

Reconstrução da Experiência e Educação: a relação entre Filosofia e Pedagogia no pensamento de John Dewey¹

Altair Alberto Fávero²

Carina Tonieto³

Resumo

O presente artigo tem como objetivo geral apresentar ao leitor a relação entre Filosofia e Pedagogia no pensamento de John Dewey. Partindo da premissa de que toda e qualquer “teoria da educação” ou “teoria pedagógica” é justificada por uma “teoria epistemológica” ou “teoria do conhecimento”, nossa proposta é ressaltar que qualquer proposta educativa parte de uma concepção de conhecimento e de como se dá a sua produção para pensar os processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, buscaremos mostrar quais são as implicações da proposta deweyana de compreensão de conhecimento como “reconstrução da experiência” para a educação e, consequentemente, para a Pedagogia.

Palavras-chave: Experiência. Educação. Políticas educacionais.

¹ Texto produzido a partir das discussões realizadas no Grupo de Pesquisa “Pragmatismo, filosofia e educação:” as interfaces entre experiência, reflexão e políticas de ensino, sob a coordenação do professor doutor Altair Alberto Fávero.

² Doutor em Educação pela UFRGS, mestre em Filosofia do Conhecimento pela PUCRS, professor e pesquisador do curso de Filosofia e do Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo. favero@upf.br

³ Bolsista Capes, mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo – RS, professora de Filosofia na rede pública e privada de ensino. carinatoniato@hotmail.com

**RECONSTRUCTION OF EXPERIENCE AND EDUCATION:
The Relationship Between Philosophy
and Pedagogy In John Dewey's Thinking**

Abstract

The present paper has the general objective of presenting what the relationship between philosophy and pedagogy to the reader is in John Dewey's thinking. Starting from the premise that all and any "education theory" or "pedagogical theory" is justified by an "epistemological theory" or "theory of knowledge", our proposal is to emphasize that any educational proposal starts from a conception of knowledge and of how its production occurs as to think the teaching and learning processes. In this sense, we will seek to show what implications of Dewey's proposal of comprehension of knowledge as "reconstruction of experience" for education, and, consequently, for pedagogy are.

Keywords: Experience. Education. Educational policies.

A teoria do conhecimento, como campo de investigação filosófica, busca construir uma compreensão sobre o problema do conhecimento humano, ou melhor, tem como objeto de estudo a construção de um modo de compreensão racional capaz de explicar como é possível o conhecimento humano, o que lhe é essencial e qual é sua estrutura geral (Hessen, 1987, p. 25-26). Tais preocupações fazem eco à pergunta kantiana sobre as condições de possibilidade do conhecimento, que nos coloca diante do problema da definição da possibilidade do conhecimento humano, bem como dos pressupostos sobre os quais se assenta (p. 22). A teoria do conhecimento como investigação filosófica ganha destaque no contexto da Filosofia moderna (séculos 18 e 19), uma vez que com a definição das bases seguras sobre as quais se dava a construção do conhecimento humano tornava-se possível fazer a distinção entre o que poderia ou não ser aceito como conhecimento verdadeiro. Tais constatações, de certo modo, orientariam os julgamentos de valor sobre o conhecimento e a organização de processos capazes de dar conta de tal construção.

Esses postulados influenciariam diretamente na construção de modelos pedagógicos capazes de intervir de modo adequado na relação entre o sujeito conhecedor e objeto conhecido, a fim de alcançar o conhecimento verdadeiro. A questão central, segundo Hessen (p. 88), que embasa toda a discussão sobre o conhecimento humano, é que “[...] o conhecimento representa uma relação entre um sujeito e um objecto. O verdadeiro problema do conhecimento consiste, portanto, no problema da relação entre sujeito e objecto”. A compreensão de como se dá o conhecimento como resultado de um processo entre sujeito e objeto é central para a Filosofia e influencia de modo direto a compreensão dos processos pedagógicos⁴ até os dias atuais, inclusive algumas inferências são muito caras aos processos educativos contemporâneos.

⁴ O professor Pedro Goergen, em sua obra *Pós-modernidade, ética e educação*, faz uma excelente análise sobre o modo como “o projeto moderno” alicerçado num conceito forte de razão, influencia as compreensões sobre a possibilidade do conhecimento e do agir ético e quais são as implicações desse modo de compreensão para o campo pedagógico.

O pragmatismo, partindo da premissa de que “[...] o homem não é essencialmente teórico ou pensante, mas sim um ser prático, um ser de vontade e de ação [...]” (Hessen, 1987, p. 51), desenvolve toda a sua teoria buscando oferecer uma resposta à questão da possibilidade do conhecimento, contrapondo-se a certos aspectos do racionalismo, idealismo, ceticismo, realismo e indicando algumas mudanças possíveis no empirismo. Primeiramente, defende a tese de que o homem possui somente uma maneira de conhecer, que é pela investigação inteligente, deixando de lado um conceito forte de razão defendido pela Filosofia moderna (séculos 18 e 19). Essa inteligência daria direção à investigação, que diz respeito principalmente ao conhecimento obtido pela experiência. A experiência seria, então, o fundamento do conhecimento, uma vez que é a partir dela que conhecemos as coisas, ou seja, mediante interações estabelecidas pelo homem e seu entorno. Então, a experiência e o conhecimento não são obtidos em si mesmos, mas em processos interativos que o homem vai estabelecendo na tentativa de prever e controlar o meio em que vive, seja ele natural, social, cultural, político ou econômico... Com base nesse contexto intelectual, Dewey argumenta que o conhecimento se dá pela experiência. Embasado em que elementos, no entanto, Dewey afirma ser possível essa relação entre conhecimento, natureza/ambiente e experiência? Quais são as implicações para a Filosofia e para a Pedagogia dessa nova proposta de entendimento de como se dá o conhecimento?

