

# *A pedagogia da experiência e sua importância em uma educação democrática*

Maurício Mogilka

*Professor da Universidade  
Federal do Paraná*

## *Resumo*

Este artigo desenvolve uma discussão sobre o processo de aprendizagem do conhecimento escolar. Ele enfatiza o conceito de aprendizagem significativa, fundamentado nas idéias da pedagogia humanista, especialmente em Carl Rogers e John Dewey. Tenta mostrar que é impossível para a criança aprender o que é ensinado sem se basear em suas experiências prévias, fonte de sentido para qualquer aprendizagem humana.

Palavras-chave: conhecimento escolar, experiência, educação democrática, pedagogia humanista, transposição didática.

## *Abstract*

This article discusses the learning process of the school knowledge. It emphasizes the concept of significative learning, supported in the ideas of humanist pedagogy, specially in Carl Rogers and John Dewey. It tries to show that it's impossible for a child to learnig the school knowledge without using it's previous experience, source of sense to any human learning.

Keywords: school knowledge, experience, democratic education, humanist pedagogy, didactic transposition.

*De que servirá ganhar a habilidade de ler e escrever, conquistar certa quantidade de informação prescrita de geografia e história, se na luta perde-se a própria alma, perde-se a capacidade de apreciar a vida, de perceber o valor relativo das coisas, perde-se o desejo de aplicar o que se aprendeu e, acima de tudo, perde-se a capacidade de retirar de futuras experiências a lição que se esconde em todas elas?*

*John Dewey*

### **O currículo como um campo de luta**

O termo 'currículo' é um dos conceitos mais polissêmicos da área educacional. Não há, na literatura especializada, qualquer argumento suficientemente plausível para garantir a existência de uma definição que possa ser tomada como verdadeira ou correta. O sentido desse termo guarda uma estreita relação com seu tempo. Não existe mais consenso sobre o que o 'currículo' é, o que não exclui a possibilidade de haver, na área educacional, algo que possa receber esse nome (Pedra, 1999).

'Currículo' é entendido, usualmente, como conjunto de diretrizes, guias, objetivos e conteúdos

que, escritos, pretendem caracterizar que matérias devem ser ensinadas na escola e por que razão. Houve uma época em que, agregadas a esse significado de currículo, como um artefato cultural escrito, um guia para a ação, encontravam-se duas idéias importantes. A primeira era que o currículo é um elemento neutro e racional, definido a partir de critérios lógicos. A outra era a pretensão de que esse encaminhamento teórico pudesse gerar uma prática à sua imagem e semelhança, isto é, o entendimento de prática como uma aplicação de princípios e conceitos científicos - o que só se mantém segundo uma compreensão racionalista do termo.

Esse entendimento de currículo prevaleceu nos estudos pedagógicos durante décadas, desde a publicação do primeiro estudo sobre o tema, por Bobbitt, em 1918 nos EUA. Contudo, a partir do final da década de 60, os estudos pedagógicos críticos, especialmente aqueles associados à nova sociologia da educação, na Inglaterra, passaram a mostrar como a elaboração dos currículos escolares representa, na verdade, um processo social e político conflitivo, uma luta para fazer prevalecer uma certa visão

de mundo, através dos conhecimentos e valores veiculados pela escola: o currículo passa a ser visto não mais como um conjunto de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos apresentados como válidos (Young, 1971; Goodson, 1995; Apple, 1989).

Articulados a esta compreensão política de currículo, os estudos da nova sociologia da educação, especialmente em sua primeira fase - fortemente influenciada pela fenomenologia e pelo interacionismo simbólico -, começaram a desmontar a noção racionalista de prática como resultado de preceitos e orientações científicas. Ao contrário, mostraram que o currículo deve ser considerado como duas fases distintas: uma escrita, razoavelmente estável, denominada de fase 'pré-ativa' ou currículo como fato, e a outra entendida como a realização 'interativa' do currículo, ou currículo como prática (Young, 1971; Goodson, 1995).

Embora não possamos considerar essas duas fases de maneira dicotômica, como se funcionassem separadamente, a sua compreensão é fundamental nos estudos da área, pois elas nos mostram como a prática pedagógica nunca é apenas o resultado ou o espelho do currículo escrito, embora seja mais ou

menos influenciada por ele. Outra consequência fundamental desse modo ampliado de se entender o currículo é a aproximação entre duas importantes áreas dos estudos pedagógicos, a área de 'didática' e a de 'currículos', o que tem sido mutuamente fértil e benéfico.

