

Experiência e democracia: contribuições da filosofia da educação de Dewey para a escola¹

Experience and democracy: the contributions of dewey's philosophy of education to the school

Pâmela Ávila,²

Rosana Silva de Moura,³

Bruno Pedroso Lima Silva⁴

Resumo: O presente artigo tem por finalidade analisar o conceito de experiência para John Dewey, elencando as contribuições do autor a respeito de tal conceito, e suas contribuições para o pensamento sobre a educação escolar. Sob a orientação da Filosofia da Educação inspirada em Flickinger defendemos a necessidade de uma postura refletida por parte do educador, que na situação relacional da escola pode assim criar experiência. Foram analisados aspectos biográficos das obras de Dewey; destas, principalmente *Arte como Experiência* e *Experiência e Educação*, e a partir delas, ponderamos o termo experiência, do ponto de vista de Dewey, e as formas pelas quais a experiência se dá. O autor vai nos mostrar que esta acontece de forma consciente e contínua, através da interação, que é condição central. Também consideramos a importância da democracia para a construção social, a partir do ensino escolar. A partir de Dewey, podemos desmistificar as questões que atrelam a educação às concepções errôneas que nos levam a pensar a educação para o “vir a ser”. Relacionamos o pensamento de Dewey às ideias de autores atuais, que trabalham o conceito de experiência na educação e a participação de tal conceito para a reinvenção da educação escolar, contemplando a vida social contemporânea e a importância da interação para que a mesma aconteça.

Palavras-chave: Experiência; John Dewey; Democracia; Filosofia da Educação; Educação Escolar.

Abstract: The purpose of this article is to analyze the concept of experience for John Dewey, considering the author's contributions to this concept and his contributions to the thinking about school education. With the guidance of the Philosophy of Education, we defend the need for a reflected posture by the educator, who in the relational situation of the school can create experience. Biographical aspects of Dewey's works were analyzed; of these, especially *Art as Experience* and *Experience and Education*, and from them we ponder the term experience, from Dewey's point of view, and the forms by which experience takes place. The author will show us that the experience happens in a conscious and continuous way, through the interaction, which is the central condition. We also consider the importance of democracy for social construction, in the principle of school education. From Dewey, we can demystify the issues that link education with the misconceptions that lead us to think of education as the “becoming”. We relate Dewey's thinking to the ideas of current authors, who work on the concept of experience in education and the participation of such a concept for the reinvention of school education, contemplating contemporary social life and the importance of interaction to make it happen.

Keywords: Experience; John Dewey; Democracy; Philosophy of Education; Schooling.

1 Com algumas atualizações, este texto é fruto de pesquisa de final de curso de Licenciatura em Pedagogia, cujo TCC foi defendido em 2018.

2 Pedagoga - Universidade Federal de Santa Catarina.

3 Doutora em Educação - Professora associada no Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na linha de pesquisa Filosofia da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.

4 Doutorando em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.

Iniciais

Na sociedade atual, vivemos constantemente com pressa, o relógio nos guia, nos controla e temos pouco tempo para viver uma experiência singular. Com as crianças⁵ não tem sido diferente; passam grande parte de seus dias dentro de instituições de ensino, se utilizam do uso da tecnologia como forma de entretenimento e têm suas rotinas encaixadas na agenda adulta. Parece, então, que a experiência tem sido atrelada a um ritmo de vida, onde ela acaba sendo vivenciada de forma “incipiente”⁶.

Conforme John Dewey:

O gosto pelo fazer, a ânsia de ação, deixa muitas pessoas, sobretudo no meio humano apressado e impaciente em que vivemos, com experiências de uma pobreza quase inacreditável, todas superficiais. [...] A resistência é tratada como uma obstrução a ser vencida, e não como um convite a reflexão. O indivíduo passa a buscar, ainda mais inconscientemente do que uma escolha deliberada, situações em que possa fazer o máximo de coisas no prazo mais curto possível (2010, p. 123).

Pensando nisso, nos vem a seguinte inquietação, expressa com a seguinte pergunta: Como podemos fazer com que o aluno viva experiências singulares na educação escolar e não apenas experiências isoladas e inconclusas? Pois, lembrando as palavras de Dewey, “Nenhuma experiência isolada tem a oportunidade de se concluir, porque o indivíduo entra em outra coisa com muita precipitação. O que é chamado de experiência fica tão misturado e disperso que mal chega a merecer esse nome” (DEWEY, 2010, p. 123). Como o professor, na correria do dia a dia, preso a horários previamente estipulados, pode proporcionar e vivenciar a experiência com os alunos? E como oportunizar uma aprendizagem através da experiência?

Nesse sentido, nossa metodologia perfaz uma análise qualitativa do conceito de experiência considerando dois pontos: 1) A perspectiva do filósofo John Dewey, um autor do r de Dewey à escola democrática, nomeadamente no que concerne ao público da educação básica, no nível fundamental.

Para elaborarmos tais questões, buscamos na Filosofia da Educação um modo de questionarmos a experiência como forma de reinvenção para a educação escolar.

Um dos autores contemporâneos que nos orientam para pensarmos a Filosofia da Educação é o professor alemão Hans-Georg Flickinger. Segundo ele, a pergunta central na Filosofia da Educação tem sido “Para que Filosofia da Educação?” (1998, p. 15). Para tentar responder à pergunta filosófica, o autor elabora 11 teses que, por fim, se ocupam de apresentar alguns pontos importantes para a área pensar-se enquanto lugar filosófico-reflexivo na Educação. O autor destaca a “necessidade de uma postura refletida” (FLICKINGER, 1998, p. 16), uma permanente reflexão filosófica dentro do campo do agir pedagógico, trazendo uma postura filosófica para dentro do trabalho educacional, com a qual o professor estaria atento e cuidadoso com o seu agir pedagógico. Nas palavras de Flickinger:

Pela expressão “Filosofia da Educação” entendo a preocupação intelectual capaz de levar os integrantes do processo educativo a um comportamento refletido que os obrigue a dar-se conta dos pressupostos das implicações, determinantes do perfil profissional do educador. Sem tal

5 Seguimos a orientação da pesquisa de Fochi em relação ao uso do termo criança assim como aluno, indicando “[...]a forma como os sujeitos são escolarizados e qual o valor disso para a vida deles” (FOCHI, 2013, p. 30). Como estamos aqui tratando da Educação Básica, onde trabalhamos tanto com crianças como com aluno, adolescentes, o uso de ambas as palavras se fez necessário.

6 “Muitas vezes, porém, a experiência vivida é incipiente. As coisas são experimentadas, mas não de modo a se comporem em uma experiência singular” (DEWEY, 2010, p. 109).

comportamento, os profissionais da área ficaram presos a uma racionalidade que, de modo oculto, orienta seu agir (FLICKINGER, 1998, p. 16).

Dessa forma, a Filosofia da Educação poderia ser entendida de duas maneiras: 1) Como um “*raciocinar meramente sobre os problemas do agir pedagógico*”, (1998, p. 15. destaque do autor); nesse caso, falaríamos da “Filosofia da Educação como um instrumento apenas para esclarecimentos de impasses na prática educacional” (1998, p. 16); e 2) Como uma filosofia que “injetasse uma *postura filosófica para dentro do trabalho educacional*”. (1998, p. 16, destaques do autor); neste caso, “[...] a Filosofia da Educação resultaria na tomada de consciência quanto à *necessidade de uma postura refletida* enquanto constitutiva do procedimento educacional” (1998, p. 16, destaques do autor). Ou seja, a Filosofia da Educação teria como tarefa principal buscar um comportamento refletido daquele que educa, assumindo “[...] a função de providenciar as ferramentas intelectuais capazes de quebrar o domínio de uma racionalidade meramente instrumental”. Cumprindo assim “[...] a tarefa de esclarecer o pensamento sobre si mesmo” (FLICKINGER, 1998, p. 17).

