como interpretação (Ibidem).

Conforme foi explicitado, o instrumento utilizado para interagir com as professoras e compreender suas concepções sobre a experiência e o acontecimento desta no âmbito da sala de aula, foi uma entrevista semi-estruturada. Por meio desta busquei estabelecer um diálogo intencional, previamente estruturado, embora flexível, que foi registrado – através da gravação – e subsidiou a subsequente análise textual, realizada por intermédio da técnica de *análise de conteúdo*:

²⁷ Há uma diferença de terminologias entre os autores que são aqui referenciados para definir a análise de conteúdo. Para Bardin (1977), a análise de conteúdo é uma técnica, já para Roque Moraes (2003), ela é uma metodologia. No entanto, os autores identificam-se na conceituação deste tipo de análise. Isso é constatado pela referência que Roque Moraes faz ao trabalho de Bardin para fundamentar sua escrita.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN,1977, p.42).

A partir desta técnica de análise, procurei melhor compreender e organizar as falas das professoras entrevistadas. A necessidade, juntamente com a viabilidade de refletir com as entrevistadas sobre a problemática que norteia a pesquisa, oportunizou um movimento de entendimento sobre a perspectiva de quem está dentro da escola, de quem conhece e acredita ou não na possibilidade de desenvolver uma educação a partir da “construção e reconstrução da experiência”. Tudo isso, a fim de conhecer as possibilidades que elas percebem, na dinâmica de suas salas de aula, desenvolver atividades educativas baseadas na experiência do aluno, encaminhadas para o acontecimento de novas experiências.

Procurando esclarecer um pouco o que caracteriza o processo de análise das entrevistas por meio da técnica de *análise de conteúdo*, é oportuno que sejam explicadas algumas de suas principais etapas. Para isso, são válidas as definições construídas por Bardin, quando esclarece que “o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo) relativamente a ‘outras coisas’” (1977, p. 38). Nesse sentido, para além do processo de descrição e caracterização dos *construtos*, o processo de inferência, bem como de interpretação dos dados, toma proporção consideravelmente grande na pesquisa.

Dessa forma, pensando no trabalho que aqui desenvolvemos, o desafio maior foi ir além de interpretar as concepções de educação que as professoras revelavam em suas falas, como afirma Bardin:

A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra” mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros “significados” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (1977, p.41).

Além disso, o que esteve em jogo foi a possibilidade de fazer correlações entre as falas e também com a literatura que subsidia o trabalho, viabilizando, então, aquilo que Bardin (1977, p.39) denomina como trabalho de arqueólogo, pois, o analista “trabalha

com vestígios [...] tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo”.

Pensando a pesquisa em um âmbito geral, tendo em vista a pluralidade dos “textos” que foram analisados, cabe destacar que a análise textual prevaleceu na leitura das fontes bibliográficas. Especificamente no processo de análise dos dados empíricos, privilegiei o uso da análise de conteúdo, uma vez que esta metodologia ou técnica oferece técnicas propriamente detalhadas para o conhecimento dos construtos.

Inicialmente, a análise de conteúdo partiu daquilo que Bardin chama de “*leitura flutuante*”, ou seja, sem o compromisso de categorizar ou entrar no rigor da análise detalhada, é feita uma leitura panorâmica dos construtos. Em seguida, ainda em fase inicial, realizei um processo de *descrição* das falas, posteriormente, a *inferência* sobre as mesmas e, por fim, a *interpretação* dos dados (Idem, p.39). A inferência merece destaque especial, posto que:

A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (Grifos do autor, Ibidem).

Algumas hipóteses consideráveis no momento da análise...

Ainda no momento de construção da pesquisa elegeram-se algumas hipóteses de trabalho, as quais procurei considerar no momento da análise dos dados. Uma delas ancora-se na argumentação realizada por alguns autores contemporâneos, os quais afirmam que, conforme os anos de escolarização aumentam, a criança é gradativamente afastada das situações que dizem respeito ao seu cotidiano. Os conteúdos conceituais acabam ocupando grande parte de sua formação, deixando de lado a dimensão mais relacionada com as experiências entre os seus pares fora do ambiente da sala de aula. A partir disso, possivelmente, pode-se justificar o desencanto e desinteresse desses alunos em relação ao ambiente escolar.

Outra hipótese levantada foi referente às bases teóricas possíveis de serem mencionadas quando as professoras entrevistadas fossem referir a valorização da experiência no âmbito da escola: o educador brasileiro Paulo Freire. Tal possibilidade foi pensada pela viabilidade de confluência existente entre ambos pensadores: Dewey e

Paulo Freire²⁸, especialmente por compartilharem da idéia de centralidade do aluno no processo de ensino.

A análise aqui proposta parte também da hipótese de que muitas das falas atuais sobre educação estão baseadas, sem que se saiba, naquilo que Dewey defendeu em suas produções. Isso porque, sempre que se fala em unir teoria e prática, aproximar o aluno da sua realidade, em professor reflexivo e outros termos, há a presença da teoria deweyana. Delineou-se, então, a necessidade de um maior entendimento dessas falas, e isso é passível de acontecer mediante o estudo e o aprofundamento das leituras sobre o autor. É com base nisso, principalmente, que esse estudo é defendido e acreditado.

²⁸ Quem tratou esta questão com propriedade foi Vanilda Paiva (2000) em seu livro: **Paulo Freire e o Nacionalismo desenvolvimentista**. Neste importante trabalho encontramos as bases do pensamento educacional brasileiro, especialmente as influências recebidas por Paulo Freire, dentre elas uma em especial: John Dewey. Segundo a autora: “Embora católico Freire foi também um escolanovista e seu trabalho põe fim – mediante uma fusão profunda – à disputa entre católicos e liberais, nela refletindo-se o caminho percorrido pelo pensamento católico ligado à Ação Católica Brasileira nos anos 50. Sua pedagogia encontra-se também no ponto de encontro do pensamento católico e do nacionalismo desenvolvimentista [...]. No entanto, ao ver-se instado a criar um método de ensino, as próprias exigências da ideologia isebiana o levaram a ultrapassar os quadros do escolanovismo. Este podia bem atender aos objetivos da democratização do ensino, da introdução de métodos pedagógicos ativos, da exigência de adequação do sistema educacional à formação de força de trabalho qualificada para o desenvolvimento nacional. Mas, certamente, não oferecia instrumentos adequados à educação da consciência, à sua condução de uma forma “ingênua” a uma forma “crítica” (PAIVA, 2000, p. 34-35). É este elemento da criticidade, do espírito revolucionário, que mostra-se “falho” e, portanto, leva Paulo Freire a buscar referenciais marxistas, por exemplo.

CAPÍTULO 1 – DISCURSO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO SOBRE A EXPERIÊNCIA: UM TRIBUTO NEGADO A JOHN DEWEY?

É corriqueiro ouvir e proferir, no meio educacional em que se está inserido, a importância e necessidade de se considerar o aluno como centro do processo de ensino. Trazer para o espaço de sala de aula as vivências dos educandos, oportunizar-lhes a realização de experiências significativas, em um processo contínuo de crescimento, construções e reconstruções, é a bandeira defendida nos discursos atuais sobre educação. Entretanto, sabe-se que nem sempre esta forma de conceber o ensino e a aprendizagem é aquela que realmente acontece. As queixas por parte dos alunos demonstram o desinteresse por uma escola que não os cativa. Da mesma forma, as reclamações advindas dos professores alertam para um *ensino* (*insígnio, as, ávi, átum, áre, por insignére ‘pôr uma marca, distinguir, assinalar’) que não *ensina*, e encontra resistência, que não consegue “*pôr um sinal*” naquele que vem para a escola e não se permite “*ser assinalado*” nos moldes previstos por esta instituição.

Há, então, um impasse, ou melhor, uma incoerência. De um lado, o discurso de valorização da experiência, e de outro, uma prática educativa que não permite o acontecimento da experiência, no sentido vivo e positivo de seu significado. Perceber e buscar entender essa “ausência” e essa “negatividade”, com o intuito de propor uma outra possibilidade de escola, demanda, inicialmente, compreender esse espaço que fala por si e que tem agentes próprios que compõem um *corpus* revelador de valores, nas formas de agir, pensar, falar, interagir nas situações.

Este capítulo, portanto, versa sobre tal possibilidade, ou seja, de procurar compreender os discursos atuais sobre a cultura escolar e sua ênfase à experiência do aluno. Objetiva-se, então, trazer alguns autores que inserem em seus escritos a necessidade de considerar a escola como um espaço não só receptor, mas também produtor de cultura; que direcionam suas reflexões para as condições que podem favorecer uma aprendizagem embasada na valorização e no incentivo à cultura do aluno, no acontecimento da experiência.

Ao se admitir a existência de uma cultura própria da escola, a qual é o resultado das diferentes culturas que interagem nesse meio, consegue-se perceber com mais nitidez a falta de espaço para a realização da experiência dos alunos. Embora rica na diversidade, a escola é ainda regida por uma mesma regra de organização e definição de

conteúdos. O acontecimento da experiência inclui a aceitação do já construído pelo aluno, o que foge aos moldes prévios da escola. Logo, a possibilidade do “novo”, da atividade de construção e reconstrução de experiências, bem como de uma caminhada rumo à emancipação ficam carentes de incentivo. Portanto, falta à nossa instituição educativa dar permissão ao aluno, aceitá-lo efetivamente como centro do processo de ensino, como produtor, criador.

Ainda tem-se uma escola que insiste em fixar-se em moldes “seguros”, prontos, em gavetas inflexíveis. A postura mais progressista de escola gera instabilidade, imprevisto, diferença e resultados que, muitas vezes, a instituição não está preparada para receber. Reconhecer a escola como um entremeado de culturas, como um espaço possibilitador de construção e reconstrução de experiência é uma concepção que vem sustentando os discursos educacionais, mas que ainda é utópica enquanto acontecimento real.

Segundo Fernando Hernández, em grande medida, esta postura tradicional que a escola perpetua deve-se a uma cultura resistente à mudança: “As coisas são como são e não podem ser pensadas de outra maneira” (HERNÁNDEZ, 2007, p.10). Por conseqüência, tal postura naturalizou algumas narrativas, que incluem formas de disciplinar os alunos, os conteúdos, de organizar tempos e espaços. Argumentando sobre a possibilidade de se pensar uma nova narrativa, o autor sugere algumas pistas sobre como pode ser a educação escolar:

uma educação para indivíduos em transição, que construam e participem de experiências vivenciadas de aprendizagem, pelas quais aprendam a resolver questões que possam dar sentido ao mundo em que vivem, de suas relações com os outros e consigo mesmo (HERNÁNDEZ, 2007, p.15)

A necessidade de que a escola estabeleça novas experiências de relacionamento com os estudantes existe e é defendida por muitos estudiosos da educação, como se viu e será visto aqui. No entanto, tal premissa indica mudanças especiais na prática educativa de muitos professores. Isso é afirmado por Hernández, pois, da maneira em que está estruturado o sistema escolar, está aumentando cada dia mais a distância entre o sentir e o pensar de alunos e professores (ibidem).

A ausência de “experiências” ou “boas experiências” no espaço da escola é percebida como um problema sério, sendo frequentemente atacado pelo discurso educacional atual. Mas, de que experiência se fala quando se reclama sua ausência no

espaço da escola? O que caracteriza este acontecimento? Segundo o **Dicionário de Língua Portuguesa Aurélio** (2005), experiência pode ser definida desde “prática da vida” até um “Conjunto de conhecimentos individuais ou específicos que constituem aquisições vantajosas acumuladas historicamente pela humanidade”.

Reclama-se, insistentemente, da falta de sentido que a escola vem assumindo frente às mais diversas instituições da sociedade. Os saberes escolares e a vida dos alunos distanciam-se, as linguagens tornam-se cada vez mais diferentes. É com base nas problemáticas derivadas das condições que se apresentam no espaço da escola que se sente necessidade de, cada vez mais, compreender o que está se passando, quais são as dificuldades, por que elas se apresentam e são vistas e registradas de uma forma e não de outra, e assim por diante.

O estudo da condição atual da escola revela-se um esforço instigante e complexo para quem se dedica a fazê-lo. O discurso contemporâneo sobre a educação escolar poderia abarcar uma série de perspectivas, pois é viável que se tenha um entendimento do espaço escolar a partir daquilo que é proferido pelos docentes e até mesmo pelos próprios alunos. Além disso, é possível que a escola seja analisada a partir dos discursos oficiais que norteiam a instituição, ainda com base no que os teóricos trazem, nas suas reflexões sobre a escola. Estas são ricas e importantes perspectivas, as quais renderiam discussões e teorizações importantes sobre esse espaço que vivencia uma séria crise.

Entretanto, o objetivo aqui é um pouco mais restrito, a compreensão da cultura escolar parte essencialmente da contribuição de autores contemporâneos que se ocupam em discutir e caracterizar os elementos que compõem este complexo espaço.

As pesquisas que atualmente vêm subsidiando os discursos e práticas educacionais baseiam-se na idéia de que a cultura escolar é um importante campo de investigação, o qual tem muito a dizer sobre os fatores organizacionais do sistema de ensino e sobre a própria organização da sociedade. Valdemarin (2005), em seu texto sobre “Cultura escolar e conhecimento científico”, contribui com a reflexão sobre a cultura escolar e o papel da escola, afirmando ser tal instituição fortemente influenciada pelos *esquemas de pensamento* ou *esquemas intelectuais* que regem a forma de pensar dos diferentes períodos históricos: “procura-se refletir sobre o papel da escola na sedimentação de esquemas de pensamento por meio do conteúdo desenvolvido e dos métodos empregados” (p. 160). O modo como racionalmente está organizado o conhecimento científico, nas suas possibilidades e fragmentações, acaba por influenciar diretamente os segmentos responsáveis pela educação das gerações mais novas. São formas de pensar

que, no ambiente da escola, transformam-se em *diretrizes para o ensino*, afirma a autora.

Se pensarmos a cultura escolar hoje, partindo da premissa apresentada por Valdemarin (2005), podemos dizer que temos uma escola que enfrenta uma séria crise de paradigmas, pois são encontradas rupturas nas maneiras de pensar, de conceber o conhecimento científico em relação ao que tínhamos há um século, por exemplo. A definição dos modos de organizar o conhecimento, bem como dos modos de ensino são, na explanação dessa autora, reflexos de um sistema de organização do pensamento pertencente à comunidade científica, sendo que se constituíram formas de pensar que a escola disciplinou.

A principal conseqüência do pensamento científico do século XX está na não-continuidade com a vida cotidiana e com os fenômenos naturais [...] a ciência contemporânea demanda capacidade de formular problemas e perguntas ao invés de perseguir respostas e confirmar o já sabido, deve instaurar-se *contra* o que se sabe, num processo denominado de retificação de erros (VALDEMARIN, 2006, p.170).

Esta forma de pensamento tem reflexos na escola e gera sua insistente segmentação dos conteúdos ali encontrados, os quais estão formatados em uma organização que bitola formas de pensamento diferenciadas. A partir disso, a valorização da experiência, no seu sentido de *construção*²⁹, toma merecido destaque:

As coisas e a representação do mundo nelas contida vão paulatinamente sendo substituída pela experiência – entendida tanto como ponto de partida da aprendizagem, como método para desencadeá-la. A experiência não acadêmica, que possibilita estabelecer ligações com situações vividas fora da escola, isto é, situações cotidianas que despertam o interesse pelo conhecimento, são consideradas exemplares para a prática pedagógica. Tendo como fio condutor necessidades apresentadas pela experiência pessoal, a escola deve submetê-las a uma metodologia aplicada em ambientes especiais, tais como laboratórios, oficinas, etc. (Idem, p.174).

Nas citações acima, percebe-se que há um encaminhamento merecido para as questões referentes ao aluno e a seu processo de aprendizagem em detrimento da

²⁹ Bachelard (apud Valdemarin) traz uma importante contribuição para esta reflexão: “A experiência científica é, portanto, uma experiência que contradiz a experiência comum. Aliás, a experiência imediata e usual sempre guarda uma espécie de caráter tautológico, desenvolve-se no reino das palavras e das definições; falta-lhe precisamente esta perspectiva de erros retificados que caracteriza, ao nosso ver, o pensamento científico. A experiência comum não é de fato construída; no máximo é feita de observações justapostas, e é surpreendente que a antiga epistemologia tenha estabelecido um vínculo contínuo entre a observação e a experimentação, ao passo que a observação deve afastar-se das condições usuais da observação” (2006, p.168).

excessiva importância dada ao conteúdo e ao método. Há, ainda, uma forte tendência de valorização da experiência, no seu sentido mais complexo, para além do “simplismo” ou do empirismo grosseiro. Logo, esta é uma dimensão séria e relevante que deve pertencer às discussões sobre a escola, dado que tal instituição torna-se responsável por modular *hábitos do exercício do pensar* (VALDEMARIM, 2006), formados pelo indivíduo, acompanhando-o, geralmente, por toda a vida, se não por grande parte dela.

É a partir dessa premissa, da qual compartilham vários autores, que a cultura escolar vem sendo caracterizada. A preocupação em definir o ambiente escolar e a multiplicidade de culturas que o constitui dá-se, especialmente, por se saber que é dentro da investigação sobre a escola, sobre a cultura escolar, que se encontra referência à cultura do aluno e, conseqüentemente, à cultura experiencial dele.

É com base nos referenciais que sustentam a relevância da investigação em educação sob a perspectiva da *cultura escolar*, do *multiculturalismo* que está implicado no âmbito da escola, que se desdobra e encaminha-se este estudo para um possível entendimento da escola como instituição entremeada pela cultura experiencial e possibilitadora de novas experiências. Além disso, questiona-se a possibilidade da escola ser promotora desse potencial criador trazido pelos seus alunos.

Inicialmente faz-se necessário um esclarecimento simples, mas pertinente, que é o reconhecimento da mudança de paradigma cultural pela qual se passa hoje. Esse esclarecimento pode ser incitado a partir de algumas frases comuns: “*aquele homem é culto*”, “*este é um espaço cultural*”, “*a escola é fonte de cultura*”, “*ele lê muito, logo, é culto*”. Tais frases caracterizam uma produção ideológica que veio sendo construída socialmente com base na fixa idéia de que se tem uma Cultura³⁰, a Cultura eleita, à qual nem todos têm acesso e felizes dos que dela podem se ‘apoderar’. A herança pública da humanidade, os saberes que o homem veio construindo em suas produções mais elaboradas, isso é Cultura, ou melhor, essa é a definição de cultura que sustenta as afirmações anteriores e que prevalece no ambiente escolar também. Tal compreensão pauta-se na idéia de que a Cultura é uma só e é tudo aquilo que o homem branco, europeu, de classe média alta construiu de melhor e que deve ser transmitido de geração para geração.

Atualmente questiona-se a legitimidade dessa eleição, indagam-se os parâmetros que definiram determinadas produções sociais como sendo “A Cultura”.

³⁰ Aqui a palavra cultura é propositalmente escrita com a letra inicial maiúscula para sinalizar que este termo está fazendo referência a uma única cultura, a Cultura eleita.

Um dos aspectos mais relevantes deste momento de transição substancial da cultura pública é, precisamente, a recuperação da interpretação cultural da vida social como eixo de compreensão das interações humanas (GÓMEZ, 2001, p.12).

Ao problematizar o privilégio de uma única cultura, como Cultura eleita, de forma alguma se deseja negar este importante legado que as gerações anteriores deixaram. O que se quer é argumentar a existência e validade de outras culturas, conseqüentemente, de outros espaços produtores de cultura, *recuperar*, como afirma Pérez Gómez, a *interpretação culturalista da vida política e social*, permitindo-se falar em culturas; ou, melhor ainda, inserir-se na perspectiva de que os seres humanos são produtores de culturas e não somente receptores de uma Cultura.

Entretanto, o que caracteriza tais culturas? Ao admiti-las automaticamente elegem-se parâmetros, quais são eles? São os mesmos que definiram a Cultura, só que agora emanados de outra esfera social?

A fim de esclarecer um pouco mais tal problemática, cabe aqui definir o que é cultura em um sentido amplo, para seqüencialmente entender a cultura escolar. Para isso, retomam-se as palavras de Pérez Gómez (2001):

Considero cultura como um conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado (2001, p.17).

A abertura para a emergência das “vozes” dos diferentes protagonistas de nossa história, dos atores que constituem o cotidiano das relações sociais implica em considerar uma outra dimensão do que é cultura, a qual até então vinha sendo silenciada. Nesse sentido, Forquim, parafraseando Raymond Williams, afirma:

esta tradição é verdadeiramente um patrimônio comum, uma herança comum que a moderna educação tem por tarefa difundir, tornar acessível tão amplamente quanto é possível. Mas [...] (há) necessidade de subtrair esta tradição da minoria social que conseguiu historicamente se identificar com ela, confiscá-la em seu proveito e por vezes *desnaturalizá-la*, ao sobredeterminá-la simbólica e politicamente (1993, p. 37, grifos meus).

Esta “desnaturalização” apontada por Williams vem ao encontro das compreensões mais contemporâneas sobre cultura, ou seja, a admissão da idéia de que houve uma construção, uma eleição, uma priorização de determinados artefatos

culturais em detrimento de outros, ao alcance de alguns e distante de muitos e, quem sabe até, provindos destes ‘muitos’. Logo, estes “eleitos” foram nomeados e caracterizados como sendo os produtores e consumidores da “verdadeira” Cultura.

A partir da compreensão de que se está imerso em um mundo embebido de culturas³¹, denota-se a necessidade de entender a função da escola nesse contexto e procurar dinamizar um possível diálogo entre as culturas dentro do espaço educativo, ambiente não só receptor, mas também produtor de cultura. Para o entendimento de tal questão, contribui Pérez Gómez (2001) quando denomina as diferentes culturas que entreteem o ambiente escolar: Cultura Crítica, Cultura Social, Cultura Institucional, Cultura Experiencial e Cultura Acadêmica. Estas tornam-se responsáveis pelos evidentes e imprescindíveis desajustes e contradições que acontecem no ambiente escolar, o qual está organizado por normas, rotinas, que estabelecem regras e delimitações espaço-temporais e curriculares. Forma-se, assim, um corpo próprio denominado *cultura escolar*, a qual veio, ao longo da modernidade, em nome da ordem e do disciplinamento, ignorando a amplitude e a riqueza da multiculturalidade que lhe é própria.

Concebida por alguns autores como *categoria de análise e campo de investigação* (FARIA FILHO, GONÇALVES, VIDAL, PAULILO, 2004), a cultura escolar carece de mais referenciais teóricos e metodológicos para que melhor seja compreendido o universo escolar. Caracterizar a cultura escolar mostra-se uma tarefa importante, mas difícil, na medida em que abarca ações e reações que se modificam corriqueiramente, que sofrem alterações no decorrer da história e que avançam em um processo de reinterpretação e reavaliação desempenhado pela própria escola na constituição de suas práticas educativas (FORQUIM, 1993).

As formas de vivência cotidiana do meio escolar, os modos de praticar o currículo, o estabelecimento de normas e valores, os rituais a serem seguidos são aspectos que constituem a cultura escolar. Pode-se falar da cultura escolar hoje, frente às influências da globalização, da mercantilização da educação, bem como a partir de outros “textos”, de diferentes épocas. Enfim, a *cultura escolar* pode ser tratada como *objeto histórico*:

³¹ Culturas variadas no sentido de que particularidades de locais, instituições, etnias, gênero, condição social... definem seus tempos e espaços enquadrando-se em normas de condutas que caracterizam culturas próprias, responsáveis por criar condições de possibilidade para desenvolverem-se práticas ou pensamentos próprios de cada grupo.

a cultura escolar não pode ser estudada sem o exame preciso das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhes são contemporâneas (DOMINIQUE JÚLIA, 2001, p.09).

A sociedade atual, que tem como principais características a mudança, o imediatismo, o utilitarismo, defronta-se com uma escola que exige tempo, paciência, dedicação, respeito e valorização da tradição, da produção historicamente construída. Diante disso questiona-se: como a escola está reagindo à complexa rede de culturas que tem cruzado em seu cotidiano? Que cultura a escola deve considerar para integrar seu currículo? A experiência do aluno está sendo considerada? Como?

O assunto demanda reflexão, pois a relação entre as culturas que atravessam o cotidiano escolar e a cultura eleita pela escola em seus currículos não é simples. A instituição educativa vive um momento em que seus principais pilares estão sendo abalados, sua função principal já não condiz com a realidade sobre a qual está assentada.

Em face da diversidade de ações e reações que abarca, a escola deve se permitir compreender enquanto um espaço não apenas de conservação ou transmissão cultural, mas também como um local que é produtor de cultura. Entender a escola sob esta perspectiva é ir além das “normalizações” impostas externamente. É vê-la, também, como produtora de práticas próprias, eleitas na particularidade de cada contexto. Pode-se falar de culturas escolares, que variam em tempos e contextos, que são tão ricas na diversidade quanto os atores que delas fazem parte.

Cabe aqui incluir uma definição, dada por Dominique Júlia, de cultura escolar:

poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão destes conhecimentos e a incorporação destes comportamentos (2001, p.10).

Compreender a escola não mais como uma instituição naturalizada enquanto tal, que não sofre modificações, que não tem uma cultura que se renova a cada dia é fechar os olhos para a integralidade de um sistema que é composto por diferentes artefatos culturais, advindos da atuação dos diferentes agentes ali encontrados, responsáveis pela produção de normas e pela aceitação ou não do outro. Olhar para as particularidades, para os elementos que compõem o contexto escolar foge da visão generalista que prevaleceu por muito tempo nas análises sobre a escola.

A escola foi, ao longo do tempo, interpretada a partir de análises macropolíticas, sob a luz de grandes teorias. Mário Pires Azanha, em seu artigo: “*Cultura escolar brasileira - um programa de pesquisa*” questiona o “simplismo” com que a escola vem sendo tratada:

não se trata, simplesmente, de caracterizar os protagonistas que atuam no espaço escolar e relacioná-los às condições sociais, políticas e econômicas [...] o que interessa é descrever as práticas escolares e os seus correlatos (AZANHA, 1993, p.69).

Caracterizada em seus parâmetros próprios e certa de seus ideais de verdades “imutáveis”, a escola moderna concretizou-se como força modeladora do sujeito. Especializou-se em formar indivíduos cumpridores de tarefas, em “educar” alunos capazes de seguir o ritual da rotina escolar por meio dos limites espaço-temporais que lhes são impostos. Esta formalidade cultural, pautada em ideais modernos de educação, acaba por desrespeitar a integralidade do sujeito.

A certeza de que os tempos e espaços bem moldados seriam suficientes para a educação era e é uma compreensão que veio sendo enriquecida com a idéia de que:

Quando o tempo e o espaço estão bem organizados, vale dizer, bem separados, divididos, assepticamente limpos de sobreposições e interferências, parece que tudo está bem, que tudo funciona, que a escola é boa, que a educação é convincente [...] a escola é um conjunto de espaços e tempos que representam um ajuntamento e não um congregamento (GEORGEN, 2005, p.59-60).

A fragmentação do conhecimento, dos tempos e espaços da escola, assim como a artificialidade com que os conteúdos são tratados conformam o currículo escolar, restringindo-o a um “dito verdadeiro” que perde suas forças, gradativamente, frente às mudanças contemporâneas e ao próprio aluno que já não suporta tamanha artificialidade.

Entretanto, a conjuntura atual da escola, que ainda mantém princípios da escola do início da modernidade, e o mundo na qual esta instituição está imersa, que é um mundo da globalização, dos intercâmbios, da simultaneidade, da rapidez, da riqueza de experiências, exigem uma necessária revisão de parâmetros, um olhar diferenciado para o aluno, para o professor e para o currículo a ser seguido.

Um olhar sobre a cultura escolar contemporânea mostra a necessidade de mudança de concepções sobre a educação escolarizada, de uma redimensão dos princípios e

propósitos que estão sendo seguidos. E isso só é passível de acontecer se o aluno, sujeito principal deste processo, passar a ser visto como um ser pensante, que tem vida antes, durante e depois da escola e que não deve ser “domesticado” para, em determinados momentos, aprender (na escola) e, em outros, viver (a vida).

O que pode ser acompanhado nos escritos de alguns autores sobre a cultura escolar contemporânea é, especialmente, que há um “*esvaziamento*” da mesma. Ou seja, os padrões sobre o que é uma “verdadeira” pedagogia ou a “verdadeira” função da escola, não admitem a cultura do aluno como importante, logo, condenam-se as ações inovadoras que têm em vista outra política educacional, mais ampla, que considere o aluno no seu contexto e nas suas experiências, como aquela proposta por Dewey. Faz-se necessário, então, problematizar esta afirmativa que vem se naturalizando:

se essa cultura é realmente menos rica do que a de outras épocas, não seria por causa do afastamento de temáticas como a que se encontra formulada na obra de John Dewey? A razão do esvaziamento da pedagogia atual não estaria em sua busca tão enfática por norteamentos seguros para o fazer docente e, conseqüentemente, no esquecimento de discussões acerca dos limitantes sociais do fazer pedagógico? (CUNHA, 2007, p.374).

Tal tese vai ao encontro daquilo que Fernando Hernández aponta quando diz que “todas as concepções e práticas podem e devem ser questionadas” (2007, p.14). No entanto, houve a naturalização de uma narrativa defensora de parâmetros seguros e imutáveis, próprios da prática do professor, a qual não tem mais sustentação nos dias de hoje e, necessariamente, precisa ser questionada, a fim de se pensarem outras possibilidades de definições.

Quando pensada sob a perspectiva atual, a escola extrapola de imediato os moldes segmentados e pouco flexíveis sobre os quais veio sendo implementada:

Ao desenvolvimento científico correspondeu um grande investimento pedagógico com a criação de escolas graduadas e seus diferentes níveis. A organização escolar delimita um arranjo do conhecimento a ser transmitido, seqüenciado e ascendente quanto ao grau de dificuldade e à quantidade e ao aprofundamento a ser adquirido. Os níveis de instrução, além de indicarem a progressão do saber, servem como critério de diferenciação social. A valorização da ciência e de seus resultados encontra na instituição escolar o local para a sua transformação pela pedagogia em esquemas de pensamento por meio da organização dos conteúdos, hierarquização de aprendizagens, exercícios e métodos de ensinar, elementos constitutivos da “cultura escolar que propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento” (VALDEMARIN, 2005, p. 165).

A postura de criação, de reconstrução, de inovação torna-se inevitável, logo, o caráter “seguro” da escola diminui sua força, “uma vez que os fatos investigados não são mais conseqüências naturais e os objetos a serem investigados não se apresentam como naturais e concretos: trata-se de átomos, ondas, corpúsculos” (BACHELARD apud VALDEMARIM, 2005, p. 168).

A complexidade que passa a fazer parte do conhecimento científico incide reflexos consideráveis sobre a escola e sua cultura, dado que o conhecimento passa a ter outro tratamento. No entanto, poucas são as atitudes capazes de considerar estas mudanças. Fora da escola, há um mundo de desafios, de situações instigantes que chamam o aluno, enquanto entrar na escola ainda é sinônimo de inércia, de disciplinamento, de estímulo a apenas uma resposta, a “correta”.

