

## Dewey e a educação como reconstrução da experiência: implicações para os processos formativos escolares contemporâneos

Dewey and the education as reconstruction of experience:  
implications for contemporary formative processes in schools

Jorge Alexandre Bieluczyk  
Centro Universitário La Salle  
[jorge.bieluczyk@lasalle.org.br](mailto:jorge.bieluczyk@lasalle.org.br)  
<http://lattes.cnpq.br/5193235199199486>

Cledes Antonio Casagrande  
Centro Universitário La Salle  
[cledes.casagrande@lasalle.org.br](mailto:cledes.casagrande@lasalle.org.br)  
<http://lattes.cnpq.br/3013310508802569>

### Resumo

O artigo argumenta a atualidade educacional da noção 'reconstrução da experiência', proposta por Dewey. Defende-se que essa noção pode iluminar questões educacionais do nosso tempo, especialmente aquelas concernentes ao sentido e ao significado dos processos de ensino-aprendizagem. Para detalhar esse entendimento, a crítica deweyana à escola tradicional é reconstruída de modo a enfatizar os elementos que dificultam ou impedem um processo contínuo de desenvolvimento. Em seguida, os elementos-chave da educação como reconstrução da experiência são apresentados. Nesse âmbito, a desejável conexão entre os saberes e a vida é sublinhada. Por fim, algumas decorrências da filosofia da educação de matriz deweyana são apontadas.

### Palavras-chave

Dewey; Educação; Reconstrução da Experiência; Processos Formativos.

### Abstract

The article argues the educational relevance of the notion 'reconstruction of experience', proposed by Dewey. We consider that this notion can shed lights upon contemporary educational issues, particularly those regarding the meaning and significance of teaching-learning processes. To detail this understanding, Dewey's criticism to traditional school is reconstructed so as to emphasize the elements that difficult or impede a continuous process of development. Then, the key elements of education as reconstruction of experience are presented. In this context, the desirable connection between knowledge and life is highlighted. Finally, some consequences of a deweyan philosophy of education are pointed out.

### Keywords

Dewey; Education; Reconstruction of experience; Formative process.

## 1. Considerações iniciais

O presente artigo tece uma abordagem hermenêutica em torno do conceito de educação como reconstrução da experiência, proposição veiculada por Dewey (1959), considerando suas possíveis decorrências para os processos formativos escolares contemporâneos. Essa proposição filosófica orienta o pensamento pedagógico do norte-americano e se apresenta como uma

alternativa às problemáticas educacionais da atualidade, vinculadas ao sentido e significado dos processos de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, buscaremos identificar a crítica deweyana à escola tradicional e enfatizaremos os elementos que impedem um processo contínuo de desenvolvimento. Em seguida, apresentaremos os elementos fundantes da educação como reconstrução da experiência, tendo em vista a possibilidade de conexão entre os saberes e a vida. Por fim, apontaremos algumas decorrências da filosofia da educação deweyana para os processos formativos escolares da atualidade.

John Dewey é considerado uma das figuras intelectuais mais influentes no cenário filosófico e educacional norte-americano. Conforme Amaral (2007, p. 21), “melhor do que ninguém tenha ele sabido expressar os sentimentos e os pensamentos de seu povo; apreendido o espírito de sua pátria; captado as possibilidades de sua época”. No mesmo âmbito, Bernstein (2010, p. 41, tradução nossa) afirma “John Dewey é conhecido como o filósofo e educador mais influente dos Estados Unidos”. A sintonia do filósofo com a cultura e com o contexto americano, apontada pelos pesquisadores contemporâneos, revela o caráter instrumental do pensamento filosófico, que só pode ter relevância na medida em que manter relação com o mundo, e a proposta de educação que “promova o desenvolvimento da atitude investigativa nas gerações mais novas, a assimilação da cultura segundo sua utilidade para a vida e a formação de um modo de vida democrático” (Pagni e Brocanelli, 2007, p. 219).

A filosofia, entendida como atitude de compreensão do mundo que influencia diretamente o procedimento e a direção da vida, e a educação, como um meio de reconstrução da cultura e da vida social, sustentam a crença deweyana na sociedade progressista e democrática. Nesse sentido, Dewey reagiu de maneira crítica à tradição filosófica clássica, amparada na metafísica e na separação entre sujeito e objeto, conhecimento e ação, teoria e prática, e destacou o princípio da continuidade como referência de unidade teórica do seu pensamento. Amaral (2007) aponta que a continuidade é o instrumento em potencial para superar os dualismos ou dicotomias impregnadas na filosofia sobre variadas formas, estimulando a flexibilidade das interações sociais e a confiança na inteligência humana como método para auxiliar na resolução dos problemas dos indivíduos na relação com o mundo.

Dewey acreditava que a parte mais significativa do aprendizado é a solução habilidosa de problemas. A solução de problemas, quando bem-sucedida, às vezes adiciona novos fatos às crenças de uma pessoa e às vezes adiciona novas habilidades ao conjunto de habilidades de uma pessoa. Mas a solução de problemas é muito diferente da memorização de fatos trazidos por outras pessoas, bem como da imitação das habilidades de outras pessoas. A solução de problemas não duplica o que os outros já fizeram; em vez disso, ela cria crenças e habilidades verdadeiramente novas (Shook, 2002, p. 139).