Na tentativa de dar conta das questões apresentadas, num primeiro momento procuraremos caracterizar o contexto intelectual que influencia diretamente as formulações filosóficas e pedagógicas de Dewey, pois são os grandes problemas enfrentados pelo diálogo com os pragmatistas de seu tempo e com as formulações filosóficas historicamente elaboradas que dão notabilidade para as suas ideias; em um segundo momento tentaremos apresentar os elementos gerais da teoria do conhecimento formulada por Dewey, dando ênfase a sua proposta de construção do conhecimento como resultado de atividades práticas realizadas pelo ser humano na tentativa de adaptação e redireção do meio onde vive, processo denominado por Dewey de (re)construção da experiência, em negação a um modelo de conhecimento

possível pela superação da experiência humana cotidiana e seu entorno por meio da atividade puramente racional, universal e conceitual; por fim, buscaremos mostrar quais são as implicações para a educação da concepção deweyana de construção do conhecimento como “reconstrução da experiência”, uma vez que o objetivo geral da educação proposto pelo autor será o de promover espaços efetivos de “reconstrução da experiência”, assim como quais são as consequências de tal modo de compreensão para a organização do ambiente escolar.

Dewey e o pragmatismo

O pragmatismo⁵ tem como uma de suas áreas de investigação o problema do conhecimento, o que o caracteriza como uma “teoria do conhecimento”, cujo problema principal é buscar ou dar uma resposta à questão sobre como se dá o conhecimento e o que é a verdade⁶ (Shook, 2002, p.11). Segundo o pragmatismo, para que possamos entender como se dá o conhecimento, primeiro devemos perguntar pelas condições de possibilidade desse conhecimento, ou seja, como é possível conhecer. A hipótese levantada é de que o homem possui somente uma maneira de conhecer as coisas: pela investigação inteligente (p. 12). A inteligência humana, para os pragmatistas,

⁵ A palavra “pragma” vem do grego e significa ação, em outras palavras, prático; foi introduzida na Filosofia, segundo Willian James (1974, p.10), por Charles Peirce em 1879 no artigo intitulado “Como tornar claras nossas idéias”, em *Popular Science Monthly*. Poderíamos dizer, de forma bastante simplificada, que representa a atitude empírica e o abandono da atitude racionalista, sendo um sistema que se opõe ao intelectualismo, considerando o valor prático como critério de verdade.

⁶ O problema da verdade é investigado pelos pragmatistas na tentativa de melhor compreender a relação entre conhecimento e verdade, deixando de lado qualquer compreensão de “verdade” que não tenha ligação com a investigação sobre o conhecimento humano. Nas palavras de Shook: “O pragmatismo não usa a idéia de uma verdade ou realidade que transcenda completamente todo conhecimento humano [...], ao usar o termo ‘verdade’, um pragmatista refere-se simplesmente àquilo que é e será conhecido, por que qualquer outra idéia de ‘verdade’ carece de significado útil” (2002, p.15-16). Para maiores esclarecimentos sobre o tratamento dispensado pelos pragmatista ao problema da verdade e sua relação com o conhecimento ver Shook, 2002, p. 11-26.

tem como função principal dar direção à investigação. Esse processo, por sua vez, só se desenvolve alicerçado na experiência, uma vez que é com base nela que conhecemos; portanto nela está o fundamento do conhecimento. A investigação inteligente é, nesse sentido, a capacidade humana de acordo com experiências passadas ou anteriores, projetar ou “[...] sugerir propósitos e métodos para se produzirem experiências novas e melhores” (Dewey, 1959b, p.110). Segundo Dewey (1959b, p.104), a experiência e a investigação inteligente não dizem respeito a processos que ocorrem na mente de observadores passivos, e, sim, como processos que se dão naturalmente, sempre que os seres humanos agirem ou interagirem com seu ambiente. Esse processo de ação, reação e redireção é o responsável pela produção do conhecimento humano.

Um dos propósitos dos pragmatistas é dar conta do aumento da experiência e do conhecimento humano, pois entendem aquela como uma abertura para o futuro, o que nos dá a possibilidade de fazer previsões ou selecionar os meios adequados para realizar determinada experiência, levando em consideração os elementos obtidos nas experiências passadas. Por isso, a produção do conhecimento é sempre uma “reconstrução” das experiências anteriores, assim como projeção de futuros modos de ação e redireção das experiências futuras: “[...] toda direção é apenas redireção; ela modifica o rumo da atividade que já fluía [...]” (Dewey, 1959a, p. 28). Isso quer dizer que o pragmatismo vê a experiência não como um conjunto de elementos acabados, mas como a antecipação ou previsão do possível uso desses elementos em situações posteriores, podendo, assim, ser modificados de acordo com a experiência efetuada:

Os planos que se formam, os princípios que o homem projeta como guias de ação reconstrutiva, não são dogmas, senão hipóteses a serem levadas a efeito na prática, a serem rejeitadas, corrigidas e ampliadas consoante falharem ou forem bem-sucedidas em proporcionar, à experiência presente, a orientação requerida (Dewey, 1959b, p. 111).

Para os pragmatistas, a experiência vai além dela mesma, daquela puramente psíquica, assim como a cognição, o conhecimento e a verdade. Isso significa que o pragmatismo rompe com os dualismos⁷ e os supernaturalismos,⁸ de um lado, e, de outro, rejeita a divisão da realidade em dois planos – um psíquico e outro material. Ao invés disso, defende, segundo Shook (2002, p. 18), em concordância com o naturalismo, a ideia de que “há somente uma realidade contínua, da qual faz parte a experiência humana”. Segundo Dewey (1959b, p. 102), essa mudança de concepção da experiência e da relação entre razão e experiência se dá, entre outros fatores, pelo desenvolvimento da “[...] psicologia baseada na biologia, que tornou possível nova formulação científica da natureza da experiência”, isto é, a vida mental ou experiência psíquica tem sua origem a partir das sensações oferecidas pelos órgãos de sentido, considerados “portões ou vias de acesso do conhecimento”, com a função da mente limitando-se a combinar essas sensações; no restante, é totalmente passiva. Com o desenvolvimento da Biologia, porém, houve a inversão desse quadro, “onde quer que há vida, há comportamento, há atividade, e para que a vida possa continuar, necessário se torna que essa atividade seja, a um tempo, contínua e adaptada ao meio ambiente” (Dewey, 1959b, p. 103). Desse modo, o ajuste adaptativo nada possui de passivo e contemplativo, pois revela a atividade humana, ou seja, experiência humana. Nesse sentido, não existe a separação entre um mundo psíquico e um mundo material, mas um espaço de interação constante entre agente e situação, sujeito e ambiente.