Importantes autores que escrevem sobre a necessidade de uma nova leitura e prática da escola, como, por exemplo, Gimeno Sacristán (2000), Pérez Gómez (2001), Jurjo Torres Santomé (1998), dentre outros, trazem a questão da experiência do aluno como sendo eixo central de uma educação diferenciada e significativa. Podemos perceber isso claramente em seus escritos. Com um olhar investigativo sobre estes ‘textos’ (que são resultado de todo movimento de pesquisa e estudo exigidos no trabalho), devemos perguntar, também, onde o conceito de experiência aparece? Por que ele ainda aparece? O que caracteriza este conceito? Se paga um tributo a John Dewey, teórico que muito estudou a aprendizagem mediante o processo de “construção e reconstrução da experiência”, ou trata-se de outro conceito?

Tais questões são aqui apresentadas por sua relação direta com o que já foi exposto e aquilo que se está pretendendo desenvolver neste capítulo e, também, por estarem ligadas à concepção de experiência que aparece nas falas das professoras entrevistadas.

Pérez Gómez, ao escrever sobre a dicotômica relação que se estabelece entre cultura acadêmica e cultura experiencial faz um importante questionamento, que serve de norteador da discussão que aqui proponho, quando essa caracteriza a importância do acontecimento da experiência, ou especificamente quando considera a experiência do aluno:

Como conseguir que os conceitos que se elaboram nas teorias das diferentes disciplinas e que servem para uma análise mais rigorosa da realidade se incorporem ao pensamento do aprendiz como poderosos instrumentos e ferramentas de conhecimento e resolução de problemas, e não como meros

adornos retóricos que são utilizados para passar nos exames e esquecer depois? (GÓMEZ, 2000, p.58).

Assim como esse autor, há também outros referenciais que apontam a incoerência dos “conteúdos” trabalhados em aula em relação ao que o aluno necessita e tem condições de assimilar em sua formação hoje. Contudo, há que se ter cuidado para não cair no extremo oposto, ou seja, considerar como importante apenas o que o aluno entende que seja de seu interesse. Daí o papel fundamental do professor, de oportunizar condições para a construção de experiências significativas dentro do espaço da sala de aula, ajudando o aluno a ampliar sua visão e inserção no mundo. E isso implica diretamente em uma postura educacional diferenciada, em um currículo escolar mais voltado para a multiplicidade, para a coerência e significação dos conhecimentos.

Mas não é essa a lógica da escola. Tem-se um espaço que vem tradicionalmente sendo organizado para um ensino que pouco se preocupa com a aprendizagem significativa. Tem-se uma escola que se ocupa em velar o “novo”, o diferente. Isso porque essas são situações que fogem da “grade curricular”. Conforme Barnes (apud GÓMEZ, 2000): “adotar de antemão um absoluto controle sobre os conteúdos e sua seqüenciação conduz a uma forma de comunicação que implicitamente desvaloriza o conhecimento extra-escolar dos alunos/as” (p.87).

É nesse sistema de questionamento daquilo que veio se convencionando no espaço da escola como realmente importante, verdadeiro e imprescindível para a formação do indivíduo, que a discussão continua e chama nossa atenção para a necessidade e a problemática que envolve o pensar diferente. Mais uma vez as palavras de Pérez Gómez nos são válidas, apontando um sério dilema pedagógico que cabe aqui citar:

Como tornar significativa e relevante a cultura popular para os alunos/as que constroem seus significados e comportamentos a partir da experiência imediata, estreitamente vinculada ao seu contexto vital? Como provocar que os estudantes aprendam por si mesmos, envolvendo-se ativamente, a cultura produzida pelos adultos? A cultura do aluno/a é reflexo incipiente de uma cultura local, construída a partir de aproximações empíricas a uma realidade restrita e de aceitações ideológicas sem elaborar criticamente, enquanto que a cultura disciplinar é uma cultura depurada pela experimentação, reflexão e avaliação crítica ao longo da história por diferentes comunidades de profissionais, pensadores, cientistas e artistas. A cultura do aluno/a é o reflexo da cultura experiencial de sua comunidade, estreitamente vinculada ao contexto, enquanto que a cultura popular organizada em disciplinas é uma cultura conceitual e abstrata, distanciada do contexto imediato (GÓMEZ, 2001, p.93).

Percebe-se na fala deste autor a complexidade que envolve a prática educativa, uma situação em que o professor assume a responsabilidade grandiosa de estabelecer “interligações” entre dois mundos que parecem completamente distantes, mas que na verdade têm relações muito significativas. O estabelecimento dessas relações é o que encaminha a discussão para a validade do acontecimento da experiência no espaço da sala de aula. O aluno aprende, então, “mediante processos de intercâmbio e negociação, reinterpretando e não apenas adquirindo a cultura elaborada nas disciplinas acadêmicas” (idem, p.96).

O que chama a atenção aqui é a ênfase dada pelo autor à questão da *reinterpretação*. Essa é uma ação desenvolvida pelo aluno em um processo de construção sobre o já construído, ou seja, a aprendizagem tem como ponto de partida o já construído, o já interpretado, e o que acontece é um processo, uma continuação que não nega o já construído. O professor, agente fundamental nesse processo de ensino e aprendizagem, assume uma grande responsabilidade, a de oferecer condições para que a reinterpretação ou reconstrução aconteça.

Sinalizam-se nessa compreensão alguns traços do que Dewey apresenta como “reconstrução da experiência”. Quando, por exemplo, destaca-se a “artificialidade” da instituição escolar, sua distância da vida do aluno, sua excessiva abstração e descontextualização, também se questiona a falta de condições para o acontecimento da experiência³² no espaço escolar, principalmente, se houver por base a compreensão de que a experiência é aquilo que, de alguma forma, modifica nossas estruturas prévias e nos faz reconstruir conhecimentos. Sendo assim, vale a observação de Gómez (2001): “Se os conhecimentos científicos ou culturais não servem para provocar a reconstrução do conhecimento e da experiência dos alunos e alunas, perdem sua virtualidade educativa” (p.264). Nesta fala, denota-se, mais uma vez, o impasse que se constitui no ambiente escolar quando se chocam os conhecimentos científicos e a cultura do aluno.

A perda da *virtualidade* dos conhecimentos é grave quando se pensa a escola. Sua função fica abalada, pois o que de “melhor” se quer transmitir para as gerações mais novas acaba perdendo seu valor, sua produtividade, seu *porvir* (LARROSA, 2001). O espaço educativo, desvinculado da vida do aluno, não consegue dar conta da potencialidade que se encontra neste ambiente ao ter a presença do aluno.

³² A experiência que é aqui reclamada já vem com uma intencionalidade e uma base sustentadora fundamentada nas leituras de John Dewey, portanto, quando se menciona o necessário acontecimento desta, se está partindo de uma leitura que faz referência aos escritos deweyanos.

Mais uma vez citando Pérez Gómez, observa-se a clara defesa da valorização da cultura experiencial do aluno no ambiente da sala de aula e a possibilidade de reconstrução da mesma: “a finalidade educativa da escola que defendemos aqui é provocar a reconstrução relativamente autônoma da cultura experiencial do indivíduo” (GÓMEZ, 2001, p. 286). Com a proposta de dar crédito ao aluno, valorizar sua cultura experiencial, buscando desenvolver sua autonomia para que consiga construir e reconstruir suas experiências, é que se pode perceber uma “sintonia” sutil entre os discursos desses autores com aquilo que Dewey defende como experiência. Entretanto, compreender, pelos argumentos já citados, se devem ou não tributo a Dewey, ainda é complicado. É possível apenas antecipar que, em meio às condições da contemporaneidade, reclamar o acontecimento da experiência é oportuno, especialmente por ser uma forma profunda de desenvolvimento humano, de construção de conhecimento.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO COMO “RECONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA” PARA JOHN DEWEY

Neste capítulo, serão desenvolvidas as idéias que considero serem fundamentais na caracterização do conceito de experiência para John Dewey. Para tanto, a seleção e leitura de algumas de suas obras sobre educação se fizeram necessárias. Posso dizer, de acordo com Marcus Vinícius Cunha (2005), que houve um processo de “recontextualização” dos textos, das obras de John Dewey, pois me apropriei das idéias originais do autor a fim de caracterizar o conceito que é foco de estudo nesta pesquisa:

Recontextualizar, portanto, é reencadear idéias de um discurso, o que estou tomando com a conotação específica de reordenar o raciocínio elaborado por outrem. Trata-se de um fenômeno que ocorre no interior de um processo de apropriação, o qual se passa em uma esfera ainda mais ampla, a da comunicação de teorias ou idéias, sejam elas advindas de discursos científicos ou filosóficos (CUNHA, 2005, p. 189).

Assim, fazendo um exercício de leitura, interpretação e seleção dos textos, procurei delinear aquilo que me pareceu mais coerente com os objetivos da pesquisa e com as inquietações e reflexões suscitadas na elaboração dos referenciais, da justificativa, enfim dos *construtos* que aqui foram e serão explanados.

John Dewey é considerado um clássico, um autor de referência para os estudos sobre a educação, todavia, este não é o único motivo que me instiga a ler sua obra. Dewey é dono de um pensamento considerado inovador para o seu tempo. Seus escritos, do final do século XIX e início do século XX, já apontavam uma leitura dos valores culturais de forma mais flexível, ou seja, dando a devida importância à cultura do aluno no processo de aprendizagem, independentemente de sua origem social. Nesse sentido, assim como a professora Ana Mae Barbosa, estudiosa contemporânea da obra de Dewey, penso que este autor é atual ainda hoje não somente pelo respeito que devemos à sua construção no passado, mas principalmente pelo fato de que ele:

antecipa inúmeros dilemas da condição pós-moderna com o qual nos confrontamos. Um deles é a recusa da História como monumento, mas sua valorização como uma das respostas ao presente que destituiu a idéia de progresso em História e recupera a noção de História como sintoma (BARBOSA, 2001, p.16).

De qualquer forma, lê-lo, estudá-lo, referenciá-lo já sinaliza a possibilidade de iniciarem-se estudos que consigam superar entendimentos equivocados e superficiais de

sua obra. Aqui, em especial, procuro fazer uma leitura cuidadosa do conceito de experiência, o que não me exime da responsabilidade de ler e, minimamente, compreender as obras selecionadas por completo, e assim tentar desfazer alguns preconceitos gerados pela leitura superficial de seus escritos. Encaminho a organização do texto para a compreensão dos princípios e propósitos que envolvem a “educação como construção e reconstrução de experiência”, defendida por Dewey. Reafirmo, mais uma vez, que estes esclarecimentos sinalizam a possibilidade de encontrar confluências entre aquilo que o autor moderno defendeu como *experiência* e o que os discursos atuais sobre educação apontam como sendo a experiência.

1. Uma crítica ao sistema escolar...

O conceito de experiência está presente em toda a construção bibliográfica deweyana sobre educação. Menciono dois fatores que considero terem influenciado diretamente a insistência de John Dewey em trazer para seus textos sobre desenvolvimento humano a experiência, sua construção e reconstrução.

Primeiramente, cabe destacar a filiação teórica deste autor – o pragmatismo³³. Os pressupostos que alimentam seu trabalho estão alicerçados em uma visão de homem real, não ideal. O método pragmático, segundo William James (1974), tenta interpretar e assentar disputas metafísicas, traçando suas conseqüências práticas. A teoria deweyana está baseada em uma compreensão da educação voltada para a vida dos que dela participam. Logo, uma de suas frases mais famosas toma sentido: “Creo que toda educación procede de la participación del individuo en la consciencia social de la raza [...] um proceso de vida y no de una preparación para la vida que vendrá.” (DEWEY, 2003, p. 92). O pragmatismo deweyano fundamenta-se na crítica desenvolvida por ele ao modelo de pensamento que alimenta a escola tradicional. E tem em vista construir um ambiente menos abstrato, uma sala de aula em que a interação e a coletividade se façam presentes.

Outro fator considerável diz respeito à interação que teve Dewey, quando jovem, com o espaço escolar. Sua biografia aponta momentos de pouca significação,

³³ Segundo Marcus Vinicius Cunha (1998), os princípios do pragmatismo podem ser assim resumidos: “o pensamento e a ação devem formar um todo indivisível, o que implica tratar qualquer formulação teórica como hipótese ativa que carece de demonstração em situação prática de vida; as constantes transformações sociais fazem com que a realidade não contenha um sistema fechado, acabado e imutável; a inteligência garante ao homem capacidade para alterar as condições de sua própria existência. Para os pragmatistas, o terreno em que se dá a transmissão do conhecimento, particularmente a escola, pode tornar-se um campo fértil de experimentação de teses filosóficas” (p.19-20).

distanciamentos entre a vida de dentro e de fora da escola e, também, uma experiência educativa muito mais significativa na sua casa com seus familiares e amigos. Estas “incoerências” que se apresentaram desde cedo na formação escolar de Dewey, e que ainda hoje se encontram em nosso meio, fazendo parte das nossas vivências escolares e extra-escolares, servem de base para suas construções teóricas, desde a crítica pertinente à escola tradicional até a proposta de uma nova educação.

Uma de suas críticas é feita diretamente à organização da escola, especificamente à forma com que essa instituição trata as matérias ali estudadas. A desconexão entre elas prejudica a “formação de hábitos intelectuais vivos, persistentes, eficientes” (DEWEY, 1959a, p. 214) e, por conseqüência, desestabiliza uma formação sólida, organizada, voltada para o crescimento do ser humano. Como contraponto, Dewey argumenta que a promessa de utilização futura de tais conhecimentos não sustenta uma organização fragmentada dos saberes.

Esta não consonância torna-se responsável por uma educação alheia à vida do aluno e, conseqüentemente, pouco instigante e sem significação, sendo assim na “velha educação”:

aquilo que a caracteriza pode ser resumido se dissermos que seu centro de gravidade é exterior à criança. Situa-se no professor, no manual, em qualquer parte e em toda a parte excepto nos instintos e nas actividades imediatas da própria criança. Quando assim é, pouco há de dizer sobre a *vida* da criança. Muito haveria a dizer sobre os estudos da criança, mas a escola não é um local onde ela *viva* [...] Aprender? Certamente, mas antes de mais *viver*, e aprender através e em interação com esta vivência (DEWEY, 2002, p.40-41).

A falta de motivação para o crescimento, para a aprendizagem, deve-se também à inviabilidade de uma importante ligação entre passado, presente e futuro. Transforma-se, assim, acontecimentos passados em um fim em si mesmo e não em um meio para compreender, apreciar o presente e instrumentalizar a relação com o futuro, como defende Dewey, e edifica-se “um abismo entre o saber amadurecido e acabado do adulto e a experiência e capacidade do jovem” (DEWEY, 1971, p. 6).

O processo educativo, segundo ele, tende a reduzir a aprendizagem como sendo absorção direta de conhecimentos, privando o aluno de “passar por experiências frutíferas”. O sistema tradicional de educação, para Dewey, além de não primar pelo encadeamento necessário entre presente, passado e futuro, torna dicotômica a relação corpo e mente e, para agravar ainda mais seus déficits, ela vem sendo *unilateral*, pois “se estão formando atitudes e hábitos que impedirão aprendizagens futuras, que

resultam do fácil e pronto contato e comunicação com os outros” (DEWEY, 1971, p. 57).

No que se refere à separação entre corpo e mente, a escola tradicional tende a condenar a atividade corporal, nomeando-a como intrusa, dando-a um sentido pejorativo. E, quando utilizada, restringe-se ao *ver* e *ouvir* o mestre, com o intuito de *repetir* suas instruções ou a “*ler, escrever e contar, que exigem adestramento muscular e motor*”. Desta restrição ao corpo, surge o “*problema da disciplina*”, pois o professor tem que passar grande parte do tempo controlando as manifestações corporais dos alunos (DEWEY, 1959b, p. 154). Por conseqüência, o aspecto intelectual torna-se sem sentido. Valorizam-se excessivamente “as coisas” em detrimento das relações. Ao suprimir as relações não há risco de contaminar-se, de sofrer as conseqüências, de ter uma experiência:

Acostumamo-nos tão completamente a uma espécie de pseudo-idéia, de meia percepção, que não temos acordo de quanto é semimorta a nossa atividade mental e quanto mais penetrantes e extensas seriam nossas observações e idéias, se as formássemos em meio às condições de uma experiência vivificante que requeresse, de nossa parte, o esforço de pensar e o uso do raciocínio: fazendo-nos procurar as conexões das coisas com que nos ocupamos. (DEWEY, 1959b, p.157).

Dewey defende que a separação entre ações consideradas “intelectuais” e ações caracterizadas tão somente como experiências (simpliciter concebidas), e a supervalorização das primeiras, acabam por empobrecer nossa condição, pois

uma experiência, uma humílima experiência, é capaz de originar ou de conduzir qualquer quantidade de teoria (ou de conteúdo intelectual), mas uma teoria, à parte da experiência, não pode nem ser definitivamente apreendida como teoria (Ibidem, p.158).

Cabe, portanto, atentar para o caráter dessa experiência, a qual não é pura e simplesmente uma vivência, uma atividade, ou uma prática. E nem poderia ser, uma vez que a experiência educativa, na concepção de Dewey, é alimentada pelo estudo científico, o qual guia e aprofunda a experiência aproximando-a do *conteúdo intelectual*.

Dewey acredita e defende uma racionalidade diferenciada no espaço da escola. O *método científico*, tomado do campo das ciências, próprio do desenvolvimento de pesquisas, seria uma forma organizada e promissora de experimentação, desafio e crescimento para o aluno, “como padrão ideal do estudo inteligente e da busca das

potencialidades inerentes à experiência” (DEWEY, 1971, p. 91). Sendo assim, a escola assumiria uma dimensão experiencial:

De momento, la mejor contribución que podría aportar una escuela experimental es la idea de la experiencia misma, la idea del método experimental como método con que se puede estudiar el problema social [...] la educación no debe quedar confinada a la elección entre alternativas en conflicto ya formuladas, sino que ofrece un amplio campo para genuinos descubrimientos (DEWEY, 1957, p.71).

Adquirir a capacidade de compreender, de dar significado àquilo que se apresenta como novo é objetivo indiscutível da educação, segundo Dewey. Em contraste, a escola, arraigada a um modelo de educação tradicional não tem conseguido aumentar a capacidade de compreensão dos jovens, no sentido de dar-lhes a *liberdade de inteligência*, e isso se deve

principalmente porque se esquece de promover as condições a serem ativamente usadas como meio de realizar conseqüências, de promover projetos que estimulem a inventiva e o engenho dos alunos, para que estes proponham objetivos a conseguir, descubram meios de levar a efeito as conseqüências pensadas (DEWEY, 1959a, p.149).

Corroborar-se aqui, mais uma vez, a crítica feita por Dewey ao sistema educacional que não leva em consideração o “grau de maturação da experiência” (Ibidem, p.149) do aluno e a possibilidade de que este aumente o seu nível de compreensão (ampliação da experiência) por meio de situações e oportunidades de ensino bem pensadas. Mais grave ainda é seu posicionamento sobre a indiferença frente àquilo que a criança já construiu:

o grande desperdício na escola advém da incapacidade para utilizar dentro da própria escola as experiências que adquire fora dela de um modo livre e completo. Por outro lado, a criança é incapaz de aplicar na sua vida diária aquilo que aprendeu na escola (DEWEY, 2002, p.67).

Com seus métodos tradicionais de ensino, a escola acaba valendo-se de situações “*dolorosas*” de aprendizagem forçada, que em nada (positivamente) acrescentam para o aluno, em detrimento de um ensino que instiga, surpreende, leva à curiosidade, ao crescimento, ou seja, o que condiz com os interesses, atividades próprias da criança antes de entrar na sala de aula.

2. O que é experiência para John Dewey?

A convicção de que somente momentos capazes de envolver o aluno em um processo de reconstrução de experiências poderiam ser geradores de oportunidades de aprendizagem e crescimento pessoal, delineia o caráter diferenciado de educação que traz Dewey. Cabe aqui pontuar as características, delimitações e definições que circunscrevem este conceito. Primeiramente, penso que seja importante fazer algumas diferenciações, ou seja, eliminar, desde já, equívocos ou tentativas de simplificações que superficializam diferenças entre: experiência e atividade, experiência e vivência, entre um discurso escolar que ignora a importância do trabalho com a cultura experiencial e outro baseado na pedagogia da experiência, do questionamento, da construção a partir do já construído, etc.

Com o objetivo de caracterizar e conceituar as condições que se fazem necessárias para o acontecimento da *experiência*, da forma como é prevista e defendida por John Dewey, apresenta-se como importante definir alguns termos que normalmente tendemos a igualar ao conceito de experiência.

Para John Dewey, “a simples atividade não constitui experiência” (1959b). Na sua concepção, a experiência vai além, é mais complexa do que a *simples atividade*. Logo, o que caracteriza a atividade não dá conta da amplitude de uma experiência. A primeira é *dispersiva, centrífuga e dissipadora*, ou seja, não necessita de um eixo ou uma linha condutora que possibilite a relação consciente entre as conseqüências por ela suscitadas. Diferentemente, a segunda, a experiência, caracteriza-se por um *fluxo e refluxo* alimentados de significação. E esta significação só acontece quando há uma continuidade na atividade, gerando mudança naquele que pratica a ação, conforme afirma Dewey. Nesse sentido, explica que: “Não existe experiência quando uma criança simplesmente põe a mão no fogo, será experiência quando o movimento se associa com a dor que ela sofre, em conseqüência daquele ato” (1959, p.152). A atividade, se não percebida como conseqüência de outra ação, assim adquirindo significação junto ao sujeito que a pratica, não pode ser denominada como experiência.

Por outro lado, quando o conceito de experiência deweyano é igualado a expressões como “conhecimento de mundo” ou “prática”, por exemplo, deixa-se de reconhecer a singularidade presente em cada uma dessas expressões e no próprio conceito de experiência. Acaba-se por generalizar definições que poderiam contribuir justamente por suas peculiaridades. “Conhecimento de mundo”, por exemplo, é uma

expressão fundamental na teoria de Paulo Freire³⁴, renomado educador brasileiro que tem Dewey como influenciador primeiro. No entanto, isso não justifica poder igualá-la à definição de experiência encontrada na teoria de John Dewey, colocando-as em um mesmo patamar. Cada uma dessas expressões, ou conceitos – aí se inclui o conceito de “prática” que se apresenta, por exemplo, nos discursos atuais sobre formação de professores –, tem um contexto próprio de criação e interpretação para responder. Portanto, esta resposta não pode ser generalizada ao nosso contexto teórico, pois significaria simplificar três questões complexas que são particulares, ao mesmo tempo em que podem convergir para um sentido semelhante.

Em um de seus livros **Como pensamos** (1959a), Dewey nos presenteia com um pequeno trecho nomeado: *A significação da experiência*. Cabe aqui citá-lo a fim de que eu possa iniciar os esclarecimentos possíveis em torno desse conceito:

O termo experiência pode interpretar-se seja como referência à atitude *empírica*, seja como referência à atitude *experimental*. A experiência não é coisa rígida e fechada; é viva e, portanto, cresce. Quando dominada pelo passado, pelo costume, pela rotina, opõe, freqüentemente, ao que é razoável, ao que é pensado. A experiência inclui, porém, ainda a reflexão, que nos liberta da influência cerceante dos sentidos, dos apetites da tradição. Assim, torna-se capaz de acolher e assimilar tudo o que o pensamento mais exato e penetrante descobre. De fato, a tarefa da educação poderia ser definida como emancipação e alargamento da experiência. A educação toma o indivíduo enquanto relativamente plástico, antes que experiências isoladas o tenham cristalizado a ponto de torná-lo irremediavelmente empírico em seus hábitos mentais (DEWEY, 1959a, p.199).

Nesse fragmento, já encontro importantes considerações em torno do conceito de experiência. Mas é necessário ir além e explorar a vasta significação que está imbuída neste e em outros escritos de Dewey, que definem parte a parte as características da experiência, sua construção e reconstrução.

2.1. Experiência: definindo características fundamentais...

Antes de pontuar as definições caracterizadoras da experiência educativa proposta por John Dewey, é importante distinguir e relacionar os *aspectos lógicos e psicológicos*

³⁴ *Conhecimento de mundo* é expressão utilizada por Paulo Freire, educador brasileiro que teve sua obra não só difundida, bem como também, inspiradora de práticas escolares no Brasil e no mundo, e diz respeito aos conhecimentos prévios que o educando construiu e vem construindo na sua vida. Diz respeito a um saber que o professor não pode ignorar. Esta expressão traz consigo a concepção sócio-histórica e política defendida por Freire em toda sua obra, daí o risco de tentarmos a igualar ao conceito de experiência defendido por Dewey. Os pressupostos assemelham-se em alguns pontos, mas não são os mesmos.

da experiência. Segundo Dewey, a experiência, no seu caráter lógico (assunto – matéria) comporta uma seqüência de acontecimentos que resultam em um determinado conhecimento, importando, nesse caso, apenas o resultado e não o processo. Já a experiência psicológica (assunto – matéria e sua *relação* com a criança) “segue o seu crescimento real; é histórica; registra os passos que formam dados, tanto os inseguros e tortuosos, como os eficientes e bem sucedidos” (DEWEY, 2002, p. 168). Logo:

O material logicamente formulado de uma ciência ou ramo do saber, de um estudo, não é um substituto das experiências individuais. A fórmula matemática da queda de um corpo não toma o lugar do contacto pessoal e da experiência individual imediata com o objeto de queda. Mas o mapa, em resumo, uma visão classificada e ordenada das experiências prévias, serve como um guia para futuras experiências: dá a direção, facilita o controle e economiza o esforço, evitando os desvios inúteis e apontando os caminhos que levam mais depressa e com maior segurança ao resultado desejado [...] não há nada, por isso, de decisivo numa interpretação lógica da experiência. O seu valor não está em si mesma; sua importância é de dar perspectiva e método (Idem, p.169-170).

O que Dewey pontua é que ambos, os aspectos lógicos e psicológicos, não podem ser colocados em oposição. São eles propriedades importantes do processo de construção do conhecimento, pois evidenciam como podemos nos “*beneficiar do esforço passado no controle do empenho futuro*”. O autor também sinaliza a importância de considerar o aspecto psicológico na caminhada de entendimento e de apropriação daquilo que já está construído, logicamente organizado sob a forma de um produto.

Segundo Dewey, todo homem é ser resultante das experiências que constrói, seja de forma intencional ou não, o acontecimento da experiência faz parte da evolução do indivíduo, ajuda-o a construir conhecimento, a movimentar-se no meio em que vive. É na interação com o meio social, com outros objetos e indivíduos, que o ser humano consegue estabelecer situações novas de construção de conhecimento. Os desafios que se colocam no cotidiano de todas as pessoas, bem como a reação que cada um tem frente a esses são responsáveis pelo seu desenvolvimento e pelo seu aperfeiçoamento.

Entretanto, o fato de ser desafiado, por si só, não garante a experiência no sentido educativo proposto por Dewey. Existem características inerentes ao ato de experienciar, as quais serão aqui descritas de acordo com as obras estudadas. Mas, antes disso, faz-se importante que se responda a alguns questionamentos iniciais em torno do que gera a experiência: de onde provém a experiência? Como diferenciar uma situação que potencializa a experiência e uma situação que não permite que a mesma se constitua?

Viver significa ter experiência?

Nesses questionamentos e suas prováveis respostas, está implícito um entendimento fundamental da teoria em questão, mais especificamente do conceito de experiência aqui estudado. O simples fato de haver envolvimento em situações novas, que exigem ações em direção a algum objetivo, não garante que se tenha constituído experiência. Pode-se gastar muito tempo acreditando que ser uma pessoa em atividade é o suficiente para garantir experiência. Isso não é verdade para Dewey, a experiência é mais complexa do que tal definição, tanto que ela envolve não somente a *dimensão ativa* do acontecimento, mas também a *dimensão passiva* e a consciência de *continuidade* por parte do agente.

Outra diferenciação que se faz importante é a referência ao caráter das experiências que estamos sujeitos a ter. Para ele, nem todas as experiências pelas quais passamos necessariamente são educativas. O acontecimento da experiência pode ter um caráter deseducativo, do ponto de vista do crescimento e da emancipação do homem: “Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder os apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas” (1971, p. 14). Assim, a partir da qualidade destas situações, do teor de positividade que determinada experiência tenha oportunizado ao sujeito, ele pode acumular conhecimentos para aprendizagens futuras bem como, ao contrário, pode vir a tornar-se alheio a uma série de situações que favoreceriam a construção de conhecimentos posteriores. Cabe ao educador, portanto, dispor “cousas para as experiências” e oportunizar que estas não sejam “apenas imediatamente agradáveis”, mas que o enriqueçam o aluno e, sobretudo, o armem para novas experiências futuras – *princípio de continuidade* (DEWEY, 1971).

A escola deve cumprir seu papel frente à sociedade oportunizando, às novas gerações, experiências positivas, ou seja, que se caracterizem por ter qualidade e continuidade. Segundo Dewey, a vida é repleta de diferentes tipos de experiências e essas, sejam positivas ou negativas, necessariamente modificam nossa atitude frente a outras experiências.

A direção a que estão sendo conduzidas as experiências, quando pensadas na escola, deve ser preocupação dos professores, afirma Dewey, pois: “Não há dúvida que um homem pode crescer em eficiência, como ladrão, como gangster, ou como político corrupto” (1971, p.27). A educação que tem em vista o crescimento humano não pode “fechar as portas para as ocasiões, estímulos, oportunidades” (ibidem, p.27). Mas, nem

por isso, está liberta para seguir sem linhas mínimas norteadoras. Há que se considerar a validade e as ações necessárias para a construção de uma sociedade justa e democrática.

Dois pontos parecem ter extrema importância quando Dewey trata da experiência. O primeiro refere-se às *escolhas*, uma vez que cada nova experiência vivenciada interfere, de maneira objetiva, sobre as próximas experiências. E o segundo diz respeito à experiência como uma “*força em marcha*”, pois “seu valor não pode ser julgado se não na base de **para que e para onde** se move ela” (1971, p.29, grifos meus).

Entendida como uma construção, a experiência, nas palavras de Dewey, “como consequência de uma outra ação”, é gerida pela noção de movimento, de processo encadeado. A experiência não se resume à realização de necessidades momentâneas, irreflexivamente concebidas. A natureza da experiência, buscando responder às questões anteriormente levantadas, provém da reflexão diante da ação possível de se realizar. Parece simples, mas não é pois, em sendo realizada, para se constituir experiência, esta ação deve ser passiva também, ou seja, o sujeito que provocou tal acontecimento espera uma “resposta”, estando aberto para tal, dispondo-se a refletir novamente sobre o acontecido e encadeando-o com situações futuras.

É neste jogo de relações, inicialmente na tentativa e no erro, que surge o elemento intelectual da experiência, afirma Dewey. É esse elemento que vai dar valor à experiência. Poder-se-ia dizer que a qualidade da experiência é compreendida pelo grau de intelectualidade que o sujeito conseguiu construir até então sob determinada situação, ou seja, os esquemas prévios construídos pelo sujeito na interação com o outro. Segundo a teoria deweyana, conforme vai sendo aumentado o domínio do sujeito sobre as coisas, mais facilmente ele vai conseguir lidar com situações inéditas: “pois, se faltar algumas das condições, poderemos, desde que saibamos quais são os necessários antecedentes de um efeito, tratar de suprimir-lhe a falta” (DEWEY, 1959b, p.159).