Dewey supera a concepção educacional aristocrática e proletária embasada na memorização e na imitação, ao apresentar um ideário formativo alicerçado no desenvolvimento que se dá ao longo da vida por meio da solução de problemas e da aquisição de novas habilidades, que permitem uma constante reorganização da vida e do sentido desta. “A profunda crítica de Dewey à educação aristocrática e à educação proletária lançava a discussão de como ambos os sistemas transformavam os estudantes em adultos capazes de aplicar um método uniforme de avaliação de fatos” (Shook, 2002, p. 140). Nessa perspectiva, a educação torna-se um processo de formação amplo, tanto das crianças quanto dos adultos, orientado pela relação entre experiência e natureza, bem como nela vislumbra-se a possibilidade da instauração da democracia, que exige um sistema de educação fundado na solução de problemas. Dewey (1959) ressalta que a infância, a adolescência e a idade adulta estão num mesmo patamar educativo, pois o que é realmente aprendido em cada estágio da experiência forma o valor da experiência e possibilita o

enriquecimento da significação da vida. Para Cunha (1998), o objetivo de Dewey é superar o raciocínio antagônico que opõe criança e adulto, visto que a argumentação proposta aponta para os valores sociais, objetividade e ordenação do raciocínio, a razão do mundo adulto como potencialidade na experiência infantil.

A chave compreensiva deweyana da educação como experiência tem duas vias hermenêuticas: 1) trata-se do rompimento da dualidade entre experiência e natureza, ideia que sustentou as formulações epistêmicas dos filósofos racionalistas e empiristas durante muito tempo. Aproximar experiência e natureza pressupõe reconhecer a relação contínua presente na interação entre os agentes e as situações vividas, que permitem o desenvolvimento do indivíduo. Conforme Tonietto e Fávero (2012, p. 04, acréscimo nosso) “não experienciamos a experiência em si mesma, mas, sim, a natureza, uma vez que interagimos com ela, e segundo ele [Dewey], duas coisas interagindo são a própria experiência”; e 2) diz respeito a experiência educativa vinculada ao desenvolvimento da vida democrática como um modo de ser. De acordo com Cunha (1998, p. 36), “a experiência é um fenômeno ao mesmo tempo individual e cultural; o indivíduo contribui para a formação da cultura e esta, por sua vez, fornece o sustentáculo sobre o qual a existência do indivíduo ganha significado”. Assim, os processos formativos escolares acolhem as individualidades que emergem das práticas associativas e colaboram na reconstrução das experiências, permitindo ao indivíduo crescer como pessoa e unir-se no todo da vida social. Na perspectiva deweyana, a democracia é mais que uma condição social; é um modo de vida que possibilita uma dinâmica formativa livre, de crescimento, de aperfeiçoamento da vida social e de oposição a toda forma de autoritarismo.

## **2. Crítica deweyana à educação tradicional**

A educação tradicional, segundo Dewey (1959), apresenta-se com concepções educacionais fundadas nas ideias de preparação, desdobramento ou disciplina formal, formação e recapitulação. É sob esses ideários educacionais que o filósofo norte-americano se debruça na obra *Democracia e Educação* (1959) e apresenta, de maneira específica nos capítulos cinco e seis, os elementos que compõem o arcabouço de cada um desses conceitos. No desenrolar da exposição, o autor pincela sua oposição conceitual com base no conceito de educação como um processo contínuo de desenvolvimento do indivíduo e de reconstrução das experiências. Sua proposta crítica não consiste em um abandono da práxis vinculada à educação tradicional, mas na busca por alternativas educacionais desde a perspectiva do conceito de experiência.

Em suma, o ponto que desejo acentuar é que a rejeição da filosofia e prática da escola tradicional levanta, para os que acreditam em novo tipo de educação, um novo tipo de difícil problema educacional. [...] Em meio a todas as incertezas, admito haver consenso geral permanente quanto a pressuposto fundamental, ou seja, de que há conexão orgânica entre educação e experiência pessoal, estando, portanto, a nova filosofia de educação comprometida com alguma espécie de filosofia empírica e experimental. Mas, experiência e experimento não são termos que se explicam por si mesmos (Dewey, 1979, p. 13).

A crítica deweyana não refuta a experiência presente na educação tradicional, porém ressalta seu caráter defeituoso, principalmente no que tange à conexão com as futuras experiências.<sup>1</sup> Dewey (1959) afirma que a desconexão das experiências acaba gerando hábitos com baixa potencialidade de controle das experiências futuras, devido à dicotomia entre passado, presente e futuro e a recepção das vivências reduzidas ao prazer, descontentamento ou revolta. Assumindo essa perspectiva, Cunha (1998, p. 47) afirma: “Dewey acredita que o dia de amanhã é uma construção que se inicia hoje. Os cuidados com a vida presente das crianças, com seu

---

<sup>1</sup> A oposição entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova é apresentada por Gauthier e Tardif (2014, p. 169).

desenvolvimento e necessidades atuais constituem garantia suficiente para a educação do homem do futuro”.

A primeira crítica deweyana à educação tradicional direciona-se ao entendimento da educação como uma preparação para assumir as responsabilidades da vida adulta. O imaturo, a criança, é concebido fora da dimensão social e como um candidato a ser partícipe da sociedade, dado que “As crianças não são encaradas como membros sociais em situação definida e regular. Encaram-nas como candidatos; colocam-nas na lista dos que esperam” (Dewey, 1959, p. 58). A vida do adulto, por sua vez, consiste em um teste preparatório para a “outra vida” e não de significação por si mesma.