Ou, dito de outro modo: segundo nossa perspectiva, a Filosofia da Educação tem feito isso quando *pergunta* sobre o *conceito* de formação humana e como ela tem se apresentado em épocas diferentes. A área de conhecimento pergunta para que educar e como, levando em conta os limites da ação educativa. Permanece conosco, então, uma evidente inquietação filosófica presente neste artigo inclusive, já que nos acompanha um filósofo que se preocupou com a educação.

Para que esta postura refletida aconteça, precisamos pensar com a teoria, ou seja, com a orientação de um referencial teórico que tem mediado pontos do imediato. Essa é a função da teoria. No caso do presente artigo, destacamos a contribuição de John Dewey de modo que possamos pensar a partir dele a escola e a experiência. Procuramos ainda, discutir atualizações acerca da experiência, dialogando com outros autores e refletindo sobre a educação escolar nos tempos atuais.

Se a Filosofia da Educação lida com conceitos, ela dialoga com a tradição filosófica, pois todo conceito tem uma história. No caso deste artigo, lida-se então com o conceito de experiência para pensar a formação humana. Das possibilidades do conceito na tradição destacamos, por exemplo, Aristóteles e o empirista inglês David Hume (mesmo que não seja o propósito no momento pensar a relação de Dewey com a tradição). Em Aristóteles, “Os dados dos sentidos [*aísthesis*] são articulados na memória [*mnemosýne*], e é com base nessa articulação que se adquire experiência [*empeiria*] de todo conhecimento.” (CUNHA, 2007, p. 65) Assim, a experiência, “(...) é a capacidade de firmar relações mediante as impressões contidas na memória (...)” (p. 65) Ou seja, distanciando-se de seu mestre Platão, Aristóteles nos diz que todo conhecimento tem por base as sensações, os sentidos. Os sentidos, sendo dinâmicos, nos conduzirão às várias maneiras de ser ou de dizer o ser. Atrelados às sensações e à memória, seremos conduzidos à experiência, que nas formas da teoria, da arte, da produção, da ciência, etc., serão as formas de atuação do humano no mundo.

Dada a interpretação sinalizando para a dimensão empirista em Dewey, nossa incursão na historicidade do conceito da experiência aqui também busca fundamentação em David Hume. O filósofo escocês empirista foi um dos maiores críticos das teorias racionalistas de Descartes, e, no contexto histórico do Iluminismo, vai contribuir para a valorização da experiência enquanto consequência das sensações e dos sentidos (CHAUÍ, 1999). Segundo Falleiros, “Na Inglaterra as ideias de David Hume (1711-1776), considerado um dos fundadores do empirismo moderno, expressas em seus Ensaios

estéticos, de 1757, tiveram um impacto considerável no pensamento de seu tempo.”⁷ Para Hume (2009) toda experiência de pensamento é, antes de tudo, uma experiência sensitiva. As “impressões”, como ele refere, são resultados das sensações e das nossas percepções no mundo, sendo o que formam as primeiras ideias e pensamento. Assim, não há uma ordem ou uma possibilidade única de pensar. Tudo gira em torno do dinamismo e do devir. Fazemos esta breve remissão à tradição, pontualmente em Hume, no intuito de não esquecermos o pressuposto fundamental da hermenêutica: em tudo, especialmente no conceito, podemos desvelar historicidade.

A historicidade da questão

Ao iniciar uma pesquisa sobre experiência na educação escolar, foi possível perceber o quanto é pertinente refletir o tema a partir da perspectiva de John Dewey – sua atualidade reporta à demanda pela democracia que a escola tem produzido. Particularmente no Brasil, a agenda escolar tem sofrido de um déficit de experiências em democracia. A educação não se faz somente como modo de pensar o homem; o primordial é o pensar as ações humanas e suas consequências na sociedade, no coletivo onde a criança está inserida.

Como elaborar este déficit democrático? Dois pontos podem ser elucidativos: Em primeiro lugar, a Filosofia da Educação nos mostra que esse conceito – experiência - tem uma longa tradição. São muitos filósofos se ocupando do conceito e, por isso torna-se necessário, a nosso ver, fazer um recorte, uma delimitação, impondo algumas presenças e, por certo, deixando lacunas em outras. Este é o solo da teoria, seu limite saudável: saber-se incompleta, porque perspectivada.

Em segundo lugar, aquela postura refletida, a qual suscita Flickinger, se torna primordial na interpretação da educação escolar, conforme já sugerimos. Passamos muito tempo, desde a educação infantil, acumulando informações, e, quando professores, sobrecarregamos os alunos, usando como argumento que é preciso saber, que ele, o aluno, deve saber não só para o agora, como para o futuro, para produzir o seu “vir a ser” (KOHAN, 2003). Mas este saber, o qual tanto desfiamos, não se trata propriamente de sabedoria, e sim de um acúmulo de informações. Crianças e adolescentes estão em meio às tecnologias atuais, assistem programas televisivos, os *youtubers* na internet, e armazenam mais e mais informações. Sob este olhar, talvez, pudéssemos inferir que as crianças de hoje estariam preparando-se para o mundo do futuro, seguindo a nova ordenação contemporânea dele. Seria isso a experiência da qual nos fala Dewey?

A educação escolar para Dewey é mais que uma preparação para a vida, sendo uma parte constituinte da vida. A experiência vai além de um conglomerado de informações. Segundo ele, “A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio

7 Apesar de a questão da autora não ser Hume, e sim o Romantismo, ela destaca a importância do tema das sensações no século XVIII e, com isso, mencionando a perspectiva humeana. Portanto, “Ainda hoje esse filósofo inglês aparece como um precursor tanto da psicologia quanto da sociologia da arte, por ter concebido uma teoria estética que é uma filosofia empirista: ele pregava a abordagem dos problemas da arte não mais por meio de um estudo das obras guiado pelo conjunto de regras clássicas, mas sim pelo viés do sujeito da experiência artística. Com isso, nas reflexões sobre a arte, passou-se a privilegiar a maneira como a obra é recebida pelo público, o que supõe levar em conta as condições psicológicas do prazer estético. A importância da noção de sensação dominou, no século XVIII, todas as teorias relacionadas à arte concebidas na Europa: a da sensibilidade, a do gênio, a do gosto, a da cor” (FALLEIROS, 2016, p. 81-82). O que a autora quer referir é a importância das sensações tanto para o Romantismo quanto para o Empirismo Inglês. Todavia, no momento, não aprofundaremos os possíveis vestígios de Hume sobre o conceito de experiência em John Dewey.

processo de viver” (DEWEY, 2010, p. 109). O pensamento deweyano diverge de grandes correntes do pensamento educacional. Segundo Cunha, o horizonte filosófico deweyano

[...] entra em conflito primeiramente com a tese que considera a “educação como preparação” para a idade adulta. Por imaginarem que o estado infantil é uma etapa em que os indivíduos são “como candidatos” numa lista de espera, os defensores desse ponto de vista deixam de ver o educando como membro atuante do meio social em que vive. Ocorre que a criança vive o presente, e para ela, o futuro não representa uma realidade tangível (CUNHA, 1998, p. 46).

Nesse sentido, inserir intensamente as crianças no mundo das tecnologias atuais não configuraria uma experiência ao modo como Dewey entende ser fundamental na construção da democracia. Ainda faltaria mais vida e interação social ao ambiente escolar, para que ele pudesse denominar-se formativo.

O que vem a ser experiência em John Dewey?

Esta pergunta quer indicar dois pontos iniciais: o primeiro, da importância da própria pergunta no filosofar e, segundo, indicar a importância da experiência para Dewey. Interpretamos que, de algum modo, o que o filósofo elaborou enquanto conceito teria a ver com sua própria experiência de vida, daí nossa primeira entrada: sua biografia parece dar indícios de sua posição pela democracia na vida escolar. Logo, a pergunta que ele suscita tem a ver com seu lugar no mundo, seu percurso de vida.

Segundo a apresentação biográfica de Dewey elaborada pelos professores Pedro Angelo Pagni e Cláudio Roberto Brocanelli (2007), o filósofo John Dewey nasceu em meados do século XIX, em Burlington, Vermont, nos Estados Unidos, em 1859, vindo a falecer em 1952, aos 92 anos, na cidade de Nova Iorque. Quando de sua morte, Dewey deixou uma relevante obra educacional e filosófica. No que diz respeito à sua produção intelectual, John Dewey foi um dos fundadores da corrente filosófica chamada pragmatismo estadunidense, em conjunto com William James (1842-1910) e Charles Pierce (1839-1914).