Assim sendo, o acontecimento gerador da experiência pressupõe a atividade reflexiva, da mesma forma que exige a abertura do agente frente a sua ação, tendo em vista a continuidade daquilo que realizou. Pode-se até dizer, segundo Dewey, que *a experiência é uma ação em potencial reflexivamente praticada e gerida pelo sujeito da ação*. E essa experiência se denomina enquanto tal na medida em que o sujeito percebe-se na condição de parar, momentaneamente, a atividade corriqueira e pensar suas diferentes possibilidades e conseqüências.

No caso da escola, ambiente propositalmente criado para a educação e com o objetivo de que o sujeito se emancipe, Dewey reitera a importância de um ensino

organizado e voltado para criar condições que possibilitem o crescimento e o desenvolvimento humano. Compara, assim, a cadeia dos conhecimentos ali presentes com um processo em espiral: “matéria desconhecida a transformar-se, pelo pensamento, em possessão familiar a instituir-se em recursos para julgar e assimilar outra matéria desconhecida” (DEWEY, 1959a, p.286).

É em relação a esse aspecto que está o desafio, o problema do professor, isto é, o de conseguir oportunizar ao aluno condições que possibilitem a construção de experiências, pois o professor tem em suas mãos um *assunto-matéria* da ciência (o qual se encontra em um determinado *estágio ou fase do desenvolvimento da ciência*) e precisa saber como “induzir uma vivência vital e pessoal. Por isso, o que lhe interessa enquanto professor é a forma como esse assunto se tornou parte da experiência; o que existe no presente da criança que lhe é útil; como esses elementos devem ser usados” (2002, p.171). Isento desse processo laborioso, que exige do professor empenho, pesquisa, reflexão, o ensino torna-se pouco motivador e significativo para o aluno.

De acordo com o já exposto, é possível perceber os vários elementos que se agregam à noção de experiência e que demonstram a complexidade de tal conceito. Sendo assim, para fins de melhor organização do texto, serão enumerados alguns tópicos caracterizadores da experiência que nortearão a explanação.

2.1.1. Pensamento reflexivo

Na dinâmica de caracterização da experiência, há um elemento fundamental que necessariamente deve ser considerado: o *pensar bem*³⁵. Dewey dedica um de seus livros exclusivamente para este aspecto que, segundo o autor, é tão necessário no processo de emancipação do ser humano.

De acordo com a teoria deweyana, a reação que tenho diante de uma situação nova, desafiadora, problematizante, pode ser impulsiva, respondendo a vontades momentâneas, ou visando à forma mais rápida de livrar-me do problema. Em contraste, Dewey defende um *pensar reflexivo*, o qual, diante de uma situação nova, instrumentaliza o indivíduo a agir de forma coerente e bem pensada.

Dada a complexidade da questão, existem alguns elementos que se tornam

³⁵ Em seu livro **Como pensamos** (1959a), Dewey explicita de forma clara as características do ato de pensar. Por serem definições importantes e diretamente ligadas ao conceito de experiência procurei explorar ao máximo aquilo que o livro traz, especialmente ao que se refere ao pensamento reflexivo e ao *pensar bem*. Sendo assim, nesta parte da escrita do trabalho refiro-me com frequência a esta obra, parafraseando e trazendo citações do autor.

fundamentais: pensar uma corrente ordenada de idéias; ter um propósito e um fio controlador; fazer um exame pessoal e dispor-se à pesquisa e à investigação. Há um *esforço consciente e voluntário* que encaminha o indivíduo a pensar, formular hipóteses, encontrar soluções e agregá-las ao já conhecido, construindo um novo conhecimento e ampliando a experiência.

Ora, é precisamente a capacidade de pensar que faz com que os dados signifiquem o que está ausente e que a natureza nos fale uma linguagem suscetível a ser compreendida. Para um ser pensante, as coisas lembram-lhe o passado, assim como os fósseis narram a história primitiva da Terra (DEWEY, 1959a, p.27).

Estar diante de diversas situações e encontrar sentido para elas é uma condição fundamental do ato de pensar. Nessa condição, os fatos que se apresentam induzem o sujeito a procurar indícios, pistas, crenças naquilo que já não está ali, mas que é passível de ser investigado. O ato de pensar inclui dilemas e, segundo Dewey, é em tais dilemas que se encontra a *atividade mental*. É agregada a essa atividade uma dimensão de inquietude, de investigação, de movimento, de não conformidade com a situação apresentada, o que é parte fundamental daquilo que Dewey nomeia de experiência, no seu caráter emancipatório e educativo. Seguem, a seguir, três importantes características do *pensamento reflexivo*:

a) *Curiosidade*

Para que se processe a *atividade mental*, dirigida para o *pensar bem*, para que este se concretize, Dewey resume: “temos que aprender como pensar bem, especialmente como adquirir o hábito geral de refletir” (DEWEY, 1959a, p.42). Assim sendo, estamos diante de um processo de aprendizagem, de um “hábito”, para usar a expressão do próprio autor.

No entanto, este hábito de *pensar bem* provém de um ingrediente primário, o qual se constitui na estrutura da experiência: a *curiosidade*. Tal elemento advém das diferentes sensações e interações vividas pelo sujeito e é responsável pela ampliação da experiência. A curiosidade é “fator básico da ampliação da experiência, é, portanto, ingrediente primário dos germes que se desenvolverão em ato de pensar reflexivo” (Ibidem, p.45).

Incentivar e cultivar a curiosidade nos alunos é papel do professor pois, para além das sensações, a curiosidade pode e deve assumir um caráter intelectual: “A curiosidade assume um caráter definidamente intelectual quando, e somente quando, um alvo distante controla uma seqüência de investigações e observações, ligando-as umas às

outras como meios para um fim” (Ibidem, p.47). Muitas vezes, afirma Dewey, a escola reduz a curiosidade da criança e, gradativamente, vai dirigindo as atenções do jovem para um ensino que o mantém em “*ponto morto*”³⁶, situação em que “tudo é importante e igualmente sem importância, em que tanto uma coisa pode ser verdadeira como outra; e em que o esforço intelectual despendido não procura discriminar as coisas, mas fazer conexões verbais entre as palavras” (ibidem, p. 52). A crítica ao modelo de ensino que não se preocupa com aquilo que é próprio da criança, a curiosidade, aos poucos enfraquecendo tal capacidade por uma série de normatividades impostas de fora para dentro, faz-se presente nos escritos de Dewey.

b) *Sugestão*

Esta dimensão do pensamento reflexivo, segundo Dewey, revela *maleabilidade e a pujança de pensamento*. A sugestão compreende as idéias que surgem, em um sentido primitivo, ainda desordenadas e em decorrência da curiosidade. De um determinado fato, o pensamento sugere outras idéias. Experiências passadas, não nossa vontade ou intenção, fazem-nos pensar em diferentes situações. Entretanto: “Somente quando experimentamos controlar as condições que determinam a ocorrência de uma sugestão e somente quando aceitamos a responsabilidade do emprego da sugestão para ver o que dela decorre, é significativo introduzir o “Eu” como agente e fonte do pensamento ” (Ibidem, p.49).

c) *Ordem*

Como vimos até então, a *curiosidade* é elemento importante para o acontecimento do *pensar bem*, assim como as *sugestões* que dela decorrem. No entanto, para além da curiosidade, das sugestões, a capacidade de *organizar* aquilo que chama atenção, aquilo que inspira maiores aprofundamentos, envolve outra dimensão: *a propriedade de ordem, de consecutividade*:

Pensar não dispensa a chamada “associação de idéias” ou cadeia de sugestões. Mas ainda tal cadeia, por si mesma, não constitui reflexão. Temos pensamento reflexivo apenas quando a sucessão é tão controlada que se torna uma seqüência ordenada, rumo a uma conclusão, que contém a força intelectual das idéias precedentes. E “força intelectual” significa força de dar a uma idéia valor de crença, de torná-la digna de *crédito* (Ibidem, p.55).

³⁶ “Alunos que, em questões da vida prática, percebem pronta e perspicazmente a diferença entre o relevante e o irrelevante, atingem, muitas vezes na escola, um ponto morto, em que tudo é igualmente importante ou igualmente sem importância; em que tanto uma coisa pode ser verdadeira como outra; em que tudo é igualmente importante ou igualmente sem importância” (DEWEY, 1959a, p.52).

Aqui, especialmente pensando na educação da criança, podemos perceber o quanto são importantes, segundo Dewey, as seleções feitas pela escola na hora de compor seus currículos e modos de educar³⁷. O problema, neste momento, está *na seleção de modos de ocupação ordenados e contínuos*, pois, são estes responsáveis pela *formação de hábitos de pensamento* (Ibidem, p.58).

Mais uma vez, as palavras de Dewey são ilustrativas naquilo que se refere ao processo que encaminha o sujeito a progredir de uma simples curiosidade ao pensamento reflexivo e, por conseqüência, à experiência:

o problema de método na formação de hábitos de pensamento reflexivo é o problema de estabelecer *condições* que despertem e guiem a *curiosidade*; de preparar, nas coisas experimentadas, as conexões que, posteriormente, promovam o fluxo de sugestões, criem problemas e propósitos que forneçam a *consecutividade* na sucessão de idéias (DEWEY, 1959a, p. 63).

2.1.2. Pensar: base fundamental da experiência

É com base nas premissas que caracterizam o *pensar bem* e, por conseqüência, em toda a dinâmica da construção e reconstrução da experiência (de construção de conhecimento), que John Dewey defende uma forma diferenciada de lidar com o conhecimento no espaço de sala de aula. O que se deve ter, diz ele, ao invés de conhecimentos prontos e acabados, é um processo, um desafio em andamento, pistas de possíveis construções, as quais podem ser feitas de acordo com as condições intelectivas dos alunos, de acordo com as construções que este já fez. O desafio que ele propõe volta-se para a necessidade de que, no espaço escolar, assim como na vida, o aluno tenha condições que possibilitem o acontecimento da experiência, de forma lógica, organizada, encadeada com o pensar reflexivamente.

Cabe aqui recapitular e considerar duas questões fundamentais para Dewey: a aquisição de conhecimentos é *parte integrante do exercício de pensamento* e *os únicos conhecimentos que podem ser utilizados logicamente são adquiridos durante o ato de pensar*. Nesse sentido, *pensar é aprender de modo consciente os elementos comuns* (entre as experiências vividas), *é conseguir uma organização de materiais e atividades*. A partir daí se delinea uma importante característica do conceito de experiência: a necessidade de *elementos comuns*: “a passagem da habilidade e compreensão, de uma

³⁷ “Um rapaz ‘tapado’ em geometria poderá mostrar-se suficientemente esperto, se a matéria lhe for apresentada em conexão com trabalhos manuais, a menina que parece refratária ao estudo de história talvez se revele capaz de julgar prontamente o caráter e as ações das pessoas de seu conhecimento ou de personagens de ficção” (DEWEY, 1959a, p.50).

experiência a outra, é dependente da existência de elementos semelhantes em ambas as experiências” (DEWEY, 1959a, p.73-75).

Os fatores humanos e sociais são, assim, os que passam, e podem ser passados, mais prontamente, de experiência a experiência. Fornecem o material mais adequado ao desenvolvimento das capacidades generalizadas do pensamento. Uma razão pela qual muito do ensino elementar é tão inútil para o desenvolvimento de atitudes reflexivas é que, ao ingressar na escola, a criança sofre uma ruptura em sua vida, uma ruptura com as suas experiências, saturadas de valores e qualidades sociais. Pelo seu isolamento, o ensino escolar é, portanto, técnico; e a maneira de pensar que a criança possui não pode funcionar, porque a escola nada tem de comum com suas experiências prévias (Ibidem, p.75).

Reitera-se aqui, portanto, uma das principais queixas feitas por Dewey no que se refere à educação escolar. Dessa queixa, fundamentada, advém sua tarefa minuciosa de formular e descrever uma concepção de educação que vê o aluno e todo o processo de construção do conhecimento de uma forma diferenciada, que não admite *adestramentos* e contrapõe-se a todo tipo de leitura superficial. Uma dinâmica de ensino e aprendizagem que vê a interação humana como profícua, desde que bem dirigida, bem pensada.

A falta de interesse e de estudo por parte dos alunos resulta de um ensino que não os coloca em situação de pesquisa, investigação, em busca de solução para um problema que realmente faz parte de seus interesses. Há um considerável esforço de Dewey em argumentar, em diferentes momentos de sua escrita, sobre a importância das dificuldades no desenvolvimento da experiência. Conseguir fazer com que, de situações corriqueiras, se construam *superiores tipos de pensamento* é o desafio defendido por Dewey, justamente por ser o caminho mais aceitável para o desenvolvimento do pensamento reflexivo. A base para tal exercício está no *experimentado*, o pensamento não nasce do nada, diz ele. As situações que são *diretamente experimentadas* são as responsáveis por gerar o ato de pensar:

A função do pensamento reflexivo é, por conseguinte, transformar uma situação de obscuridade, dúvida, conflito, distúrbio de algum gênero, numa situação clara coerente, assentada e harmoniosa [...] A inferência vital sempre concede a quem pensa, um mundo, experimentado como diferente sob algum aspecto, porque, nele, algum objeto ganhou em claridade e ordem de disposição. Em suma, o verdadeiro pensar termina por uma apreciação de novos valores (Ibidem, p. 105-106).

Aquilo que foi ou está sendo *vivido, feito, apreciado, sofrido* gera a *inferência*, a qual leva o sujeito a um salto do conhecido para o desconhecido. *Sugestões* aparecem,

hipóteses são criadas, logo, o sujeito está *agindo em imaginação*. Para Dewey: “o ato de pensar encerra em si um risco. Não pode garantir antecipadamente a certeza [...] As incertezas das situações sugerem certos caminhos a seguir” (1959b, p. 162). Isso implica, para o autor, na convicção de que a validade das tentativas são as oportunidades de experimentações, sendo essas passíveis de serem seguidas, ao menos provisoriamente, podendo delas surgirem novas experiências.

2.1.3. Os princípios de continuidade e de interação

Um *continuum*, para John Dewey, é inerente à experiência. Se concebida como construção, ela não é simples, passa por um processo que envolve partes diferentes em situação de troca, visando uma reação futura, entre sujeitos ou entre o sujeito e os objetos que o circundam. A experiência é uma ação que deve ser compreendida em seu potencial, logo, não se deve reduzi-la à simplória definição de fazer ou praticar alguma coisa.

Que vale uma experiência que não deixe, atrás de si, uma significação ampliada, uma melhor compreensão de alguma coisa, um plano e um propósito mais claro de ação futura, em suma, uma idéia? Com respeito ao ensino, não existe ponto mais importante do que a questão da maneira pela qual genuínos conceitos são formados (DEWEY, 1959a, p.156).

Portanto, quando o autor menciona a necessidade de reflexão diante dos impulsos e desejos, pressupõe que é preciso pensarmos a continuidade das experiências que construímos. Sem um encadeamento de idéias, sem uma seqüência minimamente organizada dos acontecimentos que compõem a ação, agir-se-ia como “*se escrevêssemos na água*” (DEWEY, 1959b, p.153).

Esta é uma afirmação possível de ser avaliada no contexto em que atualmente nos encontramos, em que o imediatismo impera e privar-se dos desejos momentâneos e buscar interações mais duradouras parece ser uma tarefa quase impossível. Na era das comunicações, da tecnologia, da publicidade e da propaganda, do marketing, fica difícil pensar em situações que possam suscitar conseqüências encadeadas, reflexões e perspectivas de continuidade. Entretanto, afirma John Dewey: “Sem algum elemento intelectual não é possível nenhuma experiência educativa” (DEWEY, 1959b, p.158).

É justamente esta carência de *continuum* que fere diretamente a compreensão de educação como aperfeiçoamento humano pois, não havendo “aumento do nosso domínio sobre o meio,” não há emancipação, crescimento e experiência educativa. São pertinentes as palavras do autor para se definir o que é “*Aprender da Experiência*”,

especialmente em um momento histórico em que os discursos sobre educação focalizam a centralidade da criança e suas experiências no processo de escolarização:

‘Aprender da experiência’ é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e àquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofrer em consequência torna-se instrução – isto é, a descoberta das relações entre as coisas (DEWEY, 1959b, p.153).

Há um *equilíbrio*, o qual caracterizaria a ação inteligente da escola e que, muitas vezes, não é considerado; ele é importante, pois ilustra noções de progresso, movimento, objetivos, continuidade, os quais são relativos à experiência:

Um exemplo final do necessário equilíbrio entre o próximo e o longínquo se encontra na relação que se estabelece entre o campo mais restrito da experiência realizada no contacto pessoal de um indivíduo com outras pessoas e com as coisas, e a experiência mais ampla da raça, experiência de que o indivíduo se pode assenhorar através da comunicação (DEWEY, 1959a, p. 286-287).

Nesse processo, no qual há uma *comunidade de pensamento*, o aluno, intencionalmente dirigido, não só recebe o que é novo, bem como também tem criadas condições de agregar o desconhecido ao já conhecido, aventurando-se na construção do novo conhecimento e nas potencialidades que dali advêm.

Além disso, cabe atentar para outro elemento que aflora na dinâmica de estabelecer diferenciações entre os acontecimentos que *passam* e os que não *passam* (LARROSA, 2002). Existem os acontecimentos caracterizados como contínuos, ou seja, os que envolvem consequências e possibilidades de outras ações, e os acontecimentos que pouco nos auxiliam na continuidade, não tendo perspectiva de engajamento com o passado ou com situações futuras. O “*continuum experiencial*” para John Dewey é assim definido: “o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes” (DEWEY, 1971, p. 26). Assim sendo, o valor de uma experiência varia e é aumentado na medida em que essa seja propulsora de relações e continuidades para o sujeito.

Além do princípio da *continuidade*, Dewey nomeia como fundamental na caracterização da experiência o princípio da *interação*, o qual abarca *condições objetivas* e *condições internas*, responsáveis por gerar aquilo que o autor chama de *situação*:

Os conceitos de *situação* e *interação* são inseparáveis um do outro. Uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre um indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio, podendo este consistir de pessoas [...] brinquedos [...] livros [...] ou materiais de uma experiência que estiver fazendo (DEWEY, 1971, p. 36-37).

Nesse sentido, tão importante quanto a continuidade, o princípio de interação é responsável pelo êxito da experiência. As trocas que alimentam as situações de vida dos indivíduos são a soma das *condições objetivas* e das *condições internas* e, de maneira alguma, podem ser desconsideradas: “O erro da escola tradicional não estava no fato de que os educadores tomavam a si a responsabilidade de prover o meio. O erro estava no fato de não considerarem o outro fator na criação da experiência, ou seja, as capacidades e os propósitos daqueles que iam ensinar” (Ibidem, p.39).

Baseado na assertiva de que toda a experiência humana é social e envolve contato e comunicação, o que vem reforçar aquilo que foi analisado até então, pode-se dizer que a educação para Dewey se dá na interação, nas trocas possibilitadas dentro do espaço escolar e que

A experiência não se processa apenas dentro da pessoa. Passa-se aí, por certo, pois influi na formação de atitudes, de desejos e propósitos. Mas esta não é toda a história. Toda genuína experiência tem um lado ativo, que muda de algum modo as condições objetivas em que as experiências se passam (1971, p.31).

Para o autor, existem fontes fora do indivíduo que não podem ser ignoradas, pois ajudam no acontecimento da experiência, e “*essas nascentes a alimentam constantemente*”. As diferentes situações que se constituem em nosso entorno são responsáveis pelo caráter das experiências que vivenciamos, afirma Dewey. Muito embora, seja importante considerar: “experiência somente é verdadeiramente experiência, quando as condições objetivas se acham subordinadas ao que ocorre dentro dos indivíduos que passam pela experiência” (Ibidem, p.33).

Portanto, não basta ao professor conhecer os domínios de sua sala de aula, do quadro negro e da matéria a ser lecionada, ele faz parte daquele grupo. Ao professor que tem em vista trabalhar com a experiência, cabe um exercício mais profundo de conhecimento da realidade em que está atuando. Ele tem a “responsabilidade especial de conduzir as interações e intercomunicações que constituem a própria vida do grupo, como comunidade” (Ibidem, p.54). Tudo isso, a fim de que elementos importantes da vida do aluno e de sua comunidade sejam investidos no processo educativo.

Pensando especificamente no espaço de sala de aula e, considerando a premissa deweyana de que é na relação interativa entre o adulto e a criança que vão sendo criadas situações de aprendizagem, podemos indicar que “a experiência, em sua força e função educativa,” tem, no princípio de *interação*, um grande aliado. Por acreditar e defender este princípio, Dewey faz sérias críticas aos moldes tradicionais de educação sobre os quais tange um saber livresco e intelectualista pautado na transmissão de conhecimento. Como pudemos perceber, ele defende uma “nova” visão de educação. Ou seja, aspectos sociais (situações do cotidiano, envolvendo a família, os momentos de interação na comunidade, para além da escola), da vida do aluno, passam a ter extrema importância na dinâmica da sala de aula.

2.1.4. Caráter: ativo e passivo

Os caracteres *ativo* e *passivo* inerentes à experiência, segundo Dewey, são conceitos importantes que contribuem para sua definição na teoria em questão. Magistralmente, o autor preocupa-se em demonstrar que a experiência, para ser denominada como tal, deve concentrar dois pólos: o da *atividade*, pois resulta da ação do agente, e o da *passividade*, pois este não tem domínio sobre a reação do outro, resta-lhe esperar e aceitar a reação do outro. Constrói-se assim uma interação equilibrada entre a ação e reação perante o “novo” e uma reconstrução deste novo frente ao “velho”. Seja em situação de escolarização ou na vida cotidiana das pessoas, esse mecanismo de construção e reconstrução pode e deve se fazer presente.

Em seu aspecto ativo, a experiência é *tentativa* – significação que se torna manifesta nos termos *experimento*, *experimentação* que lhe são associados. No aspecto passivo ela é *sofrimento*, *passar* por alguma coisa. Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos uma coisa com ela; em seguida, sofremos ou sentimos as conseqüências (DEWEY, 1959b, p.152).

Diante disso, é oportuno questionar o que significa ser aluno em uma escola que não considera essa perspectiva de construção de conhecimento. O pequeno, ainda criança, segue as normas da escola, as quais nem sempre vão ao encontro daquilo que realmente o interessa, muitas vezes sem proximidade com o já vivido. Como saber se a ação desejada pelo aluno (pólo ativo) é privilegiada, ou minimamente considerada, respeitada? Como saber se a reação (pólo passivo) às interações ali estabelecidas está seguindo uma possibilidade de crescimento? Nessa interação, há condições de

possibilidade de significações com o já construído pelo aluno? Se a resposta for positiva, pode-se dizer que há experiências intencionais e cumulativas permeando o espaço escolar. Entretanto, se a resposta for negativa... o que se tem na escola?

Para John Dewey, uma simples atividade pode não assumir um caráter ativo e passivo ao mesmo tempo, como acontece com a experiência. “A experiência é, primariamente, uma ação ativo-passiva; não é, primariamente, cognitiva [...] ela inclui cognição na proporção em que seja cumulativa ou conduza a alguma coisa ou tenha significação” (DEWEY, 1959b, p. 153). Essa consideração é fundamental para se entender o trabalho de John Dewey, especialmente em sua perspectiva educacional, pois é com base nessa assertiva que o autor questiona a dinâmica de ensino e aprendizagem das escolas de sua época.

A idéia de atividade, assim como de passividade, pensadas sob a ótica deweyana, caracterizam um ensino que considera o aluno como um ser ativo – isto é, como alguém que despende força em direção ao novo – e, também, a capacidade que tem o homem de, passivamente, acumular aquilo que lhe é apresentado de forma significativa. Isso é diferente, é claro, de uma educação que “deposita” no aluno os conhecimentos, no sentido de tentar transmitir algo novo. A passividade é entendida como parte importante da construção do conhecimento, da cognitividade presente neste ato.

2.1.5. Impulsos, desejos, rotina e procedimento caprichoso: sua relação com o pensar

Segundo Dewey, os impulsos e desejos são o ponto de partida da experiência, para a qual deve haver *reconstrução*:

não há crescimento intelectual sem reconstrução, sem que, de algum modo, a forma em que se manifestam de início estes desejos e impulsos seja revista e refeita [...] pensar é assim, livrar-se da ação imediata, enquanto a reflexão, pela observação e pela memória efetua o domínio interno do impulso (DEWEY, 1971, p.63).

Ao valer-se desta importante ferramenta de resolução de problemas, o sujeito está construindo seus propósitos, definindo o direcionamento consciente de suas futuras ações.

Entretanto, a construção dos propósitos, tão importantes no exercício de reconstrução da experiência, não é simples. Requer *observação*, saber *parar*, *olhar e ouvir*, a fim de que seja compreendida a *significação* daquilo que se vê, ouve ou toca.

Observar é condição para transformar impulsos e desejos em propósitos. Aliás, este é um processo laborioso:

satisfazer realmente um impulso ou interesse implica pô-lo em prática, envolve deparar com obstáculos, familiarizar-se com materiais, dar mostras de engenho, paciência, persistência e vivacidade, isso envolve necessariamente o exercício da disciplina – a canalização de energias – e fornece conhecimentos (DEWEY, 2002, p.42-43).

O pensar é responsável por tornar inteligíveis os elementos de nossa experiência, ele ajuda a compreender a ocorrência e a explicá-la, a descobrir “as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consciência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas” (DEWEY, 1959b, p. 159). A nova experiência será um aperfeiçoamento ou prolongamento daquilo que já tenha sido experienciado.

Impulsos e desejos são naturais em nossa vida, no entanto, rever ou refazer a forma com que se manifestam estes desejos e impulsos não é uma atividade corriqueira. Como assinala, Dewey entende que estas manifestações são o ponto de partida para o crescimento intelectual, desde que o indivíduo consiga distanciar-se da ação imediata e refletir, unindo a observação à memória (experiências anteriores). Ao fazer este exercício de reflexão, ele pode esclarecer possibilidades de ação, conectando o fato em questão às experiências já vivenciadas, ou seja, reconstruir experiências.

Quanto à *rotina* e ao *procedimento caprichoso*, elementos referenciados nos textos de Dewey, ambos são inconcebíveis na atividade de experiência, pois não comportam a responsabilidade que deve haver diante das ações e suas conseqüências. Dewey caracteriza a reflexão como aceitação desta responsabilidade.

A mente pode desenvolver um interesse por uma rotina ou um procedimento mecânico se forem continuamente dadas as condições que exigem esse modo de funcionamento e impedem qualquer outro [...] a mente, impedida de ter uma utilização com valor e de saborear um desempenho adequado, desce ao nível em que é tudo o que lhe resta saber e fazer e é forçada a ganhar interesse por uma experiência estreita e limitada (DEWEY, 1899, p.175).

O estímulo para o crescimento, o constante desafio provocado por interações bem dirigidas, no espaço da sala de aula, por exemplo, podem e devem levar à emancipação, ao crescimento, a sair da limitação imposta por uma rotina, muitas vezes cômoda, mas obstáculo para o desenvolvimento de experiências educativas.

Nesse sentido, as situações que se apresentam como novas, desafiadoras, que se mostram incompletas e apontam uma dificuldade, um problema, tendem a gerir o ato de

pensar e as possibilidades dali decorrentes. Assim, o sujeito, desde que não se renda a caprichos ou situações viciosas, costumeiras, pode organizar seu cotidiano de forma inteligente, e a escola tem um grande papel nisso, aponta Dewey. O pensar viabiliza-se na brecha que se abre entre o acontecido e o que está por vir. O pensamento arrisca um resultado provável, formula hipóteses, descarta-as, enfim, provém de idéias que consideram o acontecido, o que pode acontecer e o que ainda não ocorreu.

CAPÍTULO 3 – O ACONTECIMENTO DA EXPERIÊNCIA É POSSÍVEL NO ESPAÇO DA SALA DE AULA? QUE EXPERIÊNCIA É ESSA?

As inter-relações que acontecem no espaço da sala de aula são responsáveis, principalmente, por desencadear o processo de aprendizagem. Nesse ambiente em que existem trocas entre alunos e professores, diferentes papéis são desempenhados, e um dos que mais se destaca é o papel do professor. Tradicionalmente concebido como aquele que detém o saber e a responsabilidade de fazer com que os alunos se apropriem dos novos conhecimentos, o professor vem assumindo, por meio dos discursos educacionais, a incumbência de ensinar e oportunizar ao aluno seu desenvolvimento de modo completo.

Mas essa sua tarefa presente nos atuais discursos está cada dia mais difícil de concretizar. O professor compete com meios de comunicação muito atraentes e de fácil acesso. Ele perde sua autoridade e atualidade frente às mais diversas formas de informação e até mesmo fontes de conhecimento. A figura do mestre, quando restrita ao caráter conteudista, assume, nas condições em que a escola está imersa hoje, um sentido até mesmo pejorativo. Isso pode ser exemplificado através das leituras que os alunos fazem da postura do professor, dos métodos que ele utiliza, do seu “atraso” frente aos mais diversos meios tecnológicos.

Conjuntamente com as mudanças ocorridas no meio social, político, econômico, inerentes a uma sociedade em desenvolvimento, surgem severas críticas ao ensino tradicional. O trabalho em sala de aula, voltado estritamente para os conteúdos, não está conseguindo dar conta de cativar os alunos, de oportunizar aos mesmos, situações de aprendizagem. Tais situações, como já se viu neste trabalho, demandam um esforço maior por parte do professor, que vá além de conhecer o conteúdo. Pode-se dizer que ser professor em uma perspectiva renovadora é, também, conseguir organizar o espaço de ensino e aprendizagem para que o movimento em direção ao novo conteúdo aconteça, ou melhor, que se dê a experiência do conhecimento.

É sob essa perspectiva que a presente pesquisa vem se delineando. Sem perder a idéia central de compreensão do conceito de experiência em John Dewey, mostra-se oportuno também que se conheça o discurso sobre a experiência hoje. Assim, neste terceiro capítulo, o objetivo é buscar compreender, nas falas das professoras entrevistadas, suas concepções sobre a experiência. Saber se elas entendem que o

acontecimento da mesma se dá na sala de aula e se acreditam, ou não, na possibilidade de construção e significação do conhecimento com base na organização das experiências.

Reitera-se o papel da escola na formação do indivíduo. Essa instituição é fundamental quando organizada de forma a oferecer aos educandos a vivência de experiências, no sentido deweyano do termo. Entretanto, existem situações que possibilitam ora mais e ora menos o desenvolvimento de tais experiências. Determinadas condições são impossibilitadoras do desenvolvimento construtivo e reconstrutivo do conhecimento, por isso a defesa do autor aqui estudado em nome de um ambiente democrático de interação.

É o professor quem conduz as regras do espaço da sala de aula. Cabe a ele a grande responsabilidade de organizar um espaço potencializador das diferentes manifestações, organizando-o de forma a possibilitar o crescimento e desenvolvimento das potencialidades dos educandos:

O verdadeiramente importante é que os alunos se envolvam de forma ativa e esperançosa nos campos do saber, porque vivem um cenário cultural que os impulsiona e estimula. Por onde começar ou continuar é uma questão subsidiária, que depende do processo de busca compartilhada, segundo as circunstâncias, as pessoas e o contexto. O docente deve saber provocar a busca de forma que os eixos, fatores e os elementos fundamentais apareçam a seu tempo (GÓMEZ, 2001, p. 261).

Contrapondo-se à “estaticidade” dos métodos tradicionais de ensino, Dewey insere no discurso e nas práticas educacionais a “*noção de movimento*”³⁸. A interação, os elementos ativo e passivo, a continuidade, a reconstrução, são fatores que contribuem para uma outra forma de conceber a construção do conhecimento.

