

EXPERIÊNCIAS DE ESCRITA E ESCRITAS DA EXPERIÊNCIA

WRITING EXPERIENCES AND WRITINGS OF EXPERIENCE

ESCRITURA DE EXPERIENCIAS Y ESCRITOS DE EXPERIENCIA

Raquel Santos Zandonadi¹
Victor Correa Moreira²

RESUMO: No artigo que segue, buscamos inicialmente estabelecer a escola enquanto espaço privilegiado da experiência, no caso em específico, da experiência de escrita, em oposição à ideia de concebê-la pela ótica redutora do preparo e da passagem. À guisa de justificar nossa tese, intentamos articular um projeto pedagógico de escrita memorialística realizado com alunos de oitavo ano de uma escola pública a noções de experiência estabelecidas pelos autores Jorge Larrosa e John Dewey. Na breve exposição que realizamos circunscrevemos uma síntese entre a experiência enquanto vivência aberta, particular e, por isso, sempre *una*, à sua opositora complementar que se dá no ensejo estratégico de sistematizar ações que objetivam proporcionar práticas da experiência no âmbito escolar, visões de Larrosa e Dewey, respectivamente. Nesse sentido, objetivamos demonstrar que o projeto pedagógico de memórias desenvolvido conseguiu realizar uma articulação entre esses diferentes modos de se conceber a experiência. Expomos, ainda, alguns apontamentos sobre a escrita na Educação Básica no que concerne a seus obstáculos, desafios e possíveis saídas exitosas.

1615

Palavras-chave: Escrita na escola. Autobiografia. Experiência. Jorge Larrosa. John Dewey.

ABSTRACT: In this article, we initially aim to establish the school as a privileged space for experience, specifically the experience of writing. We seek to articulate a pedagogical project of memoir writing, carried out with eighth-grade students from a public school, with notions of experience as established by Jorge Larrosa and John Dewey. In our brief discussion, we outline a synthesis between experience as an open, singular, and unique lived event (Larrosa) and its complementary counterpart, strategically organized through actions intended to provide meaningful experiences in the school context (Dewey). Accordingly, we aim to demonstrate that the memory-writing project succeeded in articulating these different conceptions of experience. We also present some reflections on writing in Basic Education, particularly regarding its obstacles and challenges, as well as possible paths toward success. The study contributes to the debate on writing as a formative experience and highlights the potential of authorial practices in the educational process.

Keywords: Writing in school, literary memoirs. Experience. Jorge Larrosa. John Dewey.

¹Doutoranda, UNIFESP.

²Mestre, USP.

RESUMEN: En este artículo, buscamos inicialmente establecer la escuela como un espacio privilegiado de experiencia, en particular, de la experiencia de escritura. Intentamos articular un proyecto pedagógico de escritura memorial, realizado con estudiantes del octavo grado de una escuela pública, con las nociones de experiencia formuladas por Jorge Larrosa y John Dewey. En nuestra exposición, delineamos una síntesis entre la experiencia como vivencia abierta, singular y única (Larrosa) y su contraparte complementaria, organizada estratégicamente mediante acciones que buscan proporcionar prácticas significativas en el ámbito escolar (Dewey). En este sentido, nuestro objetivo es demostrar que el proyecto de escritura de memorias logró articular estas distintas concepciones de experiencia. Además, presentamos algunas reflexiones sobre la escritura en la Educación Básica, especialmente en lo que respecta a sus obstáculos, desafíos y posibles caminos exitosos. El estudio contribuye al debate sobre la escritura como experiencia formadora y resalta el potencial de las prácticas autorales en el proceso educativo.

Palabras clave: Escritura en la escuela. Autobiografía. Experiencia. Jorge Larrosa. John Dewey.

A ESCOLA: PLENA VIVÊNCIA OU ESPAÇO DE PASSAGEM

- *Colégio amansa menino! [...]*
 - *Quando voltar do colégio, vem outro, nem parece o mesmo.*
- José Lins do Rego, *Menino de engenho*

A escola, mais especificamente a Educação Básica, em certo sentido, traz em sua constituição uma ambivalência tão pouco posta à luz que o intrincado de seus termos parece dormitar em equilíbrio imperturbável; quando não, uma perspectiva, de tão cristalizada e aceita pela galeria das opiniões razoáveis – como se verá, por um ideário neoliberal – eclipsa de todo a outra, por sua vez, quase nunca trazida à baila. Em linhas gerais o que se dá é o seguinte, se por um lado a escola é definida como *espaço de passagem*, isto é, como um preparo para um porvir, por sua vez sempre aberto e em disputa (mundo do trabalho, meio acadêmico, vida ética e emancipada), por outro, ela não deixa de trazer em sua configuração um “em si mesmo”, já que toda educação ocorre no próprio tecido da vida, instância irredutível e sempre escapadiça a definições totalizantes. Em outras palavras, se numa perspectiva, a razão de ser da escola opera em pura dependência de um *posteriori* que a justifique – a trajetória escolar a funcionar qual uma ponte para se alcançar uma outra coisa fora de seus domínios – sob outra ótica, a trajetória escolar corresponde a uma experiência que se justifica no plano do agora em sua dimensão humana, já que a escola não funciona como um “dentro” cujo fora está alhures.

1616

Será válida alguma ressalva frente a tal separação, cuja aparência pode parecer artificial e facilitadora de sistematizações simplificadas. Isso porque, em última instância, tudo carrega um *si mesmo* no momento de sua duração, do mesmo jeito que todo gesto no presente reverbera

para além de seu tempo, no futuro. Nos termos do assunto do presente artigo, isso equivaleria a dizer que mesmo uma instituição escolar cujo fim último seja o vestibular, o posterior portanto, e que assim delibera alcançar seus objetivos lançando mão de esquemas tão mecânicos quanto repetitivos, trará nessa trajetória, *inescapavelmente*, um em si mesmo, que é o próprio período de duração desse “treino”. De igual maneira, uma iniciativa escolar que vise um trabalho no agora, que se pretenda uma vivência significativa, não deixará de considerar ganhos vindouros para os que estão a experienciar qualquer que seja a atividade formativa. Por fim, vale dizer, ainda, que uma mesma perspectiva pedagógica pode pendular frente às duas óticas apresentadas, ora se concentrando em uma via, ora em outra.