Este estudo tematiza, primordialmente, a prática pedagógica e suas inter-relações, procurando mostrar como alguns conceitos da pedagogia humanista podem ser atualizados e contribuir para a estruturação de práticas em uma educação democrática. Refere-se, portanto, ao conceito de currículo interativo, isto é, ao momento em que o currículo pré-ativo é trabalhado na situação escolar, com a intenção - muitas vezes realizada de forma precária - de socializar o conhecimento científico. Isto não significa que a prática pedagógica tenha sua identidade marcada basicamente pelo trabalho com o conhecimento. A escolha de um certo aspecto da prática educativa - a apropriação do conhecimento elaborado - se deve somente à necessidade de recortar um tema para trabalhar no espaço e tempo disponíveis, e expor os conceitos e reflexões da pedagogia humanista sobre ele. Esta é, na verdade, a intenção deste estudo.

### ***A educação como experiência formadora***

Antes de entrar na análise dos conceitos, cabe aqui uma indagação: pode-se atualizar a leitura - e portanto, a utilidade social - de uma teoria? Não será ela apenas um produto da sua época, uma construção histórica? Não estará, portanto, presa às teias do tempo? Pode uma concepção teórica apresentar tal densidade reflexiva que, de tempos em tempos, e apesar das mudanças que a sociedade sofre, ainda seja possível extrair mais e mais reflexões a partir de sua leitura?

As chamadas teorias clássicas atestam a força de certos discursos. O que parece torná-los quase atemporais é o fato de eles, pela sua radicalidade, mergulharem nas estruturas da vida humana, ultrapassando aquilo que é característico de um determinado tempo e espaço. Isto é um enigma para a história da educação - aliás, para qualquer campo da história - uma vez que desafia a temporalidade, elemento fundamental da história. Se não fosse assim, se não tivessem os clássicos tal poder, que sentido haveria em se continuar a ler Platão, Rousseau, Marx ou Heidegger?

O fato é que esses autores e suas obras continuam a ser lidos, desafiando o tempo e mostrando sua força como instrumentos de interpretação da vida social, apesar das mudanças ocorridas na sociedade. Isto é notável no caso dos clássicos educacionais, que tematizam, mesmo que indiretamente, a prática pedagógica, elemento considerado pelas pedagogias críticas como altamente mutável historicamente. Serão tais práticas assim tão flexíveis? Será a sua estrutura básica tão dependente das transformações sociais que ocorrem no seu contexto?

A pedagogia humanista e o movimento de renovação educacional conhecido como 'escola nova' representaram um importante instrumento cultural na expansão de novas idéias pedagógicas e na luta contra atitudes e valores sociais fortemente estabelecidos. Este estudo pretende mostrar se, e até que ponto, uma concepção teórica gerada há mais de cem anos, ao ser relida e reinterpretada, pode fecundar novas e consistentes soluções para os problemas que ela tentou responder em sua época, e que ainda hoje preocupam os pedagogos e educadores voltados para a construção de escolas democráticas.

Há, ainda hoje, sentido e utilidade social em se atualizar uma teoria como esta? Que podemos aprender com uma concepção como essa, já tão lida e interpretada em todo o mundo, tantas vezes? Será ela inesgotável?

O amplo e heterogêneo movimento de reforma educacional conhecido como 'escola nova', surgido a partir do fim do século XIX na Europa Ocidental e EUA, foi a mais forte tentativa de resposta ao modelo tradicional de escolarização nas sociedades capitalistas, implantado a partir do início daquele século. Desse vigoroso movimento, com diferentes concepções metodológicas mas alguns princípios teóricos comuns, uma das mais sólidas vertentes teóricas é aquela desenvolvida pelo norte-americano John Dewey e colaboradores, a partir da filosofia pragmatista e interacionista.

