



## A EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO: UM EMBATE ENTRE A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E A BNCC

THE EXPERIENCE IN EDUCATION: A CLASH BETWEEN THE PHILOSOPHY OF EDUCATION AND BNCC

Helen Mariano Polachini<sup>1</sup>  
Luiz Roberto Gomes<sup>2</sup>

**RESUMO:** O artigo analisa o conceito de Experiência, que é central na tradição do pensamento pedagógico ocidental e também, presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atual documento que regulamenta o currículo brasileiro da Educação Básica. A pesquisa de iniciação científica, de caráter bibliográfico-documental, demonstrou que o conceito de Experiência foi ressignificado na BNCC, especialmente na etapa da Educação Infantil, se comparado com os pensamentos de John Dewey (1859-1952), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Walter Benjamin (1892-1940), importantes autores da Filosofia da Educação. Os resultados das análises indicam a necessidade de uma compreensão ampliada do conceito de Experiência e que transcenda a noção de habilidades e competências, que prevalece na BNCC. Afinal, é fundamental, no processo de ensino-aprendizagem, a garantia de experiências plenas voltadas à autonomia dos estudantes

**Palavras-chave:** Experiência; Filosofia da Educação; Autonomia; Habilidades e Competências; BNCC.

**ABSTRACT:** The article analyzes the concept of Experience, which is central to the tradition of western pedagogical thought and also present in the National Common Curricular Base, the current document that regulates the Brazilian curriculum of Basic Education. The research of scientific initiation, of a bibliographical-documental character, demonstrated that the concept of Experience underwent resignifications in the BNCC, especially in the Early Childhood Education stage, if compared with the thoughts of John Dewey (1859-1952), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) and Walter Benjamin (1892-1940), important authors of the philosophy of education. The results of the analyzes indicate the need for a broader understanding of the concept of Experience that transcends the notion of skills and competences, which prevails in the BNCC. It is essential, in the teaching-learning process, to guarantee full experiences focused on student autonomy.

**Keywords:** Experience; Philosophy of Education; Autonomy; Skills and Competences; BNCC.

### INTRODUÇÃO

Os seres humanos, quando experienciam, descobrem que são sujeitos de

<sup>1</sup>Helen Mariano Polachini, Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos, helenpolachini@estudante.ufscar.br

<sup>2</sup>Luiz Roberto Gomes, Pós-doutor em Filosofia da Educação pela J. W. Goethe Universität – Frankfurt am Main, Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar, luizrgomes@ufscar.br.



transformação, pois se tornam capazes de explorar o seu entorno e a si mesmos. Em razão disso, a experiência exerce grande importância na vida humana, sobretudo em seu período inicial de desenvolvimento (ROUSSEAU, 2017; BENJAMIN, 1987 e 2009; DEWEY, 1979). Contudo, para que a experiência esteja presente nas práticas pedagógicas dos docentes e dos estudantes, é necessário que seja cultivada em ambiente escolar, a fim de que seja possível expandi-la para o universo cultural e social.

Nesse sentido, a educação e a instrução devem ser delineadas pelo processo da “própria experiência reconstruída e reorganizada mentalmente no curso de sua elaboração” (TEIXEIRA, 1978, p. 18). Ou seja, o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve no interior do movimento de construção e reconstrução de experiências. Dessa forma, ao refletir acerca desse procedimento de maneira aprofundada, é possível considerar que trata-se da assimilação de experiências anteriores, com forte influência no presente durante a elaboração e interpretação de novas experiências (ROUSSEAU, 2017). Todavia, é essencial que seja realizada uma gestão consciente de todo esse processo, uma vez que se as experiências passadas não forem compreendidas e, portanto, negligenciadas na reconstrução mental estas, ao serem elaboradas no presente de modo irrefletido, podem gerar uma experiência que se funda em um processo de galvanização (BENJAMIN, 1987) e que é privada de espírito (BENJAMIN, 2009).

Tendo em vista a relevância desse processo, o qual se configura particularmente em cada indivíduo e de acordo com as suas vivências, é importante ressaltar que as experiências, portanto, atuam diretamente no agente que as obteve e não em terceiros, já que envolve o repertório e as inclinações próprias do ser experienciador. Nesse sentido, o desenvolvimento das experiências na educação escolar deve ser incentivado levando em conta a autonomia de cada estudante nesse processo, o qual não deve ser substituído pelas experiências do professor no exercício de seu ensino. Pelo contrário, justamente para o aprendizado ser alcançado é necessária essa elaboração por parte do aluno (ROUSSEAU, 2017).

Todavia, quando observamos a Base Nacional Comum Curricular, guia curricular da Educação Básica no Brasil, podemos verificar que apesar da experiência ser citada várias vezes no documento, e ainda com mais ênfase na etapa da Educação Infantil, ela não se configura como um objetivo a ser alcançado como foco da educação, pois estas são propostas como instrumentos para reforço das habilidades e competências (BRASIL, 2018). Diante dessa dinâmica adotada pelo documento, o aluno não ocupa o lugar de sujeito de sua aprendizagem, pois ele é incentivado a experienciar aquilo que é estabelecido pelo docente por mais que, muitas vezes, essa experiência determinada pelo professor não seja equivalente ao sentido que o estudante extrairia a partir do conhecimento que lhe está sendo ensinado. Ou seja, a experiência que o professor transmite e propõe, por mais que possa se conectar a do aluno, é distinta da experiência dele. Nesse sentido, levando em conta que as habilidades e competências agem com vistas ao mundo do trabalho (BRASIL, 2018), observamos que para serem atingidas as expectativas formativas de cada faixa etária, um currículo instrumentalizado é criado no documento. Nesse sentido, o conceito de Experiência apresenta um caráter polissêmico,



ao ser utilizado várias vezes com diferentes funções, o que implica também no esvaziamento de seu sentido, uma vez que ao assumir vários papéis, os quais não são explicitados em suas particularidades, acabam funcionando como um preenchimento de lacunas para conectar elementos que constituem a estrutura pensada pelo documento, a qual, conforme já foi apontado é baseada justamente nas habilidades e competências. Desse modo, a ressignificação da Experiência no documento é observada diante de uma galvanização que a posiciona enquanto mantenedora das finalidades do documento.

