



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LAURA MARIA DOS SANTOS MAURANO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A
ÓTICA DA CONCEPÇÃO DE EXPERIÊNCIA DE JOHN
DEWEY**

Londrina
2016



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2016

LAURA MARIA DOS SANTOS MAURANO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A
ÓTICA DA CONCEPÇÃO DE EXPERIÊNCIA DE JOHN
DEWEY**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Filosofia e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Leoni Maria Padilha Henning.

Londrina
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Maurano, Laura Maria dos Santos.

Formação de professores sob a ótica da concepção de experiência de John Dewey / Laura Maria dos Santos Maurano. - Londrina, 2016.
111 f.

Orientador: Leoni Maria Padilha Henning.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.
Inclui bibliografia.

1. Formação de professores - Tese. 2. Filosofia da educação - Tese. I. Henning, Leoni Maria Padilha. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

LAURA MARIA DOS SANTOS MAURANO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A
ÓTICA DA CONCEPÇÃO DE EXPERIÊNCIA DE JOHN DEWEY**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Filosofia e Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Leoni Maria Padilha
Henning
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha
Universidade de São Paulo – USP

Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa Dra Rosa de Lourdes Aguilar Verástegui
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 26 de fevereiro de 2016.

Este trabalho é dedicado aos educadores que
procuram desempenhar seu papel da melhor
maneira possível.

AGRADECIMENTOS

Ao único Senhor da minha vida, porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas.

À minha querida mãe Nanci dos Santos Maurano, à minha tia preferida, Nazir dos Santos Maurano, e ao meu tio Ronaldo dos Santos Maurano pelo apoio e incentivo durante toda a minha trajetória escolar.

Aos meus pais Frederico Batista Maurano e Aldaci dos Santos Maurano *in memory* pelo exemplo de caráter e dignidade que impregnou a minha educação.

À minha cara orientadora, Prof^a Dr^a Leoni Maria Padilha Henning, pela oportunidade, pelo apoio, pelo convívio agradabilíssimo, e, principalmente, pelo exemplo de formação profissional e humana.

À Prof^a Dr^a Rosa L. A. Verástegui por todas as contribuições dadas em disciplinas, estágio e banca.

Ao Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro pelas importantes sugestões que enriqueceram este trabalho ao longo do período do Mestrado.

Ao Prof. Dr. Marcus Vinicius Cunha pela amabilidade e disponibilidade com que contribuiu grandemente para a realização desta pesquisa por meio das suas reflexões teóricas e sugestões específicas.

Aos colegas do grupo de pesquisa *Positivismo e Pragmatismo e suas relações com a educação* pelas discussões no âmbito da pesquisa e pelo apoio, em especial, à Prof^a Andressa Coelho Righi de Carvalho, à Prof^a Msc. Marcela Calixto dos Santos e à Prof^a Msc. Marileide Soares de Lima pela amizade, pelo carinho com que me receberam no grupo e pelas reflexões e reuniões em dupla.

À colega de turma do Mestrado, Prof^a Msc. Maria Luzia Silva Mariano, que no convívio se fez amiga e irmã.

À Prof^a Carmen Charles Malafaia Paranaguá pelo exemplo de amor e fé que não me deixou desistir nos momentos mais difíceis.

À Dra. Patrícia Severo de Castro pelo suporte necessário neste momento.

Enfim, a todos que, de algum modo, contribuíram para a realização deste trabalho

Aprender é aprender a pensar

Do que ficou dito, é evidente que a educação, *quanto a seu lado intelectual*, está vitalmente relacionada com o cultivo da atitude do pensar reflexivo, preservando-o onde já existe, e substituindo os métodos de pensar mais livres por outros mais restritos, sempre que possível. Naturalmente, a educação não se confina ao seu aspecto intelectual; abrange a formação de atitudes práticas de eficiência, o robustecimento e desenvolvimento de disposições morais, o cultivo de apreciações estéticas. Em tudo isso, porém, existe pelo menos um elemento de significado consciente e, portanto, de pensamento. Sem este, a atividade prática torna-se mecânica e rotineira, a moral cega e arbitrária, a apreciação estética, um sentido derramado. No momento, entretanto, ficamos apenas com a face intelectual da educação: afirmamos enfaticamente esta, *em seu aspecto intelectual, consiste na formação de hábitos de pensar despertos, cuidadosos, meticolosos*. (DEWEY, 1979a, p. 85 e 86, itálico do autor).