Nesse caso, para escapar a essas armadilhas postas sob a forma de um silogismo, digo desde já que a separação assim montada é operacional, e visa pôr em destaque o fato de que a perspectiva da escola como “pura passagem” tem imperado, com o prejuízo da técnica e do treino terem a um só tempo retirado do horizonte o *locus* da experiência e pavimentado estrada para que o ambiente escolar acolha e atenda demandas que lhe são externas³. Das consequências imediatas dessa configuração temos que, se a escola é reduzida a mero meio, por mais que ela contenha um em si mesmo, sua duração ou algo similar, é o fim o que de fato imputará sua lógica e demandas. É fácil aqui compreender que o meio fica, inclusive, à mercê do fim, que lhe pauta e, se necessário, o modifica. Exemplo bastante ilustrativo desse expediente se deu com o Enem que, tornado o principal meio de seleção para as universidades brasileiras, alterou profundamente conteúdos e práticas, seja de instituições públicas ou privadas, da escola, sobretudo no Ensino Médio.

1617

A escola arregimentada a atender demandas possui ressonâncias às vezes explícitas, às vezes mais recônditas. Quando confessada estridente qual uma virtude, o colégio se exibe ostensivamente como entidade configurada para atender as demandas do vestibular. Por outro, aqui já se podendo pensar em instituições públicas, esse objetivo surge oscilante, vago, impreciso – a escola a preparar para a vida, alguns se arriscam, como se o trajeto escolar ocorresse fora da vida (além disso, que concepção de vida se tem em vista dessa sentença?) Dispensa aqui criticar as instituições privadas que operam sob os termos do mercado, dado que seu pragmatismo está posto tão às claras, que pouco sobra para o comentário analítico. Interessa aqui discutir como

³ Essa discussão compreenderia todo um trabalho, aqui impossível de ser realizado; em suma, que grupo ou grupos deliberam definir que demandas a escola deve atender na atualidade. Sumariamente falando, a BNCC e o Novo Ensino Médio dão a ver algumas coordenadas dessas demandas.

tal lógica se insere na Educação pública, mais especificamente no âmbito da escrita na escola – que é o objeto de reflexão do presente trabalho – qual seja: a inserção e apropriação de determinados gêneros do discurso que se realiza com vistas estreitas a um objetivo outro, mais ou menos definido, e que não raramente está implicado ou na inserção no mercado de trabalho (atualmente pelas vias do empreendedorismo) ou no preparo para vestibulares, com especial ênfase para o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio).

Sob tal viés, as práticas de escrita se revestem de uma virtualidade de tal modo opaca, que reduz os espaços de produção de escrita a pequenos simulacros, tanto melhores quanto mais se aproximarem da situação real que eles se propõem imitar. E assim toda produção textual é um espelho da situação real de comunicação que a proposta de escrita objetiva emular. Escreve-se, hoje, “de mentirinha”, para, quem sabe, amanhã, escrever “de verdade”. Seria o caso de pensar, por analogia, naqueles protocolos de evacuação (Planos de Evacuação de Emergência) realizados em espaços públicos, inclusive em escolas, que só se justificam em face do seu elemento real, o próprio incêndio, ameaça que poderá ou não se concretizar. De qualquer forma, o risco legitima o treino e se não houvesse ameaça, a apreensão do protocolo ganharia contornos absurdos; seria, para os que a assimilam, algo desprovido de um mínimo nexo. Mas será que essa lógica valerá para os saberes da escola, incluindo aí a escrita? Quer dizer, um saber escolar que não encontre lastro direto com a práxis social deverá ser olhado com ressalvas? Levando ao limite tal premissa, valeria perguntar: que usos (reais, sociais, práticos) amparam o trabalho com os (“alguns”) gêneros do discurso, sobretudo os literários?

Delia Lerner (2002) estrutura o binômio *escola e sociedade* utilizando-se da ideia de “versão escolar” versus “versão social”, tendo em vista não só a escrita, mas também a leitura. Para a linguista, um dos esforços a serem empreendidos pela escola e por seus agentes para superar as tão conhecidas defasagens dessas áreas seria o de alcançar uma diminuição dos espaços que separam a primeira da segunda versão; tornar, portanto, menos escolarizado o trato com a cultura escrita. No entanto, Lerner não comprehende os “usos sociais” da leitura e da escrita como que reduzidos às suas dimensões técnicas, pragmáticas ou utilitárias, muito embora talvez seja possível entradas interpretativas dessa ordem, uma vez que ela aponta “finalidades” para tais usos. Para ela, a fissura que se abre entre o social e o escolar decorre, dentre outros fatores, do fato de a escola ter de organizar determinado saber dentro de uma linha lógico-temporal que é a própria duração que os currículos estabelecem para tal ou tal disciplina, e além disso, incumbir-se não só de (re)passar determinado conhecimento (valendo-se, para tanto, de estratégias

específicas), mas empreender um controle rigoroso de sua aprendizagem por parte dos estudantes – estabelecendo critérios avaliativos, sistemas de notas, promoção e reprovação. O resultado, segundo a autora, é que tanto mais esse controle é posto em funcionamento, mais distante o saber ficará de sua versão social. E assim, continua a autora, a “transposição didática”, necessária e inevitável, no caso da escrita (também da leitura) tanto se afasta de sua matriz originária, que acaba por se transformar em novo saber, que só funciona no espectro da própria escola, os fios que a ligavam ao aspecto social sendo, portanto, cortados definitivamente (LERNER, 2002).

No caso da prática pedagógica que será relatada, cujo gênero discursivo trabalhado no âmbito da escrita foi o da autobiografia (ou memórias literárias), divisar sua dita função social torna-se tarefa bastante complicada. Isso porque a literatura tanto escapa quanto não se verga a reduções esquemáticas. Não se mensura com exatidão a que serve a leitura de um romance ou a produção de um soneto, por exemplo. Daí a recorrência com que se arranjam soluções para o impasse por meio de aproximações inexatas, hipóteses entre utópicas e excessivamente otimistas: “escrever uma autobiografia permitirá ao aluno uma maior compreensão de si e do outro, e por conseguinte, fornecerá a ele condições mais favoráveis para encaminhar sua vida para propósitos específicos”, diria, na melhor das intenções, os manuais ou mesmo o professor. Pode ser que tal projeção se confirme, entretanto, não há garantias, sobretudo em se tratando do manejo com o literário; não pelo fato de que um ensino não pressuponha, *in extremis*, alguma aprendizagem, mas pelo fato de que o trabalho com o texto literário lida com uma matéria que escapa ao facilmente tangenciável por critérios usuais. Por aqui os cursinhos pelo menos apresentam a vantagem da definição explícita de seus objetivos: o vestibular, sem mais. No entanto, pelo que nos cabe, a escola pública não possui os mesmos objetivos de tais aparatos educacionais. Seria o caso então de se pensar o trabalho com o texto literário visando uma experiência.