Buscando sempre o conhecimento do ponto de vista prático e não meramente contemplativo, Dewey salienta o quanto é inevitável imprescindível, no processo de conhecer, dar-se conta da incompletude e do universo instável e variável de que o ser humano faz parte. Especialmente, chama nossa atenção para as práticas científicas de pesquisa, investigação e criação de hipóteses, com o intuito de caracterizar o “progresso” inabalável das circunstâncias que criamos e de que somos acometidos como

³⁸ Esta compreensão é bem esclarecida no artigo: **John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento** de autoria do professor Marcus Vinícius Cunha.

seres com vida. Segundo Cunha (2001), o ideário deweyano centrado na noção de movimento reitera que:

Tanto a filosofia quanto as atividades científicas, portanto, devem servir a um projeto de sociedade, o que só é possível com o abandono de verdades imutáveis e de práticas de investigação socialmente descomprometidas. A sociedade almejada por Dewey é a democracia [...] a educação escolar integra-se a este projeto de reconstrução por várias razões, como se pode ver no livro *Democracia e educação*, em que Dewey atribui aos educadores a responsabilidade de utilizar a ciência para modificar atitudes e hábitos de pensamento (p.88-89).

A ênfase na mudança de hábitos de pensamento tem em vista alcançar uma racionalidade, a partir da qual a criança e, posteriormente o adulto tenha condições de *agir inteligentemente* (DEWEY), ou seja, consiga adquirir bons hábitos de pensar e faça do pensar reflexivo parte de seus planos e ações de uma forma contínua.

Este capítulo estrutura-se, então, de forma a minimamente conhecer quais são as concepções de educação, ensino, aprendizagem, aluno, professor, que se apresentam no discurso de valorização da experiência, construído nas falas das professoras. Neste caso específico, refiro-me a professoras dos anos iniciais de escolarização, entrevistadas com a finalidade de explicitarem as características da experiência sobre a qual se fala hoje. Questiono se os discursos revelam uma compreensão de experiência coerente com a construída por Dewey e, também, se dão à experiência a dimensão reduzida de atividade, de “ir lá e fazer”, por exemplo.

Cabe aqui destacar também, antes de iniciarmos a análise das entrevistas, aquilo que a epistemologia deweyana corrobora como fundamento do ato de conhecer, o qual está vinculado diretamente ao conceito de experiência. Este pressuposto aparece quando Dewey escreve sobre *Teorias do Conhecimento*, em seu livro **Democracia e Educação**:

A teoria do método de conhecer exposta nestas páginas pode ser denominada pragmática. Sua feição essencial é manter a continuidade do ato de conhecer com a atividade que deliberadamente modifica o ambiente. Ela afirma que o conhecimento em seu sentido estrito de alguma coisa possuída consiste em nossos recursos intelectuais – em todos os hábitos que tornam a nossa ação inteligente. Só aquilo que foi organizado em nossas disposições mentais, de modo a capacitar-nos a adequar o meio às nossas necessidades e a adaptar nossos objetivos e desejos à situação em que vivemos, é realmente conhecimento e saber (1959b, p. 377-378).

Esta concepção pensada na escola comporta elementos fundamentais de uma prática educativa que valoriza o aluno, valoriza o professor e, principalmente, a

interação do sujeito com o meio em que está inserido. Do mesmo modo, há que se admitir que tais elementos tomam proporções consideráveis nas formas de conceber o ensino e a aprendizagem atualmente, especialmente se pensarmos na perspectiva construtivista³⁹ de educação.

Fernando Becker (2003), em um estudo sobre as concepções de ensino e aprendizagem de professores, realizado com diversos docentes em diferentes cidades do estado do Rio Grande do Sul, relata uma realidade de compreensões que indicam uma postura empirista⁴⁰ de conceber a construção do conhecimento. Na análise de suas entrevistas, o pesquisador traz excertos que traduzem um ensino que, majoritariamente, pensa a educação na sua forma mais elementar de relacionar-se com o mundo: copiando-o, repetindo-o, imitando-o (BECKER, p.334).

A pesquisa de Becker é lembrada aqui, pois, ao serem questionados sobre o conceito de experiência, os professores também revelaram sua forma de compreender o ensino, a aprendizagem, os alunos e os seus papéis como profissionais da educação. Além disso, a base fundamentadora de toda a análise dos “textos” de Becker está na epistemologia de Jean Piaget, a qual, sem querer fazer generalizações, parece ter confluência com aquilo que Dewey defendeu em seus escritos⁴¹. No entanto, o espaço desta dissertação não permite que se entre em detalhes ou se faça aprofundamentos sobre essa questão. Sinaliza-se, mesmo assim, uma possibilidade futura de estudo,

³⁹ “Construtivismo significa isto: a idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e que, especificamente o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado – é sempre um leque de possibilidades que podem ou não ser realizadas. É construído pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais [...] entendemos que construtivismo na educação poderá ser a forma teórica ampla que reúna as várias tendências atuais do pensamento educacional. Tendências que têm em comum a insatisfação com o sistema educacional que teima (ideologia) em continuar essa forma particular de transmissão que é a escola, que consiste em fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído (“acervo cultural da humanidade”)” (BECKER, 2001, p. 72-73). Alguns dos principais nomes de estudiosos que defendem esta corrente de pensamento são: Jean Piaget (1896-1980), Lev Vigotski (1896-1934), Henri Wallon (1879-1962), etc.

⁴⁰ Na visão empirista de educação: “o indivíduo, ao nascer, nada tem em termos de conhecimento: é uma folha de papel em branco; é tabula rasa. É assim o sujeito da visão epistemológica desse professor: uma folha de papel em branco. Então, de onde vêm o seu conhecimento (conteúdo) e sua capacidade de conhecer (estrutura)? Vem do meio físico e social” (BECKER, 2001, p.16-17).

⁴¹ Para sinalizar esta possibilidade, vale citar a compreensão de conhecimento piagetiana, nas palavras de Becker: “O conhecimento, melhor dito, suas estruturas ou suas condições *a priori* de todo conhecer, não é dado nem na bagagem hereditária nem nas estruturas dos objetos: é construído, na sua forma e no seu conteúdo, por um processo de interação radical entre o sujeito e o meio, processo ativado pela ação do sujeito, mas de forma nenhuma independente da estimulação do meio. O que se quer dizer é que o meio, por si só, não se constitui “estímulo”. E o sujeito, por si só, não se constitui “sujeito” sem a mediação do meio; físico e social. É nesta direção que vai a concepção piagetiana de aprendizagem: sem a aprendizagem o desenvolvimento é bloqueado, mas só a aprendizagem não faz o desenvolvimento. O desenvolvimento é a condição prévia da aprendizagem; a aprendizagem, por sua vez, é a condição do avanço do desenvolvimento” (BECKER, 2003, p. 25).

investigação.

Retomo, então, a definição de aprendizagem apreendida na obra de Dewey, a qual fundamenta a análise dos textos construídos no processo de entrevistas:

achar o material para a aprendizagem dentro da experiência é, apenas, o primeiro passo. O segundo e os demais passos correspondem ao desdobramento progressivo do que já foi experimentado, ou seja, o saber adquirido, de modo a apresentá-lo de forma mais global, mais rica e também mais organizada, objetivando-se uma aproximação gradual da forma concreta em que a matéria se apresenta à pessoa habilitada e amadurecida (DEWEY, 1971, p.74).

Valendo-me da técnica de Análise de Conteúdo, iniciei o movimento de organização dos dados, o qual revelou divergências e correlações entre o discurso moderno deweyano de “educação como construção e reconstrução da experiência” e aquilo que as professoras definem como experiência no espaço educativo da escola.

Para fins de melhor organização deste texto que enfatiza a análise das falas das professoras e, também, tendo em vista seguir os procedimentos recomendáveis na técnica de Análise de Conteúdo, apresento agora as categorias que foram constituídas a partir da “*leitura flutuante*” dos discursos.

A primeira categoria refere-se às **Concepções de aprendizagem**. Esta categoria é alimentada no decorrer de cada entrevista, do seu início ao fim. Sempre que as professoras fazem referência ao processo de ensinar e aprender, à dinâmica da sala de aula, de uma forma ou outra, denunciam sua compreensão de aluno, de ensino, de aprendizagem, por conseguinte revelam seu posicionamento frente à aprendizagem, seu “*Credo pedagógico*”⁴².

A segunda categoria refere-se propriamente às **Concepções de Experiência** que vão aparecer conforme vão sendo feitas as perguntas sobre tal questão. O exercício nesse momento foi de buscar entender quais são os elementos caracterizadores da experiência para as professoras que foram entrevistadas. Em cada entrevista, busco *índices e pistas*⁴³ que conduzem a este esclarecimento, relativo a cada espaço em que a

⁴² **Mi Credo Pedagógico**. Este é o título de uma das obras de John Dewey, reeditada recentemente, em 2003, pela Revista de la Confederación Interamericana de Educación Católica, CIEC, Colômbia. A qual, em seu *Artículo I. Qué es la educación* revela o posicionamento deste autor naquilo que se refere ao processo de aprendizagem. Dentre outras obras que tratam deste assunto, **Mi Credo Pedagógico** apresenta as concepções do autor de uma forma dinâmica e até mesmo direta: “*Creo que el proceso educativo tiene dos aspectos: el psicológico e el sociológico, aspectos que ni se subordinan el uno al otro, ni pueden ser descuidados sin que se desaten consecuencias desastrosas*” (DEWEY, 2003).

⁴³ Tanto a palavra *índice*, como a palavra *pista*, ambas, aparecem grifadas neste texto em função de que fazem parte do rol de elementos caracterizadores da técnica de Análise de Conteúdo. Assim como a expressão *leitura flutuante*, citada anteriormente. Delimitar as palavras que aparecem com mais

experiência pode acontecer: a) *experiência em sala de aula*, b) *experiência na escola* e c) *experiência fora do ambiente escolar*. É necessário mencionar tal divisão aqui pelo fato de que, no momento da entrevista, perguntei às professoras como elas acreditam que poderia se dar o acontecimento da experiência em cada um desses diferentes espaços. Esta separação acabou dando margem para a criação de subcategorias, as quais não têm a intencionalidade de segmentar o conceito de experiência que tomo como parâmetro de análise, qual seja, aquele defendido por Dewey.

A terceira categoria de análise que pôde ser criada é referente ao *Papel do professor*. Nesta categoria prevalece um discurso de professor que prima pela aprendizagem do aluno. No entanto, muitas vezes este processo é limitado por estar arraigado em um modelo de profissional que se alicerça em concepções tradicionais de ensino.

Por fim, a última categoria refere-se aos *Autores que subsidiam o discurso de valorização da experiência*. Esta categoria surge propositalmente em função de que uma das perguntas dirigidas às professoras diz respeito aos autores com os quais elas se identificam e que, por conseqüência, dão suporte a suas compreensões de ensino, aprendizagem, enfim, aos seus discursos de valorização ou não da experiência. Nesta questão, conforme minhas expectativas iniciais, o nome do educador brasileiro Paulo Freire foi o mais citado pelas professoras. Acredito que isso se deu em função da difusão de sua obra no país e, também, pela sua identificação com ideais renovadores, como foi mencionado em outro momento.

Sendo assim, seguem abaixo relacionados os *construtos* de análise das entrevistas. Entre escolhas e rejeições procurei citar as falas que acreditei estarem mais próximas do objetivo deste trabalho. Muito do que é aqui apresentado para a reflexão, o é em relação a uma perspectiva, a um olhar que está sendo conferido às entrevistadas, o qual é passível de ser questionado, e mesmo re-elaborado, mas, nem por isso, abandona seu caráter de critério, cuidado e rigor.

1ª Categoria: Concepção de aprendizagem

Uma das primeiras perguntas feitas às professoras teve como intenção ouvir delas sua compreensão de ensino e aprendizagem. O objetivo foi de que pudessem falar sobre como acreditam que o processo de aquisição de conhecimentos se dá.

freqüência quando se fala sobre a experiência, por exemplo, é buscar índices ou pistas que possam enumerar categorias e organizar a análise.

A professora Maria, ao ouvir a pergunta sobre “*como considera que as crianças aprendem*”, ressalta a importância da relação com os colegas:

Dando oportunidade de experiências, desafiando as crianças, levando-as a pensar, a olhar o mundo que a cerca, relacionarem-se bem com os colegas, se dar bem com os colegas. Que eu também aprendo muito com eles, com meus alunos. E eles, de repente, eles aprendem mais com os colegas do que comigo (Professora Maria).

Essa leitura do processo de aprendizagem indica uma concepção “aberta” de ensino, a partir da qual a professora acredita nas potencialidades do aluno para aprender, seja na relação com os colegas, seja na percepção que ele tem do mundo que o cerca. Pensando o processo de aprendizagem dentro do espaço da sala de aula e a intencionalidade que este ambiente agrega, a professora afirma:

Tem que ter um significado para eles e, partir daquilo que eles sabem. E, também, nós trabalhamos com projetos. Não trabalhamos com coisas isoladas. Tem um projeto. Nosso projeto agora é: “Eu e o meio ambiente”, muito rico o projeto. Envolve toda a escola, toda a vida deles, todos os acontecimentos. As datas comemorativas. O nosso projeto, toda a escola trabalha (Professora Maria).

Aqui, apresenta-se de forma mais direta a preocupação da professora em demonstrar que existe um trabalho preocupado com os alunos, que busca articulação com o contexto em que estão inseridos. No entanto, não há explicitações, por parte da mesma, sobre o que diz respeito ao processo de construção de conhecimento em si. Ela cita importantes fatores: ter significado para o aluno, partir do que eles sabem e da interação com os colegas, mas tais fatores exigem um tratamento especial quando se tem em vista trabalhá-los na intencionalidade própria do espaço da sala de aula, o que não é explicado pela professora. Isso leva-me a inferir certa falta de clareza por parte dela naquilo que se refere à dinâmica que envolve a ação de conhecer.

A falta de clareza na explanação sobre o que ela acredita caracterizar o processo de construção do conhecimento, ou seja, sobre elementos que vão além daquilo que compreende o modelo de escola tradicional, é um dado compreensível ao meu ponto de vista, pois, em nosso país, nos cursos de formação de professores, prevalece uma leitura superficial daquilo que fundamenta a educação segundo a perspectiva “renovada” ou construtivista. Logo, em não sendo dedicado a estes referenciais a devida profundidade, tem-se lacunas visíveis no plano do discurso e conseqüentemente na prática educativa. Adotaram-se alguns jargões, como, por exemplo, levar em consideração a realidade do

aluno, considerar suas experiências, etc. Mas, como isso foi feito maiormente a partir de leituras secundárias, aspectos fundamentais foram suprimidos.

Muito conhecido em nosso país, por sua leitura fácil e rápida, o livro **Escola e Democracia**, de Demerval Saviani, foi um dos responsáveis por difundir de forma breve a compreensão dos pressupostos da Escola Nova:

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para os métodos e processos pedagógicos, do professor para o aluno, do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não – diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência e na lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (2003, p.9).

Essa definição de Saviani sobre o que é a Escola Nova foi bastante difundida e, em muitos casos, foi a única lida. Entretanto, ao lermos apenas uma obra de Dewey, já vemos que neste trecho há apressamentos, os quais são responsáveis por alimentar preconceitos relativos a uma perspectiva séria de educação como foi e é a Escola Nova. Para exemplificar a questão, podemos nos reportar aos exemplos citados por Dewey em sua obra **A Escola e a Sociedade, a Criança e o Currículo**:

Nada há de educativo no fato de a criança desejar cozer um ovo, colocá-lo na água durante três minutos e retirá-lo quando assim lhe ordenam. Porém, se a criança analisa o seu próprio impulso, tendo para isso de reconhecer os factos, os materiais e as condições implicadas, e, em seguida, usa esse reconhecimento para regular o impulso inicial, então sim, estamos em presença dum processo educativo. É esta a diferença de um desejo sublinhar, entre excitar ou satisfazer um interesse e canalizá-lo numa dada direcção, propiciando a sua análise. [...] Outro instinto da criança é o uso de lápis e papel. Todas as crianças gostam de se exprimir por intermédio de formas e cores. Se nos limitarmos a satisfazer este interesse, deixando que a criança prossiga indefinidamente, toda a evolução que se verificar será acidental. No entanto, se deixarmos que a criança comece por exprimir o seu impulso, e depois, por meio de críticas, perguntas e sugestões, a fizermos tomar consciência daquilo que fez e daquilo que precisa fazer o resultado será bem diferente (2002, p.44-45).

Estes são exemplos significativos de um trabalho comprometido com a aprendizagem da criança e que envolve uma concepção de ensino voltada para o interesse e o crescimento do aluno.

Ainda sobre a fala da Professora Maria, quando ela faz referência aos projetos de

trabalho, embora questionada, em momento algum menciona detalhes do que caracteriza a construção do projeto de trabalho da escola. Se o mesmo surgiu de uma perspectiva de construção coletiva, de uma problemática geral ou até mesmo de uma dificuldade ou problema da comunidade ou dos alunos, ela não esclarece. Aquilo que pode se perceber é que há um tema maior: *o meio ambiente*, o qual toda a escola trabalha e, a partir deste, vão se agregando as disciplinas, os conteúdos que devem ser estudados no espaço da escola.

O fato de ter um tema maior que “reúne” os conteúdos trabalhados pelo professor no seu dia a dia, não significa propriamente que haja uma linha de interesse por parte dos alunos naquilo que ali está sendo proposto. A organização da escola mediante projetos de trabalho deve ir além disso para ter significado ao educando.

A escola não consegue aumentar a capacidade de compreender – inestimável resultado educativo – principalmente porque se esquece de promover as condições a ser ativamente usadas como meio de realizar conseqüências, de promover projetos que estimulem a inventiva e o engenho dos alunos, para que estes proponham objetivos a conseguir, descubram meios de levar a efeito as conseqüências pensadas [...] Muitos dos assim chamados “problemas”, na verdade tarefas marcadas, demandam, quanto muito, uma espécie de habilidade mecânica na aplicação de regras estabelecidas e na manipulação de símbolos (DEWEY, 1959a, p.149).

Como bem sabemos, projetos de trabalho têm sua raiz epistemológica na teoria da Educação Nova, têm princípios e propósitos deweyanos, logo, comportam a complexidade de um ensino em que o centro é o aluno e em que, mediada pelo professor, é gerida a investigação a partir de um interesse comum aos membros de uma turma, por exemplo.

Para a professora Ana, falar sobre a aprendizagem não teve rodeios, logo foi explicando sobre como dinamiza suas aulas e por que assim o faz:

Eu acho que tem que dar muitos jogos, muitas atividades no concreto [...] se tu queres explicar letras, números, tens que: ou dar uma volta, ou tu tens que fazer uma brincadeira, ou tu tens que dar jogos relacionados a este [...] porque não adianta tu explicar no papel, ou no quadro, que tem muitas crianças que não viveram esta situação, são novas ainda nisso. Então, eu acho que tu tens que partir primeiro brincando, indo na casa deles, vendo a realidade deles, aonde é que eles vivem e como eles vêm para a escola (Professora Ana).

A professora salienta a importância de partir de situações conhecidas, corriqueiras, vividas pelas crianças. Ela acredita que a aprendizagem tem como plano

motor estas situações observadas, palpadas, enfim, vividas. Jogos, brincadeiras são na sua concepção meios para atingir fins educativos. A criança pode envolver-se mais com as atividades, caso tenha acesso aos conhecimentos mediante atividades lúdicas.

Eu acho que é mais fácil para eles, porque eles vêm com poucas coisas de casa. Uma bagagem pequena, então, tu abre um pouquinho mais os horizontes deles. A gente senta no chão, a gente brinca com palitinho, feijão, na contagem, nas cores. A gente pega joguinho, encima da mesa, no chão, um quebra cabeça... e a gente vai também, olhando os números das casas, vai olhando as cores das casas, as cores das árvores, então, quer dizer que é tudo uma relação: aqui dentro e, eu procuro dar lá fora a mesma relação. E, depois que eu dei, eu passo para uma folha e depois eu passo para o caderno. Primeiro eu deixo eles estarem bem conscientes, saber bem a noção, depois, eu parto para o concreto (Professora Ana).

Quando a professora Ana afirma que as crianças vêm com poucas coisas de casa, pergunto-me o que elas deveriam saber mais? Será que, ao invés de procurar na criança os saberes sistematizados da escola, não se deveria buscar, no que a criança conhece, uma forma de modificar o “esquadrinhamento” do sistema educativo? Será que o caminho não está inverso? Se, na seqüência de sua fala, a professora menciona a questão das relações, ou seja, admite que está tudo interligado, cabe perguntar o porquê do descaso para com o que o aluno traz consigo, sua bagagem “pré/antes-escola”.

A valorização do que o aluno traz de casa aparece na fala da professora Ana, mas não do ponto de vista de servir como suporte para o aluno conhecer, ou como possibilidade para o acontecimento da experiência. Conhecer a realidade do aluno parece mais um “chavão” e aparece na fala desta professora, mesmo que contrarie a fala anterior:

Eu acho que a gente tem que saber o que eles trazem de casa, o que eles aprenderam de casa, o que eles aprenderam na rua. A gente faz visita, a gente não conseguiu ainda ir a todas as casas. Na casa deles. A gente faz uma visita pela rua. Ver onde eles moram, onde os coleguinhas moram. Como é que é a casa deles. Se é de material, se é de madeira, que cor é, se tem árvores, se tem flores (Professora Ana).

No excerto seguinte curiosamente temos ilustrado, na fala da professora Ana, a valorização dos trabalhos da escola na medida em que atendam os conteúdos aceitos por esta instituição como sendo importantes. Aqui, embora se esteja falando de educação infantil, de crianças entre cinco e seis anos, percebe-se um movimento acentuado de dirigir as atividades para que a criança consiga apreender os números, as letras, as cores, etc. Além disso, começa-se a assumir características do ensino

fundamental: o “tema”. O registro é uma forma de “concretizar” aquilo que foi trabalhado, segundo a professora.

Outra coisa é a revista. A gente manda recortar letrinha, recortar números, aí tem que relacionar. Um objeto... o que eu posso fazer com um objeto: eles têm que notar e recortar e colocar no papel. Concretizar. E, depois que eu fiz isso, eu mando para casa de tema. Eu faço na sala, depois, para reforçar eu mando para casa também (Professora Ana).

A concepção de aprendizagem da professora Ana começa a se delinear com mais ênfase nas seguintes falas:

Porque, eu acho assim, o professor de pré-escola e de primeira série tem que ter muita calma, muita paciência. “Porque tu repete muitas vezes a mesma coisa [...]. Tu falar às vezes tu repete, repete, repete... né” (Professora Ana). Eu converso muito, eu chamo para perto de mim. Eu sento no colo, coloca-as sentadas em uma cadeirinha, eu sento, eu converso [...] Até quando eu mando para o “castigo”, eu mando sentar, pensar no que fez... mas é pouquinho tempo. Só para eles verem que fizeram errado (...) porque eu acho que tu não podes exigir isso da criança, são muito jovens e a cabecinha é muito [...] Eu acho, assim, eles passam muito em casa, e ainda tu vais cobrar muito deles, aí... o trabalho deles fica pobre. Tu logo vês uma criança que têm tudo em casa e uma criança que não têm. O jeito de ele ser, de ele se portar na aula. O jeito dos trabalhos, o jeito de ele ser com as crianças, com os brinquedos, a gente nota (Professora Ana).

Mais uma vez a concepção empirista de educação é acentuada, conforme assinala Fernando Becker (1993) em sua pesquisa. Apesar de aparecer em alguns momentos a ação do aluno, ela não é entendida e incentivada a acontecer de forma coordenada, que leve a outras possíveis ações, que tenham em vista a construção do conhecimento, o acontecimento de experiências em seu sentido deweyano, por exemplo.

Da mesma forma, esta concepção se mostra bem forte na fala da professora Carla:

Eu acho o seguinte, no momento que tu está transmitindo uma matéria nova, ou uma matéria inicial, no começo do ano, por exemplo, tu tens que ter uma longa experiência disso. Porque se tu não tiveres experiência, tu não vais conseguir transmitir nada. Tu tens que ter um estudo, tu tens que ter sempre segmento de livros, para ti poder transmitir este ensino, para ele ser real, tu tens que trabalhar bastante e acompanhar o aluno individualmente, quando é necessário. Porque, muitas vezes, a criança trabalhando em grupo, ela pega o jeito do colega e não pega o jeito da gente, o jeito que a gente gostaria que de repente ele aprendesse, mas, individualmente, de repente, tu vê este apoio que ele consiga entender o que está sendo aprendido naquele momento. Que ele aprenda corretamente (Professora Carla – grifos meus).

A palavra transmissão aparece com frequência na entrevista dessa professora.

Percebo de imediato sua postura tradicional de conduzir as aulas e a necessidade de que os alunos aprendam “do seu jeito”. É uma concepção bastante própria dos moldes empiristas de educação, pois a professora acredita que está em seu poder transmitir o conhecimento ao aluno. A educação bancária de que nos fala Paulo Freire é real e ainda atual em nossas escolas. Transmitir conhecimento é uma prática aceita por esta professora. O fracasso de sua prática educativa estaria justamente em não conseguir fazer com que o aluno assimile “do seu jeito” o conhecimento transmitido.

Em lugar de comunicar-se o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los [...] só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 2004, p. 58).

Quando perguntada sobre o que é o “*aprender corretamente*” de que fala, ela explica:

Tem que lançar questões para que ele chegue aquele momento, aquele fato que tu queres transmitir, entendeu? Tu lanças questões para ele, no momento que surge o que tu queres, é tranquilamente tu consegues transmitir o que tu queres (Professora Carla).

Aprender, no sentido de conseguir assimilar o que de novo se-lhe apresenta não basta, a criança precisa “aprender corretamente”, ou seja, do jeito que a professora ensina, seguindo exatamente as diretrizes para tal acontecimento. Então pergunto: Será que diante de tamanha formatação é possível que haja aprendizagem? Como vemos, são tempos, espaços e conteúdos “transmitidos” de acordo com a direção escolhida pela professora. Isso é tão forte que, mesmo lançando pergunta para os alunos, a professora já está esperando determinada resposta para dar segmento à aula.

Em contrapartida, a professora Lúcia já inicia nossa conversa com um discurso de valorização da experiência do aluno:

A criança, ela já vem de casa com uma carga bem grande. Toda a cultura que a família passa, tudo o que ela vê na rua, TV, tudo o que ela aprende... então ela já chega com uma idéia... quase todos os assuntos que a gente aborda ela já traz alguma idéia. Errada, ou não, não sou eu quem vai chegar e vou dizer que está errado. Ela já traz, sempre, alguma coisa. Então, a partir disso, eu procuro organizar a minha aula. O que eu posso contribuir, como é que eu posso ajudar para ela ver se aquilo que ela achava tava certo ou tava errado. Então, ela traz a experiência e mais... eu acho ali o nosso papel fundamental para a gente sair do senso comum (Professora Lúcia).

Sua fala encaminha a conversa para uma concepção de educação que está pautada na centralidade do aluno, nas condições que ele (de acordo com aquilo que viveu até então) tem para contribuir com a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem que se constitui na da sala de aula. É importante destacar, também, que a organização da aula vai depender do que o aluno sinalizar como importante, interessante e, a partir disso, como professora, ela assume o papel de organizar situações de aprendizagem que possam encaminhar a aula para que a criança saia do “*sensu comum*”, conforme ela menciona.

No exemplo a seguir, esta mesma professora ilustra um pouco de sua concepção de ensino e aprendizagem:

... quando eu comecei a trabalhar com esta turma (1ª série) a gente tava falando sobre as bruxas... era perto do dia das bruxas e foi o assunto que eu achei interessante “puxar” para ver se conquistava ali o grupo, porque tinha bastante coisa que a gente poderia fazer e, aí, entre uma conversa e outra de bruxas um lá falou de morcegos... que os animais que elas criam e gostam é de morcegos e eu vi que eles ficaram batendo na tecla dos morcegos: - ah, porque na minha casa eu já vi morcego, porque morcego morde, morcego chupa sangue, morcego mata... Então, tudo isso que eles iam me falando eu ia anotando e, então no final eu perguntei se eles queriam fazer uma pesquisa sobre os morcegos. E, foi unânime, todos disseram que sim. Aí entrou o meu papel... eu fui atrás... primeiro pedi para eles: quem tiver alguma coisa sobre morcego em casa, livros, revista, alguma foto, pode trazer... combinei o dia e eu fui atrás [...] eles trouxeram o que sabiam, que eles achavam, pelo menos que era. E, no final ali do nosso trabalho, eles constataram se aquilo que eles tinham dito era verdade ou não. Encima do material científico. Então, eu acho que ali foi um momento de muita aprendizagem para eles (Professora Lúcia).

A professora, como se pôde acompanhar no exemplo, conduziu as aulas sob a forma de uma investigação e, mais ainda, sobre um tema de interesse comum na turma. A viabilidade e aceitação deste trabalho que, ao final, rendeu bons frutos, segundo a professora, foi a curiosidade da turma e a capacidade da professora de ordenar os acontecimentos, os dados trazidos pelos alunos e pela própria professora.

Segundo Dewey:

A criança não tem um grande instinto de investigação abstracta. O impulso de investigação parece emergir da combinação entre o impulso construtivo e o de conversação. Nada distingue a ciência experimental para crianças pequenas do trabalho feito numa carpintaria [...] as crianças gostam simplesmente de mexer nas coisas e ver o que acontece. Mas o educador pode tirar proveito deste impulso, pode canalizá-lo de forma a que produza resultados válidos, em vez de permitir que evolua de forma aleatória (DEWEY, 2002, p.47-48).

Essa é uma postura que exige do professor disponibilidade para o imprevisto, capacidade de escuta e uma postura de autoridade sem autoritarismo, a qual permite o aluno sentir-se ativo e parte do processo.

Dentro de uma perspectiva parecida, temos a fala da professora Claudia:

Eu considero que a criança aprende, assim, trazendo muita coisa de casa, do ambiente em que vive. Se ela vive em um ambiente que tem oportunidade de ela vivenciar, presenciar fatos, ela traz muito para a escola. Encima disso a gente trabalha todo o nosso processo de... eixo temático, tudo em consonância com esta coisa de eles em casa. Ah, aqui, por exemplo, é uma escola de periferia é uma escola com bastante problemas de estrutura de família, de estrutura financeira, então a gente tenta trabalhar a realidade deles, inserir eles no contexto da sociedade (Professora Claudia).

A condição de viver ou não em uma ambiente que a criança “*tem oportunidade de vivenciar, presenciar fatos*” revela um pouco do que esta professora compreende como aprendizagem, pois, para que o aluno aprenda, ele haveria de ter ao seu dispor condições próprias para isso. Caso as condições de moradia, de interação fora da escola não dêem conta de fazer com que ele tenha “elementos” para trazer para a escola, isso já dificulta seu processo de aprendizagem. Pergunto, então, que elementos são estes que a professora valoriza? Pois, toda criança, fora do âmbito da escola está vivendo, de uma forma ou de outra, está interagindo e aumentando sua gama de informações e até mesmo de conhecimentos. Será que não está faltando à escola “abrir” seu olhar para estas construções primeiras das crianças, independente de quais sejam?