Dewey argumenta, desenvolvendo uma tradição filosófica com raízes no pensamento de Rousseau, no século XVIII, que os métodos de ensino, a atitude do professor e as regras escolares no paradigma tradicional são rígidos e coercitivos, em grande medida, não porque a criança seja por natureza avessa à aprendizagem, mas porque é grande a distância entre o

que a criança é e o que se espera dela. Essa distância é tão acentuada porque o saber escolar, os métodos de ensino e os comportamentos desejados são estranhos para a criança, estando fora do alcance de sua experiência, naquele momento do seu desenvolvimento. Não foram pensados tomando como referência o que a criança é, ou seja, suas necessidades, impulsos e capacidades. Esse estranhamento gera resistência ou mesmo rejeição por parte dela, e a coação surge como forma de impor aquilo que se supõe que ela deve aprender.

Para Dewey, uma prática escolar nova, que consiga fazer frente ao poderoso modelo tradicional, não pode negar aquilo que a criança é, precisando fundamentar-se inicialmente nos seus desejos, necessidades e capacidades atuais, para em seguida, no próprio processo, ampliá-los. Para alcançar tal intento, essa prática precisa sustentar-se em três elementos, os quais nenhum currículo ou finalidade educativa pode desconhecer: atividade, interesse e experiência. A intenção aqui é identificar, principalmente a partir do pensamento de Dewey, qual a importância da experiência na

realização da etapa interativa ou prática do currículo, e que elementos ela fornece para possibilitar a transposição didática. Como atua a experiência pedagógica de forma a ser efetivamente educativa, e como pode o educador dispor as condições para que tal experiência ocorra?

Nossa investigação apoiou-se principalmente na obra clássica de Dewey, *Experiência e educação* (1979b), publicada nos EUA em 1938, e em mais três estudos do autor: *Democracia e educação* (1979a), *A criança e o programa escolar* (1980a) e *Interesse e esforço* (1980b). Embora defensor dos métodos democráticos da escola nova, Dewey era também um crítico das experiências escolares do seu tempo, pois percebia as dificuldades de estruturação, na prática, de qualquer paradigma alternativo ao modelo convencional. Não basta rejeitar o existente e praticar o oposto: é preciso fundamentar solidamente uma nova proposta.

Em *Experiência e educação*, Dewey defende que a idéia fundamental do movimento da escola nova, e que lhe fornece a unidade, é a da existência de uma relação íntima e necessária entre os processos da experiência real

e a educação. Contudo, reconhecer tal fenômeno não é suficiente para estruturar uma prática, pois ela não surgirá espontaneamente de tal percepção. Ao contrário, torna-se necessário elaborar uma teoria da experiência educativa, levando em conta os fatores sociais que operam na constituição da experiência individual. Não podemos esquecer que também nas práticas tradicionais as crianças passam por experiências. O problema está no tipo de experiências que lhes são proporcionadas:

*Faço tais perguntas, não para qualquer condenação global da educação tradicional, mas com propósito muito diverso. Na realidade, desejo apenas dar ênfase ao fato, primeiro, de que os jovens na escola tradicional têm e passam por experiências e, segundo, que o problema não é a falta de experiências mas o caráter dessas experiências - habitualmente más e defeituosas, defeituosas sobretudo do ponto de vista de sua conexão com futuras experiências, (1979b, p. 16)*

Nem toda experiência é genuinamente educativa, embora toda educação genuína se realize através da experiência: experiência e educação não são termos equivalentes. Para

Dewey, é deseducativa toda experiência que produza o efeito de impedir ou distorcer o crescimento para experiências posteriores. Tal efeito pode ser provocado por experiências que produzam dureza e insensibilidade, restringindo a capacidade da criança de responder aos apelos da vida e a possibilidade de participar de futuras experiências mais ricas. Ou por aquelas que aumentam a destreza em alguma atividade automática, mas rotinizam a sua percepção e dificultam a abertura para outras mais criativas. Ou ainda aquelas experiências que, embora imediatamente agradáveis, concorrem para estimular atitudes descuidadas e acomodadas, o que impossibilita as pessoas de tirar o máximo proveito de futuras experiências.

Segundo Dewey, há dois princípios fundamentais para que se possa entender o caráter educativo de uma experiência: continuidade e interação. Por continuidade o autor entende a necessidade de uma experiência influenciar positiva e criativamente experiências posteriores. Toda experiência exerce efeitos sobre o sujeito e suas futuras experiências. Assim, o educador que fundamenta o seu trabalho no princípio da experiência

deve selecionar as situações que, além de serem agradáveis e mobilizarem a criança, a enriqueçam e a preparem para experiências mais amplas ou mais profundas.