Com foco educativo na ideia de preencher um vazio denominado futuro, Dewey (1959) aponta para três consequências negativas desse horizonte pedagógico. O primeiro ponto destacado é o desperdício de uma energia vinculada à essência da criança, isto é, a concentração integral no presente, sendo o futuro uma qualidade e não uma realidade. “Preparar-se para alguma coisa, não se sabe qual, nem porque, é desprezar a energia motora existente para confiar-se na de uma vaga probabilidade. Em tais circunstâncias, favorece tal concepção a vacilação e a procrastinação” (Dewey, 1959, p. 58). O segundo aspecto origina-se da ideia anterior, isto é, a educação como preparação trata o futuro como uma realidade distante do presente, quase inatingível. Desse modo, energias e potencialidades são enfraquecidas, adiando o crescimento e a significação das experiências presentes. O terceiro elemento mencionado diz respeito aos resultados dos processos de ensino-aprendizagem que substituem, com base numa opinião vaga, as habilidades especiais do educando, por um modelo convencional de requisitos e cobranças. Dessa forma, os fins ganham uma valorização maior que os meios e a educação cumpre sua função quando os educandos são promovidos ao final do ano ou conseguem o ingresso no meio acadêmico. Segundo Cunha (1998), esse modelo escolar se torna desinteressante, visto que a potencialidade da vida presente é negada em função de um futuro intangível.

Para sustentar as bases dessa teoria, que na perspectiva deweyana é falha por não levar em consideração o presente, recorre-se ao uso de elementos artificiais de prazer e de dor. “Assim, o mestre é reduzido a recorrer a motivações da criança sem qualquer ligação como tema de estudo – tais como o receio da criança diante do castigo e da humilhação – para tentar produzir nela uma aparência de aprendizagem” (Gauthier e Tardif, 2014, p. 187). Como o futuro é apenas uma possibilidade do presente, empregam-se promessas de recompensa e ameaças de punição. Segundo Dewey (1959, p. 59), “precisa-se dizer aos alunos que, se não procederem do modo prescrito, sofrerão a imposição de pena; e, caso obedeçam, podem esperar daí a algum tempo, no futuro, recompensas a seus sacrifícios presentes”.

No sentido em que vimos falando, a crítica deweyana direciona-se à desconexão entre presente e futuro, uma vez que “Se educação é desenvolvimento, ela deve progressivamente realizar as possibilidades presentes, tornando assim os indivíduos mais aptos a lidar mais tarde com as exigências do futuro” (Dewey, 1959, p. 60). Em nenhum momento, o pensador norte-americano exclui a possibilidade da realidade futura. No entanto, o futuro necessita obrigatoriamente estar ligado com a vida presente, sendo um processo contínuo de crescimento e reconstrução das experiências. “Se no presente a escola propiciar experiências duradouras e saudáveis para o desenvolvimento da criança, esta será capaz de lidar com o futuro, seja ele o que for” (Cunha, 1998, p. 47).

A segunda crítica diz respeito a uma variante da concepção da educação como preparação e é entendida como desdobramento, ou seja, um desvelar das faculdades latentes. Focada nas potencialidades ideais e espirituais adormecidas no indivíduo, concebe desenvolvimento, processo e progresso a partir de uma esfera dinâmica e não estática da vida. No entanto, as operações são transitórias e a significação das experiências não segue o princípio da continuidade, quer dizer, são operações em movimento, mas desconectadas umas das outras. “Uma vez que o

desenvolvimento é simplesmente um movimento para atingir-se um completo modo de ser, o ideal final é imóvel” (Dewey, 1959, p. 61).

Encontrando dificuldade de identificar o alvo de desenvolvimento na sua forma pura, o procedimento pedagógico centra-se na autoridade do professor que define o objetivo a ser atingido e amparado no recurso maiêutico, ou outro recurso pedagógico, busca extrair do educando aquilo que deseja. Nesse processo, o educando não tem iniciativa e o resultado é um tatear em busca do desejado. Cunha (1998) considera que nessa perspectiva educacional o desenvolvimento teria como fim a perfeição, um objetivo imutável, descomprometendo-se de ativar a força motora do educando – princípios defendidos por Froebel e Hegel –, perspectiva da qual Dewey não compartilha.

Froebel associou o fim absoluto à força da apresentação de símbolos e considerou a experiência vazia com impossibilidade de ser aprendida de maneira inteligente. Para Cunha (1998, p. 48), “Educar, segundo a visão de Froebel, é fazer o desdobramento de fins transcendentais à vida humana; fatos da experiência são tidos como símbolos que correspondem aos traços essenciais do Absoluto supostamente adormecido no íntimo da criança”. Nessa perspectiva, cabe ao professor utilizar-se de artifícios metodológicos que permitam a recordação dos elementos latentes e já formados, tornando a ação pedagógica autoritária e impositiva de finalidades exteriores ao desenvolvimento. Dewey (1959, p. 62) aponta que Froebel “não conseguiu ver que o crescimento é crescer, desenvolvimento é desenvolver, e por isso deu maior importância ao resultado, ao produto, do que ao processo”.

Hegel prendeu o ‘absoluto’ a uma série de instituições históricas. “Cada uma delas é em seu tempo e lugar absolutamente necessária, porque constitui um estágio do processo de autorrealização do espírito absoluto” (Dewey, 1959, p. 64). Assim, os indivíduos não são portadores dos direitos espirituais e de desenvolvimento, e a educação passa pela assimilação passiva do espírito difundido pelas instituições existentes. “Racionalmente organizadas, as instituições expressam a Razão e a elas o indivíduo deve se submeter” (Cunha, 1998, p. 48). Segundo Pagni e Broncanelli (2007), o problema da filosofia hegeliana, para Dewey, estaria no desenvolvimento concomitante da liberdade individual com as leis universais da razão objetiva do Estado. A centralidade da educação hegeliana é a conformidade do espírito individual e não a transformação social, sendo estas obras do espírito do tempo e não da ação humana. Percebe-se que a visão hegeliana abafou a individualidade e exaltou o indivíduo em abstrato. É nesse sentido que Dewey (1959) opõe-se à visão hegeliana e a considera como uma limitação do potencial do indivíduo, ao defender como princípio elementar a conformidade do indivíduo no âmbito social. Para o norte-americano, esse modo de compreender a educação impossibilita o desenvolvimento da democracia, visto que cogita membros pacíficos e não ativos.