Portanto, proveniente de uma pesquisa de iniciação científica, o artigo faz uma análise desse processo de transformação que o conceito de Experiência sofre na atualidade, na forma como este se apresenta na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. O contraponto teórico é feito a partir das concepções pedagógicas de três autores clássicos da Filosofia da Educação, Rousseau, Dewey e Benjamin. Ao explorar e analisar o conceito de Experiência em seus diferentes significados, de acordo com o documento e as obras dos autores citados, apresentamos reflexões que podem auxiliar os educadores a identificarem se as práticas adotadas e descritas na BNCC realmente se traduzem no incentivo e abertura às experiências dos estudantes e assim, possibilitar que os docentes façam uma reflexão crítica sobre os projetos e práticas pedagógicas em que estão inseridos e que propõem.

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa de iniciação científica que deu origem a esse artigo, apoiou-se na concepção de pesquisa exploratória, com o propósito de “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2021 p. 26). Nesse sentido, é importante salientar que os dois aspectos foram trabalhados na pesquisa, ao ser explicitado e analisado o significado do conceito de Experiência para a BNCC; em Rousseau, Benjamin e Dewey, procurando identificar as equivalências e disparidades existentes, bem como construindo hipóteses no sentido da observância acerca de possíveis ressignificações do conceito no documento. Nesse sentido, foi realizado um estudo comparativo de caráter documental e bibliográfico, tomando como referência o documento da BNCC e as obras dos filósofos mencionados.

A pesquisa bibliográfica privilegiou as obras clássicas: “Emílio ou Da Educação” (ROUSSEAU, 2017); “Reflexões sobre a criança, o brincar e a educação” (BENJAMIN, 2009); o ensaio “Experiência e pobreza” (BENJAMIN, 1987); o prefácio e estudo introdutório do livro “Vida e Educação (DEWEY, 1978) escritos, respectivamente, por Lourenço Filho e Anísio Teixeira; a obra “Experiência e Educação” (DEWEY, 1979) e o livro “Entre o Passado e o Futuro” (ARENDRT, 1992). Além das referidas obras clássicas, outros materiais coletados via Bases de Dados e/ou Sites de Busca foram também utilizados na discussão do conceito em questão.

A partir das leituras, foram elaborados fichamentos bibliográficos das obras trabalhadas, como forma de destacar cada trecho em que o conceito de Experiência foi



apontado nos textos, buscando compreender a Experiência, no contexto da elaboração das obras em questão a partir dos pensamentos filosóficos empregados. Ademais, algumas reflexões iniciais foram desenvolvidas e colocadas em diálogo com as considerações da BNCC sobre o conceito.

A leitura e interpretação dos textos foi guiada pelas “diferentes leituras” (GIL, 2021), como forma de exercício hermenêutico sobre as nuances e particularidades de cada um dos textos. Esse procedimento de leitura pautou-se na seletividade, reflexão, análise e interpretação dos textos, com o objetivo de:

- a) identificar as informações e os dados constantes do material impresso;
- b) estabelecer relações das informações e dos dados obtidos com o problema proposto;
- c) analisar a consistência das informações e dados apresentados pelos autores. (GIL, 2021, p.54).

Para a análise do documento da Base Nacional Comum Curricular, consideramos a sua finalidade geral que pode ser averiguada nas páginas de apresentação e introdução ao documento e, além disso, optamos por delimitar a etapa da Educação Infantil, pelo enfoque à questão da Experiência que esta trazia. Nesse sentido, salientamos que foram observados os termos-chave do documento, garantindo assim, como nos orienta Gil (2021), sua exaustividade, mútua exclusividade, homogeneidade e objetividade.

Por fim, como aprofundamento do objeto e suas possíveis relações, nos apoiamos na análise de conteúdo de Bardin (2011), que nos esclarece:

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem (BARDIN, 2011, p.15).

Tendo em vista as possibilidades analíticas, observamos que a análise de conteúdo foi muito importante na definição dos resultados da nossa pesquisa, pois nos permitiu interpretar o explícito e o implícito, inscritos nos discursos e textos em questão. Dessa forma, pudemos transitar pelos polos da subjetividade e objetividade, relacionando-os entre si, com mais naturalidade e profundidade.

## A EXPERIÊNCIA NA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Primeiramente, para iniciar essa discussão filosófica sobre o conceito de Experiência, cabe destacar a sua grande importância não só para a educação, mas também para a vida integral do ser humano, isso porque a experiência é um componente vital e relacional. Nesse sentido, cada etapa de desenvolvimento da criança é repleta de experiências e também de memórias, que são oportunamente ressignificadas no presente. Entretanto, quando as experiências da infância não são incentivadas e vividas pela criança em sua autonomia de descoberta de si e do mundo, muitas dificuldades e



problemas podem se arrastar em suas histórias de vida, impactando as suas próximas experiências. Conforme Dewey (1979, p. 33), “a experiência somente é verdadeiramente experiência, quando as condições objetivas se acham subordinadas ao que ocorre dentro dos indivíduos que passam pela experiência”.