[...] Esses pensadores, foram testemunhas dos avanços dos colonizadores em direção ao Oeste e da conseqüente luta pelo desbravamento deste território inóspito; vivenciaram a experiência das transformações sociais e tecnológicas, além do esforço em prol da construção de um sistema político democrático. Tais circunstâncias históricas trouxeram a mentalidade coletiva a descrença no fatalismo e a certeza de que só a ação humana, movida pela inteligência e pela energia, pode alterar os limites da condição humana (CUNHA, 1998, p. 19).

Dewey, em sua terra natal, graduou-se em filosofia na Universidade de Vermont, em 1879. Mais tarde, tornou-se doutor na Universidade John Hopkins, com uma tese sobre a psicologia de Kant, em 1884. Nesta universidade, ele também foi docente. Posteriormente, transferiu-se para a Universidade de Michigan, e lá ficou até o ano de 1894. Neste ano, transferiu-se para a Universidade de Chicago, e aprofundou os estudos sobre a lógica, e, principalmente, teve a oportunidade de se aproximar dos problemas práticos ao se tornar um dos criadores da escola-laboratório da instituição, onde avaliou e modificou ideias educativas. Neste período publicou algumas obras, resultados das suas reflexões sobre os problemas educacionais, campo no qual ele sempre esteve envolvido. Em 1904, John Dewey mudou-se para a Universidade de Columbia, onde assumiu a cadeira de professor de filosofia. Permaneceu nesta universidade até 1939, quando se aposentou das suas atividades educacionais. Nesse período, Dewey produziu grande parte de suas obras, onde os problemas da educação escolar foram problematizados a partir da sua concepção filosófica, que refletia a luta pela democracia estadunidense, através de uma aprendizagem mais ativa (PAGNI; BROCANELLI, 2007, p. 216-218).

É importante ainda destacar, na biografia de Dewey, alguns acontecimentos históricos: Dewey viveu sob o efeito das duas grandes guerras mundiais. Outros momentos vivenciados por Dewey, singulares, nos Estados Unidos, foram a Guerra Civil e o desenvolvimento industrial e comercial. Esses fatores influenciaram a nova direção do ensino nacional, e também o pensamento do autor (CUNHA, 1998). Tais acontecimentos históricos testemunhados por ele, provavelmente foram marcantes e imprimiram em sua teoria o anseio pela democracia, seu “ideal democrático”, conforme diz Cunha (1994, p. 15).⁸

Dada a breve biografia de Dewey, a partir de agora, nesta seção, pretendemos compreender a nossa já enunciada questão: “O que vem a ser experiência em Dewey?”: Segundo Dewey, (2010, p. 110), em seu livro *Arte como experiência*, “a experiência, [...] é singular e tem começo e fim.” Ou seja, não passamos pela vida de forma homogênea e regular. Sendo assim, cada experiência tem sua passagem que segue seus movimentos próprios em direção a uma nova experiência. É possível para o aluno ter experiências dentro da educação escolar? Como podemos, como professoras, proporcionar experiências às diversas crianças, se para cada pessoa a experiência é única e individual?

[...] Porque a vida não é uma marcha ou um fluxo uniforme e ininterrupto. É feita de histórias, cada qual com o seu enredo, seu início e movimento para o seu fim, cada qual com o seu movimento rítmico particular, cada qual com a sua qualidade não repetida, que a perpassa por inteiro [...] (2010, p. 110).

Nos conflitos “do eu e do mundo” (DEWEY, 2010, p. 109), surgem emoções e ideias; dessa maneira, a experiência surge de uma interação consciente. No entanto, existem experiências vividas que são apenas experiências principiantes, inconclusas, simples, por haver distrações do sujeito que a vive; “começamos e paramos, não porque a experiência tenha atingido o fim em nome do qual foi iniciada, mas por causa de interrupções externas ou da letargia interna” (DEWEY, 2010, p. 109). Essas experiências não se tornam experiências singulares, pois são inconclusas, as deixamos sem que estas tenham tido seu objetivo.

Com frequência, entretanto, a experiência que se tem é incompleta. “[...] Em contraste com tal experiência, temos uma experiência quando o material experienciado segue seu curso até sua realização. Então, e só então, ela é integrada e delimitada, dentro da corrente geral da experiência, de outras experiências” (DEWEY, 1980, p. 89).

A experiência se torna singular quando é vivenciada por inteiro, do começo ao fim, de maneira integral até ser concluída na sua particularidade: “Em uma experiência, coisas e eventos que fazem parte do mundo físico e social são transformados pelo contexto humano em que entram, enquanto a criatura viva se modifica e se desenvolve através da interação com coisas que antes lhe eram externas” (DEWEY, 2010, p. 431).

Nesse sentido, o conceito de interação para o filósofo se torna fundamental. Segundo ele, a palavra “interação” exprime o segundo princípio fundamental para interpretar uma experiência em sua função e sua força educativa. O princípio atribui direitos iguais a ambos os fatores da experiência: condições objetivas e condições internas. Qualquer experiência normal é um jogo entre os dois grupos de condições. Tomadas em conjunto ou em sua interação, constituem o que se chama de situação (DEWEY, 1971, p. 34-35).

Nesse caso, “os princípios sobre situação e interação” são indissociáveis um do outro: “[...] Eles se interceptam e se unem. São, por assim dizer, os aspectos longitudinais e transversais da experiência.

8 Não nos ocuparemos neste artigo da recepção da obra de John Dewey no Brasil, que chegou aqui pelas mãos de Anísio Teixeira, na primeira metade do século XX.

Diferentes situações sucedem umas as outras. Mas devido o principio de continuidade algo é levado de uma para a outra” (DEWEY, 1971, p. 36).

Sendo assim, então: “A afirmação de que os indivíduos vivem em uma sociedade, significa concretamente, que vivem em uma serie de situações.” E isso “[...] Significa, repetimos, que há interação entre o individuo e objetos e outras pessoas” (p. 36).

A experiência só acontece porque os indivíduos estão interagindo, tanto com outros indivíduos como com objetos, e até mesmo com objetos de sua imaginação. “O meio ou o ambiente, em outras palavras, é formado pelas condições, quaisquer que sejam, em interação com necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso” (DEWEY, 1971, p. 36-37).

Dessa forma, podemos dizer que para Dewey não há experiência sem que haja interação humana. Essa interação pode se dar, como já foi dito antes, do ser humano com o meio ambiente, do ser humano com a sociedade que o rodeia ou do ser humano com objetos, como por exemplo livros e obras de arte. “Não há experiência em que a contribuição humana não constitua um fator determinante do que de fato acontece” (DEWEY, 2010, p. 430-431).

Ao vivermos uma experiência, buscamos nela uma particularidade, para que a partir disso possamos “caracterizar a experiência como um todo” (DEWEY, 2010, p. 112). Um exemplo disso seria: Você é atleta, faz parte de um time, e em um campeonato vence algumas partidas, mas uma dessas partidas você a distingue - *aquela* partida -. Ou seja, está dando a *aquela* fato “uma qualidade ímpar que perpassa a experiência inteira” (DEWEY, 2010, p. 112). Essas experiências do cotidiano podem ter sido algo de grande importância, “ou pode ter sido algo que, em termos comparativos, foi insignificante”. No entanto, ao recordá-las dizemos: “isso é que foi experiência”, o que torna aquele momento distinto, e faz desta uma experiência singular, pois possui uma qualidade individualizada e autossuficiente (DEWEY, 2010, p. 110). Ou seja, alguns detalhes predominam e caracterizam a experiência, que se define pelas situações; essas são as experiências que espontaneamente nos referimos como “experiências reais”.