1619

Nessa altura, assinalo uma pequena, mas não superficial, divergência em face do que propõe Delia Lerner a propósito do trato com o material escrito no espaço da escola. Isso porque, a despeito da abertura com que a autora enumera as possíveis aplicações da cultura escrita em suas diversas manifestações na esfera das relações humanas, nota-se em sua argumentação aquela noção de que falamos acerca da escola enquanto dentro/preparo (versão escolar) para um fora/realidade (versão social) que deve pautar e orientar suas ações. Em outros termos, sub-repticiamente erige-se da argumentação da autora a noção da escola enquanto espaço de

passagem e, pesada a conclusão, um certo entendimento da criança e do jovem como adultos ainda em estado de gestação. Arranjando os termos em dicotomia, em Lerner, a escola visa o fora, pois sua constituição é a da virtualidade.

Pensar em escola sob o signo da experiência nos põe em via oposta, para nós, o fato de certos usos da escrita serem quase que de exclusividade da escola representam antes uma virtude que uma falta. A se considerar que nosso foco de interesse é a escola pública, em que muito cedo demandas materiais cobram saberes instrumentais de seus estudantes, propor espaços de escrita que driblem reduções da ordem do utilitarismo constitui-se experiência garantidora do “nascimento social”⁴ (Bakhtin, 2006) de seus envolvidos. É o caso de pensar se haverá outro momento da vida de um estudante, em especial da escola pública, em que lhe será facultado escrever um conto, um haicai ou um texto de memória. Dizendo então frontalmente: o trabalho de escrita memorialística realizado com alunos do oitavo ano, que mais adiante irei sugerir como proposta pedagógica, trouxe como elemento central a vivência de uma experiência, não restrita e meramente justificada pela emergência de uma suposta situação real de comunicação futura, mas centrada no tempo do agora – uma experiência que se inscreve no hoje de cada estudante.

Uma proposta instada sob tais termos, bem sabemos, encontra suas resistências, sobretudo com alunos de oitavo ano (para os quais essa proposta foi aplicada) – talvez tanto mais adiantados na série/ano maior o desafio. Assim afirmo, porque tendo trabalhado tal projeto por mais de uma década com alunos do sexto ano, observava que, para eles, a escola funciona qual um espaço para vivências de virtualidades, de possibilidades, de pura criatividade e imaginação, o lúdico operando ainda papel fundamental em suas relações com o saber. Nesse sentido, a pergunta, de certo modo insidiosa⁵, sobre o porquê desse ou daquele conteúdo permanece ainda fora de seus radares. Ao propor o mesmo trabalho para o oitavo ano, percebo já a mudança. Talvez a maior proximidade com a vida adulta de certo modo anima uma esfinge, até então adormecida, que começa a lançar incômodas perguntas sobre o futuro, ainda um campo incerto, mas já divisado no horizonte: trabalho, faculdade, cursos. Um adolescente apreende os valores que regem uma sociedade, no caso da contemporânea, marcada pela troca mercantil e pelo utilitarismo, e assim a urgência de que se garanta “um futuro” impõem-se,

⁴ A expressão é de Mikhail Bakhtin, segundo a qual, o sujeito só adentra na história quando domina e se inscreve na cultura. Não se trata, contudo, de conceber a escrita como única forma de inserção na cultura, tantas são as possibilidades para tal fim, a ideia é reconhecer que a escrita possui singularidades que a distinguem de outras formas de comunicação.

⁵ Assim afirmo, no sentido de que, no geral, tais perguntas visam cobrar da escola saberes instrumentais.

sobretudo, aos mais socialmente fragilizados. Não será incomum, nesses casos, que ele pergunte – com descrença, recusa e negação – sobre a relevância dessa prática para sua vida (pragmática). Sobre isso, creio que não será uma resposta elaborada pelo professor que, seja optando pelo barateamento do literário, que improvisa um fim útil para a prática da escrita, seja pelo elogio da dimensão humana contida na atividade, criará condições favoráveis para o trabalho com a escrita. Nesse ponto – recorrendo novamente a Delia Lerner, porém aqui em concordância com a autora – o trabalho por projetos alcança enfrentar tal obstáculo da falta de sentido (no caso, sentido prático), sem precisar recorrer a argumentações igualmente pragmáticas, uma vez que uma sequencialidade envolve os alunos numa relação continuada com determinado saber (LERNER, 2002, p. 22 e 23). Em suma, o sentido será construído paulatinamente, e assim emergirá do próprio transcorrer do processo, da própria relação temporal do aluno para com o objeto de conhecimento, em nosso caso, a escrita, sem necessidade de uma investida do corpo docente a tentar convencer os envolvidos da importância dessa ou daquela prática. Desse modo, o trabalho por projetos facilita que determinada aprendizagem se inscreva no campo da experiência, cujo sentido não se completará num porvir abstrato, mas será antes construído diuturnamente pelos próprios discentes na duração do processo.

1621

EXPERIÊNCIA: PALAVRAS INICIAIS

Reflitamos um pouco sobre o vocábulo “experiência”. Tal palavra aparece no senso comum basicamente a partir de duas chaves, em aparência distintas, não obstante, complementares sob certas condições. Diz-se, por exemplo, sobre algo vivenciado: “tive uma experiência *boa* com isso”, ou então *ruim* – ou, ainda, nem boa nem ruim, as possibilidades são infinitas. De qualquer forma, o termo parece carecer de uma predicação para alcançar sua completude, pois experiência, nesses casos, atrela-se a uma vivência, a experimentação de algo. O sujeito foi exposto ou participou de algo que gerou nele uma determinada impressão, em geral classificável: agradável, boa, ruim, perturbadora etc.

Outro sentido para a palavra experiência atrela-se a qualquer coisa de um domínio, de uma habilidade adquirida enquanto consequência da realização repetida de algo. Não admira que nesse caso o termo surja bastante implicado ao mundo laborial, muito embora não restrito a ele – vale aqui pensar no significado de experiência em um *curriculum vitae*. Assim, ter experiência em ou sobre algo, sob esse prisma, vai além da mera experimentação, ela dá ao sujeito o benefício de saber agir ou reagir diante de tal ou tal situação, posto que essa não lhe é

mais desconhecida ou estranha, pelo contrário, tornou-se familiar e conhecida, pois já vivida anteriormente. Não é difícil adivinhar que aqui a repetição surge de modo positivo, tanto mais se vivencia determinada situação, mas o sujeito vê a contingência diminuir sua atuação, em suma, mais previsíveis eventos futuros se tornarão.