Para o pragmatismo, a realidade revelada pela experiência possui muito mais do que apenas aquilo que pode ser conhecido, pois se constitui numa abertura para o futuro. Ao assumir a posição naturalista, o pragmatismo defende a tese de que a realidade não é, apenas, qualquer coisa que se relacione com a mente ou nela esteja contida; a realidade seria muito mais ampla, razão por que é possível o aumento do conhecimento humano, por se dar num contexto

⁷ Divisão da realidade em dois planos: um psíquico-racional e outro material.

⁸ Algo superior à natureza capaz de explicá-la em sua totalidade.

de “natureza experienciável” mais vasto e extenso. Isso significa que a experiência é um processo de interação que se dá entre um sujeito e o mundo em que ele vive. Durante esse processo, algumas respostas são produzidas a partir daquilo que é captado pelos órgãos de sentido. A experiência ocorreria, então, quando um sujeito efetua alguma alteração no ambiente em que vive e por essa interação também é modificado, uma vez que produz respostas para suas dúvidas.

Segundo Cunha (1999, p. 32), para Dewey

[...] faz parte da atitude experimental o princípio de que só pode denominar alguma coisa conhecimento “quando nossa atividade produziu de fato certas mudanças físicas nas coisas”. Sem essa precondição, “nossas idéias são unicamente hipóteses, teorias, sugestões, conjeturas”, elementos apenas como indicadores de atividades experimentais a serem efetivadas [...].

A produção do conhecimento, nesse sentido, é possível a partir da experiência humana concreta e vivida, modo esse de conhecer que permite ao ser humano adaptar-se e modificar o seu entorno, assim como projetar novos e melhores modos de agir e viver: “[...] ser vivo é aquele que domina e regula em benefício de sua atividade incessante as energias que de outro modo o destruiriam. A vida é um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio ambiente” (Dewey, 1959a, p. 1). Na visão de Shook (2002, p. 26), a ênfase dada pelo pragmatismo à busca da aplicabilidade dos princípios teóricos na experiência humana mostra que “não há necessidade de buscar certeza no mistério da fé religiosa ou na racionalidade da razão pura para descobrir as regras que devem governar a conduta humana”, visto que o ser humano possui a capacidade inteligente de formular e testar hipóteses a fim de perceber quais são as consequências que produzem *na e para* a experiência humana presente e futura.

O significado da experiência humana para a aquisição do conhecimento

Ao defender a ideia de que a natureza⁹ e a experiência não são coisas separadas, Dewey (1980, p. 3) chama a atenção para o fato de que durante muito tempo experiência e natureza foram consideradas coisas isoladas: experiência humana de um lado e natureza do outro. Havia um abismo intransponível entre ambas, significando que qualquer atitude que propusesse uma ligação seria absurda. Algumas posições defendiam a ideia de que a experiência não é algo anormal sobreposto à natureza, mas que forma uma espécie de “véu” que separa o homem da natureza, a menos que ela possa ser, de algum modo, “transcendida”, ou seja, se for possível estar acima das ideias e conhecimentos ordinários que da natureza emanam. “[...] a experiência nunca se ergue acima do nível do particular, do contingente e do provável. Só um poder que transcenda, na origem e por seu conteúdo, toda e qualquer experiência concebível, poderá alcançar autoridade e direção universal, necessária e certa” (Dewey, 1959b, p. 98-99). A experiência, nesse contexto, seria aquilo que nos separa da natureza; assim, é introduzida na Filosofia alguma coisa que é não natural por meio da razão ou da intuição, a partir da qual o homem dirige suas ações.

No entendimento de Dewey (1959a, p. 366), as teorias do conhecimento subentendem certas e pesadas divisões, chamadas de “dualismos”, os quais guiaram os filósofos durante muito tempo em suas formulações a respeito do conhecimento. Entre esses podemos citar o antagonismo entre o conhecimento empírico e o conhecimento racional: o primeiro relacionado aos atos realizados pelo indivíduo na sua vida diária, sendo menosprezado por ter um sentido prático e utilitário; por sua vez, o conhecimento racional é o que

⁹ Com base nos escritos de Dewey, principalmente *Democracia e educação* (1916), *Reconstrução em filosofia* (1920) e *Experiência e natureza* (1925), compreendemos que, quando o filósofo faz menção ao termo “natureza” refere-se ao meio ambiente onde os sujeitos estão inseridos, o qual comporta meio físico, natural, social e cultural. Com o objetivo de nos mantermos fiéis à argumentação do autor, usaremos o termo “natureza” tendo presente o sentido mencionado.

verdadeiramente se relacionaria à realidade última e em si mesma de um modo superior, a saber, pelo intelecto, por se tratar de um conhecimento puramente teórico, nada tendo a ver com as vicissitudes do conhecimento prático.¹⁰ No que diz respeito à Filosofia, isso acabou gerando o problema da distinção entre aquilo que é particular e aquilo que é universal. É por isso que a experiência esteve associada aos “particulares”, que devem ser conhecidos separadamente, e a razão, aos “universais”, aos “princípios gerais” e às “leis”, que são superiores às “particularidades concretas”.