MAURANO, Laura M. S. **Formação de professores sob a ótica da concepção de experiência de John Dewey.** 2016. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

RESUMO

Em sua teoria, o filósofo e educador John Dewey apresentou críticas veementes aos dualismos que ensejam a separação entre teoria e prática, saber e fazer, pensamento e ação, espírito e corpo oriundos das filosofias tradicionais. Acreditando na capacidade formativa da educação, Dewey elaborou uma teoria da experiência com o propósito de indicar a direção positiva na seleção e organização de conteúdos e métodos de pesquisa, e para compreender que a experiência é a fonte e o pensamento reflexivo é o método mais adequado para adquirir conhecimento. Em se tratando das implicações dessas ideias para a área de formação de professores, podemos considerar que o tema é bastante problemático quando teoria e prática não estão intimamente vinculados, quando o saber não é oriundo do fazer e quando a transmissão de conteúdos é, em si mesma, a base do processo educativo. Portanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica para analisar qual é a concepção de formação implícita na teoria deweyana e qual é o papel do professor sob a ótica da concepção de experiência de John Dewey. Nesse contexto, compreendemos que formar, para Dewey, é produzir hábitos ativos por meio do pensamento reflexivo amparado na tríade dúvida, investigação e descoberta. E, que o professor é um líder intelectual que deve procurar criar condições para que os alunos renovem e reconstruam suas experiências constantemente. Para tanto, o professor precisa dominar os conteúdos, conhecer os interesses dos alunos, ter espírito aberto, interesse e responsabilidade para atuar com criticidade e autonomia.

Palavras-chave: Formação de professores. John Dewey. Filosofia da Educação.

MAURANO, Laura M. S. **Teacher's education from the perspective of John Dewey's conception of experience.** 2016. 111p. Dissertation (Masters in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

ABSTRACT

In his theory, the philosopher and educator John Dewey presented vehement criticisms to the dualisms which gave rise to the separation between theory and practice, knowledge and practice, thought and action, spirit and body, problems that came from the traditional philosophies. Believing in the training capacity of education, Dewey developed a theory of experience in order to indicate the positive direction for selecting and organizing content and research methods. He also understood that experience is the source of knowledge, and that reflective thinking is the most appropriate method to acquire it. Regarding to the implications of these ideas for the area of teacher's training, we can consider that the issue is problematic in the cases when theory and practice are not closely linked, when knowledge is not produced from doing, and when the transmission of content is in itself considered the base of educational process. Therefore, we conducted a literature search to analyze what is the concept of education implicit in Dewey's theory and what is the teacher's role from the perspective of John Dewey's conception of experience. In this context, we understand that, for Dewey, to educate someone is to form active habits through reflective thinking supported by the triad: doubt, research and discovery. For the author, teacher is an intellectual leader who should seek to create the conditions for students to constantly renew and rebuild their experiences. Toward this end, the teacher must master the content, meet student's interests, have open mind, interest and responsibility to act with criticism and autonomy.