A terceira crítica deweyana direciona-se à compreensão da educação como adestramento das faculdades, também conhecida como teoria da disciplina formal. Elegendo uma série de objetivos a serem desenvolvidos, como: perceber, decorar, recordar, associar, querer, sentir, imaginar, pensar, entre outros; esse ideário educativo propõe o exercício ou treino dessas capacidades. O pano de fundo que sustenta a teoria do adestramento defende, de um lado, que o mundo exterior apresenta o conteúdo do saber captado pelas sensações percebidas. De outro, o indivíduo é portador, por natureza, das faculdades que são lapidadas via o exercício constante, até se tornar hábito enraizado na memória. Essa concepção educacional expressa pelo inglês John Locke reforça o dualismo da época entre sujeito e objeto, bem como a preocupação centrada na formação das faculdades desenrola uma ação pedagógica alicerçada em atos repetidos de prestar atenção, decorar e observar. As supostas faculdades inatas são puramente falsas, pois como afirma Cunha (1998, p. 49) “dentre muitos argumentos colocados em contraposição a essa tese, Dewey sustenta que tais faculdades simplesmente não existem”. O que existe são tendências,

modos instintivos, que reagem aos estímulos do sistema nervoso afetados pelo ambiente, e não faculdades intelectuais que são formadas pela repetição.

Para Cunha (1998), Dewey pondera que o modo de proceder dessa concepção educacional é uma pseudoseparação entre as potencialidades do indivíduo e a matéria sobre a qual sustenta o adestramento. Sendo assim, as escolas evitam disponibilizar aos educandos situações que exigem criatividade e iniciativa, fato que tolhe dos educandos a liberação das potencialidades, já que elas se dão na própria potencialidade e não no ato estético e ético que delas provém. "O que nosso autor quer mostrar é que há uma interação entre os órgãos sensoriais envolvidos no exercício e a matéria sobre a qual se aplica este mesmo exercício; em outras palavras, não se pode falar em aptidão para alguma coisa em geral, mas sim para algo específico" (Cunha, 1998, p. 49-50).

A quarta oposição deweyana é em relação ao entendimento da educação como formação, protagonizada pela *National Herbart Society*.<sup>2</sup> Segundo Dewey (1959) essa compreensão trata-se da formação do espírito via certas associações ou conexões de conteúdo com base num conteúdo exterior. Dito de outra forma, nega a existência de faculdades inatas e ressalva que a educação é realizada de fora para dentro, com ajuda da instrução de matérias de estudo. Assim, três elementos orientam essa perspectiva educacional: 1) a formação do espírito é uma questão de apresentação do conteúdo; 2) as primeiras apresentações regulam a qualidade das apresentações subsequentes, sendo estas um reforço das associações anteriores; e 3) o método é uniforme para a instrução de todos os conteúdos e para todos os alunos de todas as idades.

Dewey (1959) reconhece o trabalho de Herbart no que se refere à retirada do ensino no âmbito da rotina e do acaso, colocando-o na esfera do consciente. "Ensinar tornou-se uma atividade consciente com escopo e processo definidos, em vez daquele conjunto de inspirações casuais e de subserviência à tradição" (Dewey, 1959, p. 77). Por outro lado, segundo Cunha (1998), a crítica do pragmatista diz respeito à consideração da força do educador e da passividade do educando, sendo este incapaz de reorganizar e associar as informações que recebe do ambiente; ao exagero do poder educativo do ambiente; e à força do método de agir no consciente do educando.

A quinta e última referência crítica deweyana está direcionada à educação como recapitulação cultural e biológica do passado, a partir da qual se concebe o desenvolvimento do educando por meio da repetição de estágios ordenados da evolução da vida animal e da vida humana. Conforme Dewey (1959), essa ideia educacional, que exerceu forte influência na escola alemã e na reflexão dos discípulos de Herbart, está embasada no passado como modelador do espírito presente, em que o educando é forçado a permanecer na projeção do passado.

A crítica deweyana a essa teoria consiste na desintegração entre passado e presente. Para Dewey (1959, p. 79), "seria, sem dúvida, insensatez, a educação não tentar resolutamente facilitar esforços análogos em atividades conscientes, de forma a obterem eles cada vez melhor êxito". Nessa perspectiva, qualquer espaço escolar que assumir a função educativa alicerçada numa compreensão que não colabora na compreensão da vida atual e que constrói rivalidade entre épocas, torna-se inútil por não gerar melhores resultados ao indivíduo e à sociedade. É importante frisar que Dewey não nega o passado, porém o entende como um combustível para a imaginação de alternativas e aperfeiçoamento do presente. "O estudo das antigas formas de

---

<sup>2</sup> Em 1892 um grupo de educadores norte-americanos, dentre eles John Dewey, fundou uma sociedade inspirada nas ideias e nos ideais de Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Apesar de discordar das posições dessa organização em vários assuntos fundamentais, Dewey considerava que este grupo tem boas condições de realizar mudanças no sistema escolar americano. O objetivo dos herbartianos era promover o estudo científico da educação, bem como a noção de ensino por meio de uma progressão lógica da aprendizagem, uma ideia revolucionária no final do século XIX. Em 1901, a Sociedade Nacional Herbartiana transformou-se na *National Society for the Study of Education*.

organização social e suas realizações deve ser norteado pelas dificuldades atuais e deve ser utilizado para conduzir o movimento da realidade vivida” (Cunha, 1998, p. 51).