Note-se que não estamos diante de uma opção: não se trata, para o autor, de escolher se a experiência vai ou não afetar a criança. Ela está no mundo e com ele se relaciona todo o tempo. É a partir de uma concepção interacionista, fundamento do pensamento deweyano, como discutiremos mais adiante, que se pode entender essa ênfase na experiência para a constituição do sujeito:

*... toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subseqüentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências (...) o princípio da continuidade da experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subseqüentes (1979b, p. 25-26).*

Embora o princípio da continuidade nos mostre a relação entre as experiências, ele não garante critérios para definir que tipo de crescimento

está sendo proporcionado por esta ou aquela experiência. Com efeito, ela pode operar de modo a imobilizar a criança em um baixo nível de desenvolvimento, limitando o seu crescimento. Como exemplo, temos o caso da criança criada com excesso de complacência, o que fortalece atitudes egocêntricas e dificulta a vivência de experiências posteriores que exigiriam perseverança e disciplina. Por isso mesmo é que o valor de uma experiência só pode ser julgado analisando-se seus objetivos e a direção para a qual ela se move. Como a criança não pode fazer tal julgamento - pelo menos não integralmente - o educador é imprescindível, pois sua maior experiência e maturidade permitem-lhe selecionar as experiências e criar as situações propícias às experiências efetivamente educativas. Dewey acentua que a função do educador é muito mais difícil no paradigma de ensino baseado na teoria da experiência. Aliás, essa dificuldade não atinge apenas a escola nova: no paradigma tradicional o modelo já está montado e, contraditório ou não, a necessidade de tomadas de decisão é muito menos freqüente do que em propostas alternativas (Mogilka, 2000).

Por outro lado, o princípio da interação nos mostra que a experiência não se processa apenas dentro da criança. Embora o eu seja um dos campos privilegiados de sua ocorrência, pois a experiência influi na formação de atitudes, desejos e propósitos, ela também é social, pois a criança está sempre em relação, de forma direta ou mediada. Toda experiência genuína tem um lado ativo, que modifica as condições objetivas nas quais ela acontece (e que, por sua vez, influem na experiência vivida pela criança). Vivemos em um mundo de pessoas e coisas, que em parte é o que é devido ao que se fez dele: "Dispensável repetir que a experiência não ocorre no vácuo. Há fontes fora do indivíduo que a fazem surgir. E estas nascentes a alimentam constantemente" (Dewey, 1979b, p. 31).

Quando se reconhece a importância dos meios materiais e sociais para a ocorrência da experiência, isto é, quando se reconhece o seu caráter interativo, temos o princípio através do qual o educador pode dirigir a experiência do jovem, sem exercer imposição ou autoridade arbitrária: uma vez que as condições materiais e sociais do meio afetam a experiência presente



da criança, cabe ao educador reconhecer e selecionar as condições concretas que conduzem a experiências propícias ao crescimento.

O interacionismo pragmatista em Dewey leva o autor a enfatizar as duas dimensões da vida social - o interior e o exterior - e entendê-las de forma inseparável. Esta concepção atribui importância a ambos os fatores da experiência: condições objetivas e condições internas. A experiência é resultante da interação entre esses tipos de condições que, em seu conjunto, constituem uma situação. O interacionismo supõe alguém em uma situação, nunca reduz a pessoa a um mero produto das suas condições:

*Quando se diz que uma pessoa vive em uma série de situações, o sentido da palavra 'em' é diferente do seu sentido quando dizemos que o dinheiro está em um cofre, ou a tinta em uma lata. Significa, repetimos, que há interação entre o indivíduo, objetos e outras pessoas. Os conceitos de situação e interação são inseparáveis um do outro. Uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre o indivíduo e o seu meio. (...) O meio ou ambiente é formado pelas condições, quaisquer que sejam, em interação*

*com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso. Mesmo quando a pessoa imagina castelos no ar, está em interação com os objetos que sua fantasia constrói (1979b, p. 36-37).*