Keywords: Teacher's training. John Dewey. Philosophy of Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – A formação de professores no Brasil	15
1.1 CONTEXTO EM QUE A OBRA DE JOHN DEWEY FOI DESENVOLVIDA.....	15
1.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES VIA ESCOLA NORMAL: ASPECTOS POLÍTICO- PEDAGÓGICOS.....	23
1.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES VIA EDUCAÇÃO PROGRESSIVA: AS INFLUÊNCIAS DAS IDEIAS DEWEYANAS NO BRASIL	28
1.3.1 Aspectos Políticos: Ideais Democráticos e Reformas Educacionais a Partir de 1920	29
1.3.2 Aspectos Pedagógicos: A Formação de Professores a Partir da Década de 1980	40
1.4 LEVANTAMENTO DAS PUBLICAÇÕES EM TESES E DISSERTAÇÕES QUE RELACIONAM ESPECIFICAMENTE A ÁREA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM A TEORIA DEWEYANA NO PERÍODO DE 2004 A 2014	47
CAPÍTULO II – A concepção de experiência e o pensamento reflexivo segundo John Dewey: um projeto político-educacional	50
2.1 A EDUCAÇÃO TRADICIONAL E A EDUCAÇÃO PROGRESSIVA: UMA QUESTÃO DE ORGANIZAÇÃO, PLANEJAMENTO E MÉTODO	50
2.2 A EDUCAÇÃO COMO RECONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA: A EXPERIÊNCIA COMO FONTE DE ADQUIRIR CONHECIMENTO	60
2.3 O PAPEL DA REFLEXÃO NA EXPERIÊNCIA HUMANA: O PENSAMENTO REFLEXIVO COMO MEIO DE ADQUIRIR CONHECIMENTO.....	76
2.3.1 A Formação do Hábito Ativo por Meio da Investigação Inteligente.....	80
CAPÍTULO III – O papel do professor segundo John Dewey	86
3.1 EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA: RELAÇÃO ENTRE CONTROLE SOCIAL E LIBERDADE INDIVIDUAL.....	86
3.2 CONHECIMENTOS IMPRESCINDÍVEIS PARA O DESEMPENHO DO PAPEL DE PROFESSOR	93

3.3	RELAÇÕES ENTRE TEORIA DA EXPERIÊNCIA, PENSAMENTO REFLEXIVO E PAPEL DO PROFESSOR	99
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
	REFERÊNCIAS	108

INTRODUÇÃO

Em sua teoria, o filósofo e educador norte-americano John Dewey desenvolveu muitas ideias que mostram a relação íntima entre a experiência intelectual e a experiência primária ou prática, que os homens como organismos naturais realizam. A experiência primária se encontra na origem da própria existência de onde decorrem todas as demais experiências produzidas no meio natural e social. A partir desse entendimento, o autor apresentou críticas veementes aos dualismos que ensejam, por exemplo, a separação entre teoria e prática, saber e fazer, pensamento e ação, espírito e corpo, inteligência e ação, no âmbito do conhecimento. Em se tratando das implicações dessas ideias à educação formal, podemos considerar que a formação docente é um tema bastante problemático quando teoria e prática não estão intimamente vinculadas para desenvolver capacidades operacionais nos alunos, quando o saber não é oriundo do fazer, quando a transmissão de conteúdos é, em si mesma, a base do processo educativo e quando a identidade do professor não é claramente definida.

A educação progressiva deweyana fundamentada na concepção naturalista experimental entende que *aprender é aprender a pensar*, pois, nesse processo natural e social, meio e indivíduo se transformam em razão das suas ações intencionais e controladas pela inteligência. Dewey (1979a, p. 51) esclarece que sua concepção pressupõe que a: “[...] função do pensamento é produzir hábitos de ação [...]”. Logo, é necessário refletir para prever as consequências dos atos e agir adequadamente.

Nesse sentido, o professor é um dos profissionais que contribui grandemente com a formação intelectual e moral dos alunos. Para tanto, ele precisa compreender os aspectos lógicos e psicológicos que envolvem o ensino-aprendizagem de maneira que seja possível articular condições objetivas e subjetivas que possam propiciar situações educativas e formar hábitos de pensar reflexivos. Essas situações contribuirão para que os alunos desenvolvam capacidades cognitivas e comportamentais para construir e reconstruir suas experiências continuamente.