Quando especificamos esses tipos de experiências singulares como algo que nos caracteriza e nos constitui, não estamos aqui falando de experiências científicas, como uma tentativa de provar algo através de observações e experimentações de um fenômeno onde as hipóteses criadas podem ser comprovadas ou não para fundamentação de uma regra. Logo, estamos aqui nos referindo às experiências que nos constituem e que nos passam de tal maneira a ponto de nos modificar, onde o eu após a experiência não é mais o mesmo eu anterior. Então vem a questão: qual tipo de experiência é capaz de nos modificar? Aquela oriunda de interações sociais (MOURA, 2007).⁹

Alguns cientistas e filósofos definem a experiência como algo intelectual, porém no momento em que esta se dá, a mesma é também emocional e, seu propósito final está no poder de escolha do agente que por ela passa. Ou seja, a experiência pode ser intelectual ou apenas emocional dependendo do entendimento de quem a vivenciou.

Por certo, aqui nos distanciamos da experiência científica, e trazemos as experiências significativas no sentido afetivo. “[...] Em sua significação final, elas são intelectuais. Mas, em sua ocorrência efetiva

⁹ Segundo Moura, “Entretanto, a experiência enquanto *Erfahrung* só existe na e pela mediação social, contingência e multiplicidade, vale dizer, na profusão de subjetividades que se comunicam, reconhecendo-se como experiências solidárias” (MOURA, 2007, p. 57). Lembrando ainda: a etimologia da palavra *Erfahrung* na tradução para a nossa língua remete a um verbo cuja raiz remete a deslocar-se, viajar, transitar, querendo traduzir-se pela viagem ao outro, no tempo presente e passado, de modo compartilhado, social (CUNHA, 2007, p. 55).

também foram emocionais; tiveram um propósito e foram volitivas. No entanto, a experiência não foi a soma desses traços diferentes, os quais se perderam nelas como traços distintivos” (DEWEY, 2010, p. 112).

Sendo assim, Dewey nos propõe que, para haver experiência, é preciso que haja interação nos termos que o autor refere. Logo, pois, nos surgem novas indagações: para pensar, é preciso ter vivido experiências? Como se dá uma experiência de pensamento? Segundo Dewey, ainda em seu livro *Arte como experiência*, “Nenhum pensador pode exercer sua ocupação, a menos que seja atraído e recompensado por experiências integrais, [...] Sem elas, ele nunca saberia o que é realmente pensar e ficaria completamente incapacitado de distinguir o pensamento real do artigo espúrio” (DEWEY, 2010, p. 112). Sendo assim, a experiência do pensamento são as ideias iniciais que só aparecem quando a “[...] conclusão se torna manifesta [...]”.

Ou seja, as ideias que surgem durante um processo, um movimento que antecipa a conclusão, porém não se distingue da conclusão em si, pois a conclusão vem desse movimento, onde se passam diversos pensamentos para que possamos concluir outro.

Conforme destacamos em Dewey, “A propósito de uma experiência de pensamento, dizemos tirar uma conclusão ou chegar a ela [...]. Portanto, *uma* experiência de pensar tem sua própria qualidade estética. Difere das experiências que são reconhecidas como estéticas, mas o faz somente em seu material” (DEWEY, 2010, p. 113, destaque do autor).

Ao ler que uma experiência do pensar tem qualidade estética, logo pensamos: o que é uma qualidade estética? Há uma experiência estética? A mestra em educação Lisie de Lucca, em sua Dissertação de Mestrado com o título *Arte na escola: A experiência estética como um dos caminhos para a promoção da vocação humana para o “ser mais”*, nos traz uma visão de experiência estética. Segundo ela:

A experiência que nos subtrai, por alguns instantes do mundo do trabalho e nos devolve à consciência de que somos seres humanos expressando beleza. Belo, não é necessariamente aquilo que é “bonito”. [...] A beleza nasce da relação única entre determinado sujeito que se entrega à contemplação e determinado objeto contemplado, oportunizando a experiência estética (LUCCA, 2012, p. 25).

Nesse caso, a beleza expressa na experiência estética não vem no sentido de que o objeto a ser observado seja algo “bonito”, mas sim algo que traz em si a beleza. Mesmo que seja um filme triste, ou uma obra de arte que retrate um sofrimento, se o objeto nos tocar como um todo, nos perpassar de maneira integral, “mexer” com nossos sentidos emocionais bem como com nosso intelecto, podemos dizer que temos através deste objeto uma experiência estética. “É um momento em que o espectador e o artista compartilham parte de suas intuições, de suas subjetividades. É um entrelaçamento de universos compatíveis e abertos à compreensão mútua” (LUCCA, 2012, p. 26).

Para John Dewey, “Em suma, a experiência estética não pode ser nitidamente distinguida da intelectual, uma vez que esta última precisa exibir uma chancela estética para ser completa” (DEWEY, 2010, p. 114).

Na experiência estética, há uma estrutura artística facilmente observada, além de ter um caráter emocional e representar propriedades que podem ser vivenciadas em outras experiências; ela é parte de experiências vividas, considerando esse espaço conceitual e as diferenças existentes entre o pensar e o agir. Sendo assim, poderíamos praticar várias atividades de maneira automática, sem pensar em *para que*, sem nos permitir refletir sobre. No entanto, se ao fazer essa atividade passamos a pensar o *por que*, o *para que*, e damos sentido maior ao que estamos fazendo, pensando no que veio antes, em como será depois, isso

se torna uma experiência estética, pois temos nela um pensamento refletido. Para ser uma experiência estética, ela precisa ser singular. Porém, se o fato de

[...] submeter-se a alguma coisa, [ou passar pela experiência] é prazerosa ou dolorosa em si mesma, depende de condições específicas. É indiferente para a qualidade estética total, a não ser pelo fato de haver poucas experiências estéticas que são totalmente jubilosas (DEWEY, 2010, p. 118).

Os seres humanos têm vivido cada vez menos experiências estéticas, e isso acaba por desorganizar suas vidas sociais. Portanto não é de se admirar que crianças e alunos dentro das instituições de ensino venham demonstrando indisciplina, falta de interesse nas atividades estudantis e rejeições quanto à autoridade do professor, posto que muitas destas instituições não oferecem meios onde o aluno possa canalizar seu pensamento de forma artística e criativa, transformando pensamento em ação. Sendo assim, alunos acabam desvalorizando as aprendizagens institucionais escolares e se rendem aos meios que oferecem experiências menos educativas, como redes sociais e entretenimento televisivo, e isso vem criando uma nova forma de cultura na atualidade, pois “[...] o impulso incontrolável de buscar experiências prazerosas em si encontra as válvulas de escape que o meio cotidiano proporciona” (DEWEY, 2010, p. 63).

Dewey ainda prossegue examinando mais profundamente a experiência estética. “Decerto, elas não devem ser caracterizadas como divertidas e, ao incidirem sobre nós, envolvem um sofrimento que ainda assim é coerente com a percepção completa desfrutada – ou, a rigor, é parte dela” (DEWEY, 2010, p. 118).

Ademais, o autor compreende que “[...] toda experiência humana é, em última análise, social, isto é, envolve contacto e comunicação” (DEWEY, 1979, p. 30).

Nesse caso, não há experiência sem que haja interação humana:

Em uma palavra, vivemos do nascimento até a morte em um mundo de pessoas e cousas que, em larga medida, é o que é devido ao que se fez e ao que nos foi transmitido de atividades humanas anteriores. Quando se ignora esse fato, trata-se a experiência como algo que ocorre exclusivamente dentro do corpo e da mente da pessoa. Dispensável repetir que a experiência não acontece no vácuo. Há fontes fora do individuo que a fazem surgir (DEWEY, 1979, p. 31).

Dewey nos mostra que a experiência, além de precisar de interação humana para acontecer, é ativa e traz uma continuidade, pelo fato de modificar o humano que a vivencia. Quando este ser humano for vivenciar novas experiências, ele será alguém influenciado pelas experiências passadas, porém, nem sempre tais influências oriundas de interações, as quais modificam o indivíduo, serão benéficas. “O princípio de interação torna claro que tanto a falta de adaptação da matéria às necessidades e capacidades dos indivíduos quanto a falta do individuo em se adaptar às matérias podem igualmente tornar a experiência não-educativa” (DEWEY, 1979, p. 40). No entanto, essas influências poderão ser notadas nas suas atitudes, nos seus desejos e propósitos.