Para Dewey (1980, p. 3), o processo de mudança e ruptura dessa concepção começa a ganhar força quando consideramos um outro contexto, no qual a natureza e a experiência não estão mais isoladas, mas intimamente ligadas; onde a experiência se mostra como o único método pelo qual se pode chegar à natureza e invadir seus segredos; é onde a natureza se revela, contribuindo de tal forma que dá a direção para o desenvolvimento posterior da experiência. Todo esse processo se dá no campo das Ciências Naturais, na qual a ligação entre a experiência e a natureza não é vista como um absurdo desmedido. O pesquisador sente a necessidade e utiliza o método empírico para que os resultados provenientes de sua investigação possam ser considerados científicos. Nesse contexto, na leitura de Dewey (1980, p. 3), o pesquisador “[...] assume que a experiência é a avenida que conduz aos fatos e as leis da natureza [...]”. Justamente porque a experiência permite esse contato com a natureza, com o meio ambiente, é que o material experienciado pelo “homem

¹⁰ Essa separação entre conhecimento prático e teórico tem suas origens em Platão e Aristóteles, ao identificarem a experiência como um conhecimento prático, que tem como objetivo alcançar interesses materiais, utilizando-se para isso do corpo humano e dos sentidos. Os sentidos apenas davam uma visão errônea da realidade, pois estavam presos à aparência das coisas, aos desejos e necessidades corporais. O conhecimento racional ou da verdadeira realidade dava-se somente pelo uso do intelecto ou razão; existia por si mesmo, independentemente de qualquer realidade prática ou material; seu objetivo era chegar ao conhecimento da realidade em si mesma, distante das aparências que eram captadas pelos sentidos. A vida prática encontrava-se em permanente mudança, ao passo que o conhecimento racional estava interessado na verdade eterna. Tudo aquilo que dizia respeito a atividades práticas era considerado de ordem inferior ao conhecimento puramente teórico, uma vez que este se utilizava da razão e aquele, dos sentidos (Dewey, 1959a, p. 288-292, 367).

da ciência” é o mesmo do “homem da rua”, quer dizer, a experiência e o conhecimento não estão isolados em algo não natural, mas são obtidos pela experiência ordinária que o homem realiza no seu dia a dia (p. 4).

A experiência, nesse sentido, não é algo superficial ou sobreposto à natureza que apenas permite pela atividade racional identificar problemas, mas alguma coisa que possibilita aos indivíduos perceberem as relações e continuidades presentes na interação entre os agentes e as situações vividas, o que lhe faculta ir além da natureza, podendo se expandir. Com a identificação de determinados problemas pela experiência, procura-se estabelecer um plano de ação com base no qual é possível identificar o fundamento desses problemas na tentativa de obter elementos suficientes para que seja estabelecida uma “investigação inteligente”. Assim, as respostas produzidas referem-se diretamente aos problemas vividos em sua aplicação prática, na própria natureza de onde surgiram, dando ao homem a possibilidade de expansão do seu próprio conhecimento, pela “investigação inteligente” aplicada à resolução de problemas. Isso prova, segundo Dewey (1980, p. 5), “que a experiência é da, tanto quanto, em a natureza”, ou seja, não experienciamos a experiência *em si* mesma, mas, sim, *a natureza*, uma vez que interagimos com ela, e duas coisas interagindo são a própria experiência. Esta, portanto, é compreendida como “a interação do organismo e do meio ambiente, que redundando em alguma adaptação para melhor utilização deste mesmo meio ambiente” (Dewey, 1959b, p. 105). A experiência é possível, então, pela interação do homem com o seu entorno:

[...] o organismo não se queda parado [...], sempre à espera de algo fortuito; não permanece passivo e inerte, aguardando que alguma coisa o impressione desde o exterior; pelo contrário age sobre o meio ambiente, de acordo com sua própria estrutura, simples ou complexa. Em conseqüência as mudanças produzidas no meio ambiente reagem sobre o organismo e sobre suas atividades, de sorte que o ser vivente experimenta e sofre as conseqüências de seu próprio comportamento. Esta conexão íntima entre agir e sofrer ou arrostar, constitui aquilo que denominamos experiência (p. 104).

Dessa interação entre agente e situação surgem problemas a serem investigados, com base nos quais se estabelece uma “investigação inteligente” para a obtenção de uma resposta. Nessa busca por respostas está a possibilida-

de de expansão do conhecimento humano, uma vez que se empenha na realização de um plano de ação, para o qual precisa investigar a própria natureza e lançar hipóteses a serem verificadas. E é nesse levantamento de hipóteses, levando em consideração um plano de ação, que reside a possibilidade de expansão do conhecimento, uma vez que o homem tem a possibilidade de resolver problemas de modo que possam ser utilizados como orientação para futuras investigações, processo denominado de “reconstrução da experiência”; “servimo-nos de nossas experiências pretéritas para construir novas e melhores no porvir. Por esta forma, o próprio fato da experiência inclui o processo pelo qual ela se conduz em seu próprio aperfeiçoamento” (Dewey, 1959b, p. 110).

Segundo Cunha (1994, p. 29), Dewey está de acordo com as ideias evolucionistas no campo das teorias do conhecimento. Quando se admite uma doutrina da evolução na qual as formas mais simples evoluíram até dar origem a formas mais complexas, no caso o homem, em razão de um processo sucessivo de adaptação do organismo ao meio, o que se denomina de “espírito” deixa de ser relevante se temos à disposição uma noção de inteligência. O ser vivo passa a confiar no meio em que vive quando se identifica intelectualmente com ele, ou seja, quando consegue prever as consequências de seus atos e tem a possibilidade e a capacidade de delinear com coerência as suas ações a partir do que prevê. É a isso que Dewey se refere ao afirmar que “[...]o pensamento tem utilidade, que ele é útil exatamente no grau em que a previsão de conseqüências futuras é feita baseada na observação completa das condições presentes” (1959a, p. 371). Dessa maneira, o conhecimento não é mais passivo e desinteressado do mundo, mas possui um “caráter operante”, que lhe dá a possibilidade de agir sobre o mundo que se apresenta a ele, ou seja, o meio que o cerca:

O efeito disso sobre a teoria do conhecimento é afastar a noção de ser ela a atividade de um mero observador ou espectador passivo do mundo, noção essa que vai de par com a idéia de ser, o ato de conhecer, uma coisa completa por si mesma. Pois a teoria do desenvolvimento orgânico significa que a criatura viva é uma parte do mundo [...]. Se o ser vivo, que está a adquirir experiência participa intimamente das atividades do mundo a que pertence, o conhecimento é um modo de participar dessas atividades, modo valioso, na proporção em que se mostra operante. Ele não pode ser a contemplação ociosa de um espectador desinteressado (p. 370-371).