Por isso, o aluno não deve ser passivo - o que é contrário à sua própria natureza como *ser de experiência* - dócil e memorizar os conteúdos simplesmente, visto que, ao ser considerado como um *ser ativo*, poderá ascender a uma situação de maior criticidade e autonomia. Deve *aprender fazendo, aprender a partir da experiência* para que, ante a uma situação problemática, encontre a alternativa mais útil e adequada de acordo com os propósitos estabelecidos para passar a uma situação resolvida e retomar o equilíbrio até que outro problema lhe desestabilize, pois as ideias são consideradas como hipóteses para prever

as consequências e, por fim, solucionar problemas e resolver perplexidades. São instrumentos de ação na solução dos mesmos.

Tomando como ponto de partida uma extensiva análise com o intuito de dimensionar as inúmeras abordagens para o enfrentamento do tema *formação de professores*, pretendemos, ao final deste trabalho, lançar luzes sobre o problema que foi formulado a partir dos seguintes questionamentos: qual é a concepção de formação implícita na teoria deweyana? Qual é o papel do professor sob a ótica da concepção de experiência de John Dewey?

Nesse contexto, acreditamos que este estudo é importante, primeiramente, porque serve não só como reflexão individual voltada à formação profissional da autora, mas também reforça o interesse coletivo no âmbito do *Grupo de Pesquisa Positivismo e Pragmatismo e suas relações com a educação*, do qual é integrante, como também volta-se para o âmbito acadêmico como um todo tendo em vista as comunicações que certamente ocorrerão. Em segundo lugar, porque, não obstante, tratar-se de um tema bastante pesquisado no Brasil, sua importância social decorre da possibilidade de conhecer e tornar conhecido, por meio de publicações, em que medida as ideias de John Dewey nos ajudam a refletir sobre a formação e o papel docente, autor relacionado com as propostas do movimento da Escola Nova, de cujas preocupações nele absorvidas podemos seguramente destacar o tema deste estudo.

Salientamos que a perspectiva filosófico-educacional foi escolhida porque entendemos que a formação científica não pode e não deve dissociar-se da noção de formação humana, preocupação nem sempre levada com o afincamento próprio aos campos afeitos à filosofia e à educação filosófica e outros afins. Dewey (1959, p.170) explica que a nova função da filosofia é: “[...] contribuir, sequer de modo humilde, com métodos que nos ajudem a descobrir as causas dos males da humanidade”. E, ainda, porque percebemos que na teoria deweyana há um significativo esforço em vista da construção de uma síntese dos dualismos no âmbito do conhecimento, o que poderia contribuir indubitavelmente no campo da formação de professores, assolado que é pelas questões relativas à falta de relação entre teoria e prática, por exemplo. Essa teoria pode contribuir para a construção da identidade docente uma vez que o papel do professor está claramente definido.

A princípio, compreendemos que o distanciamento entre a experiência prática e a experiência intelectual pode causar problemas tanto para a formação quanto para a atuação de professores, uma vez que em alguns casos, há aqueles que interpretam as ações profissionais como aquelas que se identificam mais acentuadamente com a execução das tarefas que são pensadas prioritariamente pelos intelectuais, por exemplo. Portanto, aqueles indivíduos que

investem na sua formação para atuarem como professores precisam ter clareza do papel que possam vir a desenvolver.

Portanto, o objetivo geral deste estudo é analisar a concepção de experiência e de pensamento reflexivo segundo Dewey relacionando-as com o problema de pesquisa. E, os objetivos específicos são: contextualizar o tema formação docente, depreender as influências das ideias deweyanas no Brasil e analisar a experiência como fonte e o pensamento reflexivo como meio de adquirir conhecimento para compreender a ideia de formação e o papel do professor segundo o autor.

Logo, para tentar responder ao problema proposto realizamos uma pesquisa bibliográfica centralizada em alguns livros de John Dewey, tomando alguns dos seus mais importantes comentadores no Brasil como apoio - Anísio Teixeira e Marcus Vinicius da Cunha. Também fomos auxiliados por outras fontes como suporte para o entendimento das questões referentes ao tema em Antônio Joaquim Severino, Iria Brzezinski e Selma Garrido Pimenta.