A partir dessa compreensão, é possível refletir sobre a linha tênue que separa, de um lado, uma constante “renovação autêntica” da experiência (BENJAMIN, 1987, p. 3), ou seja, do efetivo aproveitamento do presente a partir das vivências anteriores, e de outro, uma experiência que se estabelece em um processo de “galvanização” (Idem, 1987), assimilada em um passado incompreendido e com uma desenvoltura deficiente no presente.

Tendo isso em vista, para explicitar essa dualidade que altera radicalmente o teor da experiência, é importante compreender o sentido metafórico da palavra “galvanização”, que foi empregada por Benjamin (1987). Todavia, antes disso, consideramos ser relevante explicitar primeiro o sentido literal do termo. A galvanização é a “operação de recobrir o ferro ou o aço com uma camada de zinco metálico, para fins de proteção contra os efeitos da oxidação, zincagem” (OXFORD LANGUAGES, 2023). Nesse processo, o zinco atua como metal de sacrifício, impedindo com que o ferro ou o aço sejam danificados (VOTORANTIM, 2022). A camada de zinco sobreposta ao aço ou ferro, não altera a natureza deles, apenas prolonga sua durabilidade ao prevenir a oxidação, interrompendo assim, o curso natural da vida útil do material.

Essa metáfora é utilizada por Benjamin para ilustrar o processo de “desilusão radical com o século e ao mesmo tempo uma total fidelidade a esse século” ao caracterizar o empobrecimento das experiências (BENJAMIN, 1987, p. 3) que ele notava no século XX, mas que até hoje se configura como uma reflexão bastante hodierna. Sendo assim, quando nos aprofundamos no sentido revelado pela pobreza podemos observar que ela é expressa pela reprodução e reafirmação das experiências de outras pessoas, havendo irreflexão e negligência acerca da vivência de nossas próprias experiências, pois os homens “‘devoraram’ tudo [...] e ficaram saciados e exaustos” (Idem, 1987, p. 3). Sendo esse “tudo” manifesto, segundo ele, na “horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado”, a qual revelou “aonde esses valores culturais podem nos conduzir quando a experiência nos é subtraída” (Idem, 1987, p. 1).

Dessa forma, levando em conta tanto o sentido literal do termo “galvanização”, como o seu sentido metafórico, que é empregado pelo autor, é possível compreender que Benjamin (1987) buscou ilustrar o passado “mixórdico” e escasso em experiências a partir do aço ou o ferro, que seriam sobrepostos pelo presente no corpo do zinco, enquanto metal de sacrifício. Dessa maneira, seria em razão disso que uma renovação autêntica (BENJAMIN, 1987) seria sacrificada, afinal é observada uma “parada” na transição dos tempos. Ou seja, encobriu-se o passado com o presente e assim, o primeiro não teve a oportunidade de deixar as suas contribuições de forma sólida, se fazendo “superado” sem a possibilidade de uma revisão de seu legado. Logo, como resultado, sobra apenas uma tentativa constantemente fracassada de se aproveitar o “antigo” sem



tê-lo compreendido e de não se aproveitar o “novo” por não tê-lo vivido. Nesse sentido, segundo o autor, seria a Experiência subtraída a causadora desse rompimento temporal impensado, o qual também se revela prejudicial no processo de assimilação das contribuições que o passado trouxe aos tempos atuais. Sendo assim, mais uma vez a discussão recai sobre a experiência já que, conforme foi citado no início, ela necessita passar por sua reconstrução para que seja administrada de acordo com as vivências passadas, se estabelecendo de maneira íntegra e consciente no presente. Ademais, diante desse mesmo pensamento, o autor desenvolve também, outra discussão que esclarece ainda mais o conceito de Experiência. Segundo Benjamin (2009, p. 21), esta é conceituada como uma espécie de “máscara do adulto”, a qual só conhece a experiência do “eternamente-ontem” sendo, dessa maneira, privada de espírito (Idem, 2009, p. 22). Diante desse cenário, o próprio autor formula o questionamento sobre se, então, a experiência necessitaria ter sempre essa natureza vazia e superficial, e nos esclarece:

Ela jamais estará privada de espírito se permanecermos jovens [...] o jovem vivenciará o espírito, e quanto mais difícil lhe for a conquista de coisas grandiosas, tanto mais encontrará o espírito por toda parte em sua caminhada e em todos os homens (Idem, 2009, p. 25).

Com isso, podemos concluir que o sentido da Experiência, na visão de Benjamin (1987) encontra-se no espírito jovial de cultivar justamente “renovações autênticas” em contraposição à “galvanização” que esvazia o espírito ao imprimir uma versão “caricata” do passado no presente.

Tendo em vista essas reflexões, quando observamos o pensamento do filósofo norte-americano John Dewey, podemos constatar que ele recupera a proposição das “renovações autênticas” de Benjamin (1987) e lhe acrescenta a perspectiva do movimento em sua importância para a reconstrução das experiências. Pois, segundo a interpretação de Anísio Teixeira sobre a concepção de Experiência em Dewey, estaríamos diante de “uma fase da natureza, uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram - situação e agente - são modificados” (TEIXEIRA, 1978, p. 14).

Para Dewey, é essa mesma experiência que dá sentido à educação e à instrução, na medida em que se definem como “a própria experiência reconstruída e reorganizada mentalmente no curso de sua elaboração” (TEIXEIRA, 1978, p. 18) e continua:

Aprende-se através da reconstrução consciente da experiência, isto é, as experiências passadas afetam a experiência presente e a reconstruem para que todas venham influir no futuro (TEIXEIRA, 1978, p. 34).

