

O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA EM DEWEY E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Virgínia Maria de Melo Magalhães
Mestranda PPGED/UFPI

Em resposta a críticas dirigidas às faculdades de Educação, apontando o caráter disciplinar dos programas de formação de professores e seu conseqüente distanciamento da realidade profissional, surgiu, nos anos de 1990, nos Estados Unidos, Canadá e, mais tarde, na Europa, um movimento pela profissionalização do ensino. Esse movimento punha em evidência não só a crise do conhecimento profissional docente, como a crise das instituições formadoras (BORGES, 2004)¹.

Segundo Tardif (2002), o modelo atual de formação de professores está informado por certas concepções, como o ensino como atividade de alto nível, apoiada em sólido repertório de conhecimentos fortemente articulado e incorporado nas práticas profissionais; os professores como profissionais práticos “reflexivos”, produtores de saberes específicos ao seu trabalho e capazes de deliberar sobre suas práticas, de objetivá-las e de aperfeiçoá-las; e a prática profissional como espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos e um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes.

Esse modelo tem suas origens numa “nova epistemologia da prática profissional”, defendida por Donald Schön (TARDIF, 2002). Dois conceitos – **professor reflexivo** e **professor pesquisador** – estão na base desse movimento de valorização da formação e da profissionalização de professores e têm influenciado pesquisas e discursos de pesquisadores e de políticos brasileiros (PIMENTA, 2005).

Donald Schön, ao defender uma “nova epistemologia da prática profissional”, o faz a partir de uma crítica à racionalidade técnica, a epistemologia da prática predominante nas faculdades. Segundo esse autor, essa racionalidade “[...] ameaça a competência profissional, na forma de aplicação do conhecimento privilegiado a problemas instrumentais da prática. O currículo normativo [...] e a separação entre a pesquisa e a prática não deixam espaço para a ‘reflexão-na-ação’ [...]” (SCHÖN, 2000, p. VII).

O pensamento de Dewey sobre a experiência e a reflexão na experiência foi retomado por Schön para referir-se ao pensamento reflexivo do professor². Segundo Perrenoud (2002, p. 13), o profissional reflexivo é

[...] uma antiga figura da reflexão sobre a educação, cujas bases podem ser encontradas em Dewey, sobretudo na noção de *reflective action* [...]. Encontramos a idéia – e não a expressão – em todos os grandes pedagogos que, cada um a seu modo, consideraram o professor ou o educador um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência.

Mas, o que vem a ser o conceito de experiência formulado por Dewey? Neste artigo, pretendemos abordar esse conceito e, para tanto, iniciamos com uma breve contextualização da educação na primeira metade do século XX, período em que as idéias de Dewey emergem. Em uma segunda parte, traçamos uma breve biografia desse filósofo. Para, em seguida, expormos o conceito de experiência e sua importância no pensamento dele. Concluimos com algumas observações sobre as consequências desse conceito para a formação de professores.

A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XX

O século XX foi marcado pela inovação radical nos diversos aspectos da vida social, inclusive na Educação e na Pedagogia. Nesse século, a escola foi marcada por profundas transformações: abriu-se às massas, nutriu-se de ideologia, afirmou-se cada vez mais como central na sociedade (CAMBI, 1999).

Segundo Cambi (1999), renovação educacional e renovação pedagógica caminharam juntas ao longo do século XX. A prática educativa voltou-se para um sujeito humano novo, impôs novos protagonistas, renovou as instituições formativas, dando vida a um processo de socialização dessas práticas e de articulação/sofisticação; enquanto a teoria concentrou-se em torno dos fins e meios da educação.

Cambi (1999) apresenta o desenvolvimento da Pedagogia desse período em seis pontos: a) a aventura das “escolas novas” e do ativismo; b) a presença das

grandes filosofias-ideologias que agiram sobre a elaboração teórica e sobre a prática educativo-escolar; c) o modelo totalitário de educação; d) as elaborações do personalismo, como posição que relança os princípios cristãos da educação, radicando-os justamente na crise contemporânea; e) o crescimento científico da Pedagogia e a nova relação que a liga à Filosofia; e f) as características da Pedagogia e da Educação nos países não-europeus, sobretudo do Terceiro Mundo, que assumem características distintas das européias e norte-americanas.