Opondo-se a todas essas teorias educacionais, pelos motivos já expostos, é que Dewey aponta para um novo ideário de educação definido como “reconstrução da experiência”. No ponto seguinte, deter-nos-emos mais profundamente sobre os elementos que compõe a proposta deweyana de educação.

### **3. A educação como reconstrução da experiência**

A partir da crítica elaborada, Dewey (1959) propõe uma compreensão de educação fundada na constante reconstrução da experiência. Nas palavras do filósofo norte-americano, “É uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes” (1959, p. 83). Segundo Cunha (1998), decorrem da tese educacional deweyana: 1) a reconstrução aplicada diretamente à experiência atual; e 2) esclarecimento da potencialidade, dos limites e da direção das experiências que estão por vir.

O desenvolvimento e agregação de maior valor a uma experiência exigem conexões e continuidades, porque “as experiências podem ser tão desconexas e desligadas umas das outras que, embora agradáveis e mesmo excitantes em si mesmas, não se articulam cumulativamente. A energia se dispersa e a pessoa se faz dissipado” (Dewey, 1979, p. 14). As discontinuidades das experiências, ou dos elementos que compõem uma experiência, despertam e cristalizam comportamentos irreflexivos, denominados de hábitos, que reduzem a capacidade de significação. Por exemplo: regulação física e psíquica de despertar no mesmo horário sem a colaboração de relógios despertadores. Num primeiro momento, pode ser apenas uma ação ordinária, um hábito, motivada pela regulação de um impulso que faz o indivíduo despertar todos os dias na mesma hora. No entanto, posto o ato mencionado sob o jugo da reflexão e da investigação amplia-se o universo de relações, de conhecimento e de entendimentos em torno do despertar no mesmo horário todos os dias. A ação mecânica deixa de ser uma simples reação física ou psíquica, passando a pertencer a uma rede complexa de significados físicos, biológicos, psíquicos, que possibilitam ao indivíduo controlar outras experiências. Dessa forma, a reconstrução da experiência diz respeito à significação ampla e detalhada da experiência atual, visto que é a partir dela que são lançadas as conexões e as continuidades com o passado e o futuro.

O aumento da capacidade de direção das experiências, consequência da aplicabilidade do princípio da continuidade, define o caráter educativo de uma experiência. Segundo Cunha (1998), as experiências educativas distinguem-se das experiências descuidadas, ocasionais e corriqueiras. “Portanto, uma experiência genuinamente educativa, que proporciona conhecimentos e aumenta as aptidões, diferencia-se, de um lado, de uma atividade rotineira; e, de outro, de uma atividade caprichosa” (Dewey, 1959, p. 84). Em relação à atividade rotineira, está claro que são atos movidos de maneira mecânica, de acordo com os hábitos pessoais e/ou culturais estabelecidos. A carência de objetivos devido à falta de conexão entre ser e ambiente leva o indivíduo a guiar suas decisões e experiências pelos impulsos, dando atenção aos elementos de maior prazer. Nesse ponto, a atividade rotineira diferencia-se da experiência educativa, pois a experiência conecta ser e ambiente, buscando eliminar as distâncias, e abafa as impulsividades do agir pelo pensamento reflexivo. Por outro lado, a atividade caprichosa aponta para ação dos indivíduos levados por uma compulsão externa, obedecendo às ordens de fazer, sem perceber o alcance dos próprios atos realizados uns após os outros. De acordo com Shook (2002), tanto a atividade rotineira/habitual quanto à caprichosa que visa à eficácia da ação estão imbuídas de antagonismos que excluem de todas as formas qualquer tipo de pensamento ou problematização, exigindo apenas a adaptação aos estímulos ofertados pelos sistemas educativos.

Dewey (1959) reconhece que uma atividade rotineira ou caprichosa possibilita aprendizagem, desde que em algum momento haja percepção e tomada de consciência das ações (problematização) que foram executadas, buscando a significação e o entrelaçamento delas. Nesse sentido, o pragmatista norte-americano associa a educação a atividades rotineiras e caprichosas, dado que não visualiza essa conexão dos resultados e o método seguido na concretização de uma atividade educativa escolar, pois os educandos são exigidos a procedimentos caprichosos contínuos e não reflexivos que auxiliam em novas percepções de significação ou conexão. Um modo educativo isolado e uniforme desconsidera o ambiente, que está em constante mudança, focando no aumento das habilidades. Em algum momento crítico, reduzem-se a uma inércia generalizada pela incapacidade de refletir sobre os elementos que compõem as problemáticas da vida.

Usualmente, a escola promove a aquisição de habilidades por meio de treino mecânico, como se dá no caso da escrita e da resolução de problemas matemáticos; a escola também informa a respeito de assuntos diversos – geografia, estudos sociais, história, etc. O que permanece indefinido é como “fazer pensar”, tarefa que acaba permanecendo no terreno obscuro das qualidades pessoais de cada professor (Cunha, 1998, p. 53).

O ideal que se encontra no cerne da proposta deweyana de educação como reconstrução da experiência é a identificação do fim (resultado) com o meio (processo). Essa aproximação significa reduzir as discontinuidades das experiências, além de possibilitar a significação dos passos que antecedem o resultado do processo. Segundo Shook (2002), a concepção deweyana cogita a educação como um processo de desenvolvimento ao longo da vida, excluindo a de que os adultos já atingiram um estágio final de maturação, não mais necessitando de transformações. Ressalvam Pagni e Brocanelli (2007, p. 228) que “a educação é similar ao processo de constituição da própria vida humana. Por seu intermédio, o indivíduo garantiria a continuidade da vida individual, adaptando-se às novas situações exigidas socialmente, como também à perpetuação da própria vida social”.