O característico básico de hábito é o de que toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências. [...] Desse ponto de vista, o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes (DEWEY, 1979, p. 26).

Tendo dito isto, é necessário elucidar que a experiência não acontece apenas de maneira vantajosa ou nos “bons” momentos, e nem sempre é positiva. Não se trata aqui de romantizar a questão. Tanto a experiência quanto a interação dão-se também através do confronto do ser humano com algo, com alguém

ou ainda no confronto consigo mesmo. “A própria luta e o conflito podem ser desfrutados, apesar de serem dolorosos, quando vivenciados como um meio para desenvolver uma experiência; fazem parte dela por levarem-na adiante e não apenas por estarem presentes” (DEWEY, 2010, p. 118).

O processo segue até emergir uma adaptação mútua entre o eu e o objeto, e essa experiência específica chega ao fim. O que se aplica a esse exemplo simples é aplicável, em termos da forma, a todas as experiências. A criatura atuante pode ser um pensador em seu gabinete e o meio em que ele interage em ideias [...]. Mas a intenção constitui [...] a experiência total vivenciada, e o encerramento que a conclui é a instituição de uma harmonia sentida. Uma experiência tem padrão e estrutura porque não é apenas uma alternância do fazer e do ficar sujeito a algo, mas também porque consiste nas duas coisas relacionadas (DEWEY, 2010, p. 122).

Experiência, Escola e Democracia: a aposta de Dewey

Quando se trata da educação escolar e experiência, questionamo-nos o quanto a educação escolar na contemporaneidade tem sido trabalhada para o “vir a ser” (KOHAN, 2003) da criança, colocando em destaque a importância do conhecimento científico como se fosse ele o ideal de formação, e desqualificando o conhecimento prévio de vivência e experiência da criança.¹⁰ O lugar de onde ela vem, em qual classe social está inserida, tomando dessa forma consciência da particularidade de cada criança – informações estas que poderiam ser usadas como parte integrante do ensino e aprendizagem, e que talvez pudessem gerar um entusiasmo na criança que estuda, fazendo-a passar por uma experiência estética que sensibilize o mecanismo de entendimento do aluno para o que o professor pretende expressar através da experiência.

Estar com aluno para o “vir a ser” dado apenas no índice de um futuro, desmerece seu presente, seu ser atual, criando expectativas sobre um futuro, como se o mesmo pudesse ser claramente planejado e delineado, como se o futuro fosse totalmente controlado por nossa vontade, e então sobrecarregamos o aluno de conhecimentos científicos, pensando nesse “vir a ser”, esquecendo-se de tentar proporcionar, no momento presente, oportunidades para que ele viva experiências singulares. Em razão disto, desvaloriza-se o processo de formação humana do aluno.

Quando dizemos de um adolescente que ele “tem muito futuro”, estamos dizendo que “ele tem muito claro aquilo que quer”, que “ele tem um projeto nítido sobre si mesmo, no futuro”, e que toma o presente como tempo utilitário, como um tempo que tem de aproveitar, que tem que tornar rentável, que tem que converter em meio ou instrumento, e da forma mais eficaz possível, para a consecução daquilo que ele antecipou. (...) O futuro está relacionado com o estreitamento do presente e com o cancelamento do porvir, e isso porque o futuro é uma figura da continuidade do tempo e do caminho reto, enquanto o porvir é uma figura da descontinuidade do tempo e do aberto. Enquanto o futuro conquista, o porvir se abre (LARROSA, 2011, p. 286-287).

Desse modo, buscando a autonomia do aluno, as especificidades de cada um tornam-se importantes dentro da sala de aula, quando se está em busca por esse entusiasmo pelo saber e por uma escola democrática.

Por conseguinte, se torna patente o fato de que somos constituídos socialmente, e esse ser social foi formado fora do âmbito escolar, e deve ser levado em consideração para que se constitua um ser completo,

10 Logo, se trata de um problema filosófico, concernente à afirmação do método racionalista, predominante no pensamento ocidental, repercutindo nas práticas pedagógicas, pois “[...] encontrar a verdade a partir do método seria encontrar a perfeição da razão, tendo essa verdade como lei universal, posto ter sido testada pela dúvida, válida para fundamentar uma regra a ser seguida [...] Essa regra, então, não poderia ser simples costume, pois fora aprovada pelo mapeamento do método científico que passa, então, a se auto-referenciar como estatuto seguro e universalizável” (MOURA, 2007, p. 56).

unindo a escola à vida fora da mesma. Pois o conhecimento e as experiências culturais podem dar-se em forma circular, não apenas da escola para o aluno, mas também passado do aluno para a escola e de aluno para aluno. Não temos como deixar de ser o que somos em concordância com o ambiente em que estamos; podemos nos portar de maneira diferente conforme é exigido socialmente, porém todo o nosso ser empírico permanece em nós, e por isso a importância de trazer para a escola nossas experiências sociais vividas fora dela.

No que se refere à experiência estética, segundo Cunha, o argumento de Dewey indica: “o que ainda está por vir não excita as energias que afloram na infância e, por isso, a escola se torna desinteressante se comparada aos desafios atuais e imediatos apresentados pelo mundo exterior” (CUNHA, 1998, p. 46-47).

No entanto, Dewey (1979, p. 41) considera: “[...] importa que o futuro seja levado em conta em cada fase do processo educativo. Essa ideia é facilmente mal compreendida e, na educação tradicional, sofre a pior deformação”. Sendo assim, Dewey não está a desmerecer o pensar no futuro do indivíduo, mas sim a forma como o futuro vem sendo pensado, como prioridade única, diminuindo a importância do presente momento. Dewey ainda admite que ter conhecimento sobre certas matérias escolares vai beneficiar o futuro, pois estas “seriam mais tarde necessárias (talvez na universidade ou na vida adulta)”. Isso deixa claro que “[...] os alunos estarão naturalmente sendo preparados para as necessidades e circunstâncias do futuro” (1979, p. 41). Dewey prossegue dizendo que essa “ideia de “preparação” é muito traiçoeira.” Pois, para o autor, a experiência deve ter uma continuidade futura, ou seja, uma experiência leva à outra, e modifica quem a vivenciou, sendo assim, “[...] toda experiência deveria contribuir para o preparo da pessoa em experiências posteriores de qualidade mais ampla ou mais profunda” (DEWEY, 1979, p. 41). No entanto, aprender certas matérias escolares de forma tradicional, apenas porque seriam úteis para o futuro, não teria o efeito de experiências pessoais vivenciadas no agora, que perpassem o indivíduo e o modifiquem de tal forma a criar continuidade às próximas experiências.

Nesse sentido, o autor nos traz um pensar até certo ponto corriqueiro, pois de fato é algo que ocorre a quase todos nós por demasiadas vezes: “[...] de recordar os dias de escola e de perguntar: o que foi feito com o conhecimento que deveríamos ter acumulado naqueles dias?” (DEWEY, 1979, p. 41). Isso acontece porque um conteúdo foi aprendido de forma descontínua, e não de modo reflexivo, a partir de uma situação contextual que desafia o aluno a encontrar uma solução. Segundo Dewey: “O estado de segregação em que foi adquirido o fez tão desconexo com o restante da experiência, que ele não se apresenta diante das condições reais da vida” (DEWEY, 1979, p. 42).

Vemos, como dito, que na perspectiva de John Dewey a educação não deve ser apenas um pensar sobre o homem de modo abstrato e geral, mas sim um pensar sobre a ação humana e suas consequências diante da sociedade. Ou seja, a educação precisa ser, efetivamente, democrática. Devemos trazer a discussão de que deve haver um meio termo, onde se valorize a experiência da criança sem descartar os conhecimentos científicos. Dewey acreditava que a melhor maneira de levar a criança ao conhecimento científico é através de uma educação voltada ao aluno, a partir do interesse do aluno, da experiência do aluno, onde o aluno se torna o foco. No entanto, a educação não se resume a isto. Dewey não descarta a importância do professor nem do conhecimento científico, porém deve haver uma sintonia entre esses professores, os alunos e os objetos de estudo. Essa sintonia pode se dar pensando o conceito de democracia. A imagem de uma circularidade, onde o aluno interage com professor, professor interage com aluno, e os alunos entre si. Todos participam.