Segundo Teixeira (1978), o repertório experiencial é determinante e essencial para um futuro que dê continuidade aos processos educativos, assim, o aluno que não possui em sua educação, um incentivo para “experienciar” está tendo o seu futuro fortemente impactado. Devido a isso, o pedagogo precisa estar atento às experiências que os estudantes desejam viver. Afinal, conforme Rousseau (2017, p. 172) “apenas uma longa



experiência pode nos ensinar a tirar proveito de nós mesmos, e essa experiência é o verdadeiro estudo a que nunca é cedo demais para nos dedicarmos”. Diante disso, é necessário o discernimento pedagógico para não haver um direcionamento mecânico das experiências a ponto destas pertencerem mais aos professores do que aos alunos. Afinal, esses tipos de procedimentos “trazem desuso aos sentidos e à própria experiência” (ROUSSEAU, 2017, p. 207), podendo ser geradas experiências “deseducativas, porque impedem ou perturbam a aquisição de novas e convenientes formas de vida” (FILHO, 1978, p. 9).

Ainda, TEIXEIRA (1978) aponta que de acordo com o pensamento de Dewey o fim da educação deve ser que ela mesma não tenha finitude. E é nesse sentido que o movimento se torna um elemento essencial ao entendimento da experiência, uma vez que ao ser reconstruída, de maneira constante e dinâmica, ocorre a assimilação esclarecida das vivências passadas, as quais ao terem impacto na vida do indivíduo experienciador, irão ter influência no futuro, no corpo das próximas experiências que forem vividas. Nesse sentido, quando o autor afirma que “enquanto vivo, eu não me estou, agora, preparando para viver e daqui a pouco, vivendo” (TEIXEIRA, 1978, p. 17) ele procura enfatizar o fato de que é essencial que essa discussão não seja deixada de lado ou postergada, pois “vida, em condições integrais, e educação são o mesmo” (FILHO, 1978, p. 7). E, dessa maneira, deve ser levado em conta a aplicabilidade do que é aprendido como fruto desse processo, já que fala-se de uma “experiência real de vida” (1978, p. 36). Diante desse procedimento, os meios para o alcance desse objetivo - que, portanto, é educacional, mas também de vida -, segundo o autor devem ter correspondência direta ao que é buscado, ou seja, não podem existir contradições e isso é importante para, justamente, assegurar a integridade da experiência em seu processo de reconstrução. E, por fim, para que isso seja possibilitado o autor indica a necessidade de um ambiente que seja acolhedor e incentivador. Assim, a instituição escolar deve agir em consonância a isso, “assumindo a feição de uma comunidade em miniatura, ensinando em situações de comunicação de umas a outras pessoas, e de cooperação entre elas, visando propósitos comuns” (FILHO, 1978, p. 7).

Rousseau (2017) na educação de Emílio, também prioriza a Experiência ao afirmar que ela, sobretudo é mestre e deve agir em consonância com a natureza para que assim, o aluno seja sujeito de sua instrução, possuindo como único comparativo, ele próprio. Nesse sentido, a importância da autonomia do aluno é afirmada, pois o genebrino categoricamente afirma que “o homem somente sente de fato o que convém ao homem nas relações em que ele se encontrou”(ROUSSEAU, 2017, p. 209), logo por mais que o professor traga sua experiência no momento de ensinar, para a aprendizagem se concretizar o estudante deve acessar o seu repertório experiencial para ser capaz de assimilar e interpretar o que lhe está sendo ensinado, pois só compreenderá o que lhe é ensinado quando for capaz de entender qual é a utilidade de seu objeto de estudo (ROUSSEAU, 2017). Além disso, esse processo possui outro benefício, uma vez que, segundo o filósofo, à medida com que o aluno constitui seu autoconhecimento ao “prever, assim, o efeito de todos seus movimentos e a corrigir seus erros pela



experiência” (ROUSSEAU, 2017, p. 154) mais agir de maneira crítica e perspicaz frente aos acontecimentos de sua vida. Todavia, de acordo com o autor, isso só pode ser possível se houver esforço e descoberta, os quais seriam aspectos imbuídos na própria experiência e que trazem efetivo uso aos sentidos humanos. Também, é interessante apontar que a experiência concreta possui um papel tão importante na educação, pois é ela que acende o interesse real do aluno, conferindo a ele o “ânimo de aprender” (ROUSSEAU, 2017).

Então, já tendo esse alerta sobre o risco do condicionamento experiencial e a sua ameaça à educação, analisaremos o que seria para a Filosofia da Educação, uma educação efetivamente favorável às experiências dos estudantes. Nesse sentido, Benjamin (2009, p. 152) sugere que a criança jamais seja “colocada perante o objeto da aprendizagem, mas sobre ele: como se, na aula de zoologia por exemplo, ela não fosse conduzida diante do cavalo, mas sim montada, como cavaleiro, sobre ele.” Ou seja, o autor nos faz pensar sobre uma educação que não seja meramente transmitida, mas transformada e concretizada através do estudante. Nesse sentido, o estudioso Flávio Bastos (2004, p. 100) fornece a Dewey uma excelente complementação:

A criança deve tomar conhecimento de que algo sabe, porém, não é este saber o essencial, mas o não-saber sobre algo que a permitirá continuar buscando o conhecimento que nunca a preenche e continuar concedendo autoridade a alguém que ela julga ter o conhecimento que lhe falta.