O ponto de encontro entre essas duas acepções, é que a experiência enquanto domínio não prescinde radicalmente dela na forma de uma experimentação. Afinal, tornar-se experiente em algo exige, inicialmente, experimentá-lo. De igual modo, se uma experimentação não dá, em *strictu*, uma capacidade, um certo domínio ao sujeito, não se poderá falar que, exposto à mesma experimentação por uma segunda vez, ele não a domine de alguma maneira.

Isso posto, interessa aqui a experiência cuja concentração recai mais ao fato em si, em suas sensações e inscrições no sujeito, havendo, inclusive, a sugestão de certa passividade dele em face daquilo que o atinge, do que nas suas consequências posteriores.

EXPERIÊNCIA E SUA DIMENSÃO UNA

Jorge Larrosa Bondía, em consonância com a voga geral do século XX de tomar a linguagem como eixo nuclear da filosofia, oferece inicialmente considerações filológicas importantes acerca da palavra experiência. Para ele, a experiência é “O que nos passa, nos toca, nos acontece” (Larrosa, 2014, p.18). Observa, inclusive, que a palavra vem do latim *experiri*, a saber, “provar e/ou experimentar”, tal qual se registra no uso habitual. Além disso, o vocábulo possui o radical *periri*, também encontrado em *periculum*, perigo. No breve levantamento realizado tanto das línguas latinas quanto das germânicas, experiência resume-se, portanto, à passagem, travessia, movimento, sem excluir daí o senso de perigo, posto que constituída no imprevisto, no risco que lhe é imanente.

Adiante, o autor identifica que elementos obstaculizam a experiência no espaço escolar – se não se pode definir o que é, pelo menos registra-se o que não é – ele destaca quatro: *excesso de informação, de opinião, de trabalho e falta de tempo*.

Em síntese, o *excesso de informação* inviabiliza a experiência. Por isso, a “sociedade da informação” é aquela para quem a experiência está fora de seu radar. Larrosa observa, de forma aguda, o quão termos como ‘aprendizagem’ (sociedade da aprendizagem) e ‘conhecimento’ (sociedade do conhecimento) surgem como correlatos de informação. Nessas acepções, educação reduz-se a adquirir e processar informações. Além disso, subjaz a esse conjunto de

preceitos aquele pendor utilitário do qual viemos comentado. Pois se conhece e se sabe com vistas a se realizar algo no plano concreto, ou melhor, mercantil.

A *opinião* em demasia enquanto impeditivo da experiência, segundo Larrosa, é um desdobramento do excesso de informação. Para “garantir” que uma informação se torne conhecimento significativo, é solicitado aos estudantes que opinem sobre aquilo que lhes chegou em forma de conhecimento. A trivialização do ato, opinar sobre tudo o tempo todo, implica superficialidade e um barateamento das impressões, que são reduzidas ao famigerado “discordo” ou “concordo”. Larrosa faz alusão à identificação de Walter Benjamin, quando esse viu nos periódicos (junção rasa e massificada de informação e opinião) a destruição da experiência.

O excesso de trabalho enquanto mais um anulador experencial não está relacionado apenas à quantidade de horas passadas na escola, embora isto também implique fugir da experiência. Atrela-se, principalmente, a uma atitude positiva de a tudo conformar (ou querer, o que, no fim das contas, dá no mesmo) ao nosso gesto interessado, aplicado e agressivo. Desse modo, os currículos surgem cada vez mais saturados, excessivos de conteúdos, estratégias, nomenclaturas. E o corpo docente, para atendê-lo, reveste-se dessa missão (como se diz, “veste a camisa”), e traduz-se em constante atividade, pura ação. Diagnosticam pendências, apontam fraquezas conceituais e atitudinais no corpo discente, arquitetam ações, e furiosamente se põem a agir, a agir como para salvar o mundo com as próprias mãos docentes. E se a experiência é recepção e abertura, perigo do que se desconhece, aceitação do que não se domina, por aqui não há esse risco. Uma vez imbuídos dessa postura toda ativa e fechada, e tendo por debaixo dos braços os planos e manuais tão certeiros e propositivos, afugenta-se qualquer sorte do imprevisto. E também se afugenta qualquer possibilidade de experiência.

Por fim, é também a falta de tempo um dos caracteres que impossibilitam a experiência no espaço escolar. Larrosa destaca aqui o paradoxo dessa falta ocorrer em vista da quantidade cada vez maior de tempo passado na escola, tanto dos professores em formações continuadas, como dos alunos a realizar atividades sem fim. Esse tempo então se torna de tanto em tanto cada vez mais exígua dado o alvoroço de estímulos que nos chegam a todo instante. Nas palavras do próprio autor:

Tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado em forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. (LARROSA, 2014, p.22)

O que o filósofo parece desejar pontuar é que os ritmos e andamentos que se tornam hegemônicos em uma sociedade é assimilado também pelos aparatos educacionais, que os reproduzem sob a justificativa de não se tornarem ultrapassados. Além disso, o discurso da modernização escolar, no mais das vezes, é proferido por corporações privadas para quem educação é um *case de negócio* bastante promissor (CATINI, 2019). Na mesma lógica opera a ideia do conhecimento que só obtém valor se convertido em prática rentável. Tanto no conjunto quanto no detalhe, a justificativa se processa num preparar-se para os *desafios da modernidade*.

Nas malhas do que propõe Larrosa, experiência se configura por assim dizer um saber da e para vida humana, ausentes daí a dimensão técnica e científica. Não há, portanto, método fechado, nem se busca uma universalidade. Trata-se, desse modo, de algo singular, particular e localizado. “A lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade” (CATINI, 2019, p.34) ao sujeito que a experimenta, afirma.

Das palavras de Jorge Larrosa surgem maravilhamento e a percepção da inteligência cristalina a trabalhar com vigor e atenção, nada lhe escapando ao radar que desconfia do que se apresenta sob o disfarce de natural, de universal, de consensual. Entretanto, ao percorrermos seu texto, acompanha-nos também qualquer coisa parecida com um incômodo, que se manifesta na forma de uma pergunta insistente: como aplicar tudo isso de experiência no exíguo espaço da sala de aula? 1624

Minha proposta: por meio de um projeto de escrita que se viabiliza entre o documental e o literário, entre o particular e o histórico, em suma, o projeto “Minhas memórias”. Mas como replicar uma visada à experiência se o cerne de sua constituição é um escapar à pedagogização que implica engessamento e rigidez? Uma saída teórica para tal impasse é articular os pressupostos de Larrosa à concepção de experiência em Dewey, para quem tanto é possível como necessário metodologizar a experiência.