Destacamos que duas obras de Dewey foram especiais para a construção do referencial teórico deste estudo. São elas: *Democracia e Educação* (1979b) e *Como Pensamos* (1979a). Dewey (1979b, p. XXVII) disse que a filosofia apresentada no livro *Democracia e Educação*: “[...] mostra o *desenvolvimento democrático* em suas relações com o *desenvolvimento do método experimental nas ciências*, das *idéias de evolução nas ciência biológicas* e com a *reorganização industrial* - e analisa as mudanças de matéria e método na educação que esses desenvolvimentos determinam”. Portanto, no primeiro livro, Dewey propõe uma teoria pedagógica e filosófica voltada ao desenvolvimento de uma sociedade em vias de democratização, no caso, a sociedade norte-americana do início do século XX, caracterizada como técnico-industrial; sociedade influenciada pelo desenvolvimento das ciências e pelas transformações econômicas. Porém, em que pese as diferenças econômicas, políticas, culturais entre a sociedade em que ele viveu e a sociedade brasileira, sua teoria almeja uma educação voltada ao pleno desenvolvimento humano, portanto, atual, para lançar luzes sobre os problemas que rondavam o homem de sua época, bem como o de nossa época. No segundo livro, o autor relaciona o hábito ativo ou pensamento reflexivo com o processo educativo, no exato momento em que busca explicar *como o homem pensa* e *como se formam os hábitos* ativos e os hábitos rotineiros, noções abordadas nas discussões imediatamente anteriores.

A metodologia de trabalho foi desenvolvida por meio de leituras, fichamentos, análises, sínteses e relações dos conceitos com o problema. Os dados foram coletados em fontes primárias e secundárias no período de janeiro de 2014 a dezembro de 2015 e a revisão

bibliográfica específica foi realizada em dissertações e teses, publicadas no período de 2004 a 2014. Por fim, foi elaborado um capítulo para tratar de cada objetivo específico.

As nossas leituras sobre as ideias de Dewey começaram a partir dos livros *Democracia e Educação* e *Como pensamos*. Ao ler o vigésimo quarto capítulo do livro *Logica, teoria de la investigación*, pudemos perceber a grande responsabilidade que pesa sobre os ombros dos pesquisadores em educação uma vez que o seu objeto de pesquisa emerge das relações humanas. Pois, logo no início do referido capítulo, Dewey (1950, p. 534) ressalta que o: “[...] objeto dos problemas sociais é existencial¹”. Assim, depreendemos que se trata de um objeto complexo que precisa estar circunscrito a um determinado tempo e espaço para ser analisado porque a existência humana, as vicissitudes da vida, as perplexidades suscitam problemas que o próprio homem precisa resolver de modo organizado.

Na sequência, foi necessário ler outros livros do autor para entender melhor o problema. E, conforme avançávamos, descobríamos novas nuances que foram importantes para este estudo nos livros *Reconstrução em filosofia, Vida e Educação, Mi credo pedagógico e Experiência e Educação*. Neste momento acreditamos que essas leituras são suficientes para tratar do problema de pesquisa, principalmente porque tomamos como método de estudo a análise e síntese dos textos. Logo, não teríamos tempo hábil para analisar outros livros no período de dois anos do Mestrado, mas esperamos oportunamente entrar em contato com outras obras do autor, quiçá nos estudos de doutorado.

Após as leituras iniciais, escolhemos os conceitos de *experiência* e *pensamento reflexivo* para conduzir este estudo devido a relevância tanto para o autor quanto para o problema proposto. No livro *Democracia e Educação*, Dewey (1979b, p. 168, itálico do autor e acréscimo nosso) destacou que o: “[...] estágio inicial do ato de pensar é [a] *experiência*”. Pois, a *experiência educativa* é vista como uma fonte e o *pensamento reflexivo* como um meio de adquirir conhecimento. Logo, o argumento deste estudo está pautado na importância desses conceitos para a elaboração de projetos de formação de professores porque, primeiramente, a docência não pode prescindir da pesquisa e, em segundo lugar, porque os hábitos reflexivos tendem a produzir experiências educativas contínuas, pois uma vez resolvido um problema por meio desse método, provavelmente resolver-se-ão problemas análogos futuros com mais rapidez e eficiência.