Logo, observamos que além do conhecimento que será ensinado ao aluno, o professor deve se atentar àquele que ainda não foi descoberto pela criança, de modo a ser um combustível para a sua busca, o que contribui, inclusive, para o estabelecimento de um elo entre o professor e o aluno.

Dessa forma, é interessante que essa relação, que está na base do processo de ensino-aprendizagem, seja buscada pelo professor através de, por exemplo, a valorização de um importante elemento que é essencial para a educação e experiência da criança, e também do bebê: a brincadeira. Todavia, para esse elemento se revelar uma maneira eficaz de aproximar o docente do estudante, é necessário permitir e incentivar a experiência do aluno para com o brinquedo, afinal, ele possui seu sentido a partir da criança:

Hoje talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se o contrário (BENJAMIN, 2009, p. 93).

Assim sendo, “é, portanto, por meio da experiência que o governante deve levar a criança a se instruir” (ROUSSEAU, 2017, p. 15), afinal, “adquirimos noções bem mais seguras das coisas que aprendemos por nós mesmos que daquelas que devemos aos ensinamentos de outrem” (ROUSSEAU, 2017, p. 206). Então, como fruto dessa educação, o genebrino explica que a criança alcançaria o seguinte resultado:



Suas ideias são limitadas, mas claras; se não sabe nada de cor, sabe muito por experiência. Se não lê tão bem nossos livros quanto outras crianças, lê melhor o da natureza (ROUSSEAU, 2017, p. 187).

Assim sendo, podemos compreender que a Experiência é o elemento capaz de conectar os homens à natureza externa - percebida por meio dos sentidos - e a própria natureza de seu ser ao “aprender, por assim dizer, a sentir” (ROUSSEAU, 2017, p. 154).

Então, já tendo isso em vista, voltando a Dewey, percebemos que:

a responsabilidade primária do educador não é apenas a de estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno, mas também a de reconhecer nas condições concretas que circunstâncias ambientes conduzem a experiências que levam a crescimento (DEWEY, 1979, p. 32).

Nesse sentido, dois elementos mencionados por Dewey, interação e continuidade, demarcam a importância da experiência nos processos educacionais, que corrobora inclusive, a uma das ideias principais das reflexões de Hannah Arendt sobre a educação, ao dizer que “a essência da educação é a natalidade” (ARENDRT, 1992, p. 223), o nascimento para o mundo. Isso significa que, na infância, as inúmeras possibilidades da Experiência deveriam ser trabalhadas desde a mais tenra idade.

## A EXPERIÊNCIA NA BNCC

É possível compreender, com base nas reflexões do tópico anterior, a importância do conceito de Experiência nos pressupostos pedagógicos da Filosofia da Educação. Nos séculos XVIII, XIX e XX, especialmente em, Rousseau, Benjamin e Dewey, o referido conceito ocupa um lugar de destaque. Agora, no século XXI, buscamos refletir, por meio da Base Nacional Comum Curricular, o processo de ressignificação do conceito de Experiência na atualidade, com enfoque na etapa da Educação Infantil.

É importante ressaltar que a trajetória da BNCC é vinculada ao seu contexto político e legislativo, que encontra suas reformulações e se estabelece em diferentes períodos históricos. Afinal, a educação não está dissociada da sociedade e das decisões que decorrem do poder estatal.

Então, tendo isso em vista, e realizando uma análise em termos econômicos, podemos dizer que o capitalismo exerce forte influência na definição dos currículos oficiais das escolas em todo o mundo. Nesse sentido, é indispensável fazer referência às expectativas que se tem à figura do trabalhador. Este deve ter uma atuação polivalente, conforme um conjunto de habilidades e competências definidas previamente.

Assim, a capacidade de “aprender a aprender” e de acompanhar as transformações tecnológicas se tornam latentes, aspectos esses que desde o século XIX foram sendo cultivados, majoritariamente pelas agências multilaterais, a exemplo da “Comissão Internacional sobre a Educação do Século XXI” de 1991, presidida por Jacques Delors, que contou com a organização da UNESCO e o apoio do Banco Mundial. Nesse evento,



é importante mencionar que foi desenvolvido um relatório final, o qual deu origem ao livro “Educação um tesouro a descobrir” que foi pautado nos quatro pilares da educação de Delors et al (1998), os quais são baseados na adaptação às transformações, na utilidade dos saberes, na interconexão econômica entre os países e na padronização dos indivíduos.

Nesse sentido, esses pilares estão relacionados ao aprender e suas dinâmicas que envolvem o conhecer, o fazer, o conviver e o ser (DELORS et al., 1998), que por sua vez, se conectam a três dimensões relativas à concepção de competência que são: conceitual, procedimental e atitudinal (RAMOS, 2021), sendo a segunda referente ao “saber fazer”. Ou seja, a educação é direcionada a um tipo de conhecimento e também de comportamento voltado a uma concretude que se adeque às expectativas de uma educação focalizada na prática, vinculada com o mercado de trabalho. Isso pode ser verificado nas expectativas e objetivos da BNCC:

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Conforme os princípios da BNCC, um outro ponto a ser destacado refere-se aos instrumentos avaliativos da BNCC para a etapa da Educação Infantil. O documento reforça a importância do acompanhamento e registro da performance de cada criança, bem como do grupo como um todo:

É possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 2018, p. 39).