É nesse sentido que Dewey propõe uma nova teoria do método de conhecer, chamada de “pragmática”. Segundo essa concepção, “[...] só aquilo que foi organizado em nossas disposições mentais, de modo a capacitar-nos a adequar o meio às nossas necessidades e a adaptar nossos objetivos e desejos à situação em que vivemos, é realmente conhecimento ou saber” (p. 378). Para este autor, o conhecimento tem a função de estabelecer a conexão entre o sujeito e o mundo em que ele vive. Segundo Cunha (1999, p. 33), “[...] trata-se de uma filosofia que desce das alturas metafísicas em que se colocava o pensar e se embrenha nas coisas terrenas que dizem respeito à vida das pessoas”. Isso, contudo, não significa que a Filosofia caiu no senso comum e deixou de lado a sistematização, mas que as conclusões da filosofia retornam “[...] à experiência da qual provêm, de modo a serem confirmadas ou modificadas a partir da nova ordem e da clareza que consigam introduzir [...]” (Dewey, 1980, p.16). Esse processo permite a continuidade da experiência e da vida humana. Nesse sentido, “[...] o ato de conhecer se prende à atividade reorganizadora, em vez de ser uma coisa completa em si mesma, isolada de toda a atividade” (1959a, p. 370).

O significado da educação como “reconstrução da experiência”

O modo como Dewey compreende a construção do conhecimento influencia diretamente no modo como compreende a função da escola e as atividades educativas por ela levadas adiante. Iniciativa do próprio Dewey, a “escola laboratório”¹¹ pode ser considerada fato notável a esse respeito. Para Hook, por exemplo, “[...] foi a empresa experimental mais importante da história americana” (Hook, apud Murphy, 1993, p. 85), uma vez que as hipóteses e

¹¹ Escola elementar criada por Dewey junto a Universidade de Chicago, na qual, juntamente com seus colaboradores, verificava a aplicabilidade de suas teses filosóficas e psicológicas na condução do processo educativo. Segundo Cunha (1999, p. 20) a escola era um laboratório de ensino, em que era garantida aos professores e alunos liberdade de ação, com o objetivo de criar condições favoráveis à criação de novos métodos e técnicas pedagógicas, em contraponto ao modelo de educação então vigente, pautado na ordem, na disciplina e na passividade dos educandos.

teses do autor sobre o processo educativo e sobre como é possível orientar o processo de construção do conhecimento das gerações mais novas eram testadas na prática. Segundo Murphy (1993, p. 85), “para Dewey, os problemas da educação foram uma oportunidade para testar idéias filosóficas e psicológicas”. Fica evidente a concepção de Dewey de que, enquanto as hipóteses não forem testadas na prática a fim de mostrarem sua utilidade e seu uso para nós, continuam sendo apenas mera opinião; ao contrário, quando temos a preocupação de testá-las a fim de descobrir seu emprego em nossa vida, sendo fonte de orientação para experiências posteriores, promovemos a “reconstrução da experiência”, espaço efetivo de aprendizagem e de construção do conhecimento.

No entendimento de Anísio Teixeira (1978, p. 32), a direção de um processo educativo que vise à “reconstrução da experiência” proposta por Dewey deve levar em conta três aspectos: “[...] 1º como aprendemos; 2º como o que aprendemos refaz e reorganiza a nossa vida; 3º em que consiste uma vida melhor, mais rica e mais bela”. Os dois primeiros aspectos nos levam a explicitar quais são as premissas epistemológicas e pedagógicas em que se apoia o pensamento de Dewey, ou seja, qual é a sua concepção de conhecimento e de aprendizagem e qual a sua “utilidade” ou seu uso para nós; em outras palavras, em que sentido um processo de construção do conhecimento e de aprendizagem entendido como reconstrução pode nos ajudar a pensar novos e mais ricos modos de viver. O terceiro diz respeito à premissa democrática que orienta toda a construção do pensamento de nosso autor, preocupação que não teremos no presente texto, mas que nos aponta para a finalidade do processo educativo, que é a construção de sociedades democráticas. Tentando dar conta das duas primeiras dimensões, examinaremos agora como Dewey pensa a escola com base na perspectiva de que o conhecimento e a aprendizagem humana, como processos que duram a vida inteira e podem ser operacionalizados por meio de um projeto educativo centrado na “reconstrução da experiência”.

Num primeiro momento precisamos ter claro que o conceito de experiência elaborado por Dewey engloba dois processos distintos: o de construção e de reconstrução. Tais processos referem-se aos saberes produzidos na ativida-

de de interação entre o sujeito e o meio ou situação, caracterizando a própria experiência como processo, não como instrumento. A experiência é, nesse sentido, o próprio processo de (re)construção do conhecimento e do modo como se compreende e se age no mundo. Tal definição de experiência configura-se como uma tentativa de “desinstrumentalização” dela própria, uma vez que não se reduz a um instrumental por meio do qual o sujeito transforma o meio, mas ela mesma como processo, mediante o qual construímos e reconstruímos permanentemente nosso modo de compreender e agir no mundo. A experiência entendida como processo rompe com a herança intelectual que nos conduz ao dualismo entre corpo e mente. Nas palavras do próprio Dewey (1959a, p.153):

Costumamos separar a coisa que se chama espírito ou consciência, dos órgãos físicos da atividade. Considera-se o espírito ou a consciência como faculdade puramente intelectual e cognitiva, e aqueles últimos como fatores físicos intrusos e sem importância. Rompe-se a união íntima da atividade com as conseqüências que nos faz reconhecer o sentido das coisas; temos, em vez dela, dois fragmentos: de uma parte, a simples ação do corpo; e, por outro, as significações e sentidos hauridos diretamente pela atividade “espiritual”.