Dewey (1979b, p. 139) explica que a reflexão: “[...] nos liberta da influencia cerceante dos sentidos, dos apetites, da tradição”. Conseqüentemente, o pensamento reflexivo pode

¹ Apresentamos a citação em espanhol: “El objeto de los problemas sociales é existencial”.

servir como um instrumento de emancipação intelectual que permite controlar os impulsos e definir objetivos.

Embora saibamos que existem pesquisas que tomam a teoria deweyana como base para refletir sobre os problemas educacionais conforme pode ser percebido no item “Levantamento das publicações em teses e dissertações que relacionam especificamente a área de formação de professores com a teoria deweyana no período de 2004 a 2014”, entendemos que a originalidade deste estudo parece estar, portanto, no retorno à concepção deweyana para analisar especificamente a formação de professores no período determinado. Pois, segundo Dewey (1979b, p. 162): ‘Falamos como se a “pesquisa original” fosse prerrogativa particular de cientistas [...]. Mas todo o ato de pensar é investigação, é pesquisa e pesquisa pessoal, original, da pessoa que faz, mesmo que todo o resto do mundo já conheça aquilo que ela procura descobrir’. Enfim, trata-se assim de uma outra possibilidade de leitura do tema, outra possibilidade de investigação, dentre tantas que podem surgir.

CAPÍTULO I

A formação de professores no Brasil

O estudo preliminar escrito pelo filósofo Leonardo Van Acker e a apresentação da primeira edição escrita por Anísio Teixeira, ambos registrados na quarta edição do livro *Democracia e Educação* publicado no Brasil em 1979, além do primeiro capítulo do livro *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*, escrito pelo Professor Cunha contribuíram para entendermos o contexto em que a obra de John Dewey foi desenvolvida e para elaborarmos o primeiro item deste capítulo.

O segundo e o terceiro itens foram construídos a partir das considerações registradas em alguns artigos e livros escritos por Teixeira, Cunha e Iria Brzezinski, que nos possibilitaram entender alguns aspectos políticos e pedagógicos da problemática da formação de professores em nosso país, salientando as influências de Dewey nesse cenário.

1.1 CONTEXTO EM QUE A OBRA DE JOHN DEWEY FOI DESENVOLVIDA

A primeira parte da reconstrução histórica apresentada a seguir tem como eixo central os Estados Unidos da América do Norte, pois o objetivo aqui é situar brevemente a teoria deweyana no seu contexto original e apresentar seus principais aspectos para que possamos entender como se formou o pensamento do autor em questão. Posteriormente, na segunda e terceira, o resgate terá como eixo o Brasil, para entendermos em que medida as ideias de Dewey influenciaram a educação brasileira destacando a formação de professores.

Ressaltamos que não houve a intenção de descrever detalhada e cronologicamente os fatos que marcam a obra de Dewey, pois existem textos que se dedicam com excelência a essa tarefa, como é o caso do primeiro capítulo do livro *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*, intitulado *Trajetória de vida: filosofia e ideal democrático* escrito por Cunha. Assim, vejamos.

O filósofo e educador norte-americano John Dewey nasceu no ano de 1859, em Burlington, em berço protestante, e faleceu em 1952 em Nova York. Cunha explica que:

A família Dewey chegara aos Estados Unidos por volta de 1630 e professava o credo protestante congregacionalista, que tinha por norma atribuir autonomia a cada comunidade quanto aos assuntos religiosos [...]. [...] o que mantinha unida a comunidade era a crença na vinculação de cada indivíduo a Cristo e na solidariedade de uns para com os outros. Ao que tudo indica, não foi nos ensinamentos estritamente teológicos que o jovem Dewey encontrou a principal base de apoio para seu pensamento. O que parece ter de fato se solidificado em sua personalidade foi a *experiência democrática* e igualitária vivenciada em sua comunidade de origem (CUNHA, 1994, p. 16, itálico nosso).