Apesar da não existência da intenção de comparar e hierarquizar a performance educacional dos estudantes, é necessária a reflexão sobre o que estaria por detrás desse procedimento. Se o documento deixa explícito qual a educação que deseja promover, direcionada ao mercado de trabalho, os materiais didáticos tenderão a conformar tal realidade, pois os estudantes são ensinados a serem produto direto e proporcional da BNCC. Logo, já que os alunos necessitam deter uma postura que seja condizente com as expectativas do mercado de trabalho, um padrão educacional passa a ser incentivado à medida em que os estudantes experienciam sua educação com base no que já foi previamente selecionado pelo documento e nutrido pelas decisões pedagógicas “por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ [...] e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ ” (BRASIL, 2018, p. 13).

Além disso, um outro ponto que chama atenção no documento são as denominações utilizadas para compor e estruturar a BNCC. Primeiramente, é importante



salientar a presença de dois Eixos Estruturantes no documento, a saber: "interações" e "brincadeira", sendo definidos como "experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos" (BRASIL, 2018, p. 37). Nesse sentido, "de acordo com os eixos estruturantes [...] devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento" (BRASIL, 2018, p. 25), conforme listados a seguir: "conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se" (BRASIL, 2018, p. 40).

Assim, "considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender a se desenvolver" (BRASIL, 2018, p. 25). Esses campos, são definidos como:

um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2018, p. 40).

Nesse sentido, são cinco os campos apontados: "O eu, o outro e o nós", "Corpo, gestos e movimentos", "Traços, sons, cores e formas", "Escuta, fala, pensamento e imaginação" e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" (BRASIL, 2018, p. 25). E, por fim, "em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária" (BRASIL, 2018, p. 25), sendo eles "Bebês", "Crianças bem pequenas" e "Crianças pequenas" (BRASIL, 2018, p. 26).

Tais informações indicam que a experiência não está entre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos ao público infantil segundo a BNCC. Todavia, mesmo a experiência não sendo definida como um direito, ao mesmo tempo é mencionada como um mecanismo que sustenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, no corpo das "interações" e "brincadeira", as quais conforme vimos, são Eixos Estruturantes, conceituados como "experiências". Logo, a Experiência aparece como uma ferramenta para o cumprimento dos direitos apontados, e não como um fim.

Assim, reflexões filosófico-críticas são possibilitadas a partir dessa análise: como é possível exercer os direitos de "conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se" (BRASIL, 2018, p. 40), sem que a experiência formativa seja efetivamente trabalhada? Ou seja, é possível que a experiência alcance os direitos se não há a intenção de experienciar esses direitos?

Nesse mesmo sentido, além da experiência não constar entre os direitos de aprendizagem, em nenhum momento o documento aponta que os direitos elencados seriam, em si mesmos, experiências. Todavia, se o documento ainda assim, revela o papel de uma "experiência" que seria capaz de atingir "direitos", devemos nos perguntar o que seria essa experiência e o que de fato ela busca atingir por detrás desses direitos. Afinal, se ela é citada no documento, qual o seu significado, sentido e função?

Então, para avançarmos na reflexão, sobre as questões apontadas anteriormente,



consideramos ser interessante nos aprofundarmos um pouco mais na polissemia do conceito de Experiência, a partir das expressões que foram apontadas no documento. Assim, quando a BNCC menciona a “brincadeira”, como eixo estruturante, é explicitamente definida como experiência, enquanto o “brincar”, sendo um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, não é definido como tal. Dessa forma, é possível inferir que, a atitude de brincar está dissociada de seu objeto-fim “brincadeira”, sendo a atitude um direito, porém não uma experiência - apesar de sua finalidade ser a experiência. Com isso, novamente observamos a adoção de um sentido instrumental do conceito, o que pode ser averiguado também quando observamos os Campos de Experiências. A BNCC pontua que os campos de experiências devem considerar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Logo, o documento sugere que as experiências, no corpo dos campos, devam levar em conta elementos que não são considerados experiências e que não são acompanhados por elas.

Logo, de maneira até mesmo repetitiva, porém imprecisa, o documento transita entre admitir a presença de experiências, mas não permitir que estas sejam experienciadas, propondo meios que não são correspondentes aos seus fins e vice-versa, gerando assim um esvaziamento da Experiência e o empobrecimento pedagógico desse conceito fundamental para a educação.

Tais reflexões nos permitem analisar a forma como o conceito em questão é mencionado no documento, para nos direcionarmos agora aos elementos que constituem a concepção educacional proposta pela BNCC, que conforme os “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” apresentados pelo documento (BRASIL, 2018, p. 44), estão organizados em três grupos por faixa etária, os quais:

correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças [...], todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica (BRASIL, 2018, p. 44).

Destacamos o fato de que, apesar da relevância em reconhecer a existência de diferenças no ritmo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, o documento acaba trazendo objetivos que limitam a descoberta e a experiência de bebês e de crianças bem pequenas, se comparado com o que se espera das crianças pequenas:

**Quadro 1.** Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Campo de Experiências “O eu, o outro e o nós”

<u>Bebês</u> (Zero a 1 ano e 6 meses)	<u>Crianças bem pequenas</u> (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	<u>Crianças pequenas</u> (4 anos a 5 anos e 11 meses)
<b>(EI01EO01)</b>	<b>(EI02EO01)</b>	<b>(EI03EO01)</b>



<p>Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.</p>	<p>Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.</p>	<p>Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.</p>
---	--	---

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 45). Elaborado pelos autores.