UMA (POSSÍVEL) METODOLOGIA DA EXPERIÊNCIA

Alguns manuais de filosofia não deixam de aliar a conduta de John Dewey (1859-1952) a qualquer coisa de uma atitude darwinista-positivista no que diz respeito ao seu modo de pensar não só a educação, mas a sociedade em si em termos de progresso (DURANT, 2021). Resumindo bruscamente o que isso quer dizer, significa sugerir que toda sua filosofia se movimenta a considerar o humano em condições e possibilidades para uma evolução, o progresso como sendo um ponto a se buscar; todavia não enquanto meta final, mas o próprio trajeto um instrumento

de aperfeiçoamento incessante do homem. No horizonte mais específico da educação, a pedra de toque dessa busca ocorreria numa formação que se desse pela via da experiência, não ao sabor da pura vivência sem critérios e estratégias pré-estabelecidas, mas antes experimentada, teorizada e planejada.

Na obra com a qual trabalhamos, *Educação e Experiência* (DEWEY, 1979), Dewey parte inicialmente do confronto deflagrado entre a escola tradicional e a escola progressiva para discutir qual melhor atenderia aos fins de melhoria a que ele entendia como necessária. Já aqui sua postura positiva se faz ver pelo esforço decerto conciliatório empreendido, que cuida para se manter equilibrado em face da dicotomia frente a duas perspectivas educacionais. Dewey então age em vista de considerar o que há de positivo tanto em uma como em outra, e de apontar e corrigir os excessos de ambas.

Dito pelas palavras do autor, a escola sob a perspectiva tradicional “consiste de corpos de informação e de habilidades que se elaboram no passado; [sendo] a principal tarefa da escola [...] transmitir[los] às novas gerações” (DURANT, 2021, p.4). Sob as lentes da filosofia da educação progressiva, tal estruturação tradicional se caracteriza por conceber o estado de coisas enquanto eixos estáticos. Os conhecimentos acumulados pela civilização, conteúdos aos quais o tempo sedimentou e garantiu-lhes validação, devem então ser passados dos adultos para os mais jovens, num processo que se dá em posições bem definidas em termos hierárquicos. Dewey resume o que seriam as críticas da escola nova frente à tradicional da seguinte forma: “O esquema tradicional é, em essência, esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro” (DURANT, 2021, p5).

1625

Em vista de certas experiências encontradas nas escolas progressivas⁶, Dewey destaca nelas um princípio comum de trabalharem em termos de oposição àquilo apontado enquanto obsoleto na tradicional. Assim sendo, ao invés da imposição vertical, o cultivo e expressão da individualidade dos alunos, ao invés do saber dos livros, a experiência (aqui sem critérios), ao invés do passado estático, o presente permanente, e assim por diante. O que então extrair de uma e de outra, bem como lhes corrigir os excessos?

Para Dewey, a escola regida em termos progressistas acerta ao destacar que entre o conhecimento e a realidade do sujeito deve haver certa relação “íntima e necessária”. O ponto

⁶ Já aqui insinua-se a dificuldade de compreender a educação progressiva em termos padronizados, visto que, segundo Dewey, a incorporação e efetivação de seus pressupostos, em muito depende da interpretação de seus agentes. O mesmo não ocorre com a via tradicional, cuja padronização lhe é subjacente.

aqui é a relação que as matérias e conteúdos, isto é, a própria organização escolar, empreenderá para tornar isso possível. Problema que, por sua vez, a escola tradicional, evidentemente, não enfrenta, pois que sua organização está já posta e instituída, nada havendo que modificar ou mesmo erigir uma filosofia específica. Eis aqui a grande chave de Dewey, da qual sua elaboração será também seu grande achado. A escola tradicional possui cristalizado seu método, sua organização e andamento, porque está de posse do conhecimento e precisa transmiti-lo, a particularidade do sujeito aprendiz lhe está fora do horizonte. Por sua vez, a escola progressiva entende propiciar ao sujeito aprendiz uma experiência, em dependência estrita com sua individualidade: como então erigir um método para não cair numa abstração? É a necessidade de responder a essa pergunta que faz o filósofo falar em termos de construir uma *teoria da experiência*.

Se para Jorge Larrosa, a experiência se dá em termos quase incognoscíveis, ao modo de um acontecimento escapável, inapreensível; para Dewey, que falava em termos mais pragmáticos, a experiência pode e deve ser classificada em predicações bem definidas: experiência ruim e experiência boa, por exemplo. Para o filósofo americano, o que definiria tal classificação se dava na combinação dialética entre acontecimento e abertura (ou fechamento) para vivências vindouras. Por aqui, embora o *posteriori* esteja no horizonte, ele estará em dependência do valor do acontecimento no plano do agora e não o contrário. Desse modo, uma experiência negativa em uma determinada atividade, para além de fazer o sujeito que a vivencia experimentar um dissabor, cortará pontes para que esse experimente novas experiências futuras que se apresentem sob o mesmo campo de interesse. Não se trata daquele pragmatismo cujo sucesso é medido no campo material que ocorrerá fora da escola, trata-se de um acontecimento tal, que por ter como centro a experiência, proporcionará aos sujeitos que se abram a outras experiências, uma vez que essas atuam numa rede. Para Dewey, desse modo, o problema da escola tradicional não é a falta de experiências, mas sim sua qualidade, a seu ver, de tipo ruim. Se é assim, há de se haver método para que no lugar de ruim, prevaleçam as “boas” experiências.

Em Dewey, portanto, experiência implica, empiricamente falando, um experimento, pois se deve metodologizar essa relação do sujeito com as vivências que a escola proporcionará. Essa aprendizagem consistirá, segundo sua observação:

Aprender da experiência’ é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e àquilo que em consequências 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, 1959, p.153).

Isso significa dizer que o professor precisa reconhecer quais acontecimentos seriam bons norteadores para boas experiências e conduzi-las para uma direção que dialogue com o intuito do crescimento humano. Para o autor, quanto maior o empenho intelectual do sujeito em determinado acontecimento e na interação com outros sujeitos e contextos, maior será a qualidade da experiência. Para ele, a qualidade de uma experiência é progressiva na medida que vivemos outras experiências. Em novas situações “se faltar algumas das condições, poderemos, desde que saibamos quais são os necessários antecedentes de um efeito, tratar de suprimir-lhe a falta” (DEWEY, 1959, p.159).