O resultado final revela, assim, a significação do antecedente, ao passo que a experiência considerada como um todo estabelece uma determinada tendência ou disposição para com as coisas que possuam essa significação. Toda a experiência ou atividade assim contínua é educativa, e toda a educação consiste em ter tais experiências (Dewey, 1959, p. 85).

A educação como reconstrução da experiência refuta atribuição de pressupostos fixos, atingindo a universalidade do saber via experiência de interação democrática e reflexiva, à qual o autor atribui caráter de continuidade, por meio dos sentidos e significados provenientes da própria experiência. É, portanto, na capacidade de atribuir significados, amparado pela linguagem comum e pela interação dos membros da comunidade, que o conteúdo torna-se válido pela possibilidade do desacordo ou pela consonância de motivações e interesses que protegem o conteúdo da experiência. Pagni e Brocanelli (2007) afirmam que a reconstrução ou ressignificação pode se dar tanto pelo agente da experiência, que reorienta os conhecimentos que emergem da dinâmica contínua da interação, quanto pela comunidade que busca o consenso dos interlocutores. A linguagem ganha papel importante nas ideias do pragmatista norte-americano, já que ela permite a troca de conhecimentos e o contato com as experiências passadas que armazenam cultura, saberes e perspectiva de futuro. Conforme Cunha (1998), a linguagem como conservadora dos significados elaborados pelas gerações passadas é fator relevante para os processos formativos. É por meio dela que se faz possível conectar tempos, espaços, experiências e significados da vida individual e coletiva.

O processo de desenvolvimento educativo na perspectiva deweyana é cogitado como um meio de garantir a integralidade da experiência do indivíduo, que envolve tendências emocionais e racionais, e da comunidade que compartilha experiências singulares e diversas presentes no jogo social. A integração da experiência individual e coletiva ocorre mediante os consensos estabelecidos entre as gerações via comunicação, auxiliando na remodelação de hábitos de pensar e agir e na dinâmica das relações sociais que exige um único horizonte social que, em outras palavras, é a democracia. “Comunicação esta, de tal forma vital aos indivíduos, que faz da democracia a única forma de vida digna do ser humano” (Amaral, 2007, p. 60).

Em termos práticos, o ambiente escolar pode ser comparado com um laboratório de uma filosofia educacional capaz de instaurar princípios democráticos que permitem viver os valores e significados da experiência, reconstruindo e recusando formas autoritárias e antagônicas, desvinculadas do pensamento reflexivo e do espírito social. O modelo horizontal pressuposto na educação como reconstrução da experiência reelabora o papel dos membros de uma comunidade educativa, em que o professor deixa de ser o detentor do saber e passa a ser o mediador de uma experiência de significados, bem como o educando passa de instruído a agente ativo no processo de aprendizagem.

Nas relações que promovem a Educação, os educadores têm papel determinante. Eles seriam responsáveis por produzir uma forma de comunicação flexível e aberta, funcionando como uma espécie de emissores de mensagens compartilhadas pela comunidade, a qual interage com os significados que a congregam e o sentido empregado em sua conduta perante a vida (Pagni e Brocanelli, 2007, p. 230).

A educação como reconstrução se efetiva na medida em que a experiência do educando é colocada como objeto de reflexão. Sob o jugo da inteligência, a experiência educativa estaria condicionada a todos os elementos, de recursos aos interesses, que promovem a integralidade e o desenvolvimento do pensar reflexivo sobre as questões problemáticas em que o aluno se confronta. Dessa maneira, a meta educativa estaria voltada para o desenvolvimento da capacidade de pensar sobre a própria experiência de vida, reconstruindo e direcionando as experiências futuras.

#### **4. Considerações finais: decorrências aos processos formativos**

Apresentada a tese deweyana da educação como experiência, deparamo-nos com a necessidade de refletir sobre as possíveis decorrências para os processos formativos escolares na atualidade, resumidas em dois âmbitos: 1) teórico referente às bases filosóficas da educação; e 2) prática, no que diz respeito à aplicação das crenças filosóficas e pedagógicas- metodológicas responsáveis por direcionar os processos formativos escolares.

A primeira diretriz, carro-chefe do pensamento e da crítica educacional deweyana, refere-se à experiência como reguladora dos processos formativos, isto é, o desenvolvimento ou crescimento da vida individual e social do educando permeado por significações conectadas que sustentam e colaboram na organização das experiências futuras. “Assim como homem nenhum vive ou morre para si mesmo, nenhuma experiência vive ou morre para si mesma. Independentemente de qualquer desejo ou intento, toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem” (Dewey, 1979, p. 16). Assim, a função primordial da educação é possibilitar a reconstrução e organização das experiências passadas perante os problemas do presente e as projeções futuras. O alinhamento entre passado, presente e futuro é garantido pelo princípio de continuidade, que na visão de Cunha (1998) supera o raciocínio dicotômico que opõe criança e adulto, sujeito e objeto, seres e ambientes.