A experiência como processo é atividade e, como tal, carrega em si dois elementos básicos: um passivo e um ativo. O elemento ativo consiste em “fazer alguma coisa”, que caracteriza a experimentação em si. Ao “fazer alguma coisa”, no entanto, estar-se-á agindo sobre determinado objeto ou situação, que, por sua vez, reage à ação, provocando novas conseqüências, as quais serão assumidas pelo sujeito, que é o elemento passivo de sofrer alguma coisa. Se as conseqüências, porém, são vistas como impulso para a continuação de novas experiências, significa que a mudança por elas ocasionada provocou alterações de significação, a qual caracteriza o processo de reconstrução: “a experiência na sua qualidade de tentativa subentende mudança [...] quando a mudança feita pela ação se reflete em uma mudança operada em nós, esse fluxo e refluxo são repassados de significação. Aprendemos alguma coisa” (Dewey, 1959a, p. 152).

Quando em educação desconsideramos os elementos passivo e ativo da experiência, ou seja, da interação (ação-reação-ação) que possibilita o processo de aprendizagem, incorremos no erro de supor que os alunos têm lições a aprender, não problemas a investigar – damos a eles coisas para aprender, não coisas para fazer/investigar –, pautados numa compreensão de conhecimento que pressupõe a desconsideração das energias corporais em detrimento das faculdades intelectuais. Caímos, pois, no erro, segundo Dewey (1959a, p. 155), de considerar que “[...] os sentidos e os músculos são usados não como os participantes orgânicos de uma experiência educativa, mas como condutores exteriores de entrada e saída para o espírito”.

Quando, entretanto, compreendemos a experiência como “atividade educativa”, precisamos ter clareza de dois aspectos fundamentais: o primeiro refere-se ao caráter da experiência e o segundo, ao valor dela. O caráter da experiência diz respeito a sua caracterização como atividade, ou “ação ativo-passiva”, que de cognitivo nada possui; já o valor da experiência refere-se, em especial, a sua cognitividade, que reside “[...] na percepção das relações e continuidades a que nos conduz” (Dewey, 1959a, p. 153). Assim, na medida em que se torna possível perceber as relações estabelecidas no processo de experiência, é possível apontar novos elementos para a sua continuidade; pode-se, portanto, neste caso, dizer que houve uma aprendizagem, houve um processo vivenciado da projeção de novos modos de compreender e agir no mundo. Tal processo cognitivo é o que podemos chamar de “reconstrução da experiência”.

Onde reside, no entanto, o caráter pedagógico da “reconstrução da experiência”? A experiência como relação entre um sujeito e uma situação, um agindo e influenciando o outro, constitui-se como atividade. Quando pensada como relação ou interação entre o indivíduo e o meio, tal atividade se configura como uma construção coletiva, no entanto a experiência como atividade não se caracteriza ainda como uma situação cognitiva com implicações pedagógicas, pois ocorre no âmbito puramente biológico, não nos fornecendo novos modos de compreensão: “Nada existe antes ou depois desta experiência; nenhuma vista

retrospectiva nem previsão, e por consequência nenhuma significação, nenhum sentido” (p. 153). Esse processo meramente biológico de manutenção da vida, todavia, poderá adquirir significação pedagógica por meio da análise e do questionamento, podendo levar à construção de novos conhecimentos, que tornam o humano mais apto a dirigi-la em novas e futuras experiências: “Aprender da experiência é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer” (p. 153). Nesse segundo momento é que reside o caráter pedagógico e cognitivo da “reconstrução da experiência”, ou seja, no momento em que a experiência pedagógica presente é capaz de apontar elementos novos advindos do processo de interação, a qual possibilita a construção de novos modos de compreender as relações e as continuidades advindas de tal processo.

A experiência é educativa e, conseqüentemente, pedagógica, quando é capaz, com o emprego do pensamento (ou reflexão), de provocar novas percepções e compreensões que antes não eram percebidas e que, a partir de então, passam a orientar as experiências futuras. Dewey (1979, p. 23) sugere um princípio capaz de nos orientar na tarefa de “discriminar entre experiências de valor educativo e experiências sem tal valor”, que é a “categoria de continuidade, ou o *continuum* experiencial”, formulado por ele da seguinte forma: “[...] o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subseqüentes” (p. 26). Pedagogicamente, poderíamos nos perguntar: De onde brotam essas experiências passadas? Como se modificam as experiências subseqüentes? As experiências passadas nada mais são do que os “conhecimentos historicamente elaborados”, que no discurso educativo e pedagógico denominamos “conteúdos”. Só podemos, no entanto, investigar sobre algo e a partir dele fazer projeções futuras quando nos é colocado como problema. Sobre aquilo que nos é dado como explicado e concluído, não há o que investigar, mas tão somente algo estático a ser assimilado. É neste processo de investigação que o espaço pedagógico e educativo de “reconstrução da experiência” e a projeção das experiências futuras tornam-se significativos.

É importante deixar claro que, para Dewey (1959a, p.158-159), as experiências sem valor educativo são aquelas que não ultrapassam o “método de tentativa e erro”, em que experimentamos ou fazemos algo na tentativa de alcançar algumas consequências, porém sem a preocupação de compreender as relações implicadas nesse modo de proceder. Busca-se, pois, nesse contexto, apenas um fim, que é a solução, sem a preocupação com a compreensão do processo que nos permite chegar até elas. Poderíamos dizer que este tipo de experiência exige apenas a capacidade de repetição mecânica de um modo de proceder, no qual o mais importante pedagogicamente é o resultado final a ser obtido; como já foi dado um modo de proceder, a ação humana limita-se a reproduzir o dado.

Não queremos afirmar com isso que as “experiências de tentativas que incorrem em erros” não possuem nada de positivo, pois são importantes, na medida em que nos permitem fazer a ligação entre causa e efeito, atividade e consequência. Esse tipo de experiência, contudo, está no plano biológico, ao passo que o processo educativo, junto da intervenção pedagógica, precisa ser capaz de proporcionar aos estudantes algo que lhes possibilite ir além do determinante biológico. O passo além a ser dado é a busca pela experiência reflexiva, visto que “na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência deles, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa e erro” (Dewey, 1959a, p. 159). Na experiência reflexiva há um esforço intencional (pensar) para descobrir as relações específicas entre aquilo que se faz e as consequências resultantes, de modo a haver continuidade entre elas. O pensar é definido por Dewey (1959a, p. 165) como “[...] o ato cuidadoso e deliberado de estabelecer relações entre aquilo que se faz e as suas consequências”. Tal processo, no entanto, não tem seu início do nada, mas quando somos colocados diante de situações incertas, duvidosas e problemáticas, que nos exigem “esforço e interesse” para chegar a uma possível solução com base naquilo que já conhecíamos.