O papel da família mereceu destaque na concepção de aprendizagem da professora Rita. A ligação entre a família e a escola, na sua compreensão, é condição para o aprendizado da criança. No caso contrário, quando não há essa ligação, são causadas situações negativas dentro da escola que impedem o aprendizado, segundo a professora:

o filho que vem de casa, que tem acompanhamento dos pais, que os pais olham o dever do filho, que os pais convivem com esta criança, não importa o tempo, importa aquela qualidade, de poucos minutos, mas que seja uma qualidade, uma conversa de pais para filhos. E, eu observo que principalmente em nossa escola e em outras escolas isso não está acontecendo (Professora Rita).

A professora reitera ainda que, do ponto de vista da aprendizagem, a família influencia diretamente:

Sem dúvida nenhuma, o professor não educa, o professor simplesmente

transmite conhecimento. A educação vem de casa a continuidade é na escola. Então para o aluno aprender, em primeiro lugar ele precisa vir com vontade, com a auto-estima, com apoio dos pais, os pais devem incentivá-los todos os dias, não deixar cair a peteca, por que o aluno... a gente observa na sala de aula: tem 25 alunos, aonde os pais são constantes, junto com a educação dos filhos e aonde os pais não estão nem aí. Só que depois, quando acontecem os problemas da escola, eles querem vir aqui, reclamar, botar a culpa na professora, na direção e na escola (Professora Rita).

Caso a família não se apresente, não pode haver aprendizagem:

caso contrário, não há condições de haver aprendizagem, é muito difícil, é minoria (Professora Rita).

Essa fala merece certo cuidado, pois a professora, sob a forma de um desabafo, acaba fazendo uma afirmativa que delimita e limita sua compreensão de ensino e aprendizagem. Embora sua tentativa seja de dar à família a devida responsabilidade na educação dos filhos, ela acaba limitando o papel da escola e o seu próprio papel frente ao aluno. Quando diz que “*o professor não educa, o professor simplesmente transmite conhecimento*”, acaba perdendo sua autoridade como professora. Há uma desautorização de seu papel de professora, que vê e acredita em uma prática de educação e não de transmissão ou repetição.

Será que é possível transmitir conhecimento? O ato de ensino necessariamente gera a aprendizagem? O aluno consegue apreender os conhecimentos que o professor ocupa-se em transmitir? Que fatores são influenciadores do processo de ensino e aprendizagem? Eles se bastam na tríade: professor, aluno, conhecimento? Há que se considerar os pressupostos que definem cada um destes elementos.

Ainda no decorrer da entrevista, tento chamar a atenção da professora para a questão da aprendizagem, de como se dá tal processo na sua compreensão:

Nunca se deve começar um conteúdo sem antes conversar, sem antes explicar... eu faço sempre por projetos, trabalho projetos com eles. Este projeto eu começo... antes de começar a dar esta aula de projeto eu explico, eu falo, eu levo o conhecimento deles, eu faço perguntas, a maioria é maravilhosa, entende e aprende e já no primeiro dia de aula a gente nota um crescimento muito bom. Sempre tem aquela minoria que não querem nada com nada e que não é fácil transmitir conhecimento [...] Porque eles estão aqui simplesmente porque eles estão obrigados, obrigação, porque os pais mandam pra cá (Professora Rita).

De modo geral, parece haver um leve “progresso” na fala da professora. Inicialmente, ela demonstra querer mostrar-se uma professora que trabalha a partir da

realidade do aluno, sob a forma de projetos, enfim... tudo aquilo que comumente acredita-se ser uma “perspectiva renovada de educação”. Aqui, ela fala da importância de conhecer a realidade do aluno:

Como é que eu vou trabalhar com um aluno que eu não sei como é que é a família? [...] Como é que este aluno vai aprender? Como é que o professor vai passar o conteúdo, se não sabe a realidade, se não sabe de onde vem? E eu, graças a Deus conheço quase toda a realidade” (Professora Rita).

No entanto, há palavras, em meio ao seu discurso, que denunciam uma compreensão e uma prática que desconhecem os fundamentos da educação realmente pautada no aluno, na metodologia de projetos, por exemplo.

Explicar, levar o conhecimento até eles, falar da dificuldade que existe em transmitir conhecimento e ainda salientar, ao final de um ano letivo, que os alunos estão ali por obrigação, são situações que divergem de qualquer postura consciente e comprometida com a educação na perspectiva de projetos. Esta constatação merece ser pontuada, pois, em momento algum a professora menciona ter buscado compreender o interesse do aluno, por exemplo, para, a partir daí, construir uma dinâmica de aulas que visasse à construção de conhecimentos e não à mera repetição, sendo esta última exaustiva e, realmente, uma obrigação, sem prazer e nem interesse gerado.

Creo que todo maestro debe tomar conciencia de la dignidad de su vocación; que está al servicio de la sociedad con la misión especial de mantener el orden social creíble y de vigilar para que la sociedad se desarrolle convenientemente (DEWEY, 2003, p.102).

Dewey, nesta fala, responsabiliza o professor por ajudar a construir uma nova ordem social, democrática, enquanto a professora Rita, por exemplo, acredita que isso pode acontecer na medida em que ela consegue “resgatar” alguns de seus alunos, de forma a ocupar-lhes em um serviço⁴⁴. Sua atuação maior, que aconteceria dentro da escola, na sua sala de aula, frente a seus alunos (todos), representa uma postura autoritária, de alguém que detém o conhecimento e “deve” o transmitir. Este sentido pouco democrático de organizar a própria situação de sala de aula caminha contra toda e qualquer forma de reorganização, de melhora da ordem social existente.

⁴⁴ A professora Rita menciona ter conseguido mais do que um curso técnico e oportunidade de emprego para vários alunos, pois ela têm influências, no entanto, eles não querem nada com nada... apenas um continua... (Diário de Campo, 26/10/07).

Cabe aqui, mais uma vez, ressaltar o que é a educação para Dewey, em contraponto à afirmativa da professora quando diz que a escola não educa: “*Creo que toda educación procede de la participación del individuo en la consciencia social de la raza*” (DEWEY, 2003, p.91). Neste trecho, Dewey está afirmando a responsabilidade dos sistemas educacionais, a educação que a eles compete, que é dever da escola.

2ª Categoria: Concepção de Experiência

Neste momento, como o foco da pesquisa é o conceito de experiência, procuro dar atenção especial àquilo que as professoras falam sobre tal conceito. No caso da professora Maria, a definição de experiência teve poucas palavras:

A experiência é eles vivenciarem situações, problemas. É a prática. Que tu só aprende praticando, só aprende fazendo. Então, seria vivenciar as situações (Professora Maria).

Caracterizada de um modo geral, a experiência para a professora tem uma dimensão muito forte na vivência, no fazer. Estar vivo, mostrar-se ativo, fazendo... isso é experiência para a professora Maria. A princípio, pode-se dizer que é uma concepção limitada do conceito de experiência sob o ponto de vista deweyano, pois não implica necessariamente uma elaboração mais complexa do indivíduo, não envolve a intelectividade, por exemplo. Trata-se, então, de uma dimensão de experiência que dificilmente caberia no plano abstrato. O caráter prático está mais acentuado.

Essa visão empirista da construção do conhecimento é comum de aparecer nas falas dos professores. Fernando Becker (2003), em seu livro **Epistemologia do Professor** divulga os dados de uma pesquisa realizada com professores de vários lugares do Rio Grande do Sul e ali mostra-nos a visão limitada de construção de conhecimento da maioria dos professores; o quanto esta perspectiva de pouco entendimento debilita a dimensão complexa que comporta a construção do conhecimento:

O empirismo [...] tende a considerar a experiência como algo que se impõe por si mesmo, como se ela fosse impressa diretamente no organismo sem que uma atividade do sujeito fosse necessária à sua constituição (BECKER, 2003, p.12).

Buscando alargar um pouco mais a definição que foi dada pela professora Maria ao conceito de experiência, perguntei a ela se a sala de aula pode ser considerada um espaço de construção de experiências:

É possível, até eu acho que a nossa escola deixa muito a desejar. A escola... porque as crianças, eles não estão muito interessados, nós notamos isso no dia a dia. Eles têm outros interesses, até que muitas vezes nós nem percebamos o que. O quê? Mas alguma coisa que nós não estamos indo ao encontro deles. Tu notas isso aí. E os professores não estão preparados. Infelizmente é isso que está acontecendo (Professora Maria).

Nessa fala, a professora demonstra a preocupação e a necessidade de um ensino que considere a sala de aula como espaço oportunizador de experiências. Isso é tão forte que ela chega a apontar que a ausência de tal acontecimento acaba por gerar o desinteresse do aluno. Isto é, a professora admite como importante a experiência e, embora não especifique que experiência é essa, ela indica que a falta de experiência é responsável por gerar a falta de interesse do aluno.

Além dessa problemática, a professora Maria ainda faz alusão ao professorado, à sua própria condição, admitindo a falta de preparo de tais profissionais para oferecer um ensino que vá ao encontro dos alunos.

Progredindo um pouco mais na compreensão da experiência e de sua dimensão prática, temos a fala da professora Lúcia: experiência é

poder vivenciar aquilo que quer, que tem curiosidade, que interessa no momento. Porque ali (atual turma), assim, infelizmente, eu não quis fugir muito do que a outra professora trabalhava, peguei a turma andando, uma turma difícil, e ela trabalhava bem na linha tradicional, então eu não fugi muito daquilo ali, mas em alguns momentos deste tradicional, eu procuro trazer um pouco do meu jeito e devagarinho... eu acho que estou conquistando eles... dá tumulto, dá barulho, dá... só que aconteceu a experiência. Eles puderam manipular livros, pegaram nas mãos, eles puderam folhear para ver as várias gravuras que tinham de morcego. Pena que eu não tinha um morcego ali, não existe laboratório (Professora Lúcia).

E experiência é prática, não adianta. A gente tem que vivenciar para aprender, para descobrir realmente como é que funcionam as coisas (Professora Lúcia).

Nesses dois trechos, percebo com mais clareza a concepção de experiência da professora. A necessidade de manipular, tocar os objetos caracteriza-se como uma etapa fundamental, para ela, a experiência tem necessariamente uma dimensão prática, a partir da qual nasce a aprendizagem, assim também sugere que a experiência inclui um segundo momento, de abstração e reflexão sobre as vivências adquiridas. Sendo assim, percebo uma semelhança na sua fala e naquilo que é defendido por Dewey como sendo experiência. A reflexão sobre o objeto:

Começa quando começamos a investigar a idoneidade, o valor de qualquer índice particular; quando experimentamos verificar a sua validade e saber qual a garantia de que os dados existentes *realmente* indiquem a idéia sugerida de modo que justifique aceitá-la (DEWEY, 1959a, p.21).[Grifos do autor]

Há, nesse movimento, a indicação de que o aluno está construindo sua forma de pensar reflexivamente sobre o objeto ou situação que se lhe apresenta como nova. Para finalizar a questão, a professora reitera mais uma vez a possibilidade de aprender através da experiência:

Eu acho que é a melhor aprendizagem (Professora Lúcia).

Em tal afirmação, Lúcia pressupõe que existem momentos de aprendizagem que não são tão bons justamente por não estarem subsidiados nos pressupostos da experiência. Se a “*melhor aprendizagem*” condiz com a prática educativa que valoriza a experiência, a professora está afirmando a precariedade de pensar o ensino sob o ponto de vista livresco, distanciado daquilo que o aluno tem a possibilidade de construir e reconstruir.

Um pouco mais restrita na compreensão do que é a experiência, temos a visão da professora Ana, salientando aspectos que dizem respeito ao que é prévio à experiência propriamente dita, ou melhor, que a caracterizam como o que foi:

Eu acho que é uma bagagem que tu trazés junto. De casa, dos colegas, das crianças, dos cursos... eu faço muito curso. Só este ano, eu acho que uns cinco ou seis cursos eu fiz. Cada ano eu faço muitos cursos (Professora Ana).

Ao falar sobre as estagiárias que recebe em sua sala, a professora revela um pouco mais a sua compreensão de experiência:

Como a gente vê, que a gente que é “velha”, pessoas que têm experiência têm mais tato, mais... hã... vontade [...] mas elas não têm a calma que a gente têm, e a paciência (Professora Ana).

A fala dá professora deixa perceber que ela entende a experiência em sua dimensão bem prática, com um sentido de acúmulo, de passado. Fazer cursos, acumular horas de aprimoramento, de serviço, tais são os requisitos apontados por ela como importantes para caracterizar a experiência. No entanto, estes acabam por findarem-se

em si mesmos e demonstram a fragilidade dessa compreensão.

No mesmo sentido, a professora Carla conceitua experiência de modo muito semelhante à sua concepção de aprendizagem, já referida aqui:

Para mim experiência é tu ter aprendido e poder transmitir esta experiência para o aluno, mesmo que ele seja um aluno de séries iniciais, tu consegues... no momento que tu aprendeste como é, com facilidade, tu sabes transmitir também. Muitas vezes, têm professor que não consegue transmitir com facilidade, mas tu tens que entender que ele é um aluno de séries iniciais e te preparar para que tu possas lançar esta experiência para ele entender corretamente (Professora Carla).

No entendimento da professora Carla, a experiência pode ser transmitida, “lançada”. Tal afirmativa sugere que ter experiência é ter conhecimento acumulado sobre determinado tema. Associando essa inferência à compreensão de ensino e aprendizagem que a professora demonstrou, admite-se como possível o modelo de transmissão da experiência.

Mas é muito melhor aprender através da experiência [...], por exemplo, assim: Vou fazer uma experiência em ciências. Tu mostrando através da experiência, ela tem mais facilidade de aprender. De chegar em casa e dizer: - ah, isso funciona assim...eu aprendi assim, vamos fazer... vamos ver se vai dar certo? [...] Então, qualquer experiência que tu fizeres em sala de aula, que eles aprendam. Hoje em dia, tudo o que for experiência, é válida. Tu tens que demonstrar para os outros para ver se o outro vai aceitar, ou não vai aceitar... o outro pode fazer diferente um pouco... mas mostra então pra mim como é que é, entendeu? Para mim poder mostrar para o aluno, entendeu? [...], por exemplo, através de um filme. Tu vai dar um texto... se tu der um filme para eles olharem sobre este texto eles têm mais facilidade de ter o conhecimento de todas as palavras e ... do que da leitura. Porque, muitas crianças, tu tens que perguntar na hora que tu está lendo. Pergunta o significado da palavra. Se ele não sabe o significado ele não sabe o que está escrito ali. Ele precisa saber o significado da palavra. E no filme, eles ficam falando as palavras e mostrando, através do desenho, através da fala que ele está escutando e ta vendo como é que é e tem mais facilidade em aprender (Professora Carla).

Os sentidos mais uma vez são referenciados pela professora para exemplificar o quanto seus alunos podem aprender através da experiência. A professora considera importantes e mais fáceis os momentos em que pode “mostrar”, ilustrar as informações que ensina. Para ela, estes são momentos de aprender através da experiência. Demonstrar experimentos simples em sala de aula ou assistir a um filme são considerados por ela situações de aprendizagem mediadas pela experiência. Desse modo, aquilo que os sentidos podem captar parece ser o suficiente para que a criança construa o conhecimento. Enfim, a cópia, a repetição, a reprodução daquilo que foi

transmitido compreendem a aprendizagem para a professora Carla.

Esse entendimento da experiência, pautado mais uma vez em aspectos empíricos, deixa a desejar no que diz respeito às possibilidades de construção do conhecimento por parte do aluno, uma vez que está anulando um importante elemento do processo de aprender, que é o interesse do aluno e seu conseqüente envolvimento no processo de construção do conhecimento. Interesse é elemento fundamental da experiência, segundo Dewey, que geralmente acaba se perdendo no sistema da escola:

Se há algo que a criança realmente faz antes de entrar na escola é falar das coisas que lhe interessam. Mas quando a escola não faz apelo a quaisquer interesses vitais, quando a linguagem é usada somente para a repetição de lições, não é de se estranhar que uma das principais dificuldades da escola seja, cada vez mais, a instrução da língua mãe (DEWEY, 2002, p. 54).

O interesse do aluno é tão suprimido no espaço da escola que, como afirma Dewey, aprender a língua materna – algo tão próximo, íntimo do aluno – torna-se uma tarefa difícil, árdua e muitas vezes sem sucesso.

O dia a dia da criança é uma experiência. Ela vive mundo todos os dias, ela experimenta coisas novas todos os dias e ela vai trazendo para a escola. Todo este conhecimento de mundo que eles têm é muito importante, esta convivência com os familiares, com a comunidade, eles trazem muita coisa que acontece fora da sala de aula para a sala de aula (Professora Claudia).

Essa definição do que é a experiência, dada pela professora Claudia, associada àquilo que Dewey defende como construção do conhecimento e construção e reconstrução de experiências (a proximidade entre ambas as situações), levam-me a perguntar à professora sobre a possibilidade de aprender através da experiência:

Eu acho que é muito importante e é possível sim. A criança que ela tem prazer no que ela faz, ela aprende mais rápido. E, se a gente usar o que eles têm fora da escola, que às vezes é muito mais prazeroso do que dentro da sala de aula, tu consegue trazer eles muito mais próximo do objetivo que tu queres alcançar (Professora Claudia).

Percebe-se, na definição da professora Claudia, elementos importantes para a construção do conhecimento que fazem recordar a perspectiva deweyana. Em sua fala, a experiência do aluno está associada à situação de prazer que ele pode viver fora da escola. No entanto, há que se considerar as reais condições da escola, na qual poucas situações de aprendizagem são vivenciadas com prazer, poucas têm relação com a

experiência já construída pela criança. Tanto é assim que a professora afirma tal experiência enquanto uma possibilidade, não enquanto uma realidade, assim como os termos “se” e “pode”, usados em seu discurso, indicam. Logo, fica difícil afirmar que a construção do conhecimento, para a professora Cláudia, seja igual ao processo de construção e reconstrução de experiências definido por Dewey. .

Demonstrando certa pluralidade de idéias, a professora Rita afirma:

Ter uma experiência é anos de serviço, também não quer dizer que precisa ter anos de serviço para ter uma experiência. Experiência a gente aprende no dia a dia, a gente aprende na faculdade, no banco escolar, a gente aprende com os próprios alunos, com os próprios alunos a gente também, dependendo do aluno. A gente tem muito a aprender com eles a gente tem muito a aprender com os pais. Não adianta eu trazer conteúdo lá do nordeste para dar aqui na região sul. Eu tenho que observar, eu tenho que ver o conteúdo que eu vou trabalhar com eles, coisa que chama a atenção deles, porque se eu começar com conteúdo que não tem nada a ver com eles, é pior ainda e nada... então o professor tem que ter experiência de como começar a dar este conteúdo. Pro professor a experiência é muito importante. Experiência, experiência de vida, experiência de sala de aula, experiência de dia a dia experiência de conhecer a realidade que tu estás trabalhando, isso é muito importante. (Professora Rita).

Um pouco contraditória no início de sua resposta, a professora assinala o tempo como um fator caracterizador da experiência: *ter anos de serviço*. Mas, para além dessa questão, destaca a interação com os outros, em diferentes situações de nossa vida, como sendo constituinte da experiência. Como professora, ela pontua que se pode também aprender com os alunos. Nesse ponto, iguala o sentido de experiência ao ato de aprender. Entretanto, não é com todos os alunos que é possível aprender... depende do aluno com que se dá a relação, afirma ela. Tal afirmativa pode e deve ser problematizada, pois enfatiza o tipo de aluno e não a relação possível de estabelecer com ele – independentemente de quem for – como responsável pelo desenvolvimento e acontecimento da experiência.

Ainda nesse excerto, Rita assinala como importante o professor ter experiência, pois isso é condição para ele poder “dar” o conteúdo. O contexto de sua resposta indica que a experiência compreende os conhecimentos que ela, como professora, por exemplo, já construiu em sua carreira e o quanto isso lhe ajuda na hora de ensinar. Mas o preocupante é a permanência da afirmação de que o professor “dá” o conhecimento.

Tornou-se oportuno, então, perguntar se, do ponto de vista do aluno, é possível que ele aprenda através da experiência:

Muito, muito, só se aprende através da experiência. Em ciências, em matemática, se nós trabalharmos sem experiência, sem fazer alguma coisa, sem ser com criatividade, o aluno... pôr o aluno a pensar a fazer suas próprias experiências, fazer o aluno trazer de casa as coisas assim... isso é muito difícil, muito difícil para o aluno de conseguir um aprendizado. Eu, inclusive, trabalho muito com eles a área de textos, de redação, de confecções de livros. Por que... eles não lêem, os nossos alunos hoje ninguém lê, principalmente aqui. Eles não visitam biblioteca, eles não retiram livro. Retiram aquele livro que é obrigação deles de 15 em 15 dias. É um livrinho pequeno aonde tem mínimas coisas e aonde eles não se dedicam, assim, totalmente pra leitura. Então, eles não têm jornal em casa e, mesmo aqueles que têm, não lêem. Então, o problema é: o professor precisa trabalhar muito na sala de aula, não é só trabalhar geografia e história, precisa trabalhar muito o português, o português é a base de tudo. O aluno precisa estar muito bem em português, pois, estando bem em português ele interpreta qualquer coisa. A interpretação, a leitura, é a base de tudo (Professora Rita).

Aqui há uma contradição que torna sua fala confusa, embaraçosa, dado que até então prevalecia a referência a situações de “transmissão” de conhecimento. O verbo “transmitir” não admite a atividade do outro pólo no processo, daquele que recebe. No entanto, a afirmativa agora é de que só se aprende através da experiência. Sendo assim, ainda não fica claro o que é experiência para a Professora Rita.

Em busca dessa resposta, tendo em vista suas colocações sobre a leitura, sobre o ensino da língua portuguesa, perguntei à professora se a leitura, no seu ponto de vista, também seria uma experiência, e ela: "*Uma experiência. E muuuuuuito boa*" (Professora Rita).

Se a leitura é considerada pela professora como sendo uma experiência e, se ela como professora, precisa ter experiência para “dar” o conteúdo, então pode-se dizer que o aluno, em diferentes momentos de sua vida escolar, está “recebendo” experiências, mas, nessas experiências, quem controla os passos, a direção é o professor. Se seu papel é o de “transmitir conhecimentos”, isso limita as possibilidades da experiência do aluno, ou melhor, do ponto de vista deweyano, a descaracteriza. Como há uma necessidade de controle por parte do professor, a criação, o movimento em direção ao novo, a recriação ficam limitadas.

Buscando refletir e argumentar com mais propriedade acerca do conceito de experiência presente nas falas de cada professora e, também, tentando evidenciar as possibilidades de aproximá-las do que é defendido por Dewey, a seguir são descritas as sub-categorias que puderam ser criadas a partir das entrevistas. É importante ressaltar que a divisão realizada teve por objetivo melhor organizar as falas e, de forma alguma, objetivou segmentar os elementos que caracterizam o acontecimento da experiência.

a) *Experiência em sala de aula:*

Essa subcategoria origina-se de uma pergunta presente na entrevista realizada com as professoras. Ela trata diretamente sobre a possibilidade de o acontecimento da experiência se dar no espaço da sala de aula. Mais especificamente, pergunto às professoras se acreditam ter oportunizado um ou mais momentos em que as crianças tivessem construído conhecimento por meio de experiências:

Depois de alguns segundos de silêncio, a professora Maria responde:

Sim, nós falamos sobre a água... está neste projeto [projeto sobre o meio ambiente citado anteriormente]⁴⁵. E, agora com a enchente... nós trabalhamos com a água, de onde vem, e tudo. E, com a enchente eles vieram trazer, né... o rio Taquari encheu e a enchente atingiu o Bairro Conservas [no qual se localiza a escola], então, eu acho assim, que aquilo ali veio ao encontro com aquilo que nós estávamos estudando, porque eles... aí eles contaram... e eu comecei a puxar, a perguntar o que havia acontecido. Embora eles não tenham muita noção assim... Porque eu fui perguntando um por um: [- A tua casa pegou a enchente? aí eles: - Faltou só isso aqui [demonstrando com a mão, mais ou menos 20 cm] eles mostravam. Aí eu disse: - Ai que bom! Não chegou lá! - Molhou tudo! Dizia o aluno – Molhou sofá, molhou cama... - Mas, então, como faltou?]. Então tu vê, eles não têm esta noção, aí eu digo não... aí nós conversamos com eles, pergunto para os outros: [-mas como que não...? Se faltou? Então não faltou?]. Foi no teto o que ele mostrava, faltou para tapar, ele achou que não “pegava”. Conversando... daí eu pergunto para os outros... eles aprendem muito com os colegas... e uma série de coisas... [...] mas isso aí vai enriquecendo, na medida em que vão acontecendo as coisas (Professora Maria).

Aqui a professora caracteriza o diálogo como uma situação de aprendizagem que envolve a experiência dos alunos. Revela que a vivência da enchente, ao ser relatada na sala de aula, gerou um equívoco na explicitação, também que, com o diálogo entre os pares, chegou-se à conclusão de que as palavras estavam trocadas. Entretanto, isso só demonstrou um esclarecimento da situação, mas não necessariamente o acontecimento de uma nova experiência a partir do já vivido pelos alunos, no sentido de progresso, de movimento do pensar reflexivo, inteligível, sobre a situação ocorrida. Quem conseguiu modificar o pensamento e captar a mensagem do aluno de forma correta foi a professora, pois, entre os pares, dado o vocabulário comum usado entre eles, parecia não haver dúvidas, eles sabiam o que tinha acontecido.

Ainda sobre a experiência no espaço da sala de aula:

Ah, nós fizemos diversos trabalhos, assim, de experiências com plantinhas, vamos dizer assim, fizemos com grão de feijão, nós plantamos também plantinhas nos vasilhinhos, nós tratamos, cultivamos. Este do grão de feijão...

⁴⁵ Sempre que eu sentir necessidade de esclarecer algo sobre a fala das professoras, faço-o valendo-me dos colchetes, a fim de diferenciar a minhas palavras das delas.

também é uma coisa bonita, eles chegam na sala de aula e vão correndo olhar para ver se cresceu, se nasceu. Então, são experiências que nós fizemos, de sabor... pegando os órgãos de sentido... de sabor, de olfato, auditivo, visual... são experiências que nós vamos trabalhando na medida em que vai passando o tempo, durante o ano, nós vamos trabalhando uma série de coisas (Professora Maria).

A sala de aula, um ambiente ainda tão arraigado ao modelo tradicional de ensino, tem dificuldade para comportar situações geradoras do acontecimento da experiência, ou melhor, comporta experiências, mas nem sempre positivas ou produtivas como poderiam ser. E, do ponto de vista do professor que ainda vê este espaço de uma forma tradicional (embora não admita), a experiência acontece sim e é positiva. Ela acontece exclusivamente nas situações relatadas pela professora Maria, ou seja, valendo-se basicamente dos órgãos dos sentidos. Toma-se por parâmetro o *“ir lá e fazer”*. A análise (restrita ao toque, cheiro, paladar,...) do objeto em si é suficiente para dizer que houve experiência.

Com o objetivo de explicitar um pouco mais a questão e, também, pensando na faixa etária com que atua a professora Maria, são válidas as palavras de Becker:

O objeto nunca é conhecido exhaustivamente por mais que seja objeto de nossa experiência. O produto desta forma de experiência resulta dos não observáveis. Quando uma criança de 4 anos estabelece relações de ordem entre dois carrinhos, e abstrai estas relações reconstruindo-as em outro patamar, ela não tem acesso empírico a estas relações (2003, p.14).

Este é um importante exemplo que caracteriza a compreensão da experiência sob um ponto de vista mais completo, que considera a criança, independente de sua faixa etária, como um ser que tem condições de aprender e de ser iniciada em situações mais abstratas.

Para Ana, a experiência acontece sim no espaço da sala de aula, e essa dimensão da construção do conhecimento pode ser percebida pelo professor:

Acho que quando a gente vê que a criança está aprendendo, né? Quando a gente vê que ela vem pra escola e daí ela pede: - Profe, com “N” o que eu posso escrever? Com “L” o que eu posso escrever? E pede na aula: - Profe, eu quero escrever a palavra “queijo”. Tem muitas pessoas que dizem: - Não, é muito novo! Eu não, eu digo: - Vem aqui que eu vou te ensinar: pega esta letra, pega a outra letra e aí eles vão montando e vão juntando. E, aí tu vê que a tua semente está brotando. Isso aí, pra mim é isso (Professora Ana).

Ainda falando sobre a possibilidade de se construírem experiências dentro do espaço da sala de aula, a professora salienta o progresso das crianças nos seus trabalhos

de aula como sendo fruto de experiências ali construídas.

A mesma professora refere a questão dos desenhos. Assim como nos exemplificou Dewey em uma citação anterior, aqui fica clara a importância da presença da intencionalidade educativa:

Eu vejo nos desenhos. Porque, quando alguns vieram só faziam desenhos, assim, que tu não entendia nada. Eu vejo como eles estão desenhando, que tem limites, tem cores, tem formas e, as letras... tem gente que veio e que não sabia nem o que era letra, nem o que era número. Agora eles já sabem a quantidade, já sabem os números, já sabem as letras. Tem uns que lêem tudo. Porque, antes, sempre de falar eu leio cada letra. Eu digo: para que serve aquela letra? O que a gente escreve? E eles já estão muito bem...estão desenhando, estão fazendo desenhos com aquela letrinha. Eu faço o desenho, faço a data e eu faço a letrinha (Professora Ana).

Outro aspecto que chama a atenção na fala da professora é que “*um dia por semana eles fazem o que eles querem*”. Sobressai aqui a idéia de que para ser escola tem que ter um caráter de limites, obedecer a conteúdos programados, podendo só às vezes fugir do que é a regra para agradar aos alunos.

Um dia por semana eu dou um desenho livre, eu dou um trabalho livre. Que aí eles podem desenhar e fazer o trabalho que eles quiserem, durante aquele dia da semana. Se não, todos os dias cobrar... vira só uma cobrança, também (Professora Ana).

Esta fala é caracterizadora de uma das teses contestadas por Dewey em sua crítica ao modelo de escola tradicional:

Na perspectiva da criança, o grande desperdício na escola advém da incapacidade para utilizar dentro da própria escola as experiências que adquire fora dela de um modo livre e completo. Por outro lado, a criança é incapaz de aplicar na sua vida diária aquilo que aprendeu na escola (DEWEY, 2002, p. 67).

A criança passa grande parte do tempo fazendo o que os adultos querem que ela faça, fazendo aquilo que alguém determinou como sendo o melhor e que tem um caráter de utilidade prospectiva. Logo, em um momento aprende e em outro vive, essa é a dinâmica da escola tradicional, refletida na fala da professora Ana.

Já a fala da professora Lúcia, está alimentada por uma leitura diferenciada da sala de aula:

A sala de aula é uma coisa engraçada... eu sempre fui a favor, pensa... a gente passa 200 dias letivos, 800 horas, praticamente neste espaço [...]. Eu acho que

a sala pode ser um lugar maravilhoso, quando é um lugar confortável, que os alunos ajudam a organizar, a trazer o que tu vais enfeitar, a fazer junto o que tu vais usar nos cantos, o como tu vais organizar a tua sala, se eles participam, eles curtem e gostam [...]. Então a sala, eu sempre procurei cuidar bastante da sala, eu sempre gostei dos cantos, de organizar os cantinhos... estão estudando lá... pega os morcegos de novo. Faz lá um canto e coloca tudo o que descobriram sobre os morcegos, com os relatórios, com os desenhos, com os cartazes, deixa um tempinho lá, não muito tempo, mas deixa um tempo [...] então, a sala é importante, mas não esquecer que tem o além da sala. Então, isso é bom (Professora Lúcia).