Observamos no quadro, que aos bebês objetiva-se somente a percepção, sendo que apenas para as crianças bem-pequenas e para as pequenas espera-se uma demonstração. São incentivadas diferentes experiências, como se não fosse possível incentivá-las em igualdade para os grupos. Assim sendo, quando a BNCC objetiva que os bebês apenas “percebam”, revela uma concepção limitadora quanto à capacidade deles de “demonstração”, não contribuindo para o desenvolvimento dos bebês nesse aspecto, pois não há amplitude no objetivo desse grupo etário. Nesse sentido, uma situação que poderia ilustrar a “percepção” acompanhada da “demonstração” no caso dos bebês, por exemplo, é o choro, que desde cedo já começa a ser percebido como um instrumento de alcance da mãe e de satisfação de suas necessidades. Assim, é por isso que é possível observar uma “insistência” no choro do bebê como uma maneira de enfatizar a busca por algo desejado, através da demonstração<sup>3</sup>.

A partir disso, o documento ao não levar em conta essas questões, coloca as experiências em “quadrados” limitados por idades, não permitindo desde cedo que os bebês vivam suas experiências de modo paulatinamente já serem estimulados. Dessa forma, atitudes de cuidado, solidariedade e empatia, apontadas no quadro, já poderiam ser tomadas como objetivos desde a tenra idade, como algo que poderia ser incorporado na formação da Educação Infantil como um todo. Todavia, é interessante observar que ao mesmo tempo em que a BNCC segmenta objetivos como esses, por faixas etárias, em um outro momento propõe a união entre as três grandes e diversas etapas da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio - no formato de dez Competências Gerais (BRASIL, 2018, p. 9),<sup>4</sup> que são as mesmas tanto para um aluno de zero anos quanto para um estudante de dezessete.

Diante disso, é possível refletir sobre qual a intencionalidade educativa que está no bojo da proposta do documento, a qual é definida pela própria BNCC como: “organização e proposição, pelo educador, de experiências” (BRASIL, 2018, p. 39). Ou

<sup>3</sup>Essa discussão se estende e se explicita em outros campos, como o da Psicologia Infantil e o da Pediatria, por exemplo. Todavia, não a estenderemos em virtude de termos utilizado dessa informação apenas para ilustrar um aspecto da análise em questão.

<sup>4</sup>As competências gerais não serão aqui pontuadas e mais detalhadamente discutidas, pois conforme vimos, englobam toda a Educação Básica e o foco desta presente pesquisa é apenas a sua primeira etapa, a Educação Infantil.



seja, novamente a Experiência aparece no documento, agora com uma concepção de “proposta”, a qual seria proveniente do docente e não do estudante. Com isso, podemos observar o sentido “saturado” que o conceito possui na BNCC por aparecer em momentos diferentes e com denominações distintas. Sendo que, no caso da intencionalidade educativa, seria como se a experiência pudesse ser vista como algo “pronto” a ser desenvolvido no estudante, baseado unilateralmente na experiência acumulada pelo professor.

Nesse sentido, para compreender com mais profundidade teórica essa questão, se retomarmos novamente Rousseau (2017) podemos observar que ele nos alerta para o fato de que a compreensão do aluno em sua aprendizagem, acontece a partir do repertório de experiências que ele já vivenciou. Logo, a intencionalidade educativa proposta pelo documento, não necessariamente seria atendida pelo estudante. Assim sendo, para ilustrar, o autor nos conta em sua obra “Emílio ou Da Educação”, a experiência de ter presenciado as lições de um primogênito que teria contrariado, em sua interpretação, a “moral da história” do que havia acabado de ouvir, o que era algo totalmente diferente do esperado. O caso contado a esse primogênito pelo seu preceptor foi a ocasião em que Alexandre, O Grande, decidiu consumir o remédio indicado por seu médico de confiança, Filipe, a fim de findar a sua doença dita incurável. Todavia, paralelamente a essa decisão, estava o fato de que o rei havia recebido uma mensagem dizendo que Filipe tinha a intenção de envenená-lo. Porém, ainda assim, como Alexandre decidiu tomar o remédio, provou a sua valentia e também, a sua fidelidade com relação ao seu médico. Por fim, o desfecho se deu com a cura do rei.

Então, a partir disso, Rousseau ficou intrigado para saber o que o estudante havia extraído daquele relato e resolveu indagá-lo. Foi então que descobriu:

Ele admirava mais que ninguém a coragem tão louvada de Alexandre; mas sabeis onde via essa coragem? Unicamente no ato de engolir de uma só vez uma bebida de gosto ruim [...] A pobre criança, a quem mandaram que tomasse remédio havia menos de 15 dias e que o tomara apenas com infinito desgosto, ainda sentia o dissabor na boca. (ROUSSEAU, 2017, p. 128).

Ou seja, a experiência anterior que o aluno teve com o remédio foi aplicada à história e assim, o primogênito retirou dela uma mensagem que tampouco foi pensada por seu preceptor no momento em que a contou. Todavia, houve uma repercussão para além disso: “para o próximo remédio que tivesse de engolir, tinha realmente decidido ser um Alexandre” (ROUSSEAU, 2017, p. 128). Ou seja, a mesma experiência já vivenciada passou por uma reconstrução (TEIXEIRA, 1978, p. 18), o que nos permite observar que a educação é algo que envolve a subjetividade do aluno, bem como as experiências anteriores que ele vivenciou. Logo, ao propor experiências, a BNCC assume também o risco de afastar o professor de seu aluno e vice-versa, bem como de comprometer os conhecimentos trabalhados pelas propostas pedagógicas, as quais podem ser totalmente contraditórias às experiências próprias dos estudantes.