Cunha esclarece que o embrião das ideias democráticas deweyana, provavelmente, desenvolveu-se no seio familiar, pois Dewey era filho de um comerciante que confessava a fé protestante. Dessa maneira, desde cedo teve a oportunidade de aprender a se relacionar e se comportar em família e em sociedade de maneira democrática, respeitando direitos e deveres e assumindo responsabilidades. Aspectos que posteriormente aparecem em suas propostas filosófico-educacionais, sobretudo no livro *Democracia e Educação*

Em 1936, Teixeira (1979b, p. XXV, itálico do autor) destacou que: “Dewey é, hoje, considerado no mundo como o filósofo *da democracia*. *Coube a ele desenvolver em todas as suas possibilidades e conseqüências o ideal democrático, em face das condições modernas da ciência e do mundo*”. As palavras de Teixeira já demonstravam a envergadura de um filósofo que dedicou a sua vida a pensar sobre os problemas educacionais de sua nação sem perder de vista os problemas educacionais de outros países e desenvolveu um método para servir de aporte investigativo diante de dificuldades e vicissitudes da vida em qualquer tempo e espaço.

Teixeira, que tanto se preocupou e se dedicou aos problemas educacionais brasileiros, teve a lucidez para registrar no mesmo texto que: “[...] *nada menos é preciso para o Brasil, hoje - do que a democracia e os meios de realizá-la* (TEIXEIRA, 1979b, p. XXIII, itálico do autor). Neste trecho percebemos o desejo de um educador preocupado com as questões políticas de seu país, porém sabemos que até hoje ele não foi plenamente efetivado. Por isso, cabe aos educadores atuais continuarem a caminhada, lutando para que a educação seja sempre uma meta política real e factual, para que os recursos econômicos sejam adequadamente alocados em prol do cumprimento dessa meta. Esse grito de alerta serve para chamar a atenção sobre a importância do país ter seriedade e responsabilidade políticas. Logo, em nosso entendimento é recomendável que os educadores compreendam que os projetos pedagógicos adequados à formação de professores precisam estar alicerçados e coadunados com um projeto político consistente que tenha clara a identidade da nação. Pois, os educadores não têm somente um papel pedagógico a desempenhar, mas também político.

Vejamos que Teixeira finaliza a sua apresentação da primeira edição a que nos referimos no início deste item desejando que o livro *Democracia e Educação* possa: “[...] *contribuir para dar sentido e direção às nossas próprias perplexidades, como está contribuindo e tem contribuído, nos demais países americanos [...], para orientar o pensamento e a ação dos seus educadores*” (TEIXEIRA, 1979b, p. XXV, itálico do autor). Por isso estamos nos dedicando a compreender as ideias deweyanas para analisarmos qual é a concepção de formação e o papel do professor segundo Dewey.

As condições modernas da ciência e do mundo a que Teixeira se referiu, e que registramos logo acima, foram denominadas neste estudo de contexto e servem para demonstrar que o novo cenário econômico, político e social, impulsionado pelo desenvolvimento científico e industrial do início do século XIX nos Estados Unidos da América, foi um solo fértil para a criação e difusão de muitas ideias filosófico-educacionais.

Cunha (1994, p. 17) registra que em meados de 1882 vivia-se nos Estados Unidos da América: “[...] um momento histórico singular, marcado pelo fim da guerra civil e pelo desenvolvimento da indústria e do comércio, fatores estes que influenciaram a nova direção do ensino e também o pensamento de John Dewey”. Cunha está se referindo ao período pós-guerra civil, em que o movimento dos colonizadores em direção ao Oeste do país, a luta pela conquista de um novo território, as mudanças científicas e econômicas foram fatores propulsores das transformações sociais e educacionais da época.