Nesse sentido, o pensamento reflexivo é outro ponto importante para a experiência. Para isso, assim como Larrosa, Dewey acredita que os sujeitos vivem uma experiência quando param as atividades e pensam em suas possibilidades e consequências. No entanto, diferentemente de Larrosa, Dewey entende a escola como uma instituição com propósitos pedagógicos e, consequentemente, com objetivos delineados. Sendo assim, o autor defende um ensino organizado e arquitetado para possibilitar, pela experiência, o desenvolvimento humano dos sujeitos.

PONTO DE EQUILÍBRIO ENTRE LARROSA E DEWEY

1627

Insinuam-se das articulações de Larrosa que a experiência, em última instância, pertence ao reino da impossibilidade. Outro filósofo, Giorgio Agamben, explicita tal percepção, e entorna uma pá de cal a quaisquer possibilidades de experiência na atualidade. Para ele “na atualidade, qualquer discurso sobre a experiência deve partir da constatação de que já não é algo realizável”, pois embora o homem moderno viva inúmeros acontecimentos no seu dia a dia, “volta à noite para sua casa [...] sem que nenhum deles se tenha convertido em experiência” (AGABEN, 2005, p.22)

Aqui se avizinha um paroxismo, defender uma educação pela experiência, na mesma medida em que se reconhece, de antemão, sua impossibilidade de concretização. Diante do nó górdio, vale incorporar o equilíbrio do pensamento de Dewey, que em tudo fugia das dicotomias. De tal sorte, pode-se aceitar o diagnóstico – implícito em Larrosa e Dewey, e vocalizado de forma estridente por Agamben – que resultará na constatação de que o problema da (falta de) experiência decorre de vivermos sob o funcionamento de um *modus capitalista*, sem abrir mão de se mobilizar para, pelo menos na escola, buscar criar condições para a experiência.

Vale aqui repetir uma provocação em forma de pergunta: em que outro momento da vida a um aluno será dado a ele criar uma autobiografia memorialística que não na escola?

Dewey aproximou-se de um método para alcançar que uma prática seja entendida como experiência. Embora não haja uma coincidência integral entre as noções de experiência pelos autores trazidos, há de se considerar tais ponderações de Dewey como um enfrentamento da ordem vigente, em tudo avessa à experiência. Nesse ponto, se Larrosa e Dewey não timbram em uníssono, ao menos soam na mesma clave ao criticarem sistemas de ensino que engessam as práticas escolares.

Acredito que a escola não pode abrir mão da intencionalidade e, consequentemente, de estratégias arquitetadas para alcançar a experiência, inclusive lançando mão de métodos para tal fim. Como instituição que é, não pode se furtar desse arcabouço, pois, assumindo que a experiência não é alcançada sob feixes isolados de acontecimentos dispersos, isto é, deve ser concebida ao modo de uma cadeia amarrada e possuidora de um sentido, uma organização prévia é imprescindível. Não se trata, evidentemente, de um plano de ação engessado e fechado, ao modo da concepção tradicional de ensino, trata-se antes de se abrir e se lançar ao mar, como indica Larrosa, todavia munido de mapa e bússolas, para falar com Dewey.

Portanto, tomemos o prognóstico acertado de Larrosa, bem como sua desconfiança e 1628 capacidade de nunca abrir mão de pensar a prática docente. No entanto, mantendo alguma distância desconfiada (ironicamente aprendida com ele mesmo) de seu pessimismo. Avancemos daí com Dewey, também desconfiando de sua positividade, mas aceitando seu pressuposto central de que a experiência pode ser organizada em termos escolares.

Adiante a proposta de escrita que, acredito, conseguiu por meio do trabalho por projetos articular qualquer coisa de um método para a experiência, não obstante aberto às contingências inerentes ao próprio trajeto.

ESCRITA DA MEMÓRIA: UMA PROPOSTA

Dar curso a um trabalho pedagógico constituído sob a noção de experiência passa pela ação de inserir os alunos em uma prática social genuína de uso da escrita, que a um só tempo fuja do puro simulacro e, *moto contínuo*, escape ao mero pragmatismo dos saberes instrumentais. Também é importante diferenciar uma experiência de linguagem de um experimento. Naquele, a interação lhe é constitutiva e os sujeitos se constroem e são construídos por meio dessa interação, neste, as prioridades são a descrição gramatical, os estudos de terminologias, as regras

de formação das palavras e sintaxe; em resumo, impera uma visão classificatória e normativa da língua. Desse modo, se os textos sempre estão inseridos em contextos reais de interação, o primeiro desafio do professor é envolver os alunos nessa prática social.

No projeto desenvolvido, propus aos alunos que escrevessem um livro de memórias em oito capítulos. A escolha do gênero autobiografia foi uma estratégia de enfrentamento a um desafio inicial que se firma aos estudantes: o desconhecimento, ou mesmo a pouca afinidade, com algum tema proposto. No caso, conhecemos relativamente nossa história e, bem ou mal, podemos relatá-la. Nesse gesto, opera-se um deslocamento de perspectiva, em que os alunos, para além de meros estudantes, ascendem à condição de sujeitos, esses, por sua vez, possuidores de desejos, vontades, preferências e histórias, as quais carregam aspectos de suas famílias, lugares onde vivem, gênero, classe social, comunidade, em suma, suas identidades. Quero chamar a atenção aqui para o fato de que no cumprimento protocolar de produções escritas, não raramente essa dimensão do sujeito é subsumida, e assim as atividades se dão como sob um chão ahistórico, acrítico. Logo, valorizar as identidades dos alunos, reconhecendo-os em suas dimensões sociais, acaba por valorizá-los enquanto sujeitos. Nas palavras de Larrosa:

O sujeito da experiência, esse sujeito que temos caracterizado já como aberto, vulnerável, sensível e ex/posto, é também um sujeito singular que se abre à experiência desde sua própria singularidade. Não é nunca um sujeito genérico, ou um sujeito posicional. Não pode situar-se desde alguma posição genérica, não pode situar-se “enquanto/como”, enquanto professor, ou enquanto aluno, ou enquanto intelectual, ou enquanto mulher, ou enquanto europeu, ou enquanto heterossexual, ou enquanto indígena, ou enquanto qualquer outra coisa que lhes ocorra (LARROSA, 2011, P.18).