A docência “compreendida como trabalho interativo, *sobre e com* o outro” é constituída de relações humanas, nas quais as pessoas envolvidas, adultos, jovens e crianças, possuem determinações socio-históricas específicas que circunscrevem a própria natureza do trabalho docente. É precisamente a compreensão da relação educativa como uma relação social que tem nos permitido pensar o lugar que [o aluno] ocupa na prática pedagógica (AGOSTINHO; LIMA, 2015, p. 57, destaques dos autores).

Para Dewey, a melhor maneira de apresentar o conhecimento é de forma que ele estimule o interesse pessoal do estudante pela aprendizagem; deste modo, a educação teria como foco esse estudante, não desmerecendo o professor e nem a importância dos conteúdos escolares. Dispondo ao aluno uma experiência estética, que o incite com furor, que faça com que ele queira permanecer na aprendizagem mesmo quando não for mais obrigatório. “A mais importante atitude a ser formada é a do desejo de continuar a aprender” (DEWEY, 1979, p. 42).

O professor deve voltar o seu olhar para uma ação pedagógica transformando o conteúdo didático em algo que capture o interesse do estudante, criando assim, a oportunidade de o aluno vivenciar uma experiência estética dentro do ambiente escolar. Todavia, não há garantias da captura do desejo do estudante. A Filosofia da Educação contemporânea conhece o indeterminado da relação mestre-discípulo; ensino-aprendizagem. Se o professor consegue provocar o aluno com uma experiência estética, tal professor acaba por sensibilizar não só a consciência e compreensão do aluno, mas a sua própria. Pois, para ter uma experiência estética é preciso viver essa experiência de um modo integral, englobando o âmbito tanto emocional quanto sensorial e intelectual. Vivê-la integralmente diz respeito a com-vivência e sua intrínseca dimensão relacional. Sendo assim, envolve formação e autoformação.

Sob este aspecto, a democracia deweyana tem amplitude na sua relação com o conceito de experiência, pois

Ninguém discutirá que uma criança de favela tem experiências diferentes da de uma criança de um lar cultivado na classe média, que o menino do campo tem experiências diversas da do menino da cidade, e o das praias diferente da do sertão. Geralmente tudo isso é demasiado óbvio para merecer registro. Mas, quando se reconhece sua importância em educação, temos o segundo modo em que o educador pode dirigir a experiência do jovem, sem exercer imposição (DEWEY, 1979, p. 32).

Isso seria o contrário de uma aprendizagem através da memorização, cuja direção vem de uma imposição de uma regra externa universal. Nesse caso, ter um professor que enxergue e escute em tal aluno a sua singularidade possibilita a participação no processo pedagógico Segundo Cunha, pode estar havendo uma contradição entre o querer da escola e o querer do aluno:

Tudo que a escola quer transmitir ao educando tem a ver com o conhecimento fragmentado em matérias e organizado de acordo com uma lógica que supostamente serve a melhor compreensão do mundo. Para a criança, no entanto, o mundo é ordenado de maneira pessoal, é espacialmente pequeno e cronologicamente limitado e está sob o comando de sua energia afetiva e não de seu intelecto (CUNHA, 1998, p. 59).

Para o filósofo John Dewey, o saber não deveria ser dado como pronto e acabado, mas sim enquanto algo em constante movimento, que se transforma através de experiências individuais. Os professores devem guiar e orientar os impulsos dos alunos em direção ao conhecimento. “Ensina Dewey “devem transformá-los em meios de crescimento, de transmissão de energia para frente” (CUNHA, 1998, p. 46). Trazer questões-problema para a sala de aula, onde o aluno buscará por suas resoluções através da prática, trabalhando tanto individualmente quanto em grupo, desenvolvendo sua autonomia através de estímulos à ação. “O conhecimento, como ato, traz alguma coisa de nossos estados mentais à

consciência com o fim de extinguir uma incerteza, concebendo a conexão entre nós e o mundo em que vivemos” (DEWEY, 1959, p. 378). Ou seja, o professor leva o aluno a adotar uma atitude que se dispõe na busca da compreensão do conhecimento.

Também podemos ver em Dewey que o professor deve proporcionar meios para que o aluno tenha experiências, mas, além disso, reconhecer situações que possam proporcionar ao aluno tais experiências:

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 no aluno, mas também de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientes conduzem a experiências que levam a crescimento. Acima de tudo, deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas (DEWEY, 1979, p. 32).

Para a escola tradicional, não há tal questionamento sobre as experiências anteriores do aluno, então também não existia a necessidade de preocupação com o meio social de onde o aluno estava inserido; suas diferenças não deveriam ser vistas dentro de uma sala de aula, nem mesmo este era o lugar para demonstrar que tais diferenças existem. Essa escola não precisava “encarar tal problema”, pois as diferenças ficavam externas à escola, ignorando assim a responsabilidade de conhecer visceralmente seus alunos e a comunidade onde a escola está inserida. Dessa maneira, “[...] o ambiente escolar de carteiras, quadro-negro e um pequeno pátio devia bastar” (DEWEY, 1979, p. 32).

O erro da educação tradicional, não estava na ênfase que se dava às condições externas, que entram no controle da experiência, mas a quase nenhuma atenção aos fatores internos que também decidem quanto à espécie de experiência que se tem. Viola assim, por um lado, o princípio de interação (DEWEY, 1979, p. 35).

Ao contrário do que se poderia pensar, Dewey não era um extremista, que por discordar da educação tradicional, considerava os conteúdos e os professores de modo insignificante. Sua crítica sinaliza um meio termo: o professor traz consigo suas experiências, não sendo apenas um instrutor, mas sim um guia aos estudantes até as suas descobertas, construindo um contexto relevante para que o aluno seja capaz de estabelecer uma relação entre o conteúdo ensinado e as circunstâncias sociais dele mesmo e seu mundo, fazendo com que esse conhecimento possa ganhar sentido.

Quando se afirma que as condições objetivas são as que estão dentro do poder de educador de ordenar e regular, está claro que isto subentende que lhe cabe o dever de determinar o ambiente, que, entretanto, em interação com as necessidades e capacidades daqueles a que vai ensinar, irá criar a experiência educativa válida. O erro da educação tradicional não estava no fato de que os educadores tomavam a si a responsabilidade de prover o meio. O erro estava no fato de não considerarem o outro fator na criação da experiência, ou seja, as capacidades e os propósitos daqueles que iam ensinar (DEWEY, 1979, p. 39).

Dessa forma, os professores da escola tradicional não têm levado em conta as noções de educação que, para Dewey, eram fundamentais, ou seja, a de que os estudantes são ativos, e o clima social da escola deve ser democrático e cooperativo, com atividades que foquem na solução de problemas.

Creio que se pode admitir, com segurança, que uma das razões que recomendaram o movimento progressivo foi o de parecer mais de acordo com o ideal democrático de nosso povo do que os métodos da escola tradicional, que têm muito de autocrático. Também contribuiu para a sua recepção favorável o fato de serem mais humanos os seus métodos em comparação com as severidades e durezas tão frequentes dos métodos tradicionais (DEWEY, 1979, p. 24).

Além disso, segundo Dewey, os conteúdos e atividades devem inicialmente levar em conta as necessidades dos alunos, suas inclinações naturais e suas formas de aprendizagem. A escola é compreendida como parte inerente da sociedade, para que a partir desta escola formemos cidadãos capazes de constituir uma sociedade democrática. Por isso, nos parece, a educação escolar teria uma “função socializadora” (CUNHA, 1998, p. 57). Mas o que seria uma função socializadora?