O equívoco do paradigma tradicional não está na ênfase que dá ao provimento do meio, mas na desconsideração da importância de outro fator na criação da experiência: as capacidades e propósitos daquele a quem se pretende educar. Determinadas condições são tidas *a priori*, como desejáveis, independentemente da sua qualidade de provocar respostas positivas por parte da criança: é ela que se deve adaptar ao modelo, mesmo que este seja estranho ao seu ser. Esta falta de adaptação mútua torna acidental o processo de ensinar e aprender, segundo Dewey. Aqueles que se identificam com as condições aprendem; os demais têm muito mais dificuldades. Mais recentemente, com as contribuições das teorias da reprodução, vemos o impacto social desse fenômeno: a identificação citada é mais fácil para os alunos da elite e da classe média, que dominam a linguagem e valores privilegiados pelo modelo tradicional.

Mas se o modelo tradicional viola o princípio da interação, por não considerar os aspectos internos na produção da experiência, também será um equívoco desconsiderar a importância das condições materiais e sociais, como já ocorreu em práticas alternativas. A subordinação das condições objetivas àquelas que se encontram no indivíduo é uma falácia educativa, que resulta na própria impossibilidade de se educar, uma vez que a criança não é um ser já pronto, que contenha em si todas as chaves para a sua formação. Mesmo em Rousseau, cujo pensamento é um dos fundamentos de Dewey, já existe a clara compreensão do caráter interativo e social da formação humana (Mogilka, 2000). Para Dewey, toda teoria que subordina as condições externas, materiais e sociais ao que ocorre dentro da criança acha-se baseada na idéia segundo a qual enfatizar as condições objetivas significaria impor controle externo e limitar a liberdade individual e a própria experiência. Tal posição não se mantém, contudo, ao percebermos que a experiência do indivíduo não é nunca exclusivamente interna, mas também social: ela não se constitui sem as condições objetivas.

### ***Aprendizagem significativa e educação democrática***

Como uma pedagogia da experiência tenta resolver a questão da aprendizagem do conhecimento sistematizado? A concepção de educação na pedagogia humanista é bem mais ampla do que a aprendizagem de conhecimentos, estando mais identificada com o processo de formação humana. Contudo, a maioria dos autores dessa abordagem reconhece a importância do saber e do pensar reflexivo para a formação humana e para a constituição democrática de sujeito.

Um autor humanista influenciado por John Dewey, Carl Rogers, põe em xeque alguns dos valores mais caros à pedagogia tradicional, tais como o ensino centrado no professor, a excessiva valorização dos conteúdos e qualquer forma de aprendizagem imposta, que não seja significativa. Por 'aprendizagem significativa' ou 'experencial' o autor entende aquela que envolve a pessoa como um todo no processo, sendo auto-iniciada, auto-avaliada e capaz de provocar mudanças no comportamento, nas atitudes e até mesmo na personalidade do estudante;

sua essência seria a significação, e não a reprodução de conteúdos (Rogers, 1978). Rogers escandalizou sua audiência em Harvard, em um simpósio, quando apresentou as idéias seguintes, sobre o ensino e o papel do professor:

*Parece-me que qualquer coisa que eu possa ensinar a outro é relativamente irrelevante e tem pouca ou insignificante influência sobre o seu comportamento... compreendo, cada vez mais, que só me interesso pelas aprendizagens que influam significativamente sobre o comportamento.(...) Acabei por sentir que a única aprendizagem que influi significativamente sobre o comportamento é a que for autodescoberta e auto-apropriada. Tal aprendizagem autodescoberta, a verdade pessoalmente apropriada e assimilada no curso de uma experiência, não pode ser diretamente comunicada a outro. (Rogers 1978,p.155).*

A concepção do que seja ensinar é bastante peculiar em Rogers, ferindo frontalmente a noção tradicional de ensino. Para o autor, ensinar significa, essencialmente, deixar aprender e auxiliar o jovem a desenvolver o amor pela aprendizagem, alimentando a sua curiosidade. Em vez de um professor tradicional que ensine, Rogers propõe

o facilitador de aprendizagem, profissional preparado cognitivamente e psicologicamente para orientar e fornecer todos os recursos necessários à auto-aprendizagem de seus alunos. É importante esclarecer, contudo, que ao contrário do que é intensamente divulgado por alguns de seus críticos, Rogers rompe com o papel tradicional do professor para deslocar a ênfase do processo na direção da autonomização dos estudantes, e não porque considere a função do educador pouco importante:

*Assim, a missão do professor é delicada, exigente, representando uma verdadeira e exaltante vocação. No verdadeiro ensino, não existe lugar para o autoritário, nem para o que vê nele apenas a exaltação do próprio ego. (Rogers, 1985,p. 27)*

Rogers sustenta que a maior parte da nossa experiência escolar é um equívoco. O autor acredita que a escola valoriza excessivamente o ensinar, quando o mais válido seria valorizar o aprender a aprender:

*O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar; que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro, de que somente o processo de buscar*

*conhecimento oferece uma base de segurança.* (Rogers 1978, p: 110).

O conceito de 'aprender a aprender', tão valorizado por Rogers e pelos pedagogos da escola nova européia, já está presente no estudo de John Dewey, publicado em 1938:

*As aprendizagens colaterais, como as de formação de atitudes permanentes de gostos e desgostos podem ser, muitas vezes, mais importantes do que a lição de ortografia ou de geografia, ou história. Estas são atitudes que irão contar fundamentalmente no futuro. A mais importante atitude a ser formada é a do desejo de continuar a aprender* (Dewey, 1979a, p. 42).

Esse conceito, hoje retomado no contexto da reestruturação produtiva e das novas exigências de qualificação (habilidades formativas básicas), não pode ser entendido apenas como resultado desse contexto, no sentido de atender unicamente às necessidades de reprodução do capital. Ao contrário, esse conceito se opõe a uma didática centrada nos conteúdos, mas não se opõe, necessariamente, à aprendizagem de conhecimentos específicos na escola, podendo articular-se com esta aprendizagem e

servir-lhe de base: é um equívoco opor essas duas formas de aprendizagem. O que está ocorrendo hoje é que diversos conceitos e princípios originários da escola nova, como os conceitos de 'aprender a aprender' e 'aprendizagem pela ação', foram incorporados por modelos de ensino voltados para o mercado de trabalho, depurados do caráter crítico, questionador e democrático que possuíam inicialmente nas propostas dos autores que os conceberam. Assimilados dessa forma, tais conceitos perdem a sua vitalidade como elementos formadores de uma cidadania ativa e se transformam basicamente em estímulos ao desenvolvimento de habilidades mentais com fins produtivos, com o mínimo possível de exercício crítico (Mogilka, 2000).

Rogers nos mostra, através do conceito de motivação intrínseca, que a principal motivação é interna, e deveria servir de base para os currículos e métodos de qualquer escolarização democrática, pois ela permite a aprendizagem sem o exercício da coerção. A escola tradicional desperdiça o grande potencial que ela representa, pois aproveitá-lo implicaria rever os

currículos e a organização da escola, que não são montados levando em conta a vida real do estudante:

*Fico irritadíssimo com a idéia de que o estudante deve ser "motivado". O jovem é intrinsecamente motivado, em alto grau. Muitos elementos de seu meio ambiente constituem desafios para ele. É curioso, tem a ânsia de descobrir, de conhecer, de resolver problemas. O lado triste da maior parte da educação está em que, após a criança haver passado anos e anos na escola, essa motivação intrínseca está muito bem amortecida. Mas continua a existir, e nossa tarefa, como facilitadores de aprendizagem, é a de suscitar essa motivação, descobrir que desafios são reais para o jovem e proporcionar-lhe a oportunidade de enfrentá-los, (Rogers, 1978, p. 134-135).*

Tanto em Rogers como em Dewey, é clara a noção de que nenhum conhecimento sistematizado, por mais que seja apresentado como importante para a criança, será aprendido se esta não conseguir atribuir a ele um significado, a partir de suas experiências pessoais e sociais anteriores. Além de atribuir significado, a criança precisa estar interessada naquilo que aprende. Isto não quer dizer que seja possível despertar o seu interesse por um

conteúdo ou atividade ao qual ela não consegue atribuir significado, através da coerção ou de artifícios, mas precisamente o contrário: baseado no princípio do interesse educativamente legítimo - aquele que expressa as necessidades de desenvolvimento da criança - o educador deve buscar na seleção dos assuntos e na escolha dos métodos e do material de ensino uma íntima conexão com as necessidades, forças e experiências da criança, seja de forma direta ou indireta: "Em outras palavras o problema será o de descobrir a relação intrínseca entre a matéria, ou o objeto, e a pessoa, relação esta que, uma vez conscientemente percebida, passa a ser o motivo da atenção" (Dewey, 1980b, p. 162).