Levando em consideração tais elementos, podemos afirmar que o ponto central do processo educativo e pedagógico pensado por Dewey reside na constante reorganização e “reconstrução da experiência”. Educação “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 subseqüentes” (p. 83). Vista como “contínua reconstrução da experiência”, a educação tenta superar uma concepção de educação como preparação para o futuro por meio de “formação externa” e da “repetição do passado”, pois, pedagogicamente, reconstruir significa lidar e problematizar a experiência atual à luz das experiências passadas para projetar o futuro.

O problema educativo e pedagógico não está na falta de promover experiências, mas na natureza delas, isto é, não basta insistir na importância e na necessidade da experiência, é necessário ter clareza da qualidade dessas experiências, uma vez que é pressuposto para a reconstrução educativa. Para Dewey (1979, p. 16), a preocupação com a qualidade das experiências educativas justifica-se na medida em que “[...] os jovens na escola [...] têm e passam por experiências e, [...], que o problema não é a falta de experiências, mas o caráter dessas experiências – habitualmente más e defeituosas, defeituosas sobretudo do ponto de vista de sua conexão com as futuras experiências”.

A qualidade pedagógica da experiência revela seu caráter educativo ou deseducativo. Como analisar, então, a qualidade pedagógica da experiência? Segundo Dewey (1979, p.16), levando-se em consideração os aspectos imediatos e os mediatos, ou seja, que as experiências devem se agradáveis, mas não só; devem ser capazes, sobretudo, de produzir o enriquecimento do educando de modo a “armá-lo” para as experiências posteriores. Assim, o desafio que se coloca à educação e à intervenção pedagógica como “reconstrução da experiência” é o de produzir experiências que sejam capazes de influenciar produtiva e criativamente as experiências posteriores dos educandos e dos educadores: “[...] a seleção das experiências presentes, devem ser do tipo que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subseqüentes” (p. 17).

Dewey define a sua proposta de educação como “reconstrução da experiência” como um “[...] plano para se conduzir a educação. E um plano, como qualquer plano, diz respeito ao que deve ser feito e a como deve ser

feito” (p. 17). Assim, a proposta educativa de Dewey não se reduz a meras sugestões ou opiniões sobre o modo como deve ser conduzida pedagogicamente a educação de crianças e jovens em idade escolar, mas se constitui como uma proposta educativa que se justifica e se legitima por uma teoria do conhecimento (por uma concepção de conhecimento e de como o ser humano conhece e aprende). É com base nessa proposta que Dewey projeta a escola e seus modos de ação. Em suas próprias palavras:

Quanto mais definitiva e sinceramente se sustenta que educação é desenvolvimento dentro, por e para experiência, tanto mais importante se faz a necessidade de clara concepção do que seja experiência. A não ser que se conceba experiência com tal clareza, que dos respectivos conceitos resulte um plano que nos guie nas decisões sobre as matérias de estudo, os métodos de instrução e disciplina, sobre o equipamento material e sobre a organização social da escola – e idéia estará inteiramente no ar. Estará reduzida a um jogo de palavras, que podem ser capazes de despertar emoção, mas poderá ser substituído por qualquer outro, a não ser que indique uma série de operações a serem iniciadas e executadas (1979, p.17).

Segundo Anísio Teixeira (1978, p. 33), “aprender para a vida significa que a pessoa não somente poderá agir, mas agirá do novo modo aprendido, assim que a ocasião que exija este saber apareça”. Tal atitude, no entanto, será possível se os educandos não forem capazes de perceber as relações entre as suas ações e as consequências? Atingirá seus propósitos se os educandos não são capazes de perceber as relações entre os conhecimentos já elaborados e a sua situação presente? Alcançará seus objetivos se os educandos não conseguirem perceber o “uso” dos “saberes escolares” na sua vida prática? As respostas para esses questionamentos revelam-se um tanto óbvias, mas de tão óbvias parecem passar despercebidas por muitos teóricos e práticos em educação. Nas palavras de Shook (2002, p. 139), o aprendizado, na concepção de Dewey, não se limita à aquisição de novas crenças e fatos que devam ser somados àquilo que o indivíduo já possui, mas é a “[...] solução habilidosa de problemas. [...] não duplica o que os outros já fizeram; em vez disso ela cria crenças e habilidades verdadeiramente novas”. Essa habilidade de resolver problemas talvez seja o que capacita os indivíduos a agirem do modo apren-

dido quando a situação assim o exigir. A capacidade de mobilizar conhecimentos e a habilidade de resolver problemas de modo a perceber as continuidades e as relações talvez seja para Dewey o que de mais rico e frutífero a educação como “reconstrução da experiência” possa oferecer aos estudantes.

Considerações finais: a intervenção pedagógica

A proposta educativa de Dewey como “reconstrução da experiência” aponta para a centralidade do fenômeno experiência como “meio” e como “meta” do processo educativo, porque, para ele, a “[...] a educação, para realizar seus fins, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, deve basear-se em experiência – que é sempre a experiência atual de vida de algum indivíduo” (1979, p. 93). Nesse sentido, é possível afirmar que, na visão deweyana de como se deve organizar e dirigir o processo educativo, precisamos fazer escolhas: ou ficamos presos a padrões intelectuais e educativos que buscam inculcar nas gerações mais novos valores e saberes prontos e acabados, os quais, como resultado da experiência humana em busca do conhecimento devem apenas ser aprendidos; ou buscamos um contexto educacional que não abre mão do conhecimento historicamente elaborado, mas também não deixa de lado a experiência de vida prática e cotidiana em que os indivíduos estão inseridos, de modo a mostrar quais são as relações existentes entre um saber que é herdado, uma vida em curso e um futuro modo de ser. É nesse sentido que as experiências dos educandos não se reduzem a entrar em contato com problemas investigados e respostas dadas por outros, mas parte-se de sua própria experiência como seres humanos para que, com a ajuda do que os outros já elaboraram, possam compreender melhor a si mesmos e ao mundo, descobrindo, enfim, o sentido e o significado dos conhecimentos para a sua vida.