Dewey nos traz algumas questões quanto à importância da democracia, e o porquê de sua preferência pela democracia a uma educação não democrática:

A questão que desejaria levantar refere-se a porque preferimos métodos democráticos e humanos aos métodos autocráticos. [...] Seria possível achar-se qualquer razão que não fôsse, em última análise, reduzir-se à crença de que o arranjo social democrático promove melhor qualidade de experiência humana, - experiências mais largamente acessíveis e mais capazes de satisfazer amplos anseios humanos do que as formas não-democráticas e antidemocráticas de vida social? O princípio de respeito à liberdade individual e à decência e amabilidade das relações humanas não resulta afinal da convicção de que tais cousas decorrem de qualidade mais alta de experiências por parte de número maior de pessoas, qualidade que falta aos métodos de repressão, coerção, ou força? (pessoalmente, não vejo como de outro modo podemos justificar a nossa preferência por democracia e humanidade nas relações sociais) (DEWEY, 1979, p. 25).

Para Dewey, os métodos democráticos são mais humanos, e trazem consigo as distinções entre os valores dos diferentes tipos de experiências e também ao princípio da continuidade entre as experiências e suas discriminações. “Há em cada caso alguma espécie de continuidade. É ao observarmos as diferentes formas por que a continuidade se processa, que achamos fundamentos para a discriminação entre as experiências” (DEWEY, 1979, p. 26). Segundo Pimenta:

Não há democracia sem educação reflexiva, e não há educação reflexiva sem democracia. Se tomarmos tal situação como problema, segundo a concepção deweyana, percebemos que Dewey nos apresenta uma proposta: criar nas escolas uma projeção do tipo de sociedade que almejamos, para que as pessoas ali formadas transformem a sociedade vigente (PIMENTA, 2010, p. 67).

É significativa a reflexão do professor sobre sua prática pedagógica, bem como sobre qual escola o professor está querendo construir e fazer parte. Assim como vimos anteriormente com Flickinger, é importante uma postura filosófica refletida dentro das instituições de ensino.

No entanto, surge nesse caso outra questão, um problema: Em uma turma com média de 25 alunos, todos com experiências de vida variadas, como o professor pode ser capaz de trazer para as matérias escolares obrigatórias as inclinações naturais de cada aluno?

Neste caso, teria a educação uma função socializadora, onde os alunos, interagindo entre si e juntamente com o professor, socializam suas necessidades e seus interesses, para que juntos possam construir sua aprendizagem de forma democrática, atendendo os interesses de ambas as partes, tanto da escola quanto dos alunos. Transforma-se assim a escola em um organismo que reflete a democracia social. Segundo Cunha, os argumentos de Dewey pretendem mostrar que:

A meta [...] é ultrapassar o raciocínio dicotômico que opõe a criança, de um lado, e a experiência do adulto, de outro. [...] os conceitos tidos como antagônicos o são apenas na aparência: o desenvolvimento da criança enquanto ser individual e os valores sociais adultos; o desenvolvimento psicológico e a ordenação lógica dos saberes contidos nos programas de ensino. O fundamento de sua tese é que os componentes do mundo adulto encontram-se já no ser infantil – os valores sociais, o raciocínio objetivo e ordenado, os saberes científica e logicamente organizados, a razão,

enfim, tudo está potencialmente contido nas experiências da criança enquanto ser individual. O ser individual é a semente do ser social e por isso não se há de opor a liberdade da criança aos ensinamentos contidos nos programas de ensino (CUNHA, 1998, p. 60).

Dewey não desconsidera os conteúdos que estão nos programas de ensino, mas sim a maneira como a escola tradicional vinha trabalhando-os, de forma que não atingia o desenvolvimento da criança para o ser social. Sendo assim, “Dewey entende que o resultado do desenvolvimento da criança é o ser social” (CUNHA, 1998, p. 62).

Algo que não podemos deixar de citar quando tratamos do ser social é a comunicação: “A linguagem é [...] sem dúvida alguma, a causa principal da noção comum de que o conhecimento se pode transmitir diretamente de uma a outra pessoa” (DEWEY, 1959, p. 15). Por isso, achamos de grande valia esse trecho onde Dewey escreve: “Compreenderem-se duas pessoas significa que as coisas, inclusive os sons, [ou, em nosso entendimento, também gestos], têm para ambas o mesmo valor, ao se dedicarem a uma empresa comum” (1959, p. 17). Ou seja, a compreensão através da comunicação é fundamental para seres humanos que vivem em uma mesma sociedade. E é de suma importância para a educação, quando assumimos que esta tem uma função socializadora.

Logo, conforme Cunha, Dewey

[...] inscreve a educação escolar, o trabalho do professor e a instituição de ensino num plano da atividade humana cujos fins situam as jovens gerações diante de desafios dirigidos pelas perspectivas de futuro da sociedade. É essa característica que confere à pedagogia deweyana uma função civilizadora; o programa educacional deve estar constantemente empenhado em sintonizar-se com a realidade social, investigando-a, criticando seus rumos e buscando promover novos caminhos. A exemplo do que preconiza para a sua filosofia, Dewey coloca suas proposições educacionais assentadas sobre a situação real do homem enquanto ser social (CUNHA, 1998, p. 62).

Dewey pensava a educação como “[...] o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (DEWEY, 1978, p. 17).

Analisemos, ainda, o exemplo oferecido por Dewey acerca da experiência. Segundo o autor, “[...] a experiência é uma questão de interação do organismo com seu meio, um meio que é tanto humano quanto físico, que inclui o material da tradição e das instituições, bem como das circunvizinhanças locais” (DEWEY, 2010, p. 430).

Sendo assim, seria a interação nuclear na experiência? Por quê?

Como já acentuamos, para Dewey não há experiência sem que haja interação humana. A partir desta compreensão, uma educação sem interação parece não fazer sentido.

Podemos ilustrar com uma situação que repercutiu em âmbito nacional recentemente. Em 2001, por discordar do conteúdo desenvolvido em sala de aula, uma família no estado do Rio Grande do Sul entrou com pedido na Justiça para oferecer educação domiciliar para a sua filha. Algo semelhante ao modelo *Homeschooling*, que acontece nos EUA, que dá à família o direito de educar as crianças em casa, mantendo-as na esfera privada, sem a experiência social múltipla que a escola comporta. Desde o caso, várias famílias demonstraram o mesmo interesse e esperavam o resultado do julgamento na justiça. O Conselho Nacional

de Educação e várias outras entidades e instituições da educação nacional se declaram contra, e em suas argumentações a questão da socialização e da interação social sempre aparecem.

Em 2018, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou a questão e determinou que não é permitida a educação domiciliar no Brasil. O tribunal definiu que a educação domiciliar não será admitida enquanto o Congresso Nacional não editar uma lei que a regule. No entanto, não a considerou inconstitucional. Os argumentos contrários à educação domiciliar, como dito, aludem para a dimensão socializadora da escola, aonde a escola vai além do ensinar as matérias didáticas exigidas; há o ensino de valores sociais e parâmetros para uma convivência que por ela passam. São várias as leis e dispositivos legais que assim a consideram, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e até o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que preveem a interação social, a criação de laços comunitários e a socialização como formação para a cidadania e para o respeito às diferenças.¹¹

Se considerarmos, com Dewey, a importância da interação na educação, a vida social que a educação escolar contém não pode ser suprimida: “Há condições a serem satisfeitas, sem as quais a experiência não pode vir a ser. Os contornos do padrão comum são ditados pelo fato de que toda a experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ele vive” (DEWEY, 2010, p. 122). Assim, a escola é um meio para a interação.

A escola assumiria uma experiência compreendida a partir da “dialógica da transmissão”. Nesse aspecto “[...] a educação implica uma responsabilidade para com a linguagem, dado que a linguagem é esse dom que nós recebemos e que temos que transmitir” (LARROSA, 2011, p. 293). Sendo assim, devemos introduzir os novos seres humanos, que ainda não tomaram total poder das palavras, nessa linguagem, dando a eles a palavra. “Introduzir os novos na linguagem é, portanto, dar a palavra, fazer falar, deixar falar, transmitir a língua comum para que nela cada um pronuncie sua própria palavra” (LARROSA, 2011, p. 293).

Sendo assim, a interação é a base da “dialógica da transmissão”, pois é preciso que haja interação para que o “dar a palavra” possa existir.