O principal desafio decorrente da ideia deweyana de educação consiste em buscar a unidade relacional entre os processos de nossa experiência real e a educação formal. Como quer Dewey (1979), a educação velha impõe ao educando o saber, os métodos e as regras do adulto, seguindo uma filosofia dos extremos do “isto-ou-aquilo”, diferente da educação fundada na experiência que busca conectar a pessoa imatura (educando) e a pessoa amadurecida (professor). Nesse sentido, a educação com base na filosofia da experiência levanta problemas intensos em relação à função dos processos formativos. Conforme Lipman (2008), John Dewey acreditava que a educação tinha cometido um erro categórico, isto é, confundia os produtos finais como tema bruto e não polido da investigação, apresentando aos educandos as soluções ao invés do caminho investigativo dos problemas.

A partir da exigência de interação entre os indivíduos, que decorre da experiência como elemento norteador da educação, apresentamos a segunda diretriz que diz respeito à função social da educação. Para Dewey (1959), a educação assume um papel importante na manutenção e na evolução do grupo social, na medida em que regula a interação do indivíduo com o ambiente, por meio de práticas educativas que proporcionam estímulos e colaboram para o desenvolvimento do indivíduo como sujeito ativo e para o sentido de pertença a uma comunidade, vibrando com os triunfos e frustrando-se com os maus êxitos dela. É nessa perspectiva que os aspectos ideológicos vão sendo internalizados pelas novas gerações, já que esses não podem ser aprendidos pela força e nem materialmente. Pagni e Brocanelli (2007, p. 219) advertem que “a educação como um meio de reconstrução da cultura e de mudança social, ao mesmo tempo em que a toma, metaforicamente, como uma espécie de crescimento que é natural, mas que, sobre ele, intervém o ambiente no qual o organismo se desenvolve”.

Nessa perspectiva, potencializa-se o ambiente como espaço de construção da experiência educativa em dois aspectos: 1) linguagem para promover a construção de atitudes mentais e emocionais, como também a significação e ressignificação das atividades comuns. “Quando as palavras não entram como fatores em uma ação compartilhada – quer real, quer imaginariamente – elas sobram como puros estímulos físicos, não tendo significação ou valor intelectuais.” (Dewey, 1959, p. 17); e 2) a um modelo de educação formal que lapida as aptidões do indivíduo que vão ao desencontro da manutenção e evolução da comunidade, fornece, também, objetos que proporcionam o desenvolvimento da significação. Assim, a função da educação é cogitar e operar no meio em que os indivíduos agem, pensam e sentem, porque não se pode transmitir de forma direta as convicções, esperanças e conhecimentos dos seres maiores para os menores. O meio é o intermediário do desenvolvimento, desde que o indivíduo participe de alguma atividade conjunta. A coparticipação torna a sociedade mais complexa e é propícia para desenvolver as aptidões dos imaturos, dado que exerce uma força educativa, apesar de qualquer intenção pedagógica. Simplificar e coordenar os fatores mentais, purificar e idealizar os costumes sociais e criar um meio equilibrado para a formação dos imaturos são as funções da educação.

Em consonância com Dewey (1959), a escola continua sendo o meio mais preparado para direcionar os conteúdos mentais e morais dos indivíduos que a frequentam. Assim, a escola é portadora das seguintes funções sociais: 1) proporcionar um ambiente simplificado, isto é, desenvolver e conduzir os mais jovens a compreender os elementos complexos que compõem a vida; 2) eliminar o máximo possível dos elementos desvantajosos que existem no ambiente comunitário, que podem vir a exercer influências nos hábitos mentais. Dito de outra forma, a escola é um ambiente purificador da ação como maneira de preservar o ambiente social comum. Por isso, deve estar voltada para o futuro, aliando as novas gerações com a perspectiva de sociedade projetada; e 3) equilibrar os aspectos do ambiente social, possibilitando cada indivíduo ir além das limitações do grupo social de origem. Para Cunha (1998), o espaço escolar é um espaço

privilegiado para a educação, porém não é o único local em que acontecem os processos formativos.

A educação no projeto deweyano está intrinsecamente ligada à experiência coletiva ou à sociedade democrática, enquanto portadora de capacidade de gerenciamento das mudanças que se processam em suas instituições. Conforme Cunha (1998), a essência da democracia está vinculada ao caráter de vida compartilhado, rompendo com a tradicional dicotomia entre indivíduo e sociedade e o pressuposto de um ambiente rígido que apresenta o fim como o modelo de mudança e a adaptação como o meio de ajustamento. Para Pagni e Brocanelli (2007), a democracia consiste na livre comunicação entre os indivíduos na reconstrução da experiência e no aprimoramento das formas de vida social. Nessa perspectiva, a escola torna-se um espaço de interação embasado em elementos humanos e democráticos que possibilitam a continuidade da experiência, isto é, os processos formativos por não serem fragmentados e verticais permitem que se entrelacem elementos de experiências passadas com as do presente. Para Dewey (1979), a educação como reconstrução da experiência perpassa pelo desenvolvimento da democracia social, em que aos indivíduos lhes é permitido cambiar experiências de maneira recíproca.

A democracia como princípio educativo está vinculada, no projeto deweyano, à capacidade dos indivíduos solucionarem problemas de maneira inteligente. “As instituições explicitamente políticas de uma democracia têm papel importante na investigação valoral e na resolução de conflitos, mas a educação é a máquina mais fundamental da democracia” (Shook, 2002, p. 171). Nessa perspectiva, o aprendizado deixa de ser uma mera aquisição de aptidões e passa a ser o desenvolvimento de habilidades que cooperam na solução dos conflitos da vida presente, a partir da própria experiência do indivíduo. A escola, como instituição, é o ambiente controlado e simplificado para os educandos capaz de estimulá-los e guiá-los na resolução dos problemas.