Entre o último decênio do século XIX e o terceiro decênio do século XX, algumas experiências educativas de vanguarda afirmaram-se na pedagogia mundial, em oposição à escola tradicional, então em vigor. As “escolas novas” difundiram-se predominantemente na Europa e nos Estados Unidos e possuíam como característica comum o recurso à atividade das crianças, tendo na sua base um ideal comum de educação ou “escola ativa”. Eram, ainda segundo Cambi (1999, p. 515), “[...] uma voz de protesto, às vezes de sabor quase tardo-romântico, contra a sociedade industrial e tecnológica.” Nutriam-se, predominantemente, de uma “[...] ideologia democrática e progressista, inspirada em ideais de participação ativa dos cidadãos na vida social e política, de desenvolvimento no sentido libertário das próprias relações sociais, ainda que ligadas a uma concepção fundamentalmente individualista do homem [...]”

A renovação no campo educacional foi maior na tradição ativista, ao colocar no centro a criança e suas necessidades; o fazer precedendo o conhecer, este procedendo do global para o particular; o ambiente considerado como central para a aprendizagem e não o saber codificado, num rompimento total com a Pedagogia Tradicional. Dewey (1976, p. 6-7) apresenta certos princípios comuns às diversas escolas progressivas então existentes: a) expressão e cultivo da individualidade; b) atividade livre; c) aprender por experiência; d) aquisição de habilidades e técnicas para atingir fins que respondam a apelos diretos e vitais do aluno; e) aproveitar-se ao máximo das oportunidades do presente; e f) tomada de contato com um mundo em mudança.

O experimento das “escolas novas” foi iniciado na Inglaterra, em 1889, por Cecil Reddie (1858-1932). Nos Estados Unidos, o experimento mais ilustre foi o promovido por John Dewey (1859-1952), em Chicago. Essas experiências educativas foram acompanhadas por um intenso trabalho de teorização. Os teóricos do ativismo foram John Dewey (1859-1952), Ovide Decroly (1871-1932), Edouard Claparède

(1873-1940), Adolphe Ferrière (1879-1961) e Maria Montessori (1870-1952) (CAMBI, 1999). Destes, Dewey é considerado o mais ilustre, pela riqueza e rigor filosófico do seu pensamento.

Os grandes temas da Pedagogia do ativismo eram: a) o “puericulturismo”, ou o reconhecimento do papel essencial da criança em todo o processo educativo; b) a valorização do “fazer” na aprendizagem infantil, que tendia a colocar no centro do trabalho escolar as atividades manuais, o jogo e o trabalho; c) a motivação, ou seja, toda aprendizagem real e orgânica deve estar ligada a um interesse da criança e movida por uma solicitação de suas necessidades emotivas, práticas e cognitivas; d) a centralidade do “estudo de ambiente”, pois é da realidade circundante que a criança recebe estímulos para a aprendizagem; e) a “socialização”, necessidade primária da criança; f) o “antiautoritarismo”; e g) o “antiintelectualismo”. (CAMBI, 1999).

JOHN DEWEY

John Dewey nasceu em Burlington, pequena cidade de Vermont, Estados Unidos, em 20 de outubro de 1859. Cedo se tornou autodidata, pois a escola de memorização era-lhe enfadonha e artificial, fato que iria influenciar suas idéias sobre escola (PITOMBO, 1974). Estudou na Universidade de Vermont; depois, em 1882, foi para a Universidade de Johns Hopkins, onde cursou o Doutorado. Sob a influência de Peirce, “[...] empezó a elaborar una forma de pragmatismo llamada *instrumentalismo* por el acento que pone en el valor instrumental del conocimiento (y del pensamiento em general) para resolver situaciones problemáticas reales de nuestra existencia.” (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1990, p. 635).