Dar a palavra é dar sua possibilidade de dizer outra coisa diferente daquilo que já dizem. Dar a palavra é dar a alteridade constitutiva da palavra. A força atuante do dar a palavra só é aqui generosidade: não apropriação das palavras para os nossos próprios fins, mas desapropriação de nós mesmos no dar. [...] Dar a palavra, então, é fazer com que as palavras durem dizendo cada vez coisas diferentes, [...] Dar a palavra, então, é essa paradoxal forma de transmissão na qual se dão simultaneamente a continuidade e o começo, a repetição e a diferença, a conservação e a renovação (LARROSA, 2011, p. 291, destaques do autor).

11 Na revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Conforme o Parecer Homologado Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2009, Seção 1, Pág. 14., no Caderno das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica: “O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. [...] A gestão democrática da proposta curricular deve contar na sua elaboração, acompanhamento e avaliação tendo em vista o Projeto Político-Pedagógico da unidade educacional, com a participação coletiva de professoras e professores, demais profissionais da instituição, famílias, comunidade e das crianças, sempre que possível e à sua maneira. [...] 6. A visão de criança: o sujeito do processo de educação A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura” (BRASIL, 2013, p. 86).

Ao “dar a palavra”, damos também ao outro as oportunidades de mostrar-se como ser constituinte, ser edificante. O professor não é o centro, ele é um componente do grupo, interage com o mesmo, explora com o grupo, experimenta, realiza e juntamente com os alunos proporcionam uns aos outros, experiências múltiplas. “[...] a educação se relaciona com o porvir, quando ela tem a ver não com a fabricação, mas com o nascimento, não com o projeto, mas com a fecundidade, [...] só é capaz de dar a palavra, aquele que aceita a morte de suas próprias palavras” (LARROSA, 2011, p. 293-294). O professor que incita o questionamento, abrindo o espaço da experiência formativa dada com o exercício da palavra. Este é o sentido maior atribuído por Dewey a uma escola democrática.

A experiência é, de fato, o elemento fundamental da pedagogia deweyana; para não se incorrer em extremismos, a que se ter em mente que uma experiência possui um aspecto que é psicológico e outro que é lógico. A matéria de estudo tem serventia indispensável pelo fato de coordenar as experiências individuais, articular uns conhecimentos aos outros, servir de guia para evitar desvios e enganos que possam atrasar o esforço intelectual do aprendiz em seu trajeto em direção dos resultados desejados. Os saberes contidos no programa de ensino não substituem o contato pessoal e direto com as coisas, mas sua presença é decisiva para auxiliar a experiência individual (CUNHA, 1998, p. 61).

Quando tratamos de reinvenção na educação escolar, não podemos esquecer: são as práticas educacionais que reinventam a educação, tirando-a da forma de escola tradicional. Elas trazem consigo o respeito pelas multiplicidades de características existentes entre alunos, da mesma maneira que suas especificidades como seres humanos que vivem em sociedade. Segundo Agostinho e Lima,

A docência na educação [...] constitui-se nas relações sociais e no confronto entre os sujeitos que dela participam cotidianamente – adultos e crianças, crianças e crianças e adultos e adultos – e busca, espera e organiza sua prática pedagógica *com* e para [os alunos], considerando –[os] efetiv[o]s participantes do espaço educativo de garantia, promoção e defesa dos seus direitos, através de um planejamento marcado pela intencionalidade, que acentua a diversidade para a multiplicidade de acontecimentos, a simultaneidade das relações e a singularidade dos sujeitos no convívio coletivo (AGOSTINHO; LIMA, 2015, p. 58, destaque do autor).

Sendo assim, compreendemos que para haver essa reinvenção em educação, é preciso de interação e a partir desta a possibilidade de experiência para os alunos. Respeitando as especificidades, o professor é capaz de envolvê-los e sensibilizar o aparato de percepção destes para uma compreensão crítica e reflexiva, tanto de sociedade quanto de matérias obrigatórias do ensino fundamental. No sentido de “libertar as aptidões assim formadas para o mais amplo desenvolvimento, purgá-las de algumas de suas rudezas e fornecer objetos que tornem sua atividade mais rica de significação” (DEWEY, 1959, p. 18-19). Assim, contribuiremos para tornar a escola um ambiente democrático.

Considerações Finais

O presente artigo teve por finalidade analisar o conceito de experiência para John Dewey, elencando as contribuições do autor a respeito de tal conceito, e suas contribuições para o pensamento sobre a educação escolar. Sob a orientação da Filosofia da Educação e a necessidade de uma postura refletida por parte do educador; também para nós durante o processo de escrita deste artigo, para que assim pudéssemos atingir níveis mais profundos de significação sob o termo experiência.

Para tanto, foram analisados aspectos biográficos de suas obras; destas, principalmente “Arte como Experiência” e “Experiência e Educação”. A partir delas, ponderamos o termo experiência, do ponto de

vista de Dewey, e as formas pelas quais a experiência se dá. O autor vai nos mostrar que esta acontece de forma consciente e contínua, através da interação, que é uma condição central para que haja experiência.

Também consideramos a importância da democracia para a construção social, a partir do ensino escolar, reinventando, desta forma, a educação que vem atada à educação tradicional, que desconsidera as questões pessoais e sociais dos estudantes, e traziam ao mérito apenas as questões de cunho científico. A partir de Dewey, podemos desmistificar as questões que atrelam a educação às concepções errôneas que nos levam a pensar a educação para o “vir a ser”.

Relacionamos o pensamento de Dewey às ideias de autores atuais, que trabalham o conceito de experiência na educação e a participação de tal conceito para a reinvenção da educação escolar, contemplando a vida social contemporânea e a importância da interação para que a mesma aconteça.

Vemos que, para que haja uma experiência singular, é preciso que esta seja vivida por inteiro, e que as experiências trazem consigo uma possibilidade de continuidade para próximas experiências.

Referências

- AGOSTINHO, K. A.; LIMA, P. M. A docência na educação infantil: sobre os contornos da experiência pedagógica no encontro com as crianças. **Investigar em Educação** – IIª Série, Número 4, 2015. p. 57-67.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. ISBN: 978-857783-136-4 Educação Básica. Diretrizes Curriculares.
- CHAUÍ, M. A razão: inata ou adquirida? In: CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1999. p. 69-75.
- CUNHA, M.V. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. (Educação e conhecimento).
- CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- DEWEY, J. **A arte como experiência**. In: DEWEY, J. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p. 87-105.
- DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional. 1959.
- DEWEY, J. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional. 1979.
- DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.
- FALLEIROS, F. Estética, romantismo(s) e modernidade poética. In: *Lettres Françaises*, s/d. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/lettres/article/viewFile/9043/5942>>.
- FLICKINGER, H-G. Para que filosofia da educação? 11 teses. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 15-22, jan./jun. 1998.
- FOCHI, P. S. “Mas os bebês fazem o quê no berçário, hem?”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. **Dissertação (Mestrado)** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ensino, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR, RS, 2013.

HUME, D. Da origem das ideias. In: HUME, D. **Investigação sobre o entendimento humano**. Tradução Alexandre Amaral Rodrigues. São Paulo: Hedra, 2009. p. 55-60.

KOHAN, W. O. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, J. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, J. **Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença**, Belo Horizonte. Organizado por Jorge Larrosa e Carlos Skliar. 2. ed. MG: Autêntica, 2011.

LUCCA, L. de. Arte na escola: A experiência estética como um dos caminhos para a promoção da vocação humana para o “ser mais”. **Dissertação de Mestrado** apresentada para a Banca da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2012.

PAGNI, P. A.; BROCANELLI, C. R. Filosofia da Educação e educação filosófica, segundo John Dewey. In: **Introdução à Filosofia da Educação: temas contemporâneos e história**. Pedro Angelo Pagni, Divino José da Silva (organizadores). São Paulo: Avercamp, 2007, p. 217-242.

PIMENTA, R. Investigação, educação e democracia. **Educação, História da Pedagogia**, fascículo 6, p. 64-73, dez. 2010.