1629

Aqui percebemos o primeiro princípio para que uma prática educacional seja estabelecida nas malhas da experiência: *o diálogo com o contexto dos estudantes*. Ao serem retratadas nos textos as identidades dos alunos, aparecerão suas experiências, contextos, vozes e ideologias, refletindo não apenas aqueles sujeitos, mas toda uma comunidade a que eles se vinculam. Larrosa, ao estabelecer princípios com os quais a experiência se relaciona, esclarece que pela palavra “me”, em “isso me passa”, estão inseridos os conceitos de reflexividade, subjetividade e transformação.

A experiência supõe, como já afirmei, um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar (LARROSA, 2011, p.06).

Nesse sentido, para que a experiência atinja esse eu interior, é necessário que haja um diálogo entre a sala de aula e a cultura dos alunos. Dewey, por sua vez, esclarece que a “experiência somente é verdadeiramente experiência quando as condições objetivas se acham subordinadas ao que ocorre dentro dos indivíduos que passam pela experiência” (DEWEY, 1979,

p.33). Tal acepção, traz subjacente uma nota vygotskyana, no sentido de apontar uma impossibilidade de aprendizagem fora da zona proximal. Isso significa dizer que não se constrói conhecimento (não se firma uma experiência) sem que o sujeito encontre um ponto interno de diálogo com o objeto estudado ou experienciado. Mais uma vez aqui o tema, o próprio transcorrer da vida, favorece um contato, pode-se dizer, imediato, embora havendo também o gênero do discurso para dar conta.

Um ponto de suma importância do projeto “Minhas memórias” foi que a interação entre os sujeitos e entre os sujeitos e os contextos foi constante e incessante. Durante a escrita dos oito capítulos, os envolvidos entraram em franco diálogo e pesquisa com a família, observaram detida e criticamente o entorno, compartilharam histórias entre si, leram, escreveram e reescreveram seus textos. Em síntese, o sentido foi estabelecido no fazer interessado, no plano presente, e não na dependência de uma justificativa externa.

Dewey argumenta que a experiência passa pela condição dúplice de pensar o mundo e pensar no mundo. Mais do que mero jogo tautológico de palavras, nesse movimento, a experiência alcança se realizar ativa e passivamente, ou seja, o sujeito que produz história é igualmente produzido por ela numa relação dialética.

Como já se viu, o projeto objetivou penetrar num desvão, cujo nó atinge quase as raias do paradoxo, que é articular a experiência só possível enquanto realização particular e irredutível, à experiência que, na escola, não pode prescindir de método e algum rigor. Para Larrosa, sem riscos, a experiência assumiria tons abafadiços, o planejamento que exclui de seu horizonte a contingência seria o fim de qualquer possibilidade nesse âmbito; porém Dewey, vê na ausência de metodologia, a impossibilidade da experiência própria do ambiente escolar, pois que a mercê de flutuações de ordens diversas o risco de perder-se em abstrações é latente. O exemplo que exponho a seguir bem ilustra o plano que, não fechado em categorias engessadas, se abre à contingência e retira dela sua força.

Na escrita de um dos capítulos do livro de memórias, de título: *Origem da minha família*, a proposta “foi a de levar os alunos a investigarem a respeito da origem de suas famílias materna e paterna” (ZANDONADI, 2022, p.332). Ocorre que uma das turmas possuía cerca de oitenta por cento de alunos sem qualquer contato com a família paterna. Esses dados, inesperados, não pensados a priori, geraram o mais de reflexões e debates na turma a respeito do papel da figura masculina na sociedade e nas famílias, e de como se dá a construção de uma sociedade feita por mães e avós solo. Cito:

Discussões como essa enriquecem a construção identitária dos alunos, uma vez que criam percepções novas de si e do entorno. Nesse sentido, acredito que o professor precisa ter uma escuta atenta das particularidades de sua comunidade para que esses debates possam emergir e se aprofundar. [...] Nesse contexto, revelar as memórias individuais dos meus 131 alunos envolvidos no projeto, desnudando as imposições sociais que muitas vezes colaboraram para uma baixa autoestima desses adolescentes, foi um rico processo do projeto. Aqueles alunos que, de início, se sentiram envergonhados por não conseguirem fazer a entrevista com a família paterna, depois das discussões em sala, do diálogo e da troca dessas vivências e interpretações, sentiram-se valorizados em suas histórias e até mesmo agradecidos às matriarcas (ZANDONADI, 2022).

Nesse campo aberto, reconhece-se um dos principais eixos da experiência, a que Dewey chamou de “continuidade”. Para o autor, “toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiram ou não, a qualidade das experiências subsequentes” (DEWEY, 1979, p. 23). Nesse relato, aqueles alunos passaram a olhar sua realidade e suas histórias de modo diferente de quando iniciaram a experiência de escrita daquelas memórias. Em síntese, para além da percepção particular, entenderam que mesmo a configuração familiar está atrelada à dimensão social. Acerca de tal conhecimento construído, as palavras de Dewey confirmam:

O que aprendeu como conhecimento ou habitação em uma situação torna-se instrumento para compreender e lidar efetivamente com a situação que se segue. O processo continua enquanto vida e aprendizagem continuem. A unidade substancial do processo decorre do fator individual, elemento integrante da experiência (DEWEY, 1979, p.37).

1631

O contingencial que surge a provar que experiência possui em seu radical o “periri”, perigo, risco, realizou-se de modo a reorientar o trajeto dando a ele uma dimensão social inicialmente não calculada. Durante a escrita dos capítulos, viu-se ocorrer tal disposição por diversas vezes.

É hora já de apresentar linearmente o referido projeto de escrita intitulado “Minhas memórias: o embate de vozes na construção da identidade de alunos-sujeitos” (ZANDONADI, 2022)⁷ articulado às noções de experiência.

Inicialmente, organizei as aulas visando enfrentar o prefixo “auto” contido em *autobiografia*. Logo, numa dessas aulas, propus questões como “Quem eu penso que sou”, “O que acho que pensam de mim”, e por fim, “O que de fato sou”. Inclui-me também na dinâmica, no fito de horizontalizar a relação, e em acordo com o princípio bakhtiniano da dialogia. A constituição do sujeito, que se processa em pura relação com as forças sociais de seu entorno,

⁷ Na presente publicação realizo uma exposição *in loco* e, por isso, mais detalhada do projeto sem, contudo, atrelá-lo à noção de experiência.

denominado pelo filósofo citado, quando de sua percepção, como “nascimento social”, teve nesse momento seu movimento inicial. Os alunos então contaram livremente suas histórias.