Em 1894, assumiu o Departamento de Psicologia, Pedagogia e Filosofia da Universidade de Chicago. Nessa Universidade, criou, em 1896, a **Escola-Laboratório**, primeira instituição de pedagogia experimental da história, onde punha em prática suas teorias pedagógicas. Em 1904, deixou a Universidade de Chicago, por não admitir interferência na Escola-Laboratório (PITOMBO, 1974), indo para a Universidade de Colúmbia. Nos anos de 1920 e 1930, viajou a vários países proferindo

conferências sobre seu pensamento pedagógico, então reconhecido mundialmente. Faleceu em 1952, com 92 anos, na cidade de Nova York.

Dewey é considerado o maior pedagogo do século XX, tendo sido o principal teórico da Escola Nova. Suas idéias estão expostas em diversos livros, escritos ao longo de sua vida. Dentre eles, destacamos *Democracy and education (Democracia e educação)*, de 1916, e *How we think (Como pensamos)*, de 1910. Para o que aqui nos interessa diretamente, há ainda o livro *Experience and education (Experiência e educação)*, de 1938, onde o autor aborda uma série de pontos que diferenciam a Pedagogia Nova da Pedagogia Tradicional, desfazendo equívocos e reafirmando suas idéias.

A Pedagogia de Dewey é extremamente atenta aos problemas da sociedade industrial moderna, bem como às instâncias de promoção humana (CAMBI, 1999). Pensa na educação adequada à democracia moderna, criticando os modelos de educação existentes, por não formarem as novas gerações para uma sociedade democrática, considerada por ele como a mais elevada forma de organização humana, uma vez que leva os cidadãos a agir livremente. Não está preocupado, portanto, em transformar a democracia americana, mas em adequar as novas gerações a ela.

A Pedagogia de Dewey possui características que a tornavam uma espécie de modelo-guia dentro do movimento da “escola ativa”. Para Cambi (1999), essa Pedagogia caracteriza-se a) como inspirada no pragmatismo e, portanto, num permanente contato entre o momento teórico e o prático, de tal modo que o “fazer” do educando se torne o momento central da aprendizagem; b) como entrelaçada intimamente com as pesquisas das ciências experimentais, às quais a educação deve recorrer para definir corretamente seus próprios problemas, e, em particular, à Psicologia e à Sociologia; e c) como empenhada em construir uma filosofia da educação que assume um papel muito importante também no campo social e político, uma vez que o desenvolvimento democrático da sociedade e a formação de um cidadão dotado de uma mentalidade moderna, científica e aberta à colaboração é sua responsabilidade da educação.

A filosofia de Dewey articula-se em torno de uma “teoria da experiência”, vista como o âmbito do intercâmbio entre sujeito e natureza (CAMBI, 1999). É sobre essa teoria que iremos falar a seguir.

EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO EM DEWEY

O conceito de experiência é central no pensamento deweyano. Dewey (1976) justifica a necessidade de uma teoria coerente da experiência para dar uma nova direção ao trabalho das escolas. A idéia fundamental da filosofia de educação mais nova e que lhe confere unidade é, segundo ele, a de que “[...] há relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação.” (DEWEY, 1976, p. 8). Como decorrência, a nova filosofia de educação deveria estar comprometida com alguma espécie de filosofia empírica e experimental, o que não implica afirmar uma identidade entre educação e experiência, pois nem toda experiência é educativa, havendo aquelas que podem “[...] produzir dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de outras experiências mais ricas.” (DEWEY, 1976, p. 14). Assim, não basta a existência de experiência, mas a qualidade da experiência por que se passa.

Segundo Dewey (1959b), para se compreender a natureza da experiência, é necessário perceber que ela encerra dois elementos: um ativo e outro, passivo, especialmente combinados. Quanto ao aspecto ativo, a experiência é tentativa; quanto ao aspecto passivo, é sofrimento, passar por alguma coisa. Quando o sujeito experimenta um objeto, faz alguma coisa com ele, sofrendo ou sentindo, em seguida, as conseqüências: “Fazemos alguma coisa ao objeto da experiência, e em seguida êle nos faz em troca alguma coisa: essa é a combinação específica [entre eles].” (p. 152).