Decorre daí o princípio metodológico segundo o qual todo assunto impessoal ou abstrato, ao ser convertido em elemento curricular e, especialmente, em conteúdo de ensino, precisa, nesse processo de 'transposição didática' (como dirão, bem mais tarde, Verret e Perrenoud), ser apresentado de acordo com o papel que ele representa no mundo vivido pela criança. Isto não significa enfeitar o assunto, atribuindo-lhe um caráter humano ou mitológico que ele não

tem (personificação), mas modificar o método de pensar e ensinar a ciência. Os conceitos e fatos se tornam repulsivos à criança, na medida em que o ensino escolar os isola do seu contexto humano e social, de forma que ela não consegue conectá-los com suas experiências e referências culturais.

Com essa mudança no enfoque do método de ensino, a filosofia e a ciência podem ser convertidas em temas ensináveis, sem o uso da coerção ou da manipulação, pois exploram o interesse inicial da criança por aquilo que lhe é misterioso, mas não impessoal. Isto permite, ao mesmo tempo, uma educação reflexiva, lúdica e erótica, facilitando o acesso da criança à imensa bagagem cultural e científica da humanidade, sem constranger sua vitalidade: "Em ciência, há bastantes fatos e princípios associados com interesses humanos para suprir de material adequado toda uma sólida educação científica" (Dewey, 1980b, p. 188).

Esses conceitos e reflexões nos ajudam a superar um mito que, baseado em uma interpretação equivocada, opõe métodos ativos e o ensino por meio da pesquisa às possibilidades de a criança ter acesso ao acervo cultural e científico da humanidade. Segundo essa

interpretação, a construção do conhecimento por meio da atividade da criança seria antagônica à aprendizagem desse saber sistematizado (ver, por exemplo, Saviani, 1987), na medida em que a experiência e desejos da criança poderiam dispersar a aprendizagem da ciência. Mas um estudo rigoroso desses métodos e das pedagogias que os orientam nos mostra que não há neles um antagonismo entre atividade, pesquisa e aprendizagem do saber existente. Nunca devemos esquecer que a escola nova não propõe a aprendizagem 'da' experiência da criança, mas a aprendizagem da ciência 'através da' experiência (Mogilka, 2000).

O próprio ato de pesquisar um tema que lhe interessa já mostra para a criança a necessidade de, no percurso da investigação e na análise das descobertas, se apropriar do saber existente para explicar melhor essas descobertas. A intervenção cuidadosa do educador é fundamental para promover esse confronto entre teoria e prática, entre conhecimento e descoberta. Aliás, a descoberta ou reinvenção é uma forma de apropriação do acervo cultural da humanidade, que aparece à consciência da criança como algo por ela mesma construído (e assim

é), com a interferência do educador mas sem a imposição de repetir uma cópia fiel e impensada do modelo. O que há na realidade, nessas abordagens que privilegiam a atividade da criança, é uma sólida rejeição à noção de ciência como um saber inquestionável, capaz de espelhar a realidade ao representá-la luminosamente, ou seja, uma rejeição à idéia de que existe uma coincidência conceitual entre ciência e verdade.

Sobre a afirmação de que as crianças precisam dos conhecimentos elaborados pela ciência para compreender o seu mundo natural e social, não discordamos dos autores da pedagogia histórico-crítica. O que questionamos é a crença de que um modelo centrado no professor e no currículo formal é a melhor maneira de os alunos da classe trabalhadora entrarem em contato com a ciência e a filosofia, e não o fato de que a escola é um local privilegiado para isso. Quem garante, e baseado em quê, que os currículos formais e os conteúdos, como têm sido historicamente estruturados, são uma maneira viável de esses alunos terem acesso ao saber elaborado? Os currículos e os conteúdos escolares não são a ciência e a filosofia, mas apenas uma das formas possíveis de representá-

las. A forma racionalista, dedutiva e conceitual como têm sido estruturados dificulta a apropriação por parte dos estudantes, ao invés de facilitá-la - especialmente os alunos da classe trabalhadora, com referências culturais bem distantes do saber elaborado. Além disso, uma prática centrada no currículo formal, como este vem sendo entendido, desfavorece uma transposição didática mais adequada, dificultando, portanto, a mediação entre a criança e esse saber elaborado. O desejo e a participação dos estudantes, quando bem orientados pelo educador, fornecem alguns dos melhores subsídios para essa transposição.