Adiante, sugeri que respondessem a seguinte pergunta sobre si mesmos: “Quem escolheu meu nome e por quê?” A tarefa impunha o contato familiar, a abertura para o diálogo, um espaço talvez fértil para a narrativa. Os registros foram os mais diversos, desde quem ficasse surpreso com a história implicada à escolha do próprio nome, até quem ouviu e assim reproduziu explicações curtas e simples proferidas pelos pais “escolhi assim seu nome porque achei bonito”. Como a pergunta orientaria a escrita de um capítulo do que se transformaria no livro de memória de cada um, busquei sugerir meios para que tal explicação surgisse em forma de texto, ainda que às voltas com pouca matéria. Desse modo, a falta de dados surgia como obstáculo a ser superado pela escrita que vê nisso um índice para alguma significação em latência adormecida.

Não se exagera em afirmar que dos pressupostos acerca da experiência trazidos por Larossa, sua maior contribuição talvez seja a exposição dos impeditivos para a realização da experiência na escola. Por ora destaco duas: *excesso de informação e falta de tempo*. Em larga escala, do primeiro decorre o segundo. A continuação do projeto que se vem expondo objetivaria escrever o segundo capítulo, “Meu nascimento”. Em suma, investigar em que circunstâncias se deram, se há algum anedotário ou causo específico, historicamente o que se dava nacional e internacionalmente. Como se já deve perceber, o conjunto de reflexões exigiam um tempo dilatado, de pesquisas, elaboração, escuta, diálogo permanente, em contrariedade com a lógica do cumprimento curricular de tópicos pré-fixados, cujos prazos sempre exíguos fomentam a superficialidade e a saturação. Reafirmo que a pedagogia de projetos é a forma propícia à experiência. Os alunos foram aqui convidados a trazerem objetos que os auxiliassem a contar a própria história, gesto que gerou exposição, troca de vivências, cumplicidade.

1632

O capítulo seguinte, definido como “Minha infância”, funcionou como desdobramento desse. Por aqui, contudo, surgiu de modo mais proeminente a demanda por uma “forma”, por assim dizer, mais literária. Lemos então obras cuja temática central era a infância, com destaque para o livro homônimo de Graciliano Ramos, do qual lemos o relato “Um cinturão”. Vale aqui registrar que o manejo com a matéria literária não se deu em relação estrita com testes, provas ou afins, visou, antes, destacar a linguagem, a potência do texto, seu conteúdo.

Os capítulos quatro e cinco – “Origens de minha família” e “Minha família” – buscaram, como já os títulos adiantam, propor que os sujeitos se reflitam a partir da história familiar. A

experiência enquanto passível de risco, ou melhor, tendo o risco como parte constitutiva aqui encontra seu ápice. Nesse ponto, o encontro entre Larrosa e Dewey, pode-se dizer que se dá por meio da suspensão do ato mecanizado de opinar que esse aponta como obstáculo à experiência, uma vez que os alunos são postos ao exercício da escuta, assomado à descoberta do que seria a relação – nem sempre à mostra – entre as coisas, isto é, o posicionamento sócio-histórico da família implicada no sujeito que hoje está a escrever suas memórias.

Experiência enquanto descoberta de nexos, de ordens causais, de tecidos, em suma, de sentido entre diferentes coisas é seu principal eixo. Não por acaso, no famoso ensaio de Walter Benjamin, quando esse recorre ao conto exemplar de Esopo, o fulcro da experiência é a descoberta de nexo a que os filhos desvelam entre o conselho misterioso do pai e sua posterior realização na prática. Há, portanto, intrincada relação entre experiência e sentido. Dessa premissa, os capítulos sete e oito, “Minha escola” e “A história e eu”, prossegue nesse objetivo de que os sujeitos se apercebam de suas relações com a sociedade e as instituições que dela fazem parte, incluindo, sobretudo, a escola e, assim, desvalem a mágica social da qual eles estão em íntima relação.

Por fim, a última proposta se dá em termos de projeção para o futuro – “Meu futuro”, eis o título – no sentido de que, realizada essa trajetória de autorreflexão, haverá maior clareza de vislumbres futuros. Sem restringir tal noção à questão profissional, o que não significou imiscuir-se de todo dela, abriu-se aqui para que cada aluno escrevesse tal etapa da maneira que melhor lhe servisse: poema, crônica, carta. Ponto importante em face da experiência enquanto sentido e trajetória, é que o projeto resultou em um livro físico, que cada um teve ao seu dispor, inclusive para apresentar às famílias.

1633

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sinto-me impelida a concluir esse ensaio em tom de contemporização. Isso porque se saio em defesa de um ambiente escolar cujas práticas possam oferecer possibilidades de experiência, reconheço, em contrapartida, que demandas instrumentais e mais pragmáticas se impõe de tal forma que retirá-las completamente do horizonte da escola pública seria incorrer numa perpetuação do *status quo*, que se trama e se forja em manter os arranjos sociais inalterados em suas desigualdades latejantes. Dessa forma, experiência não exclui (nem deve excluir) os ditos usos sociais do saber. Mesmo o vestibular que estabelece e pauta, às vezes tão esquematicamente, o que e como se deve estudar, não pode ser ignorado, visto que, a

Universidade ainda é um poderoso instrumento de ascensão social. Eis aqui um paradoxo com o qual temos que lidar, sermos críticos a um sistema de acesso ao nível universitário, o vestibular, sem, contudo, poder ignorar suas regras, com o risco de incidir na manutenção de desigualdades sociais crônicas. De outra feita, nossa crítica recai, sobretudo, à redução da escola pública a laboratório de mão de obra, que se apresenta sob o disfarce da técnica, da objetividade, do adequar-se às novas tecnologias e que se, em um passado industrial tinha por base as fábricas, atualmente mira sua versão desregulada, que atende pelo nome de empreendedorismo. Nesse horizonte de pura redução, o que diz respeito ao humano – no caso que viemos tratando, o literário, o experiencial – é retirado e dá lugar ao que pode ser revertido em matéria, lucro, valor de troca.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.
- CATINI, Carolina. **Educação e empreendedorismo da barbárie**. In: Educação contra a barbárie. São Paulo: Boitempo, 2019.
-
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia editora nacional, 1979.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1959.
- DURANT, Will. **A história da filosofia**. São Paulo: Faro Editorial, 2021.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. São Paulo: Editora Artmed, 2002.
- LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação**. Reflexão e Ação, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.
- ZANDONADI, Raquel Santos. In: MUNIZ, Luciana Soares et al (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico: criatividade e inovação em foco**. Uberlândia: EDUFU, 2022. p. 317-345.