O valor da experiência será medido pela conexão dessas duas fases da experiência (elemento ativo e elemento passivo). Uma simples atividade não constitui experiência, pois esta, “[...] na sua qualidade de tentativa subentende mudança, mas a mudança será uma transição sem significação se não se relacionar conscientemente com a onda de retôrno das conseqüências que dela defluam.” (DEWEY, 1959b, p. 152). Deve, pois, haver a percepção pelo sujeito da relação entre a ação (tentativa) e a reação (sofrimento):

‘Aprender da experiência’ é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em conseqüência 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 sofre em consequência torna-se instrução – isto é, a descoberta das relações entre as coisas. (DEWEY, 1959b, p. 153).

Para Dewey (1959b), o pensamento ou a reflexão é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer (tentativa – aspecto ativo da experiência) e o que ocorre em consequência (sofrimento – aspecto passivo da experiência). Logo, sem esse elemento intelectual não é possível nenhuma experiência significativa.

Dewey (1959b) distingue duas espécies de experiências, conforme a proporção de reflexão que contenham: a ação que repousa unicamente no método de tentativas e erros e a descoberta minuciosa das relações entre nossos atos e o que acontece em consequência deles. Naquela, ficamos à mercê das circunstâncias; nesta, surge o elemento intelectual e, à medida que este surge, aumenta o valor da experiência.

A mudança da qualidade da experiência com a introdução do elemento intelectual é tão significativa que ela pode ser considerada experiência reflexiva, ou, como diz Dewey (1959b), “reflexiva por excelência”. O cultivo deliberado de tal elemento intelectual torna, então, o ato de pensar uma experiência característica:

[...] pensar é o esforço intencional para descobrir *as relações específicas* entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas. Desaparece seu isolamento, e, por conseguinte, sua justaposição puramente arbitrária: e toma seu lugar uma situação unificada a desenvolver-se. (DEWEY, 1959b, p. 159, grifos do autor).

Dois importantes conclusões advêm para a educação, segundo Dewey (1959b): a) a experiência é, primariamente, uma ação ativo-passiva (não é primariamente cognitiva); e b) a medida do valor de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que conduz o sujeito. A experiência inclui a cognição à medida que seja cumulativa ou conduza a alguma coisa ou tenha significação. Segundo Dewey (1959a, p. 199), a tarefa da educação “[...] poderia ser definida como emancipação e alargamento da experiência. A educação toma o indivíduo enquanto relativamente plástico, antes que experiências isoladas o tenham cristalizado a ponto de torná-lo irremediavelmente empírico em seus hábitos mentais.”

Dewey (1976) apresenta dois princípios para a formulação de uma teoria da experiência. O primeiro é o **princípio do *continuum* experiencial** ou **princípio da**

continuidade de experiência, segundo o qual, toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subseqüentes. Esse princípio serve para discriminar entre experiências de valor educativo e experiências sem valor educativo.

A experiência tem dois aspectos: um imediato, que pode ser agradável ou desagradável; e um mediato, que é sua influência sobre experiências posteriores. Toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem, do que advém, segundo Dewey (1976, p. 17), o problema central da educação alicerçada em experiência: “[...] a seleção das experiências presentes, que devem ser do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subseqüentes.”

O segundo princípio fundamental para interpretar uma experiência em sua função e em sua força educativa é o **princípio de interação**. Esse princípio atribui direitos iguais aos fatores da experiência – as condições objetivas e as condições internas –, sendo qualquer experiência um jogo entre os dois grupos de condições. Tomadas em sua interação, constituem uma situação. Os indivíduos vivem, pois, em uma série de situações, ou seja, há interação entre o indivíduo e objetos e outras pessoas:

Uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre um indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio [...]. O meio ou o ambiente [...] é formado pelas condições, quaisquer que sejam, em interação com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso. (DEWEY, 1976, p. 37).