A valorização do espaço da sala de aula e o empenho dessa professora para dar a este lugar condições e possibilidades para que se construam e reconstruam experiências está evidente em sua fala. Chama mais ainda minha atenção o cuidado que ela prima por ter com aquilo que já foi construído pela turma, com aquilo que já foi investigado e também com a disposição destes registros na sala de aula, como uma possibilidade de reconstrução. As crianças ficam à vontade para produzir sobre aquilo que já foi construído, ou seja, fazer novas leituras ou releituras daquilo que constitui suas próprias construções.

Uma experiência no espaço da sala de aula:

Teve um ano em Progresso⁴⁶ em que eu trabalhei com uma terceira série e a gente estudava o município [...] Então eu me lembro que aquele ano a gente começou a estudar o município pela parte histórica e eu saí por toda a cidade com eles. A gente foi conhecer onde tinha, pelos livros, onde dizia que era a casa do primeiro morador do município, a gente foi até lá. Tinha lá o busto do Frei Constantino, que foi um grande colaborador... então todo mundo passava por ali e ninguém nunca tinha parado para ler. Então nós paramos, lemos o que estava escrito ali no busto, eles acharam o máximo aquilo ali [...] eles acharam graça que na casa da minha sogra foi o primeiro hospital do Progresso - que era uma casa! Então nós fomos lá e entrevistamos a minha sogra [...] Eu lembro que depois, quando a gente voltava para a sala de aula para registrar, fazer um textinho, escrever, responder perguntas, eles vinham com muito mais motivação do que se tivessem simplesmente lido ali o “textinho” e respondido aquela “decoreba” (Professora Lucia).

E eu usei muito, também, os livros de Progresso: o da Paróquia e o de uma autora que já faleceu, a dona Jandira. E, na leitura do livro, quando falava desta parte da emancipação, eles viram que tinha o nome do diretor da escola, que ele participou do processo de emancipação do município. Ah, na mesma hora, eles quiseram chamar o diretor, fizeram uma entrevista com o diretor, nós ficamos quase três períodos só conversando [entonação de voz] e eles o tempo inteiro envolvidos nas perguntas e ouvindo as respostas com atenção... mas a gente precisou sair da sala de aula, a gente precisou buscar livros, e não ficar naqueles textinhos prontos que o professor leva, resumido. E no início, não foi fácil, porque eles não aceitavam a leitura do livro. Só que com o tempo eles se acostumaram e viam que era legal, que tinha os nomes das

⁴⁶ Progresso é o nome do município em que atuava a Professora Lúcia antes de chegar na escola atual. Lá, conforme mencionado anteriormente, a professora trabalhou com outras turmas que não apenas a primeira série. Por isso alguns dos exemplos por ela citados fazem alusão à sua atuação com aquelas outras turmas.

famílias que muitos conheciam [...] acho que foi uma experiência bem jóia. E os trabalhos que eles traziam, eu via resultado, mesmo. Escreviam, tinha informações realmente naqueles, e não só... “Progresso é bonito, Progresso...” eles realmente escreviam texto. Cheios de coisas para corrigir, mas ele tava botando pra fora tudo o que eles tinham vivenciado. Aí a experiência de novo (Professora Lúcia).

Esse exemplo é significativo em vários aspectos. Foram momentos de aprendizagem para as crianças e para a própria professora. O que me chama a atenção é que todo o relato mostra o quanto foi importante não restringir as situações de aprendizagem à sala de aula, à leitura de um livro, ou aos passeios pela cidade. Houve uma confluência entre estas situações que, por sinal, iam se retroalimentando.

Bem diferente disso, a professora Carla, ao responder a pergunta sobre a possibilidade de acontecimento da experiência dentro do ambiente da sala de aula, limita-se a enfatizar a importância de se ter um espaço físico que comporte as experiências. A sala de aula pode ser um espaço de construção de experiência desde que tenha:

espaço suficiente que eles possam fazer o trabalho deles corretamente, não tem problema, no entanto, que tu tenhas lugar, espaço, que não seja apertado, aonde eles podem se movimentar, que eles possam ir de um lugar para o outro. Tem que ter este espaço. Tem que ter as condições físicas. Tem que ter na sala de aula (Professora Carla).

A professora Carla acredita na aprendizagem por meio da experiência, como podemos notar em suas falas citadas até então. Ela pensa que essa forma de “transmitir” o conhecimento é melhor. No entanto, o que caracteriza a experiência para tal professora é o que muda o caráter de suas afirmativas. Como fica evidente, ela caracteriza a experiência com sérias limitações. O elemento reflexivo, por exemplo, não é sequer citado e nem caberia em sua concepção.

Mesmo assim, como a intencionalidade educativa da professora está voltada à aprendizagem mediante o acontecimento da experiência, pedi para que mencionasse um ou mais momentos em que acreditasse ter oportunizado às crianças “experienciarem” dentro do espaço da sala de aula.

Teve agora, nesta própria semana em que a gente preparou a feira de trabalhos, que eles trabalharam. Fizeram um cartaz. Fizeram os desenhos, tudo o que a gente queria fazer sobre o natal. Ah, eles estavam todos animados em fazer... cada um queria fazer o seu... mostrar o que cada um saberia fazer. O painel que eles fizeram... eles que fizeram, eles que pintaram... agora, tu podes ir lá ver... foram eles que fizeram. Eles me

ajudaram a montar hoje de manhã. E, cada um quis ajudar um pouco. Um levou uma cola, outro levou tesoura, outro levou painel, levou... me ajudou a levar canetão... os desenhos que eles mesmos terminaram de pintar, recortar... foram eles que fizeram. Tudo foram eles que fizeram. A gente só fica junto para que eles façam corretamente. São pequenos ainda (Professora Carla).

Nessa resposta encontram-se claramente sinais de uma compreensão de experiência como “ir lá e fazer”. A repetição incansável do verbo “fazer” e de outras ações que se limitaram ao uso das mãos para realizar uma tarefa, sem necessariamente ter-se que despender força intelectual, acaba por banalizar a experiência e deixá-la cerceada a um plano empírico grosseiramente tratado.

Mais uma vez falando sobre o “acontecimento da experiência” dentro da sala de aula, a professora respondeu:

Pode ser fora também. Não precisa ser dentro da sala de aula. Pode fazer aqui como tu pode levar as coisas, as classes, para o pátio, sentar nos bancos, lá. Mostrar para eles. Não precisa ser só o espaço físico da sala. Tu tens que ir para a rua também. Mostrar para eles também lá fora. Isso é coisa de rua, de fora, vai lá e mostra para eles lá fora, para eles visualizarem muito bem de como é feito (Professora Carla).

Mostrar como é feito, visualizar muito bem, são características fundamentais da experiência para esta professora. Conseqüentemente, o que ela espera do aluno é que ele dê conta de repetir aquilo que foi tão bem explicado, tão bem exemplificado, tão bem mostrado. Assim, perde-se a dimensão criativa e re-criativa da experiência. A capacidade do aluno de aprimorar seus conhecimentos é anulada, o que prevalece é o papel central do professor. A transmissão é o que vai dar conta da aprendizagem nessa concepção de educação. Quem não consegue “captar” e demonstrar o que foi “absorvido” está com problemas, pois tudo é minuciosamente apresentado, os detalhes são todos transmitidos.

Ainda enfatizando a possibilidade de se constituírem experiências dentro do espaço da sala de aula, a Professora Claudia diz:

A própria questão da enchente que foi há poucos dias, que a gente saiu, olhou..., vimos os danos que a enchente causou... questão de lixo, toda esta questão que nós já tínhamos trabalhado em sala de aula, mais no começo do ano... a reciclagem, o local exato de colocar o lixo, foi colocado, ...as doenças, os males causados pelas cheias. Outro momento que foi bastante prazeroso pra mim, foi a questão da alimentação, a gente trabalhou o que eles comiam em casa, eles trouxeram o cardápio do que eles haviam comido durante o dia anterior, a gente trabalhou os alimentos... o que era bom comer, o que era melhor comer... questão de frutas de verduras... muitos não comem, não têm condições de comprar e de comer. Ou os pais não estão em casa para

fazer o almoço (Professora Claudia).

Ao citar tais exemplos, a professora acaba saindo de uma linha mais usual de compreensão da experiência, ou seja, ela consegue compreender como sendo experiência o conhecimento que a criança constrói com base em situações que lhe aconteceram ou que lhe são comuns. Fomentar, dar oportunidade para que situações corriqueiras tornem-se fonte de investigação, reflexão e futuras construções são atitudes reveladoras de uma compreensão de construção do conhecimento que envolve o aluno, coloca-o em atividade intelectual e não estritamente manual, restrita ao fazer ou repetir, pura e simplesmente.

Quando questionada diretamente sobre a possibilidade de se constituírem experiências dentro do espaço da sala de aula, a professora lembra os exemplos anteriores e cita outro:

Eu tinha uma menina ali [aluna] que tava com problemas no sangue, questão de anemia... então, já puxei ali o exame de sangue dela, já serviu para a introdução de alimentos, de alimentação, tudo isso através de conversas a gente vai vendo... opa! Aqui dá para entrar com conteúdo novo... aqui já dá pra usar... ou dá pra guardar essa, esse assunto para daqui uns dias ... vamos retomar ele de novo..." (Professora Claudia).

Seu papel nesta fala é destacado. A capacidade de perceber algumas possibilidades educativas, fazer "ganchos" com aquilo que já foi aprendido, ou entre o que é novo e interessa à maioria, tudo isso, no seu ponto de vista, contribui para que se criem condições para que o espaço da sala de aula seja oportunizador da construção e reconstrução de experiências.

A Professora Rita também admite ser a sala de aula um local propício para a construção de experiências, mas reclama da falta de apoio da família e da falta de recursos da escola para "... *chamar a atenção no conhecimento do aluno*" (Professora Rita).

não resta dúvida, a sala de aula é um espaço de construir e de reconstruir, porque nem tudo está perdido, nós não podemos abandonar estes adolescentes, nós precisamos fazer o máximo para nós resgatá-los, nós não podemos abandonar [...] a escola não tem o que eles têm em casa, mesmo sendo classe baixa [...] então é assim, nós, professores, temos que rebolar muito para poder acompanhar a mídia. A mídia tá muito, muito forte lá fora, a mídia vem nos prejudicando muito [...] eu acho a sala de aula muito importante no construir e reconstruir, senão, não teria motivo, não teria, né... (Professora Rita).

Embora a professora admita a necessidade e importância do acontecimento da experiência no espaço da sala de aula, ela acredita que a maior dificuldade encontrada na escola para que isso aconteça advém da falta de recursos desta instituição. Mesmo assim, ainda com um tom de “salvação”, ela reitera que a escola não pode abandonar estes alunos, é preciso resgatá-los. Isso sinaliza uma responsabilidade que ela quer assumir como professora, mas a forma que ela acredita ser a melhor para fazer isso é limitada, do ponto de vista deweyano de educação, justamente por não permitir a experiência do aluno. O educando, no decorrer de praticamente toda sua fala, assume um caráter passivo.

b) Experiência na escola:

No que se refere à experiência no âmbito da escola, as professoras foram questionadas sobre a possibilidade de que este acontecimento se faça presente no espaço da instituição como um todo.

Eu acho que isso acontece o dia todo, porque, cada situação nova que acontece é uma experiência nova que tu estás vivendo (Professora Maria).

Nessa fala, mais uma vez, a experiência é igualada à vivência, pois seu acontecimento dar-se-ia de forma automática, nas simples situações novas que se apresentariam na vida do sujeito. Assim, contrariamente ao que veio sendo estudado e defendido nos escritos de John Dewey – que caracteriza a experiência como algo além da vivência, da situação corriqueira, cotidiana – temos um entendimento de experiência mais superficial, pouco agregado à complexidade das ações e reações que encaminham ao pensar reflexivo e todos os fatores próprios do experienciar, no sentido deweyano do termo.

Ainda falando sobre a experiência no âmbito da escola, a professora Maria menciona as carências deste espaço para que o acontecimento aconteça:

Eu acho que falta muito, eu acho que a escola ainda está muito longe do que deveria ser [...] os professores não estão preparados e a nossa escola em si não está equipada também. Nós não temos... agora a biblioteca mesmo... a biblioteca... a professora da biblioteca, porque uma professora se aposentou e ela foi substituir (Professora Maria).

De certa forma, passa pela compreensão da professora que existem requisitos mínimos para que se dê a experiência, ou pelo menos, para que a escola seja um local propício para o desenvolvimento dos alunos. Há que se concordar com tais condições

básicas de funcionamento da escola, no entanto, isso não garante que nesse espaço exista um plano de ensino e aprendizagem pautado no acontecimento da experiência. Até porque a experiência comporta elementos simples, do cotidiano do aluno e que são fundamentais, basta que sejam devidamente trabalhados nos espaços dessa instituição.

Nós tivemos gincana e semana da criança aqui na nossa escola. [...] As crianças amaram. Eles queriam ficar a semana inteira fazendo. Tiveram oficina... e eu acho que muito do que eu dei aqui dentro, na semana da criança, eles tiveram a prática, mas ao ar livre, lá fora. Eles tiveram na quadra brincadeiras, jogos, eles tiveram na sala de aula oficinas, filmes. E tudo foram crianças da 8ª, 6ª, 7ª, que fizeram com eles. Massinha, modelagem... argila, eu achei muito bom. O que tu fez aqui dentro, tu aplicou lá fora, no grande grupo. Eu achei muito válido isso. O nosso recreio, também. Antes eu trabalhei em escolas em que o recreio da educação infantil, ou, da pré-escola, era separado e aqui eu vejo que não. Eu acho que aqui é mais válido. E, aqui eles têm um todo para se relacionar. E lá o mundinho fica muito pequenininho. Aqui as professoras cuidam dos pequenos, duas professoras em cada turno. E, elas cuidam mesmo, eu sei por que eu também faço parte. E, a gente vê a criança brincando com outros. Eu acho muito válido isso aí, sabe (Professora Ana).

A experiência no espaço da escola para a professora Ana acontece em momentos como o recreio coletivo. Seus alunos têm a possibilidade de interagir com crianças mais velhas, de outras séries. Essa visão positiva da interação, que é alimentada pela forma com que a escola se organiza nos recreios é importante, no entanto, a falta de detalhamento sobre os possíveis direcionamentos que a interação deve ter para constituir-se como experiência, acaba por simplificar uma situação que é complexa. A experiência, pautada nos ideais deweyanos, deve se configurar numa perspectiva lógica e coesa, inteligentemente programada e retroalimentada.

Para a professora Lúcia:

eu acho que a escola, cada canto dela, cada parte dela é um espaço de experiência, e depende de como as coisas são organizadas para funcionar dentro da escola. Mas desde a entrada, o recreio, a saída. Que os alunos ficam sozinhos. Que os alunos ficam sem a presença do professor, pois alguns recreios ainda são sozinhos. Isso já é experiência. Ele tá convivendo com outros alunos, com outras idéias, com outros pensamentos, entra em choque os valores, o tempo todo ali... brigam não brigam, brincam, então eu acho que tudo isso é experiência sim. O currículo não é só aquilo que a gente dá em sala de aula, o currículo é muito mais do que isso. E uma escola que é bem organizada, bem planejada... um laboratório, uma biblioteca... todos os espaços dela podem ser um espaço de experiências. Trocar de sala, visitar outras salas, divulgar os trabalhos que realizou nas outras turmas... é constante... trazer a comunidade para dentro do espaço da escola. Trazer um pai, trazer uma avó. Entrevistar, ajudar a falar alguma coisa que está estudando... para eles complementarem. Então, eu acredito que sim. Mas depende da organização que o grupo... da organização e do grupo, eu acho que depende. Não adianta estar bonito do papel e o grupo não tirar do papel.

Mais uma vez, na fala dessa professora percebo uma preocupação de não apenas valorizar as experiências que são passíveis de acontecer dentro da escola, bem como também uma atenção especial ao fomento desse tipo de situação. A interação com a escola como um todo, seja na forma dirigida ou não, é vista como situação de crescimento pela professora. Tal compreensão encadeia-se com a constatação de que nem sempre o professor consegue captar e organizar tudo, visualizar tudo o que se passa com a criança no ambiente da escola e isso é entendido de modo positivo. Hoje falamos com naturalidade da cultura infantil, ou da sociologia da infância, dado que a criança tem condições de se organizar e até mesmo sistematizar as situações que se apresentam de maneira refletida, ainda que nas suas formas preliminares.

A criança merece ter a liberdade de criar situações próprias, sem necessariamente o olhar do adulto. E isso pode acontecer na escola, no momento do recreio, para valer-me do exemplo da Professora Lúcia, sem, contudo, precipitar nossos entendimentos e deixar a criança pela criança no espaço da escola, o qual exige uma postura de direcionamento e intencionalidade.

Indo ao encontro dessa perspectiva, temos as seguintes afirmações de outra professora:

Para quem sabe trabalhar, e para quem tem este desprendimento com conteúdos, é um espaço excelente. Para quem está muito ligado... ah, eu preciso vencer este conteúdo... não é. Porque não se dá conta do que acontece ao redor (Professora Claudia).

Nesse momento, a Professora Claudia aponta o professor e sua postura enquanto tal como possibilitador ou não, na escola, de um ambiente próprio para o acontecimento da experiência. Na mesma fala, ela sinaliza um aspecto que merece ser considerado: a organização formal dos conteúdos que o professor tem que vencer. É um sistema que muitas vezes amarra o professor em um rol de etapas que não dão espaço para a experiência acontecer. Situações com um grande potencial virtual estão na experiência do aluno e acabam se perdendo no sistema da escola. Os alunos perdem o interesse por uma escola que não se identifica com a vida deles.

A criança vive num mundo de contatos pessoais relativamente limitado. As coisas penetram com dificuldade na sua experiência a não ser que toquem, de forma íntima e óbvia, o seu próprio bem-estar ou o da sua família e amigos. O seu mundo é um mundo de pessoas com os seus interesses pessoais e não um reino de factos e leis. A tônica não é a verdade, no sentido da conformidade dos factos externos, mas o afecto e a simpatia. Em contraste, a

seqüência de estudos que se encontra na escola apresenta material que se estende indefinidamente ao passado e no espaço. A criança é retirada de seu meio físico familiar pouco mais que uma milha quadrada de área, para o mundo alargado, e mesmo até aos limites do sistema solar. O seu leque restrito de memórias e tradições é invadido pelos longos séculos da história de todos os povos (DEWEY, 2002, p. 158).

Contra-pondo-se a este posicionamento, temos a postura restrita de experiência baseada nas disciplinas consideradas “práticas”, como se estas fossem protagonistas da experiência. Ciências é a preferida:

É um momento quando a gente faz as feiras de ciências, quando tem os projetos... que a gente trabalha com projetos durante o ano... e a gente vê a exposição de trabalhos. Daí a gente vê: Ó, esta turma fez isso. Vamos tentar fazer? Aí eles já querem. – oh, vamos, vamos, queremos fazer! Parecido, ou igual, igual nunca vai ser, porque isso é uma turma maior que fez. Mas os pequenos de repente chegam até lá (Professora Carla).

Embora a professora tenha restringido seu exemplo à disciplina de ciências, o que sinaliza uma dimensão mais prática em sua concepção de experiência, o processo em que ela define ter acontecido experiência tem sua validade. Digo isso, pois, o fato de conhecer uma situação nova, através da demonstração e explicação, pode sim auxiliar os alunos a buscarem mais informações sobre determinado assunto e até mesmo tentar reconstruir a situação em estudo. No entanto, devem estar agregado a esta investigação elementos cognitivos de busca, criação de hipóteses, disciplina, re-elaboração de conhecimentos, possibilidade de criação e pensamento reflexivo (DEWEY), na tentativa de não apenas reproduzir mecanicamente, mas de entender e saber o porquê das coisas serem como são.

Todavia, tal processo não é descrito pela professora e, por conseqüência, não pode ser entendido como parte da concepção educativa da mesma. Como vemos, ela se limita ao mais elementar estágio desse processo, àquilo que os órgãos dos sentidos conseguem captar. Timidamente, há sinalização de um avanço no seguinte exemplo:

Por exemplo: plantar a sementinha dentro da latinha, para ver se cresce. Aí se não cresce porque que não cresce, esqueceu de colocar água, ou botou um saco plástico, ou ficou no escuro, estas coisinhas vão se fazendo. Eles querem ter, mesmo que eles não trabalham na terra, mas em casa eles têm uma horta, eles já sabem como fazer, como preparar a terra para plantar a sementinha (Professora Carla).

Para a Professora Rita, a escola:

Sem dúvida nenhuma, é um espaço de experiência, aonde todos convivem,

porque é um lugar de aprendizado... como é que a escola não vai ser um espaço de experiência? É. Porém, falta muita coisa ainda para nós chegarmos aonde a gente gostaria de estar, hoje (Professora Rita).

Misturam-se aqui vivência e aprendizado, ambas as colocações caracterizando a experiência no espaço da escola. Entretanto, cabe salientar que, na perspectiva deweyana de educação, uma experiência é mais do que vivência. Vivenciar determinadas situações não significa construir experiências, logo, a vivência pode e deve ser o plano motor de uma experiência, pois traz consigo o interesse do aluno, aquilo que de imediato o cativa e pode ser utilizado em prol de uma construção mais elaborada do conhecimento.

As experiências podem se constituir negativamente num espaço da escola em que as atividades que ali se apresentam são realizadas de forma mecânica, afirma a professora:

ter uma aula como nós estamos fazendo aqui [referindo-se à situação da entrevista] uma aula, não é aquela aula de passar, passar, passar no quadro. Conteúdo, conteúdo, conteúdo, como hoje nós estamos sendo cobradas. Não. Não é isso. É que o aluno está acostumado só naquele momento assim, de copiar, fechar o caderno e guardar. Mecânico. E, a coisa mecânica não funciona mais, ela funciona até um ponto. O aluno chega lá no fundamental, quando chega no médio, ele para totalmente. Por quê? Porque foi uma coisa mecânica que foi aprendida automaticamente, cobrado... ah, tal dia isso e tal dia aquilo, e não é assim, mudou os tempos, mudou os tempos. Mudaram-se os tempos (Professora Rita).

Embora a professora Rita valha-se do discurso de que as aulas devem fugir desta perspectiva tradicional, cabe destacar que o que transparece em sua fala é uma dinâmica de ensino que tem pouca relação com uma concepção construtivista de educação. De qualquer modo, ela fala da dificuldade de aprender que os jovens enfrentam hoje, por serem “tempos diferentes”. Para entender melhor tal posicionamento, são válidas as palavras de Becker (1993) quando relata os resultados de sua pesquisa com professores da educação básica de nosso Estado:

nada, nestes depoimentos, permite inferir que o docente suspeite em algum momento que a dificuldade de aprendizagem com a qual ele se depara possa pertencer ao próprio processo de conhecimento, em duplo sentido: no estrutural e no conteúdo. O aluno pode não ter construído estruturas necessárias para assimilar o conteúdo em questão, ou falta-lhe simplesmente pré-requisitos em termos de conteúdo (BECKER, 2003, p. 113).

Embora se esteja falando de pesquisas diferentes, com objetivos diferentes,

existem alguns elementos comuns, que permitem aproximarmos os *construtos*. Ambas foram realizadas mediante entrevistas, tratam da concepção dos professores sobre a aprendizagem e discutem a tendência presente nas falas de buscar, na concepção empirista de aprendizagem, a explicação para as práticas e dificuldades educativas.

c) *Experiência fora do ambiente escolar:*

A experiência que ele tem em casa, fora da escola, é mais significativa para ele, eu considero. E na escola, é aquilo que nós achamos que é o certo. Que o educador acredita que é o certo. Que muitas vezes não vai ao encontro com o que lhe interessa. Tu procuras, mas muitas vezes tu te programas. Meu Deus...! Prepara uma aula muito bonita, chega lá... eles se voltam para outro lado, daí tu tens que deixar de lado aquela aula... tem que deixar porque não vai ao encontro do interesse deles, daí não adianta (Professora Maria).

Neste momento a professora Maria toca em um ponto fundamental da compreensão de experiência, ou seja, fala sobre a importância do interesse do aluno. E, ao admitir que fora da escola existem experiências mais significativas para o aluno, ela o faz acreditando que, do ponto de vista da escola, dos conhecimentos sistematicamente organizados, aquilo que está na escola deveria ser mais próximo do aluno. Ao fim, retoma o raciocínio inicial dizendo que se a aula não for ao encontro do aluno ela perde a significância.

Ainda falando sobre a questão da experiência, a professora Maria é instigada por mim a relatar sobre as possíveis diferenças e interligações que acredita existirem entre as experiências que o aluno vive dentro e fora da escola. Essa questão surge justamente para contemplar mais algumas características do que significa a experiência para as professoras e, neste caso, revela importantes fatores:

São experiências diferentes. Mas, ao mesmo tempo, assim, tem muitas experiências que eles gostam... tem umas que eles demonstram interesse. Daí então, tu tens que explorar bem, tu tens que aproveitar (Professora Maria).

A professora admite as diferenças, logo, enfatiza aquelas que acontecem dentro da sala de aula, apontando que há interesse em alguns momentos por algumas situações e que cabe ao professor explorar, aproveitar. Quando mencionada dessa forma, a concepção de experiência da professora parece querer ultrapassar o empirismo. No entanto, é preciso ter cuidado para com o modo com que são ensinados esses saberes, pois, muitas vezes são empobrecidos por não serem considerados com a vida e criatividade que os comportam no cotidiano das pessoas:

a alfabetização mesmo [...] a nossa sala de aula têm palavras, têm letras, têm números e eles dizem: “- ah, profe! Em tal lugar eu vi uma palavra escrita” eles já vão juntando... e eu incentivo que eles perguntem para os pais... vão perguntando, quando vocês vão para o centro, vão perguntando o que está escrito nas lojas, vão perguntando para a mãe, para o pai... aí eles chegam e contam. Então existe, envolve até a família. E tem uns que se interessam que os filhos aprendam e tem uns que deixam... crianças com cinco anos vão sem saber as cores, né. Não sabem pegar o lápis... eu acredito, que nesta época que nós estamos vivendo não era para acontecer isso. Me parece que todos deveriam ter acesso a este tipo de coisas. Aí eu falo para as mães... trabalhem as cores... peçam... “traz a blusa vermelha, traz a blusa azul” pedir as coisas pedindo a cor. Eu trabalho na sala de aula e, de repente, a criança sabe todas as cores... é que não havia sido trabalhado. A criança tem capacidade. Eu noto que a criança tem capacidade, mas não é explorada. Ela chega na escola, assim, a maioria, nua e crua (Professora Maria).

Nesse ponto, revela-se um pouco mais a concepção de aprendizagem da professora Maria. Como se podem perceber, as definições de ensino, aprendizagem e experiência estão muito próximas.

Quando a professora Maria fala sobre a experiência, menciona também a *capacidade* da criança que, do seu ponto de vista, não é explorada em casa, pois, “*ela chega na escola, assim, a maioria, nua e crua*”. Nessa fala posso inferir que há um pensamento empirista por parte da professora, a qual, embora acredite na capacidade da criança, não admite que, antes de chegar na escola, todas as crianças tenham construído conhecimentos. Deste pressuposto, apontado pela professora Maria, pode-se dizer que decorre todo seu pensamento educacional. Ela acredita que, por falha da família, a escola é responsável por ensinar algo realmente significativo para a criança. Caso isso não ocorra, é muito provável que a criança não aprenda. Pergunto-me, então, de que experiência a professora fala, pois, ao mesmo tempo em que a valoriza como acontecimento no espaço da sala de aula, também tende a não considerar aquilo que o aluno já construiu fora do espaço da escola.

Assim como a professora Maria, a professora Ana, ao falar sobre as possíveis diferenças e interligações entre as experiências de dentro e fora da escola, argumenta:

é uma pergunta difícil. Porque lá fora, o mundinho deles, a gente não sabe todo como é que é, a gente sabe até o portão. Até eles comentam alguma coisa de casa, mas só que lá pra fora tu não sabe muito. Só que muitas vezes, as coisas que eles aprenderam aqui... tem um projeto que eles vão no “lar da menina”, eu vejo que o tema, às vezes eles levam para fazer no “lar da menina”. E lá, alguém ensina, mas em casa reforça. Porque as mães quando vem pegar o parecer comentam sobre isso. “-Profe, eu não tenho tempo, então ele levou o caderno para o projeto, mas em casa eu dou uma revisada e daí eu mando fazer de novo, que no Lar não fizeram legal, daí a letra fica melhor.” Então, tu vê que em casa tem o recurso, como às vezes não têm.

Tem pais que não podem estar, trabalham o dia inteiro. E, tem pais que estão. Mas eu sempre procuro mandar o tema só em finais de semana, para o pai e a mãe poderem estar junto. Tem mais tempo para poder olhar o caderno, olhar a letra, para poder olhar o que o aluno está fazendo [um olhar voltado para aquilo que o ensino fundamental tradicionalmente cobra] os trabalhos de aula, também, cada fim de mês a gente manda para casa. Para que eles vejam o que as crianças fizeram naquele mês na escola” (Professora Ana).

Nessa fala, a professora entende as experiências como sendo especialmente as relacionadas aos “temas” da escola. E a validade delas depende do grau de envolvimento dos pais.

Mais uma vez questionada sobre as possíveis diferenças ou semelhanças entre as experiências vividas pela criança dentro e fora da escola, a professora Ana tende a responder julgando as experiências como positivas ou negativas, de acordo com o grau de carência (pobreza) dos alunos, restringindo-se às vivências e não à experiência do ponto de vista de sua construção e reconstrução. Para a professora Lúcia:

eu acho que... ele passa mais tempo fora da escola, a nossa escola ainda não é turno integral... ele passa mais tempo na rua, na televisão... então, é sim um espaço de experiência só que, nas realidades que, pelo menos onde eu tive contato, eu acho que a escola é um lugar daquela experiência culta, é um espaço para tirar o aluno do senso comum, fazer pensar. Ele vai trazer um assunto para a escola... sei lá... uma novela, uma coisa que ele viu, uma cena que ele viu na rua, discussão dos pais, qualquer coisa que ele trouxer para dentro da sala de aula, eu acho que a gente tem que aproveitar e aprofundar isso. Até que ponto o que a TV mostrou é verdade, até que ponto não é, que programas que são bons, por que são bons? Brincadeiras, o que a gente pode aproveitar destas brincadeiras lá da rua que eles trazem para a escola (professora Lúcia).

Aqui, neste momento da entrevista, a professora toca em uma questão bastante delicada, que é a responsabilidade que a escola assumiu – e deve continuar primando por cultivar – de ajudar o aluno a compreender os conhecimentos acumulados pela humanidade. A forma como isso pode acontecer é que vai viabilizar o interesse ou o descaso do aluno. No caso da Professora Lucia, o posicionamento é coerente com aquilo que Dewey defende, isto é: sem desvalorizar o passado, aproveitando situações presentes, tendo em vista instrumentalizar ações futuras.