Tendo presente a relação entre a “experiência passada”, herança intelectual da humanidade que a escola procura trazer para a vida dos educandos, e a “experiência atual de vida”, que é o contexto em que nos encontramos

inseridos enquanto seres de cultura e de história, o desafio que se coloca ao processo educativo e à intervenção pedagógica é saber qual caminho seguir. A “velha educação” fez a opção pelo “programa escolar”, ou seja, o que de mais significativo o processo educativo pode fazer às crianças e jovens é colocá-los em contato com o saber produzido pela humanidade para que, posteriormente, cada um siga o seu caminho; em oposição a “nova educação” decidiu-se pela experiência e interesse das crianças, com o que o mais importante é deixar que o processo aconteça por si mesmo e, nesse sentido, o programa escolar não é dado, mas gestado pelos próprios educandos. Ambas as posições incorrem num erro: não perceber a continuidade e as relações entre os problemas do passado e os problemas do presente. A primeira fecha-se em seus conteúdos predeterminados e fixos; a segunda deixa de lado o conhecimento elaborado e centra-se no interesse dos educandos como algo significativo em si mesmo.

A educação como “reconstrução da experiência” vê-se diante da seguinte questão: “[...] como poderá o jovem conhecer e familiarizar-se com o passado de modo tal que este conhecimento se constitua poderoso fator de sua apreciação e sentimento do presente vivo e palpitante?” (Dewey, 1979, p. 11). Sem dúvida isso ocorrerá não se abandonando os conteúdos, nem o interesse atual dos educandos, mas conseguindo promover experiências educativas capazes de proporcionar ambos os aspectos, isto é, compreender melhor o presente à luz do conhecimento elaborado para melhor compreender e agir sobre os problemas apresentados pela vida cotidiana, de modo a poder agir melhor e projetar o futuro.

Tal discurso parece soar como utópico demais em favor de um ideal de educação. Talvez sim, quando não conseguimos compreender a escola como espaço de aprendizagem formal, onde entramos em contato com o conhecimento elaborado e que nos permite a intervenção crítica e consciente no mundo; quando pensamos a educação como processo de instrução com data de início e término, não como processo de formação consequente que prima mais pelo questionamento, pela descoberta, pela resolução de problemas, do que pela

inclusão num mundo de verdades dadas. Parece real e possível, no entanto, quando entendemos o processo de “reconstrução da experiência” como espaço de reelaboração do conhecimento e, por consequência, como espaço de recondução humana. Talvez por isso a pedagogia de Dewey seja exigente e rigorosa com o trabalho dos educadores no que diz respeito à clareza de conteúdos, métodos, objetivos e metas, pois eles são as pessoas responsáveis por conduzir um processo no qual, de antemão, eliminam-se duas posturas muito comuns, o “dogmatismo conteudístico”¹² e o “espontaneísmo vazio”,¹³ e busca-se a ponte entre aquilo que é fruto de um saber sistematizado e organizado logicamente pelos grandes avanços da humanidade e o saber prático e cotidiano de cada educando, construído pela sua interação com o entorno.

Talvez o maior desafio que se coloque aos educadores seja: Como tornar significativo para os educandos um saber do passado por meio de um presente tão peculiar? Alguma tentativa de resposta foi dada durante este trabalho, a partir do qual poderíamos responder à questão, proporcionando aos educandos experiências significativas a fim de que possam reconstruir as suas experiências. Dewey, porém, chama a atenção para o fato de que as experiências

[...] para serem educativas, devem levar a um mundo em expansão da “matéria de estudo”, concebida como sistema de fatos ou informações e idéias. Tal condição somente será satisfeita quando o educador lança os seus olhos bem à frente e encara cada experiência presente como uma força em movimento, destinada a influir sobre o que serão as experiências futuras (Dewey, 1979, p. 93).

Independentemente da posição que adotarmos, o responsável pela intervenção pedagógica consequente é o professor, que como tal precisa saber o que fazer e como fazer, uma vez que ele não ensina aquilo que não sabe, mas aquilo que consegue projetar e vislumbrar como indivíduo portador de experiências.

¹² Os conteúdos a serem ensinados têm valor em si mesmos; logo, são o centro do processo de aprendizagem, deixando de lado qualquer relação com o mundo de referência dos educandos.

¹³ Os interesses dos educandos têm valor em si mesmos; então, a intervenção pedagógica apenas tem de dar conta desses interesses, deixando de lado os conteúdos.

Referências

CUNHA, Marcus Vinícius da. *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1999. 89 p.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a. 416 p.

_____. *Reconstrução em Filosofia*. Tradução de António Pinto de Carvalho. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b. 224p.

_____. *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. 97 p.

_____. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1978. 113 p.

_____. *Experiência e natureza*. Tradução de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio Teixeira e Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).

GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005. 95 p.

HESSEN, Johannes. *Teoria do conhecimento*. Tradução de António Correia. Coimbra: Arménio Amado, 1987. 206p.

JAMES, Willian. *Pragmatismo*. Tradução de Pablo Rubén Mariconda. São Paulo: Abril, 1974. (Coleção Os Pensadores, XC).

MURPHY, John. *O pragmatismo: de Peirce a Davidson*. Tradução de Jorge Costa. Coimbra: Edições Asa, 1993. 191 p.

SHOOK, John Robert. *Os pioneiros do pragmatismo americano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 215 p.

TEIXEIRA, Anísio. A Pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1978. p. 13-41.

Recebido em: 9/7/2009

Aceito em: 28/9/2009