Assim, a experiência não se processa apenas dentro da pessoa: “Toda experiência genuína tem um lado ativo, que muda de algum modo as condições objetivas em que as experiências se passam.” (DEWEY, 1976, p. 31).

A preocupação do educador deve ser, então, com a situação em que a interação se processa. As condições objetivas oferecem possibilidade de ser reguladas pelo educador. Essas condições são o que faz o educador e o modo como o faz; incluem equipamentos, livros, aparelhos, brinquedos e jogos; incluem os materiais com os quais o indivíduo entra em interação e o arranjo social global em que a pessoa está envolvida. Cabe ao educador determinar o ambiente que, entrando em interação com as necessidades e capacidades dos seus alunos, irá criar a experiência educativa válida.

Contudo, para selecionar as condições objetivas, o educador precisa compreender as necessidades e capacidades dos alunos que estão aprendendo em dado tempo: “[...] tanto a falta de adaptação da matéria às necessidades e capacidades dos indivíduos, quanto a falta do indivíduo em se adaptar às matérias podem igualmente tornar a experiência não-educativa.” (DEWEY, 1976, p. 40).

CONCLUSÃO

Em que pesem as críticas lançadas ao pensamento de Schön (PIMENTA, 2005), é inegável a necessidade de se repensar a formação de professores em termos de uma formação que leve esse profissional de fato a ser um profissional reflexivo, no sentido que Dewey atribui a esse termo.

As idéias de Dewey, longe de estarem ultrapassadas, permanecem pelas marcas que deixaram nas práticas educativas. A Escola Tradicional, embora não tenha sido de todo superada, certamente foi abalada em suas certezas e aparente “naturalidade”. Resta voltar essa concepção de aprendizagem para a formação de professores e não apenas para as crianças. Os currículos de formação de profissionais devem propiciar o desenvolvimento da necessidade de refletir, assim como as estratégias de formação continuada.

Importa, pois, aos educadores, compreender as idéias que norteiam essa (não tão) nova forma de pensar a aprendizagem e, dentre elas, a idéia de experiência, central, como já afirmamos, no pensamento de Dewey. Esperamos que, com a retomada das idéias de Dewey no modelo de professor reflexivo proposto por Schön e desenvolvido por outros teóricos, isto seja possível, e que as propostas de formação de professores, inicial e continuada, considerem a importância da experiência também na formação de professores.

A formação de professores deve se voltar, pois, para experiências significativas, uma vez que somente tais experiências têm valor educativo. Uma outra conclusão, também óbvia, mas igualmente necessária e decorrente da primeira, é que o professor reflexivo é aquele que percebeu que se tornou reflexivo porque aprendeu a “aprender da experiência”, ultrapassou o ensaio e erro, alcançando a descoberta

minuciosa das relações entre os seus atos e as conseqüências deles. Portanto, assim como a educação toma o indivíduo enquanto relativamente plástico, “antes que experiências isoladas o tenham cristalizado a ponto de torná-lo irremediavelmente empírico em seus hábitos mentais”, as faculdades de Educação deveriam fazer o mesmo com os professores em formação, antes que “aprendam” que ensinar é “seguir receitas”.

¹ No Brasil, esse movimento pela profissionalização do ensino teve início nos anos de 1990, atingindo o apogeu nos anos de 2000. As reformas propostas inserem-se, portanto, em um contexto internacional (BORGES, 2004; PIMENTA, 2005).

² Outro conceito utilizado por Schön foi o de conhecimentos tácitos de Luria. (SCHÖN, 2000).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO; N.; VISALBERGHI, A. **Historia de la Pedagogía**. México-DF: Fondo de Cultura Economica, 1990.

BORGES, C. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara-SP: JM, 2004.

CAMBI, F. O século XX até os anos 50. “Escolas Novas” e ideologias da educação. In: _____. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 509-593.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo (uma reexposição). 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a.

_____. **Democracia e educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b.

_____. **Experiência e educação**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre-RS: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PITOMBO, M. I. M. **Conhecimento, valor e educação em John Dewey**. São Paulo: Pioneira, 1974.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre-RS: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.