A terceira diretriz, que decorre da educação como experiência, trata do desenvolvimento do pensamento reflexivo, indispensável no processo de reconstrução da experiência e na ampliação da democracia. Conforme Cunha (1998), a atividade reflexiva tem uma função instrumental diante das problemáticas da vida e a finalidade de fornecer elementos mais adequados ao indivíduo para enfrentar os confrontos que emergem nas relações das experiências. Amaral (2007) ressalta que o pensamento reflexivo ou o método da inteligência é a única ferramenta eficaz para conduzir as experiências do passado, reconstruindo e produzindo novos significados para as experiências presentes e futuras, bem como responder às necessidades do todo social. Para Dewey (1959), o pensamento reflexivo seria a melhor maneira de pensar, pois a reflexão liberta-se do pensamento com características imediatas e sensíveis da experiência e de suas funções dogmáticas, assumindo uma função mediadora entre o organismo e o meio.

O desdobramento do pensamento reflexivo, influente nos processos formativos da atualidade, está vinculado à ideia de investigação. Quando se conduz a vida com base apenas nas experiências passadas, sem o uso da lógica e da investigação, a veracidade do pensamento fica comprometida. Por outro lado, a investigação não repete estruturas mentais das tradições, mas sim estuda os fenômenos com o objetivo de captar as inferências lógicas e consistentes. Conforme Pagni e Brocanelli (2007), o pensamento reflexivo, alicerçado na indução e na lógica, sustenta a reflexão e a pedagogia que direcionam os processos educativos. Nesse sentido, a escola, além de um espaço democrático de desenvolvimento, é o espaço de elaboração de uma estrutura mental reflexiva que coopera na solução dos problemas presentes. Os processos formativos passam a assumir a missão de colaborar para que o indivíduo aprenda a pensar bem, já que pensar é uma qualidade natural do ser humano. Para Dewey (1959), a educação tem como papel possibilitar o

desenvolvimento do pensar melhor ou pensar bem, via potencialização das habilidades e do método investigativo.

Diante desses referenciais que sustentam a educação como reconstrução, aparece uma mudança substancial em relação às figuras do professor e do aluno, assim como do programa escolar. Assim, apresentamos a quarta diretriz partindo da nova concepção de professor. Esse deixa de ser o centro dos processos formativos e detentor dos saberes que perpassam pelo âmbito escolar e passa a ter papel determinante. Na perspectiva da educação como reconstrução, o professor é o guia dos alunos, que coordena o espaço da sala de aula para que sigam apenas um caminho, o do pensamento reflexivo. Segundo Pagni e Brocanelli (2007), o professor conhece os alunos e sabe das suas experiências passadas, cabendo a ele oferecer condições e organizar o meio para que os problemas apareçam e possam ser resolvidos, via reflexão, de maneira que se produza e se reelabore os significados que sustentam as experiências. A tarefa do professor é despertar o espírito investigativo, tornando o espaço da sala de aula uma comunidade investigativa mediada por uma comunicação flexível e aberta, desenvolvendo a pesquisa metódica por meio do pensamento reflexivo e o próprio pensamento reflexivo sobre a própria atividade via resolução dos problemas apresentados para a comunidade de investigação.

O aluno estimulado pelo professor é o centro do processo formativo. Considerado um membro ativo do processo de desenvolvimento, o aluno traz para o espaço escolar as experiências resultantes da interação com o ambiente, em que essas, por muitas vezes, são carregadas de contradições, preconceitos, baixo nível de significação, etc. Nesse sentido, o aluno não é uma tábua rasa ou receptor passivo, mas sim portador de enunciados que necessitam ultrapassar os limites da própria experiência com a colaboração do pensamento reflexivo desenvolvido no ambiente escolar. “A escola concorre para tal processo formativo, oferecendo os meios para a melhora constante dos modos de vida e estabelecendo uma relação necessária entre a experiência concreta de vida e a Educação” (Pagni e Brocanelli, 2007, p. 239).

Para cumprir a função social da educação e desenvolver indivíduos reflexivos nos espaços educativos, a teoria deweyana pressupõe um programa escolar mais flexível, fundado na interação direta entre os seus atores. A troca de experiências e a reconstrução delas exigem espaços de contato dialógico direto, mediados por instrumentos que estimulam o pensar bem sobre aquilo que se vivencia, sente e pensa. Disso decorrem novas metodologias e novas concepções dos processos formativos.

## Referências

- AMARAL, M. N. P. *Dewey: filosofia e experiência democrática*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BERNSTEIN, R. *Filosofia y democracia: John Dewey*. Traducción de Alicia García Ruiz Barcelona: Herder, 2010.
- CUNHA, M. V. *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DEWEY, J. *Experiência e educação*. 3.ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- DEWEY, J. *Democracia e Educação*. 3.ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- GAUTHIER, C.; TARDIF, M. *Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. 3.ed. Tradução de Guilherme J. F. Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2014.
- LIPMAN, M. *O pensar na educação*. 4.ed. Tradução de Ann Mary Figueira Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 2008.

PAGNI, P.; BROCANELLI, C. Filosofia da educação e educação filosófica, segundo John Dewey. In: PAGNI, P.; SILVA, D. (Orgs.) *Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 216-243.

PAGNI, P. Leituras sobre as contribuições de John Dewey para a educação. In: FÁVERO, A.; TONIETTO, C. (Orgs.) *Leituras sobre John Dewey e a Educação*. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 43-78.

SHOOK, J. Os pioneiros do pragmatismo americano. Tradução de Fábio M. Said. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TONIETTO, C.; FÁVERO, A. *Educação como reconstrução da experiência: a relação entre filosofia e pedagogia no pensamento de John Dewey*. Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012.