Portanto, diante dos apontamentos realizados, podemos examinar o papel da Experiência na Educação proposta pela BNCC e a sua ressignificação, polissemia e



esvaziamento, à medida em que se afasta dos princípios da Filosofia da Educação e se aproxima das expectativas do mercado trabalho, as quais priorizam a formação de um indivíduo competente e habilidoso para determinadas funções, porém inexperiente em sua ação contínua e interativa que deveria desenvolver no seu processo educativo.

Portanto, ao trazer algumas possíveis respostas às questões formuladas ao documento, nos deparamos com mais algumas importantes perguntas: Quantas vezes os pedagogos propuseram experiências que nunca chegaram ao alcance de seus alunos? Com que frequência os estudantes são culpados por não terem compreendido essas experiências que nem mesmo são suas?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões que propusemos ao campo da educação tiveram o propósito de provocar uma reflexão sobre os pressupostos da Filosofia da Educação e a forma como determinados conceitos são compreendidos na etapa da Educação Infantil no documento da BNCC. Mais do que refletir sobre as práticas empregadas, seria importante colocar em questão também, a concepção de Experiência que predomina na educação atual, uma vez que ela “deve se voltar para a crítica dela mesma, analisando seus métodos e propostas de ensino” (ZAMBEL; LASTÓRIA, 2016, p. 2216).

Dessa maneira, observamos que a formação educacional deve ser pensada pelos estudantes, professores e gestores. Afinal, a Base Nacional Comum Curricular só se efetiva com os atores do processo educativo e, nesse particular, os professores exercem um papel pedagógico decisivo.

Logo, acreditamos que o conceito de Experiência, no modo como foi ressignificado pela BNCC, precisaria ser refletido por todos os envolvidos no processo educacional. Isso pode ser realizado, com um movimento de amplitude crítica do conceito, apresentando um sentido mais sólido e humano, diferentemente da forma instrumental e esvaziada em que o conceito se manifestou no documento.

Diante disso, o sentido da galvanização empregado por Benjamin (1978), nos ajuda a compreender o empobrecimento do conceito de Experiência na BNCC. As “experiências” são concebidas como instrumento (metal de sacrifício) para o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, alinhados aos propósitos de mercado. Dessa forma, as experiências são sobrepostas às habilidades e competências, sendo sacrificadas em favor do cumprimento das metas estabelecidas pelo documento.

Todavia, assim como foi apontado, seria necessário refletir, se as demandas dos estudantes - com as suas particularidades e com o seu repertório experiencial - estão sendo exploradas pela intencionalidade educativa, em um processo de reconstrução das experiências (TEIXEIRA, 1978). Pois, uma educação efetivamente formativa, pressupõe uma experiência efetivamente vivida.

Por fim, concluímos que seria preciso pensar a educação, para além dos seus processos que sustentam a galvanização, os quais observamos na BNCC. Para tanto, o conceito alemão de *Aufhebung* faz alusão a uma transformação, não acompanhada de



um esvaziamento, mas sim da conservação daquilo que possibilitou a mudança. E, justamente esse processo é o que constitui a reconstrução da experiência e, inclusive, a valorização das contribuições da Filosofia da Educação, que apesar de remeterem aos séculos passados, podem possuir no presente um papel ainda muito eficaz nas reflexões educacionais.

Consolidando a educação dessa maneira, talvez a Base Nacional Comum Curricular, realmente seja condizente com a sua pretensão:

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (BRASIL, 2018, p. 39).

Afinal, a educação só se consolida quando existe o desejo de aprender (BASTOS, 2004). E para que isso se torne possível, a intencionalidade de se ensinar necessita do fundamento da Experiência vivida, ou seja, da essência de cada um que a experimenta.

## REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 1ª ed. São Paulo: Edições 70, 2011. ISBN 978-85-62938-04-7.
- BASTOS, Flávio Corrêa Pinto. O desejo de aprender: uma visão psicanalítica da educação. **Trilhas**, Belém, ano 4, n.1, p.95-104, jul. 2004.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. *In*: Walter Benjamin – Obras Escolhidas. Vol.1. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p.114-119. Disponível em: <<https://bibliotecasocialvirtual.files.wordpress.com/2010/06/walter-benjamin-experiencia-e-pobreza.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2023.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. 2ª edição. São Paulo: Duas Cidades, 2009. ISBN 978-85-7326-234-6.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Ministério da Educação**, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2023.
- DELORS, J. et al. Educação: um tesouro a descobrir. *In*: **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez;



Brasília, DF:UNESCO, 1998. Disponível em:  
<[http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)>.  
Acesso em: 20 set. 2023.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 1979.

FILHO, Lourenço. Prefácio. *In*: John Dewey. **Vida e Educação**. Estudo preliminar e Trad. Anísio S. Teixeira. 10ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978, p. 7-11.

GALVANIZAÇÃO. *In*: **Oxford Languages**. Google, 2023.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2021. ISBN 978-85-97-01261-3.

RAMOS, Géssica P. Processos de produção, UNESCO e a ideia de competências em educação. Videoaula da disciplina Política Educacional e Organização do Ensino no Brasil, 2021. (duração 34 '22").

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. Trad. Laurent de Saes. 1ª edição. São Paulo: Edipro, 2017. ISBN 978-85-7283-994-5.

TEIXEIRA, Anísio S. A Pedagogia de Dewey. *In*: John Dewey. **Vida e Educação**. Estudo Preliminar e Trad. Anísio S. Teixeira. 10ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978. p. 13-31.

VOTORANTIM Metais - **O que é Galvanização?**. YouTube: BattleofconceptsBR, 2013. (duração: 4'35"). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7tpGfpJj2kk>>.  
Acesso em: 20 set. 2023