Os extremismos são condenados. É inconseqüente e prejudicial à criança tanto deixá-la à sua vontade, aos seus caprichos e desejos, quanto primar por um ensino intelectualista, livresco, voltado estritamente ao passado, que a compreenda como um depósito de conteúdos. E, por fim, olhar só para o futuro, fazer promessas de utilização prospectiva dos conhecimentos que na sala de aula se apresentam é iludir a criança, que não pode e não merece em um momento aprender e em outro viver

(DEWEY).

Para provocar um pouco mais a reflexão sobre este assunto, pedi à professora Lúcia que caracterizasse essas experiências diferentes, vividas em diversos espaços. Pergunto a ela se teriam aí diferenças de valor:

não, não, valor não. Acho que valor... todas elas são importantes. Mas se uma experiência que ele vivenciou na rua for trabalhada em sala de aula. Dando atenção para todos os aspectos que podem ser trabalhados ele vai sair mais enriquecido. Então, talvez... dependendo o que se trabalha na sala de aula, ele vai sair com uma cultura um pouco maior, um conhecimento maior e mais correto daquilo que ele vivenciou antes. Mas, desmerecer, eu acho que nunca, nunca. Até porque a maioria das experiências vai estar carregada de valor... de cultura da família, do que a família passa para aquela criança. Isso eu acho que a gente nunca pode desmerecer. Pode questionar... E de alguma forma até tentar interferir. Mas daí é uma questão até ética. Eu não posso chegar e me meter na vida da família. De repente, o que ele aprendeu na escola... vou pegar um exemplo que “ta na moda” lixo reciclado, que é fundamental. Na escola ele aprende a reciclar, a separar, tudo e na casa dele isso não acontece?! Então, eu acho que no momento que aquilo ali é bem trabalhado na sala de aula e que ele realmente pega aquilo ali para a vida dele, automaticamente, ele vai “contaminar” a família com aquele novo valor que foi “inculido” na escola. Se o professor consegue provar, mostrando para os pais o trabalho que foi feito, que aquilo realmente é importante... chama, mostra, faz exposição, chama eles para uma oficina de reciclagem, sei lá... bota os pais para participarem juntos... não sei se a gente atinge todos os 30 de uma turma, mas se atingir um ou dois... já valeu a pena (Professora Lúcia).

Tal resposta mostra-me um pouco mais daquilo que a professora compreende como experiência e, principalmente, fala da sua responsabilidade enquanto professora, de oportunizar aos alunos possibilidades de reconstruírem suas experiências, movimentarem-se para posteriores construções, de forma mais lúcida e menos imediatista ou empírica.

No mesmo sentido, e com um posicionamento que vem contribuir para a definição do que está implicado na experiência que o aluno vive fora e dentro da escola, a professora Claudia afirma:

Eu acho assim, não se assemelha muito com o conhecimento ali de fora, porque a gente aqui tem um “programa”, um padrão de conhecimento, né. É um texto, é uma informação, depois é um experimento. E lá eles vêm com o experimento [...] é, o que a gente faz aqui, por exemplo, em um assunto novo: a gente dá um texto informativo, né... algum material informativo... não só um texto, um material informativo e, encima disso a gente busca as experiências. Vou falar sobre... voltando à nutrição... é que foi uma coisa que eu gostei de trabalhar com eles, a pouco tempo, inclusive. Eu passei a pirâmide alimentar, passei, né... expliquei o que era e, encima disso eles foram (associando) - ah, profê! Na minha casa acontece assim... na casa do cicrano acontece assim... - Ah! Mas a minha mãe não tá em casa aí eu como pão na hora do almoço... Aí eu fui buscando com eles do que eles se alimentavam em casa, o que tinha aqui na merenda da escola, como isso

poderia ser importante, o que era mesmo importante comer. Depois disso a gente já entrou no corpo humano. Então, é sempre assim, eu procuro trabalhar assim: eu dou uma informação, mais entre aspas técnica, escolar. E, encima disso a gente busca os ganchos de fora. Isso sempre... a aula é bem criativa, eles vêm com bastante experiências (Professora Claudia).

Nessa fala a professora revela um pouco da dinâmica de organização de sua aula e, também, menciona as diferenças que acredita existirem entre as experiências que o aluno constrói fora e dentro da escola. É interessante apontar para isso, pois, ela caracteriza ambas como experiências, não faz juízo de valor sobre nenhuma e, principalmente, aponta o ambiente da escola como sendo um local importante de construção do conhecimento de forma sistematizada, sem descartar as experiências que o aluno construiu fora da sala de aula.

Há que se considerar a concordância entre o que Dewey defende como experiência dentro do espaço escolar e o que a professora Claudia procura realizar nas suas aulas, até mesmo quando ela define como importantes experiências aquelas que os alunos constroem fora do ambiente da escola:

Constitui princípio cardinal da mais recente teoria de educação dever toda a instrução iniciar-se pela experiência que o aprendiz já possui: essa experiência e as capacidades desenvolvidas durante esse período anterior (à escola), fornecem o ponto de partida de toda a aprendizagem posterior (DEWEY, 1971, p.75).

Nesse sentido, faz-se necessário pontuar que, dentre as professoras entrevistadas, a Professora Cláudia foi uma das únicas que teve mais clareza para definir o conceito de experiência, se tomarmos por parâmetro a obra de Dewey. Muito embora, isso não tenha sido feito de forma minuciosa, houve indícios de uma concepção parecida com a defendida pelo teórico aqui estudado.

A professora Carla, por sua vez, argumenta que tais experiências têm o mesmo caráter. Na sua compreensão, as interligações existem e são inevitáveis:

Têm, porque tu podes trazer para a sala de aula (Professora Carla).

no momento em que tu estás explicando o teu... o aluno... quando chega na sala de aula e tiver uma coisa para... tipo... a experiência que ele fez em casa... se ele falar isso em sala de aula, eles vão acatar a fala dele. E, a gente (professor) tem que explicar para todo o grupo. Mesmo que eu estou dando outra matéria, tu tem que falar com os alunos: - Vamos escutar os colegas, é o momento que tu pode aprender com os teus alunos, é o momento e a hora. Tu não tens que dizer para eles... vamos deixar para amanhã ou para depois. Entendeu? Na hora que ele tiver falando isso, tu aproveita a oportunidade e tu tira a experiência para ti também (Professora Carla).

Sobressai, na fala da professora, a proximidade entre as experiências que o aluno “*fez em casa*” e a sala de aula. Contar a experiência “*feita*” para os colegas significa valorizar a experiência do aluno, para a professora. Tal atitude tem seu mérito. No entanto, o que é questionável é este “*momento*” que se limita à situação de contar e ouvir tendo em vista “*tirar proveito*”. É realmente uma situação pouco explorada de experiência, ou melhor, um conceito limitado de experiência, pois a professora pára o que está fazendo (que pelo sugerido não é criar situações de experiência) para dar voz ao aluno. Logo, aquilo que o aluno vive fora da escola é importante, mas está à parte daquilo que a professora está tratando de “transmitir” na sua aula.

Ainda nesta categoria, respondendo à mesma questão, a professora Rita fornece mais alguns elementos esclarecedores de sua concepção de aprendizagem. Para ela, existe uma grande diferença entre as experiências que o aluno vive dentro e fora da escola. Ao perguntar-lhe se tais experiências se assemelham, ela responde:

Infelizmente não, infelizmente não, porque aqui na escola a gente passa o conhecimento, passa uma experiência de vida para eles e eles saindo do portão para fora, eles infelizmente, lá fora... nem todos, eu não falo no contexto geral, eu falo de uma parte, uma parte. Nem todos fazem isso. Tem uns que saindo do portão para fora, lá fora aquelas experiências positivas foram todas jogadas no lixo – falando no português – e, seguem-se aquelas experiências que eles convivem com os amigos, entre parênteses, com a família em casa, que eles não têm limites (Professora Rita).

Continua fixa a compreensão de que na escola se “passa” conhecimento, “passa” uma experiência de vida. Em outras palavras, há uma supervalorização do professor, de uma das partes do processo em detrimento da atuação do aluno. A professora elege como sendo importantes e com maior valor as experiências “passadas” para o aluno dentro do âmbito da escola e, em contraponto, desmerece e julga como inválidas ou negativas aquelas que o aluno vive fora do âmbito da escola.

Há uma contradição evidente nessa fala da professora Rita, pois, em um momento, ela afirma ser importante valorizar o aluno, suas experiências e, em outro, desconsidera e desvaloriza o que ele vive fora da escola. É provável que tal afirmação se dê em função de que muitas das atitudes dos seus alunos são consideradas marginais, especialmente pela localização periférica e a condição de pobreza existente no bairro da escola.

No entanto, cabe destacar que a experiência, seja no âmbito da escola ou não, tem

elementos/fatores que a distinguem de vivências, ou da simples realização de caprichos e vontades. Sendo assim, experiências, do ponto de vista deweyano, sejam elas construídas dentro ou fora da escola, merecem ser analisadas do ponto de vista da aprendizagem. É claro que pode ser uma aprendizagem com reflexos positivos ou negativos na sociedade (aí entraríamos numa discussão ética ou moral), mas, se são experiências, constituem também aprendizagem.

Essa compreensão é totalmente incoerente com a afirmação de que existem experiências que são “*jogadas no lixo*” pelo jovem. Em sendo apreendidas, jogá-las no lixo é difícil, o que pode acontecer é a reconstrução desses aprendizados, sua recondução para um caminho que melhor convém ao jovem. Do contrário, sequer foram assimiladas. Logo, fica a pergunta: será que aquilo que a professora Rita define como experiência pode realmente ser caracterizada enquanto tal?

Outro importante aspecto deve ser considerado: a atitude de construir e reconstruir experiências dentro do âmbito da escola, sob a mediação do professor, visa o desenvolvimento inteligente do pensar, tem em vista que a criança ou o jovem adquira hábitos reflexivos de ação e, posteriormente ou concomitantemente, livre-se das atitudes impensadas. Portanto, “jogar no lixo” aquilo que aprendeu é difícil, assim como retroceder ao ponto de “agir por agir”, sem pensar.

A esperança primeira de todo este movimento em prol do pensamento reflexivo é, justamente, formar sujeitos capazes de interagir no meio social de forma a melhorar e caminhar para o desenvolvimento individual e coletivo. É conseguir viver na ordem da democracia, afirma Dewey.

A fim de ter mais detalhes sobre a compreensão de experiência da Professora Rita, pergunto para ela se, fora da escola, prevalecem as experiências negativas. Ela diz:

Exatamente. As experiências deles, a maioria lá fora são negativas (Professora Rita).

Então pergunto: o que acontece dentro da escola?

A gente só quer passar coisas positivas para eles. Mas virou aquele tempo... respeito, educação... que a gente trazia de casa... que o diretor era a autoridade máxima, que continua sendo. Mas para o jovem hoje, o diretor é uma pessoa qualquer que eles batem boca em qualquer hora e em qualquer canto e não respeitam. Então, eu te pergunto: onde que está o papel do professor? (Professora Rita).

Convicta de que na escola a intenção é “passar” coisas positivas, a professora insiste que isso só não acontece em função da falta de educação dos alunos. Este, no seu ponto de vista, é o problema maior que a escola enfrenta. No entanto, em momento algum, ela questiona-se sobre a postura autoritária que está desempenhando na escola ao não valorizar o aluno como um ser ativo que não tem apenas condições de simplesmente absorver aquilo que ela quer “passar”.

3ª Categoria: Papel do Professor

Em tal categoria de análise, o papel do professor é de protagonista. São reunidas neste espaço as falas das professoras que fazem referência as suas posturas, como docentes, frente aos alunos. Para Dewey, o professor:

é o líder intelectual de um grupo social: líder, não em virtude de um cargo oficial, mas de seu mais largo e mais profundo acervo de conhecimentos, de sua experiência amadurecida (DEWEY, 1959a, p. 269-270).

Não cabe a leitura superficial dessa definição, são poucas as palavras, mas reveladoras de um compromisso muito sério que o professor assume diante de sua turma de educandos no ambiente da escola.

Com traços específicos, próprios de cada concepção, as professoras revelam suas compreensões sobre o papel do professor. Para a professora Maria, aguçar o olhar das crianças faz parte de sua função:

eu sempre ofereço condições para que eles observem tudo o que existe ao redor. Observar, ver que mundo nós estamos vivendo (Professora Maria).

é muito importante eles pensem... eu desafio as crianças diariamente. Uso muito historinhas, conto infantil, e dali eu faço muitas perguntas... né. Até a seqüência das histórias... o que vocês acham, o que vocês pensam disso. Será que vai acontecer isso ou aquilo? E eles vão se empolgando e vão dando as respostas (Professora Maria).

Sua função aqui é de conduzir as crianças a criar hipóteses, pensar. Isso é um importante elemento que merece destaque em sua fala, pois, embora ela não entre em detalhes, tal forma de conceber seu papel dá indícios de uma prática que, a pequenos passos, está tentando alcançar uma experiência mais elaborada de construção do conhecimento, na qual o *pensar bem* e o seu papel de *líder* parecem querer entrar em cena.

Mas, senão um líder, o professor pode ser também caracterizado como um

“intermediário”:

A gente eu acho que é um intermediário, um... como é que eu vou te dizer... um mediador, a gente está abrindo o caminho para eles (Professora Ana).

Nessa fala da professora Ana, percebe-se uma confluência com aquilo que Dewey defende como sendo o papel do professor, a intencionalidade que está por detrás de suas ações:

Já que o propósito a ser realizado deve vir, direta ou indiretamente, de algum ponto do ambiente, negar-se ao professor o poder de propô-lo é simplesmente substituir, pelo contato acidental com outras pessoas ou cenas, o planejamento inteligente da única pessoa que, se algum direito tem de ser professor, melhor conhece as responsabilidades dos componentes do grupo do qual é parte (DEWEY, 1959a, p. 270).

Nas palavras da professora Lúcia respeitantes ao seu procedimento em uma determinada situação, são reveladas as características de seu papel frente aos alunos:

Peguei as enciclopédias que eu tinha que falavam sobre morcego, coisa da internet, tudo o que eu pude arrecadar em menos de uma semana, levamos, no dia combinado e... como eles ainda não lêem com fluência, eu fui a leitora. Eu já tinha lido antes com antecedência, eu preparei aquela leitura, sublinhei as partes principais, próximos daquilo que eles tinham dito, então, a partir da leitura dos livros eles começaram a concluir. Se realmente os morcegos chupavam sangue ou não, se matavam ou não. Descobriram que tinha um monte de tipos de morcegos, perigosos, não perigosos... e foi, acho que a melhor semana que eu tive ali com eles. Porque partiu do interesse deles (Professora Lúcia).

Essa situação aconteceu na experiência com os morcegos, como se pode perceber. Entretanto, a mesma atitude investigativa e instigante repetiu-se em outras experiências relatadas pela professora. Houve uma rica experiência com aranhas e outra com o litoral, em ambas, a atividade de mediação, de co-autoria da professora apresentou-se, deixando-me, inclusive, entusiasmada com os relatos, dada a ênfase da mesma ao contar.

Sob uma outra perspectiva, até mesmo contrastante com a anterior, a professora Carla caracteriza seu papel frente aos alunos como o de “jogar experiências”, “repassar experiências” e, a experiência que acredita ter já construída e o modo como aconteceu esta construção podem ser repetidos nas condições de ensino e aprendizagem com os seus alunos:

É um conhecimento que tu aprende com outros, com outros professores, em um curso, por exemplo. Tu aprendes coisas novas... tu gostaria que este aluno também aprendesse isso, então tu tens que aprender certinho como é pra lançar pra eles, principalmente quando tu faz grupinhos, tu joga a tua

experiência no grupo. Tem criança que pega logo, tem criança que num estralar de dedos, ela já sabe o que tu quer fazer. Tem outros que precisa um pouco mais de tempo. Mas daí tu vais conversando, questionando, dizendo, falando, mostrando a tua experiência pra eles, eles entendem... eles vão aprendendo... mesmo que seja um período mais longo” (Professora Carla).

Lançar, jogar, mostrar, são verbos que caracterizam sua postura frente aos alunos no momento em que está ensinando “a partir da experiência”. É muito forte, em sua fala, a condição de que a experiência em sala de aula ou fora só acontece na medida em que alguém conta e outrem assimila. A previsibilidade é marca registrada. Não há espaço para a recriação, a criação ou até mesmo o *por vir* do qual nos fala Jorge Larrosa, por exemplo. Pergunto-me, então, que experiência é esta? É uma experiência?

Para a professora Cláudia:

É importante a professora estar ligada com eles. Esta relação professor aluno ela é bem mais fácil se tu conhece a realidade dos teus alunos a experiência que eles trazem de casa, o que eles têm em casa... e até pra ti preparar uma aula, né. Porque tu não pode agora falar de um Shopping Center se teus alunos não conhecem um shopping. Tu não pode falar de uma viagem se teus alunos não sabem nem aonde fica Estrela. Tu tem que conhecer um pouco (Professora Cláudia).

Eles vêm pra cá para a gente ajudar eles a organizar isso. Eu acho que aqui eu estou como uma tutora, uma organizadora de conhecimento. Eles sabem muuuita coisa. Eles têm experiências lá fora que eles não sabem onde usar, então a gente aqui a gente... não digo... não é nem moldar os alunos, mas é ajudar eles a reorganizar estes pensamentos (Professora Cláudia).

Seu posicionamento como “tutora” como “organizadora do conhecimento” é bastante familiar àquilo que é defendido por Dewey. No entanto, quando a professora se vê como alguém que tem condições e possibilidades de ajudar seu aluno a “reorganizar seus pensamentos” percebe-se que há um progresso na concepção de professor e na própria dimensão do que é o ensino e do que caracteriza a aprendizagem. Sem descartar o papel fundamental do aluno e sem diminuir a importante presença do professor.

Em direção àquilo que é defendido por Dewey, o professor deve primeiro:

...estar a par, pela observação e estudo inteligente, das capacidades, necessidades e experiências passadas dos que vão estudar, e segundo, permitir que a sugestão feita se desenvolva em plano e projeto por meio de sugestões adicionais trazidas pelos membros do grupo e por eles organizadas em um todo. O plano será, então, resultado de um esforço de cooperação e não algo imposto (DEWEY, 1971, p.71).

No trecho seguinte, com o intuito de finalizar o estudo sobre o conceito de experiência defendido por esta professora, percebe-se sua concepção de aluno. Muito

significativo este excerto merece ser citado, pois, vai ao encontro daquilo que Dewey defende em suas construções:

Eles são muito inteligentes, eles vêm com o conhecimentos assim... que os pais não estudaram, então aprenderam com a vida, eles vêm com estes conhecimentos. E, muitos professores não sabem usar. Então, estão ligados em leis, em regras, em ordens, em tabelas... e não sabem que a experiência do dia a dia, o conhecimento do dia a dia é mais fácil de eles aprender do que aquela “lei de báscara”, que é horrível!!. Só que no dia a dia tu consegue puxar este conhecimento para a realidade (Professora Cláudia).

É a separação entre a escola e a vida da qual tanto nos fala Dewey é ilustrada neste trecho. É com este posicionamento que se pode entender o que está por detrás de uma professora que consegue compreender o acontecimento da experiência como muito mais do que “ir lá e fazer”.

Quando questionada sobre seu papel no processo de construção do conhecimento dos alunos, a professora Rita, mais uma vez reitera a cobrança para com os pais, sobre a responsabilidade que estes devem assumir na educação de seus filhos:

Agora não vamos interferir no problema lá fora... só que a preocupação da gente é com a aprendizagem, com o conteúdo, porque a educação é uma continuidade... mas depende dos pais e os pais não podem protegê-los, porque os pais não sabem o que está se passando, ou sabem e não querem saber (Professora Rita).

Contraditoriamente, a professora caracteriza a educação como uma continuidade e a escola preocupada com o conteúdo, sem interferir no problema lá fora. Há uma continuidade, mas uma continuidade sem significância para o aluno, pois, aquilo que ele vive lá fora, como afirma a professora é vida e o aluno precisa experienciar situações que lhe permitam viver e aprender, indissociadamente.

4ª Categoria: Autores que subsidiam o discurso sobre a experiência

Nesta categoria começa a se delinear aquilo que estava sendo previsto como aporte teórico das professoras ao tratarem da questão da experiência, a referência ao educador brasileiro Paulo Freire.

Como sabemos, a teoria freiriana teve, em seus primórdios, uma importante sustentação em John Dewey. Mas a postura epistemológica e os ideais de Paulo Freire tomaram rumos diferenciados. Por isso, ao falarem de experiência segundo Paulo Freire, as professoras apropriam-se de um discurso que envolve os problemas sociais

encontrados na comunidade escolar, sem dar à dimensão do processo de construção do conhecimento o devido aprofundamento.

No que tange à experiência no sentido deweyano do termo, o que está sendo focalizado é o desenvolvimento da experiência como processo de construção e reconstrução do conhecimento em si, pensando no indivíduo, mas também na sua condição de participante de uma sociedade que busca ser democrática. Mas nem esta última definição foi abarcada com a devida propriedade.

Eu gosto muito do Paulo Freire. Ele fala muito na realidade do trabalho, na reflexão. Eu até, o que eu gosto mais destes educadores é o Paulo Freire. Tenho admiração por ele (Professora Maria).

Embora haja um discurso de valorização da experiência por parte da professora Ana, ela não menciona com propriedade os autores que a subsidiam, bem como, ao mencionar Paulo Freire, ela não entra em detalhes:

Paulo freire, assim, eu gosto dele. Ah eu gosto muito das revistas “Escola” eu acho elas muito válidas (Professora Ana).

A revista **Nova Escola** é uma revista de tiragem mensal e traz interessantes informações aos professores, especialmente sugestões de atividades. No entanto, a fundamentação teórica com mais propriedade é apenas sugerida nas referências de cada reportagem, ficando a revista restrita a “pistas” daquelas teorias.

Para minha surpresa, ou nem tanto, a professora Carla, ao ser questionada sobre quais são os autores que subsidiam seu discurso de valorização da experiência no âmbito escolar, cita autores de livros didáticos, os quais são específicos do ensino de ciências.

Por exemplo, este autor aqui: da Érica Santana e do Rodrigo Balestri ele é bem bonzinho (Professora Carla)⁴⁷.

Ao referenciar estes livros e autores, mais uma vez pude comprovar o quanto ainda está limitada sua compreensão do que é a experiência, do que caracteriza este

⁴⁷ Neste momento a professora Carla dirige-se para o fundo da sala e pega dois livros didáticos de uma pilha. Traz os textos até o meu lado e começa a folhear, dizendo que os autores são bem bonzinhos, que ela gosta de trabalhar com eles porque eles têm bastante idéias boas. A professora procura nos livros algum exemplo para me mostrar e encontra uma experiência com plantinhas... não pude observar direito (Diário de Campo, dia 30/11/07).

conceito e de como é fundamental o processo de construção do conhecimento.

Já a professora Lúcia mostra-se bastante segura quando fala sobre aquilo que subsidia sua prática enquanto professora. É interessante observar na fala dela o fato de relembrar-me que sua formação é Pedagogia – como se me dissesse: em sendo minha formação pedagogia, é praticamente óbvio que minha prática educativa deve ser pautada na dimensão da experiência. Constatado isso porque, para tal professora, falar da experiência no espaço da sala de aula ou da escola, durante toda a entrevista, foi falar de sua atuação como profissional, na maior naturalidade.

A pedagogia é a minha formação. Ali a gente trabalhou muito com Piaget, principalmente as etapas do desenvolvimento, conhecer a criança, o seu desenvolvimento psico-social, todo ele, afetivo, o motor. A criança no todo. Eu acho que ele dá uma base muito boa. O Piaget, o Freud, também. Eu acho que ali temos as etapas do desenvolvimento. Tem muita gente que não acredita que diz que é besteira, que o cara é louco [Freud] que isso e que aquilo. Até pode ser... mas é um louco bem sabido! (...) Então, eu acho que tudo aquilo ali, talvez não se utilize tudo, alguma coisa pode ser questionada, mas eu acho que sempre ajuda. Tu conhecer o que aquela criança naquele momento está vivendo, e o que a gente pode fazer a partir deste conhecimento. Como que a gente pode interferir. Então, ajuda a conhecer. Paulo Freire embasou bastante a minha formação. Gardner... também acredito na teoria dele... até pessoalmente: meu Deus! Eu sou péssima, sou um zero à esquerda em matemática. Então, porque que eu tinha que passar pelos mesmos processos de quem era um crânio em matemática. Então, são teorias que eu acho que assim, elas estão... esta pelo menos... está bem difundida, mas não está bem aplicada na prática. A gente sabe que existem as “múltiplas inteligências” mas o que a gente faz com este conhecimento? Já tem mais de 10 anos só que eu acho que ela ainda tem que estar mais presente na vida do professor e dos alunos, principalmente na parte pedagógica. Eu acho que o professor não trocou, não mudou a sua pedagogia diante dessa teoria, alguns... alguns mudaram, quer dizer! A maioria não mudou (Professora Lucia).

A série de autores citados pela professora Lucia demonstra sua preocupação em atualizar-se e, ao falar um pouco sobre cada um, mostra sua dedicação em compreendê-los.

Cabe destacar que Paulo Freire é mais uma vez citado, bem como aparece pela primeira vez um importante nome da teoria educacional contemporânea que tem muito a nos ensinar sobre a dimensão da experiência: Jean Piaget. A variedade de autores citados pela professora e sua capacidade de articular as idéias dos mesmos confluem para uma concepção de educação e até mesmo uma postura profissional dedicada a superar os moldes tradicionais de ensino e a buscar uma educação mais voltada para a particularidade da criança, sem esquecer da responsabilidade da escola.

Da mesma forma, lembrando autores que leu e com quem se identificou no seu

curso de formação inicial, a professora Claudia afirma:

Durkheim..., porque ele fala muito do meio, né, do meio em que o aluno está inserido. Durkheim é o meu [aquele que ela mais gosta]... o Foucault, também, esta questão de liderança, de ser autoritário de não ser autoritário, o que é o respeito, o que é a imposição em uma sala de aula. O Foucault, também, eu gosto muito de ler... é meio estranho ler Foucault! Mas o Foucault... nessa relação de poder o Foucault é muito rico. E aqui, o que tu é? Aqui nesta sala de aula, na escola, tu não podes ser totalmente autoritária, tu tens que ter... eles têm que ter respeito por ti, mas ao mesmo tempo tu tem que respeitá-los. Tu tens que chegar neles, porque, se tu entras aqui na sala e disser: eu sou a rainha da cocada preta! ...não, tu não consegue lidar com eles ...é que eles já vem de uma família autoritária e eles buscam aqui... os nossos alunos são carentes de afeto. Eles precisam de uma coisa mais leve, de uma autoridade sem autoritarismo. Eles precisam de alguém em espelho... (Professora Claudia).

Os autores que subsidiam a prática educativa dessa professora fogem do que estamos vendo até então. Ler Émile Durkheim (1859-1917) e Michael Foucault (1926-1984) e associá-los ao seu discurso de valorização da experiência, de certa forma, surpreendeu-me. De qualquer modo, são importantes perspectivas para perceber e entender a situação da escola. Embora sejam autores que partam de pressupostos diferentes, a leitura de um não exclui o outro, melhor dizendo, nenhuma leitura exclui outra, desde que entendida e argumentada com coerência pelo leitor. No entanto, uma explicação mais aprofundada de tais teorias não apareceu na fala da professora.

Acredito que a professora tenha citado estes nomes em função de terem sido suas leituras mais recentes e não necessariamente os tenha associado às definições do conceito de experiência mencionadas no decorrer da entrevista.

De qualquer forma, cabe destacar especialmente Durkheim e a possível interconexão entre sua teoria e os ideais de renovação educacional, justamente por apostar na força do meio sobre o sujeito, logo na força de uma sociedade moderna (pensando na evolução tecnológica do final do século XIX e início do século XX) que exigia outra racionalidade:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente se destine (DURKHEIM, 1978, p.41).

Entretanto, é preciso ter certo cuidado em aproximar Durkheim e Dewey, pois, na

perspectiva deweyana de educação, não há alusões ao meio com a ênfase que é dada por Durkheim. O que é comum aos dois autores é o espírito de desenvolvimento, de movimento, que vinha acometendo a sociedade como um todo e precisava ser considerada pela educação.

Citar como fundamento teórico de sua fala sobre valorização da experiência o pensamento de Michael Foucault pareceu-me, de certa forma, inconsistente, justamente pela professora não explicitar em seu discurso o porquê dessa lembrança. Todavia, um estudo mais aprofundado poderia render uma reflexão com mais propriedade sobre o assunto e quem sabe até achar elos entre as teorias em questão, o que, infelizmente, o espaço e o objetivo desta pesquisa não permitem.

Cabe, assim, analisar outra fala:

Têm um autor que me chama muito a atenção e que tem muita gente que não gosta dele, mas eu gosto muito dele, que é o Freire, gosto muito do Paulo Freire, que já foi e deixou uma boa... Vigotski, gosto dele também. Uso um pouco dele, sabe, assim e o nosso querido... (referindo-se a Dewey) mais eu me apego ao último, isso foi o que me induziu todo o meu tempo de faculdade. A diferença é que tem pessoas que nem conhecem esse autor..." (Professora Rita).

A professora Rita cita autores que nos são contemporâneos: Paulo Freire e Levy Vigotski, ambos sendo caracterizados como influenciadores de sua prática educacional. Em seu discurso de valorização da experiência, cujas minúcias denunciam uma concepção tradicional de ensino, a professora se esforça para utilizar termos e chavões que nos são comuns do ponto de vista construtivista, renovador. No entanto, são explicitados e “compreendidos” por ela na superficialidade.

Prevalece, portanto, nesta categoria de análise, uma lacuna de embasamento teórico, de leituras e aprofundamentos naquilo que diz respeito ao discurso de valorização da experiência. Essa falha apresenta-se na maioria das entrevistas, diferindo apenas nas respostas da professora Lúcia, que conseguiu descrever com mais propriedade as bases fundamentadoras de seu discurso e prática educativa.

Algumas considerações:

Após terem sido tecidas as reflexões sobre as falas concedidas pelas professoras no processo das entrevistas e, especificamente sobre cada categoria que dali pôde ser construída, percebo a possibilidade de realizar agora uma tentativa de reflexão geral que abarque os construtos no que eles têm em comum. Entendo isso como uma necessidade que surge após um trabalho de leitura e análise dos dados na particularidade de cada entrevista.

Como pôde ser acompanhado em todo o desenrolar deste capítulo, existe um forte elo entre as falas das professoras e, também, da minha perspectiva de análise: a noção de experiência. De um lado, há a caracterização dada por professoras atuantes na educação de crianças, falando sobre suas práticas educativas e sendo instigadas a detalhar seus discursos de valorização da experiência. E, de outro, o meu olhar, como pesquisadora da obra de John Dewey, um dos teóricos educacionais que mais se preocupou em definir e defender o uso deste conceito nas escolas.

Cabe salientar, no entanto, que embora os discursos educacionais atuais – aqui tenho como referência principalmente a fala das professoras – primem por uma educação pautada na experiência, esta, deveras, ainda é proferida e exercida sem a devida propriedade. Em suas falas, as professoras preocupam-se em defender uma educação que valorize a experiência do aluno, mas deixam a desejar naquilo que se refere ao que caracteriza e valida a experiência neste espaço. Percebo que a experiência para as professoras está muito mais em um nível social, de interações do indivíduo com o seu meio, e não é entendida no seu desenvolvimento cognitivo, ao nível de construção individual de conhecimento.