Portanto, é injustificado o temor de que o interesse dos estudantes disperse a aprendizagem da ciência e da cultura elaborada, desde que esses saberes sejam trabalhados de forma adequada e significativa para os alunos. O que dispersa o interesse dos estudantes é a aprendizagem forçada dos currículos formais - afinal, estes não foram montados a partir de seus interesses, portanto nada mais natural que sejam rejeitados. Uma pedagogia dos conteúdos, por não estar baseada, no seu princípio, na motivação intrínseca e nos interesses dos estudantes, e por

não questionar radicalmente o currículo formal, acaba por não favorecer o acesso ao saber elaborado, como gostariam os seus autores. Além disso, o processo excessivamente centrado no professor - a quem caberia definir os conteúdos mais adequados aos alunos - dificulta a estruturação democrática dos estudantes e o desenvolvimento da consciência crítica, pois estas não se dão sem um alto grau de autonomia na prática.

A articulação entre o saber escolar e as suas próprias referências é a única forma que possibilita aos alunos atribuir significados e perceber sentido naquele saber. Isto não é possível se o método valoriza apenas a experiência social do estudante, pois esta é permeada pela suas experiências pessoais. Ninguém é apenas integrante de um grupo e de uma classe social. Cada estudante é simultaneamente social e individual: identifica-se com os códigos de sua coletividade, mas ao mesmo tempo, é único, singular, com ritmos e percepções próprias. Transformar esse princípio em prática, isto sim, seria o desafio que permitiria às escolas superar a distância entre o saber experiencial dos estudantes e o saber científico, um dos elementos para que se transformem em

escolas democráticas. Tal objetivo depende de uma grande flexibilidade da escola e também da sua capacidade de estimular uma atitude de constante problematização do saber que busca ensinar, sempre valorizando a cultura e os saberes dos alunos, mas mostrando como estes são insuficientes em muitas situações sociais.

### **Referências bibliográficas**

- APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michael & BEANE, James. *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, 1997.
- COUSINET, Roger. *A educação nova*. Lisboa: Moraes, 1976.
- DEWEY, John. *Como pensamos. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. São Paulo: Nacional, 1959.
- \_\_\_\_\_. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1979a.
- \_\_\_\_\_. *Democracia e educação. Introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Nacional, 1979b.



- \_\_\_\_\_. *A criança e o programa escolar*. Col. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980a.
- \_\_\_\_\_. *Interesse e esforço*. Col. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980b.
- EVANS, Richard. *Carl Rogers: o homem e suas idéias*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- ESTRELA, Maria. *Disciplina e indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Dom Quixote, 1994.
- GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MOGILKA, Maurício. *Relações afetivas - prazer, liberdade e intersubjetividade como fundamento de pedagogias emancipatórias*. São Paulo, 2000, 180p. (em fase final de elaboração)
- PEDRA, José. *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas: Papirus, 1999.
- PERRENOUD, Phillipe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1970.
- \_\_\_\_\_. *Problemas de psicologia genética*. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978a.
- \_\_\_\_\_. *Para onde vai a educação?* Lisboa: Livros Horizonte, 1978b.
- PMBH. *Proposta curricular da escola plural: referências norteadoras*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, 1995a.
- PMBH. *Reflexões sobre a prática pedagógica na escola plural: os projetos de trabalho*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, 1995b.
- ROGERS, Carl. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Liberdade de aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Um jeito de ser*. São Paulo: EPU, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Sobre o poder pessoal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social: princípios de direito político*. Col. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- \_\_\_\_\_. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Col. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins, 1996
- SAVIANI, Dermeval. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1994.
- SILVA, Tomas. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995a.
- \_\_\_\_\_. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995b.
- YOUNG, Michael. *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. Londres: Collier/MacMillan, 1971