Embora em momento algum haja a defesa de uma construção isolada do conhecimento, assim como de que é possível aprender sem interagir, há que se admitir que o processo cognitivo de entendimento e assimilação do novo deve dar-se de maneira subjetiva, intelectual, no sentido de que ninguém aprende pelo outro. Aprendemos sim com o outro, mas sem desmerecer a contribuição essencial de nossa própria força no movimento de crescimento, de aprendizagem.

A palavra acontecimento, que acompanhou o conceito de experiência durante a pesquisa, teve justamente a intenção de aproximar o sujeito do sentido da palavra experiência, o propósito de alimentar a idéia de que a experiência não pode ser algo alheio a quem lhe protagoniza, ou seja, faz parte, acontece, não simplesmente passa.

Aparece, na maioria das falas, uma necessidade de considerar o aluno e sua

realidade, como se isso bastasse para dizer que o aluno aprende através da experiência ou que suas práticas educativas são pautadas na experiência. Há que se considerar que o grande, senão o maior equívoco presente nestas falas, foi a não identificação da prática educativa baseada na experiência como uma forma, também, de conceber a aprendizagem do aluno.

Muitas vezes, em princípio, os discursos de valorização da experiência pelas professoras me deixavam empolgada, por parecerem adequados ao que a minha pesquisa está entendendo como experiência. No entanto, na seqüência ao descreverem o modo como são organizadas as aulas e como acreditam que se dá o processo de ensino e aprendizagem, a maioria acabava por limitar a significação da experiência e a concepção educacional que a ela está subjacente.

Não se pode esquecer que o parâmetro aqui é a dimensão de educação como construção e reconstrução da experiência, defendida por Dewey. Sendo assim, assumi como pressuposto de análise as características que este conceito tem. Experiência é proferida, na maioria das falas aqui analisadas, como sendo uma situação de conhecer, entretanto, limitada. Não tem a dimensão do contínuo, daquilo que pode e deve ser apreendido, elaborado e re-elaborado pelo sujeito, de forma a alimentar novas aprendizagens com os mesmos critérios de inteligibilidade utilizados para a apropriação de conhecimentos anteriores.

Ao tratar do processo de construção do conhecimento como uma atividade de “transmissão”, por exemplo, algumas professoras denunciam uma prática educativa que não comporta a experiência. Caso dediquem-se em desenvolver suas aulas pautadas no processo de construção e reconstrução de experiências, o fazem de forma superficial e não como um processo de construção do conhecimento. Em uma perspectiva educacional onde palavras como transmitir, dar, lançar, etc. são proferidas com ênfase e naturalidade, fica descaracterizada a noção de experiência, pois este conceito comporta a dimensão ativa do aluno, sua capacidade de criação, de autonomia, de formulação de hipóteses, de resolução de seus problemas de maneira pensada e, quando necessário, orientada pelo professor.

Cabe salientar também que, em meio a falas pouco promissoras sobre o conceito de experiência, houve outras que se sobressaíram – minoria – e que deram conta de representar de forma significativa aquilo que pode ser considerado como experiência do ponto de vista deweyano. Nessas, o que pude perceber foi uma concepção de educação mais voltada para a perspectiva renovadora e um entendimento mínimo daquilo que

subjaz a tal concepção.

De um modo geral, posso afirmar que as amarras do professor ao ensino tradicional e à dimensão empirista de educação ainda são muito fortes. Fatores externos ao processo de ensino e aprendizagem, como relação da família com a escola e a falta de condições estruturais, são, mais uma vez, colocados como impasses maiores para que haja uma melhoria nos sistemas educacionais. Os professores admitem o fracasso da escola em muitos momentos de ensino, mas não fazem uma análise crítica da relação que estabelecem com seu aluno, esquecendo que a aprendizagem não é consequência direta do ensino.

ENCAMINHAMENTOS FINAIS: O CONCEITO MODERNO DE “EDUCAÇÃO COMO RECONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA” E SUA PERMANÊNCIA E EFETIVIDADE NO DISCURSO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO

Tendo em vista a intencionalidade desta pesquisa, de compreender a dimensão que caracteriza o conceito de experiência em John Dewey, bem como aquela que define a valorização da experiência nos discursos educacionais atuais, dedico esta última sessão a algumas considerações sobre a possibilidade de confluência entre estes ‘tempos’ diferenciados. Acreditando na possível contribuição deweyana para as discussões contemporâneas sobre educação e cultura escolar, o estudo foi direcionado no sentido de abordar a crise da escola, por um viés que não descarta o papel essencial dos fundamentos que a constituem. Dessa forma, trazer John Dewey para uma reflexão é mais do que reler ideais de educação surgidos em uma época em que a sociedade norte-americana sofria as primeiras conseqüências daquilo que se denominava “modernidade”⁴⁸. Reler John Dewey, hoje, no Brasil é, especialmente, buscar neste pensador elementos geradores de novas possibilidades para uma educação que está em crise.

Nesse sentido, a pesquisa buscou pontuar a possibilidade de construir um elo entre a concepção de *educação como construção e reconstrução da experiência* e o discurso sobre a dimensão multicultural, incluindo-se aí, a valorização da experiência do aluno, que permeia a escola hoje. Assim, dissertando sobre questões aparentemente distantes, objetivou-se mostrar as semelhanças e diferenças presentes entre o conceito de experiência, caracterizado na obra de John Dewey – o qual traz a pertinência da experiência do aluno no processo de construção de seu conhecimento – e o discurso contemporâneo de cultura, com a fragmentação deste conceito e a admissão da escola como local entremeado de culturas, dentre elas, de cultura experiencial. Como vimos, ambos os discursos, de certa forma, aproximam-se em um ponto: admitem a

⁴⁸ Dewey escreveu na época do *New Deal*, que foi também a época de ascensão dos totalitarismos que marcaram o século XX, um tempo em que os defensores da liberdade armavam-se de argumentos para defender o “mundo livre” que viam ameaçado, pois naquele momento já se podia vislumbrar o início da divisão do mundo em dois grandes blocos. Neste quadro a educação escolar passava a ser vista como um dos meios viáveis – excluída a possibilidade de guerra, é claro – para a manutenção da liberdade e para a obtenção da democracia (CUNHA, 2001, p.374).

importância de reconhecer as experiências dos alunos como forças presentes e pertinentes no espaço escolar.

É sabido que Dewey escreveu para uma sociedade que vinha se modernizando, no final do século XIX e início do século XX, nos EUA, sua teoria é dirigida para um tempo de mudanças, para um tempo que, assim como o nosso, enfrenta os desafios da instabilidade. Ele é um autor que dá possibilidades para se pensar a escola para além de seu rígido currículo, admitindo, assim, a relação com o cotidiano, o encadeamento das vivências escolares com as experiências já constituídas, as quais são também aquilo que Pérez Gómez (2001), em um discurso mais contemporâneo, defende como cultura experiencial.

A escola, instituição eminentemente moderna, consolidou seu papel na sociedade mediante o desempenho de sua necessária e prioritária função: transmitir para as gerações mais novas o legado cultural que a humanidade até então construíra, a fim de formar um modelo de homem ideal, que pudesse dar conta das necessidades do seu tempo. A escola solidificou-se assentada neste propósito. É uma instituição que teve seus tempos e espaços moldados para que efetivamente se cumprisse sua missão. Entretanto, movimentos de diferentes ordens, advindos da própria concepção moderna de educação, vieram, ao longo do tempo, criticando este modelo. Não obstante, em nosso tempo, muitas vezes se unem na preocupação com as características da modernidade ainda presentes nesta instituição.

O modelo de escola que tradicionalmente veio se constituindo caracteriza-se por ter suas bases solidificadas na preocupação específica de formar cidadãos conhecedores do que de melhor foi produzido pelas gerações anteriores. Tal formação preocupa-se basicamente em transmitir conteúdos. O aluno, nessa perspectiva educacional, que ainda se faz presente, tem sua função restrita à capacidade de memorização e reprodução. Para tanto, o currículo e as estruturas espaço-temporais da escola moldaram-se de forma que fosse assegurada tal compreensão de ensino.

Os conteúdos, previamente selecionados, são organizados na grade curricular da escola objetivando transmitir ao aluno, de forma segmentada, fragmentos de uma cultura eleita como fundamental na formação do sujeito. Assim, ocupada em assegurar que este processo de ensino gere no aluno capacidade de reprodução dos conteúdos, a escola busca nas ciências naturais categorias espaço-temporais rígidas e inflexíveis que passam a influenciar na sua organização (GEORGEN, 2005).

A divisão por série, as salas de aula com classes individuais, o tempo pré-determinado para o estudo de cada matéria, a regulação do tempo de permanência na escola revelam, dentre outras características, um sistema educacional em que a interação, a socialização e a experiência não são prioridades. Os alunos passam a ter suas vidas diretamente moldadas de acordo com os comportamentos aceitos na escola, local onde normalizam-se condutas. E, embora as condições e exigências sociais mudem, mesmo que os tempos, os ritmos e urgências espaço-temporais da sociedade contemporânea estejam alterados, a escola não os considera em sua dinâmica. Não os leva em conta e nem poderia, dada a estrutura rígida e inflexível sob a qual está alicerçada.

A crítica ao modelo educativo moderno e a toda sua cultura escolar voltada exclusivamente para a transmissão de conteúdos tem origem em movimentos educacionais atrelados à própria modernidade. Resultam daí teorias educacionais, modernas, que definem a constituição do espaço, do tempo e do currículo escolar de forma diferenciada. O *Movimento da Escola Nova* foi um exemplo clássico deste movimento de contraposição.

Os *escolanovistas* elaboram uma crítica expressiva aos princípios fundamentais da escola moderna, especificamente ao seu modelo de organização, à sua compreensão restrita do processo de ensino e aprendizagem. É a concepção moderna de educação sofrendo críticas dentro de seu próprio modelo constituidor, sem, no entanto, perder a dimensão de que há um ideal de indivíduo a ser formado, ou seja, um cidadão participativo, capaz de viver e primar por uma sociedade democrática. O *modelo escolanovista* de educação insere, nos discursos e práticas escolares, a experiência e a reconstrução da experiência do aluno. O aluno, nesse paradigma educacional, passa de elemento nulo para elemento central do processo de ensino. Uma nova cultura escolar é cogitada e até mesmo implementada, a partir da qual se alteraram dimensões espaço-temporais, normas, condutas, formas de se relacionar até então imutáveis e inquestionáveis na tarefa educativa.

Nesse sentido, ao trazer o aluno para protagonizar o espaço escolar, ao introduzir o conceito de experiência no processo de ensino e aprendizagem, Dewey ajuda a desconstruir algumas bases solidificadoras da escola moderna tradicional:

El progreso no está en el orden a los estudios, sino en ele desarrollo de nuevas actitudes y de nuevos intereses em relación com la experiencia [...] creo, que es necesario concebir la educación como una reconstrucción contínua de la experiencia (DEWEY, 2003, p. 98-99).

A educação, a partir dos escritos deweyanos, rompe com um princípio básico da escola tradicional: considerar tão somente como válidos, no processo educativo, os conhecimentos condizentes à grade curricular, anulando a possibilidade e a necessidade da ativa participação dos alunos, com sua gama de experiências, passíveis de serem reconstruídas, ou seja, ampliadas conscientemente/reflexivamente pelos alunos.

Como afirmam Teitelbaum e Apple, John Dewey:

Condenou a visão tradicional da cultura como abertamente aristocrática na sua dimensão exclusivista e iníqua e optou, pelo contrário, em fundamentar a cultura e a estética na experiência comum. De igual modo, em vez de uma escola que permanece isolada da vida social, Dewey defendeu que a escola deveria assumir um papel participativo na transformação para uma melhor ordem social (2001, p. 199).

Ao enriquecer o cenário educativo, com os conceitos de experiência e reconstrução da experiência, Dewey, indiretamente, rompe com uma compreensão hegemônica de cultura, abrindo a possibilidade de trazer para o ambiente escolar a cultura do aluno, abarcando nesta última toda a complexidade que a envolve, ou seja, a multiculturalidade que se faz presente no momento em que vários indivíduos dividem o mesmo espaço.

Entretanto, a inovação pedagógica proposta pela teoria deweyana, naquele período, não consegue superar o sistema tradicional de escola que critica. Ainda hoje vivemos uma escola que apresenta características do início da modernidade, a qual se espelha no campo das ciências naturais sem sequer acompanhar as transformações que esta área do conhecimento sofreu (GEORGEN, 2005). A rígida organização espaço-temporal, a fragmentação dos conteúdos, a aparente solidez são características de uma cultura escolar que ignora a experiência do aluno, que prioriza a inculturação, a memorização e a repetição.

No entanto, as exigências que se apresentam hoje à escola obrigam-na a enfrentar um momento de crise. Há um choque entre culturas, ou seja, a cultura escolar, modelada de acordo com os princípios da escola tradicional moderna, entra em conflito com a cultura experiencial de seu aluno; cultura essa constituída por uma série de culturas que diversificam cada vez mais o contexto escolar, sob a forma de diferentes identidades: sexo, idade, etnia, opção sexual, forma de vestir, gostos de música, religião, tribo...

Diferentes identidades, cultivadas nas suas particularidades (famílias, grupos, igreja, bairro, cidade...), ao fazerem parte de um mesmo espaço que é a escola e serem regidas sob uma mesma regra e submetidas a um mesmo ideal fixo de formação, têm suas potencialidades anuladas. Este espaço pouco lhes significa realmente, é um ambiente que não possibilita aos sujeitos darem-se conta de si próprios como seres humanos, tornando-se incapazes de reconhecer com clareza seus limites e possibilidades, definidores de sua condição humana.

Sendo assim, produzir discursos e práticas educacionais acerca da formação do sujeito, em um sentido mais amplo, exige um exercício de análise da instituição escolar de hoje e, minimamente, uma proposição de possível contribuição para a melhoria da mesma. A proposição de uma nova concepção de escola não necessariamente significa ter que criar, de forma inédita, um outro modelo educacional. Pensar a escola e a possibilidade de superação de suas dificuldades pode e deve, necessariamente, passar pela leitura cuidadosa de muito do que já foi construído e, isso se refere, aqui diretamente, à teoria educacional de John Dewey.

O diagnóstico há muito está feito: a escola está em crise. A solidez eterna, pedra de toque sobre a qual foi construída retrata uma ilusão. Esta instituição secular, responsável pela *transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade*, é desafiada pelo declínio das certezas, pelas diferenças culturais que se lhes apresentam, agora mais enfaticamente e, diante das mudanças espaço-temporais que acompanham a sociedade, a definir uma nova agenda.

A escola precisa é examinar se seu aspecto quadriculado, fragmentado, rígido e inflexível consegue transmitir aos educandos as habilidades necessárias para compartilhar a vida pública que se torna cada vez menos rígida e mais transgressora de limites, menos disciplinar e mais inter ou trans – disciplinar, menos fixa, mais fluida no tempo e no espaço (GEORGEN, 2005, p.63).

É certo que as condições sociais que se apresentam à instituição escolar hoje lhe exigem uma reestruturação de seus parâmetros norteadores e fundamentadores. Deixar de considerar a *experiência* do aluno, a sua *cultura experiencial* no processo de construção e reconstrução do conhecimento parece ser inadmissível nas condições atuais de crise estrutural/conceitual e enfrentamentos culturais presentes na escola.

A possibilidade e, ao mesmo tempo, a necessidade de oportunizar ao aluno um papel central no processo de ensino obriga a escola, inicialmente, a assumir um posicionamento de respeito às diferenças, às diferentes culturas que entremeiam a

cultura experiencial de seus alunos e, conseqüentemente, a ter competência para conseguir trabalhar de forma amistosa e produtiva a inegável interação entre: cultura experiencial e cultura escolar (acadêmica). Este é o desafio que se interpõe à escola contemporânea: conseguir conciliar a *experiência do aluno* e o *conhecimento historicamente acumulado pela humanidade*. E, principalmente, construir uma dinâmica de conhecimento em que a experiência aconteça e contribua para a dimensão significativa de tais conhecimentos.

A escola é um espaço de socialização, de crescimento pessoal e grupal, no qual existe a possibilidade de construir conhecimentos, de adquirir habilidades e competências mínimas para interagir no meio em que vivemos. Mas, pode-se dizer que isso só é passível de acontecer na medida em que este ambiente institucionalizado tenha significado para seus alunos e que leve em consideração a cultura experiencial dos mesmos.

Entretanto, em meio aos desafios até então assinalados no texto, e que se fazem presentes na escola contemporânea, é sinalizada uma lacuna no processo educacional como um todo. Nesse sentido, ao reler a obra de John Dewey, encontro importantes possibilidades de enfrentamentos desse desafio, dado que tal autor já anunciava, sob a forma de crítica ao sistema tradicional moderno de educação, a necessidade de a escola considerar em seu sistema de ensino um aspecto que ainda não considera: a cultura e as *experiências* do aluno como elementos potencializadores da construção do conhecimento. Esta premissa firmou propósitos e princípios inovadores para a educação daquela época, sendo passível de dar subsídios também à escola contemporânea.

John Dewey, em sua teoria educacional, tem como ponto de partida o aluno, logo, como objetivo educacional, o desenvolvimento das seguintes características: o *pensar bem*, o *pensamento reflexivo*, a capacidade de viver ativamente em uma *sociedade democrática*. E este processo é mediado pelas condições de possibilidade oferecidas pela escola para a construção e reconstrução de experiências de seus alunos.

Pensar a escola na condição contemporânea é ir além do entendimento de sua crise, dos seus moldes tradicionais, é pensar, também, que o modelo de sociedade flexível, rápida, tecnológica, em que se vive, exige uma compreensão diferenciada de projeto educacional. Isso implica em reconhecer e compreender a complexidade que envolve a cultura escolar, além das diferentes culturas que passam a ser vistas no espaço escolar, ao mesmo tempo em que o “desestabilizam”, demonstram indícios de que algo pode e deve ser diferente.

A complexa rede de relações multiculturais que é formada no espaço escolar insinua, também, ser a escola um espaço passível de vivenciar, interagir, experimentar, conviver e crescer. A riqueza desse ambiente pode se concretizar na medida em que a escola consiga se organizar de forma que a *experiência* do aluno seja não só um dos principais pontos de partida para o desenvolvimento do currículo escolar, bem como também o alicerce para a construção dos conhecimentos do aluno. Experimentar é conhecer.

É nesse sentido que a fala dos professores que hoje estão convivendo na complexidade do espaço escolar se insere, ou seja, no sentido de que é importante conhecer qual é a compreensão que permeia o discurso de valorização da experiência atualmente. É necessário saber que experiência é essa e se é possível pensá-la a partir do conceito deweyano.

Como pudemos acompanhar, na análise dos construtos, a experiência defendida por Dewey é muito mais complexa do que aquela que se apresenta na fala das professoras. Embora essas sinalizem a importância de se considerar a experiência do aluno, este conceito é entendido muito mais do ponto de vista do “acumulado”, do “vivido”, daquilo que nos é passado, ou passado por nós, do que na perspectiva da construção de conhecimentos. Entender a experiência com a rigorosidade e a propriedade descrita por Dewey, implica mais do que aceitar o aluno e sua realidade, é reconhecer a potencialidade do já construído por ele, no sentido de alimentar prospectivas construções e reconstruções.

O sistema educacional que, como já vimos, comporta divisões e fragmentações, especialmente conforme os anos de escolarização aumentam⁴⁹, tem na figura do professor, independentemente da faixa etária com que este trabalha, uma possibilidade de mudança.

No entanto, uma das hipóteses desta pesquisa previa que o desinteresse das crianças pela escola aumentava conforme avançavam nos graus de ensino. Haveria na escola um aumento na distância entre aquilo que o aluno vive e aquilo que a escola quer que ele aprenda. Essa afirmativa não se comprovou na fala das professoras entrevistadas. O que pude perceber foi que, independente do grau em que atuam, seja educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental, o que provavelmente faz com que haja mais ou menos interesse do aluno, ou proximidade com a sua vida, é a postura

⁴⁹ A divisão dos conteúdos em matérias segmentadas é um exemplo.

da professora, sua compreensão de ensino, de aprendizagem, enfim, de experiência. Em nível de discurso e concepções, que foi o que a pesquisa possibilitou verificar, não pude perceber uma distância gradativa.

As respostas às entrevistas revelaram que a possibilidade de educar mediante a construção e reconstrução de experiências varia de acordo com a professora e seus pressupostos, superando até mesmo a estaticidade muitas vezes imposta pelo sistema organizacional da escola.

A pergunta que fez referência às diferenças e similitudes entre a experiência passível de ser construída dentro do espaço da escola e aquela que o aluno constrói nas situações fora da escola, revelou certa falta de clareza por parte da maioria das professoras naquilo que caracteriza uma experiência. Apenas duas delas, discerniram e admitiram, de forma clara, que na escola deve-se priorizar o pensamento mais elaborado, a organização lógica da experiência e do conhecimento. E, para elas, fora da escola, as experiências podem ou não ter este caráter mais inteligível, vai depender da “maturidade” das experiências já construídas pela criança.

A experiência, para a maioria das professoras, reduziu-se ao fazer, sem compreender elaborações mais complexas resultantes da abstração e do pensamento reflexivo. Este conceito também assumia, nas falas, o caráter de vivência, de tempo, de fazer cursos, por exemplo. Sendo assim, o sucesso das experiências escolares estaria ligado à capacidade do aluno de repetir conteúdos, como por exemplo, saber números, cores, formas, letras, disfarçados em uma ligação forçada com o cotidiano do mesmo.

Cabe ainda insistir na definição do que é experiência para Dewey.

se uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro, a continuidade funciona como um bem diverso. Cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado se não na base de para que e para onde se move ela (DEWEY, 1971, p.29).

Sendo assim, posso dizer que a tendência de valorização da experiência hoje é válida, tem seu mérito e inegável importância. No entanto, merece mais aprofundamentos e, na obra de Dewey, podemos encontrar elementos significativos para que estes discursos educacionais não se percam em jargões, em possibilidades infundadas, dado que discursos vazios são isentos de possibilidade de efetivação. É indispensável reler Dewey, estudá-lo em suas minúcias, posto que muito do que se

apresenta hoje nos discursos sobre melhoria na educação tem suas bases fundamentadas na perspectiva educacional renovadora deweyana.

Para finalizar, posso dizer que o que falta aos discursos educacionais atuais é um conhecimento mais apropriado daquilo que se professa. Muito do que ouvimos perde o sentido por não ser respaldado em argumentos claros e explicativos e, conseqüentemente, por ficarem em nível de discurso, não tendo reflexos na prática dos professores. Fala-se muito em experiência e, em momento algum, o nome de John Dewey é mencionado com propriedade, assim como o pensamento de Paulo Freire, ao ser referenciado, não ganha a devida clareza.

O que fica destes discursos, quando pensados do ponto de vista da fundamentação e efetivação, é que há uma tendência de valorizar a experiência mais no âmbito do conhecimento de mundo, daquilo que o indivíduo cotidianamente vive. Mas, devido à superficialidade com que muitas vezes é tratada, a experiência acaba não comportando a dimensão cognitiva de ser um processo educativo pelo qual o sujeito passa, a fim de emancipar-se, de crescer e construir conhecimentos.

Conseqüentemente, o que se sobressai, nos discursos educacionais atuais sobre a valorização da experiência, é uma descaracterização do conceito, uma necessidade de fugir do “tradicional”, mas que se perde em pistas aligeiradas do “novo”. Assim, todos nós, professores e alunos, perdemos com a falta de foco e estudo, pois desperdiçamos um importante espaço de formação humana, que é a escola. Essa só se efetiva por completo, na medida em que o ser humano, o ser aluno, é acreditado nas suas potencialidades e possibilidades.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi,. 2.ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ALVES MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p.39-50, julho 2001.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 3 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992 (p.220-247).
- AURÉLIO, **O Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 3 ed, 1ª. impressão da Editora Positivo, revista e atualizada do Aurélio Século XXI. ©2004 by Regis Ltda.
- AZANHA, José Mário Pires. **Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa-1990/1991**. Cadernos de história e filosofia da educação/Faculdade de educação. Universidade de São Paulo. – Vol. I, n1, 1993-.-São Paulo: Feusp, 1993.
- BARBOSA, Ana Mae. **Reavaliando a recepção de Dewey ou atualizando John Dewey**. Cap. 1. In: John Dewey e o Ensino de Artes no Brasil. 5º ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- _____. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.
- BRONFREMBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2º edição, 2002. (p. 46-66).
- CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre, Artmed, 2006.
- CHAVELLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado**. 3ª ed. Buenos Aires: Aique grupo editor, 2005.
- CHIZZOTTI, Antonio: **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CUNHA, Marcus Vinícius. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 17, maio/jun./ jul./ ago. 2001.

_____. John Dewey: Filosofia, política e educação. In: **Revista Perspectiva**. Florianópolis: v.19, n.2, p.371-388, jul./dez. 2001.

_____. Recontextualização e Retórica na Análise de Discursos Pedagógicos. In: **A Cultura Escolar em Debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. SOUSA, Rosa Fátima e VALDEMARIN, Vera Tereza (Orgs). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. Leituras e desleitura da obra de John Dewey. In: **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. BENCOSTA, Marcus Levy Albino (Org). São Paulo: Cortez, 2007.

DEWEY, John. Pedagogos e pedagogías. In. **Revista Educación Hoy** [Bogotá, D. C. Colombia] Revista de la confederación Católica, CIEC. s/n (p. 91-102). 2003. Tradução Luís Ernesto Solano Gutiérrez. [Texto deweyano originalmente publicado em 1897, Nova York, por Kellogg & Co].

_____. **A escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo**. Tradução de Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.[Livro originalmente publicado em 1900].

_____. **Como Pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo (uma reexposição)**. 3 ed. Tradução de Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1959a.[Texto originalmente publicado em 1910].

_____. **Democracia e Educação**. 3 ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959b.[Texto originalmente publicado em 1916].

_____. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.[Texto originalmente publicado em 1938].

_____. **La educación de hoy**. 2. ed. Tradução de Carlos Luziaga. Buenos Aires: Losada, S. A., 1957. [Texto originalmente publicado em 1940].

_____. **Vida e Educação**. 8 ed. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1973.[Comporta os textos do livro:**A escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo** (1900). Publicado no Brasil em 1973, com parte introdutória escrita por Anísio Teixeira].

DEZIN, Norman K. LINCON, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In:_____. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 11 ed. Trad. Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DUSSEL, Inés e CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Desafios à educação intercultural no Brasil**. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org). Intercultura: estudos emergentes. Ijuí: Unijuí, 2001.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. LOURO, Guacira Lopes. Porto alegre: Artes Médicas, 1993. (p.09-54).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 39 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GEORGEN, Pedro. **Espaço e tempo na escola: a liquefação dos sólidos modernos**. In. Revista Avaliação. Rede de avaliação institucional da educação superior – V. 10, Nº. 2, jun. 2005.

GERARD, Legrand. **Dicionário de filosofia**. Paris: Bordas, 1983.

GÓMEZ, Pérez A. I. Trad. ROSA, Ernani. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas Sobre Iniciação à Pesquisa Científica**. 2º ed. Campinas: Alínea, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Trad. Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007. (p.11-19).

JAMES, Wilian. **Pragmatismo: Textos selecionados**. Série: Os pensadores. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1974.

JACKSON, Philip W. **John Dewey y la tarea del filósofo**. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.

JULIA, Dominique. Trad. SOUZA, Gisele. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n1, jan-jun. 2001.

LARROSA, Jorge. “Saber y Educación”. In: Revista **Educação e Realidade** [Porto Alegre/RS - UFRGS] V. 22, nº 1 (33-55). 1997.

- _____. **Dar a palavra: notas para uma dialógica da transmissão.** In: Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. LARROSA, Jorge e SCLIAR, Carlos (orgs). Belo Horizonte: Autêntica: 2001.
- _____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, N° 19.
- MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). Disponível em: <<http://www.pedagogiaenfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acessado em: 12 fev. 2008.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual qualitativa. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- _____. **Análises qualitativas: Análise de conteúdo? Análise de discurso?** (Mimeo).
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**. São Paulo: USP, v. 39, n 1, p. 13-37, 1996.
- PAIVA, Vanilda. **Paulo Freire e o Nacionalismo Desenvolvimentista.** São Paulo: Graal, 2000.
- PAGNI, Pedro Ângelo. **Do Manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico:** ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. (et al). **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3ª ed. São Paulo: Atlas S.A. 1999.
- ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo do Couto. ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzáles Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SACRISTÁN, Gimeno. GÓMEZ, Pérez. **Comprender e transformar o ensino.** 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** 36 ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação:** ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.
- SILVA, Washington Luiz Martins da. **Dewey e as raízes do pragmatismo.** Recife: Ed Universitária da UFPE, 1993.
- STAKE, ROBERT E. **Investigación com estúdio de casos.** 2. ed. Tradução de Roc Filella. Madrid: Edicions Morata, S. L., 1999.

SZYMANSKI, Heloísa (org). ALMEIDA, Laurinda R. PRANDINI, Regina Célia A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

TEITELBAUM, Kenneth. APPLE, Michael. **Clássicos John Dewey**. Trad. por João M. Paraskeva (Universidade do Minho, Portugal) e Luís Armando Gandin (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)In: Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp. 194-201, Jul/Dez 2001 ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org.

VALDEMARIN. Vera Teresa. Cultura escolar e Conhecimento Científico. In: **A Cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. SOUZA, Rosa Fátima e VALDEMARIN, Vera Tereza (Orgs). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do Campo Educacional: um estudo sobre os pioneiros da educação nova (1932)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998. (p.26-52).

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semi-estruturada

- 1 – Como você considera que as crianças aprendem? Qual a sua contribuição, enquanto professora, para que este processo aconteça?
- 2 - O que é experiência para você?
- 3- Você considera que é possível aprender através da experiência?
- 4- A sala de aula pode ser um espaço de construção e reconstrução de experiência?
- 5 – Você poderia citar um ou mais momentos em que considera ter oportunizado aos alunos “experienciar”?
- 6- Você busca conhecer as experiências de seus alunos? Como? Por quê?
- 7- Você possibilita o acontecimento da experiência no espaço da sala de aula? Como? Por quê?
- 8- A escola é um espaço de experiência? Em que momentos?
- 9- As experiências que o aluno constrói fora da escola têm o mesmo caráter das experiências desenvolvidas na escola? O que as assemelha? O que as diferencia?
- 10- Que livros/autores te subsidiam a compreensão acerca da experiência e da sua prática?

APÊNDICE B – Questionário

1 - Qual sua formação acadêmica?

2 – Em que ano você concluiu o curso de graduação?

3 – Há quanto tempo atua no magistério?

APÊNDICE C – Carta de Cessão

JOHN DEWEY E A EDUCAÇÃO COMO “RECONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA”: UM POSSÍVEL DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Carta de Cessão

Eu _____, nº do CPF _____, residente na cidade de _____ na rua _____

AUTORIZO E CONCEDO a **Dariane Carlesso**, mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação Da Universidade Federal de Santa Maria (matrícula nº 2660325), sob a orientação da professora Elisete Medianeira Tomazetti, os direitos de publicar, integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citações, minha entrevista gravada no dia _____, desde que seja mantido o anonimato.

Lajeado, ____ de _____ de 2007.

Assinatura da Professora