Cunha (1994, p. 19) elucida que: “[...] tais circunstâncias históricas trouxeram à 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 estava fazendo referência aos fundadores do pragmatismo norte-americano - William James (1842/1910), George H. Mead (1863/1931), Charles S. Pierce (1839/1914) e John Dewey (1859/1952) quando escreveu esse trecho para dizer que esse movimento filosófico e as ideias deweyanas têm estreita relação com o contexto em que o país vivia. Afinal, nesta época começava-se a considerar o homem como o grande responsável pela sua própria existência.

Sabemos que a modernidade almejava o progresso sob os princípios iluministas democráticos de liberdade, fraternidade e igualdade em um Estado laico. Para tanto, os imigrantes ingleses que chegavam aos Estados Unidos precisavam reconhecer-se como cidadãos americanos para construir a América do Norte. Entretanto, construir o arquétipo do cidadão democrático para a nova sociedade não foi tarefa simples e demandou muito tempo. Grandes investimentos foram alocados nos processos industriais, e outros nas universidades,

para que o espírito científico fosse desenvolvido de maneira ética e a democracia fosse efetivada como um bem maior da nação.

Lembremos que o esgotamento de um modelo econômico enseja o surgimento de outro, porém a transição do modelo agrícola-escravocrata do final do século XVIII para o modelo técnico-industrial do início do século XIX apresentou muitos e assustadores desafios ao homem norte-americano. Logo, compreendemos que o projeto filosófico, político e pedagógico desenvolvido por Dewey surgiu como um dos aportes teóricos para compreender essas mudanças; como um modo integrado de refletir sobre problemas políticos e educacionais, em oposição às visões filosóficas fragmentadas anteriores; como uma chance de criticar os modelos esgotados; como outra possibilidade de integração entre pensamento e ação e, como um alerta às possíveis consequências antissociais do processo de industrialização.

Em nosso entendimento, um dos principais desafios daquela época foi a necessidade de mudar a forma de pensar, de refletir, para que os hábitos dos homens pudessem ser mais adequados aos novos tempos e para que seu pensamento e ação pudessem promover o desenvolvimento individual e social constantemente com responsabilidade. Nesse cenário, entender como pensamos era fundamental.

Certamente que a educação vigente à época não tinha mais condições de atender as novas demandas. Era preciso mudar a maneira de pensar para renovar a escola, o ensino e a formação dos educadores, pois o professor já não seria mais visto como o centro do ensino e os conteúdos não podiam mais ser simplesmente transmitidos em uma sociedade que almejava o progresso. As contribuições da sociologia e da psicologia da educação já apontavam para a importância de ser considerada a estrutura psicológica do educando e de seu contexto social no processo de ensino-aprendizagem.

Diante desses desafios, Dewey entendeu que as filosofias tradicionais amparadas em dualismos não possibilitavam uma compreensão mais lúcida dos problemas e dos desafios que se apresentavam em sua época. Por conseguinte, era preciso olhar o mundo, o homem e seus problemas a partir de outro espectro. Era preciso redesenhar a tarefa da filosofia e, segundo Dewey, isso poderia ser feito sob a ótica da concepção de experiência. Dessa forma, a função da sua proposta filosófica era resolver problemas suscitados não somente pela natureza, mas também pela ação de um novo modelo de homem que almejava uma nova ordem social a partir do progresso científico e econômico, amparado na inteligência enquanto instrumento utilizado para guiar responsabilmente as suas ações.

Essa proposta de reconstrução da filosofia não surgiu ao acaso, mas foi fruto de muita pesquisa e dedicação. Cunha (1994, p.17) informa que quando Dewey ingressou na Universidade Johns Hopkins em 1882, seu horizonte intelectual se expandiu e, posteriormente, ao manter contato com George Sylvester Morris, sentiu que sua visão de homem e de mundo amparada em uma unidade orgânica realmente estava em bom caminho. Morris foi o professor que o despertou sobre a importância do filósofo idealista alemão Georg Hegel (1770/1831) e sua ideia de que a razão é histórica, no sentido de que a verdade é construída no tempo e de que o ser está em constante transformação - permitindo a Dewey avançar em seus estudos. Acker explica que em filosofia:

[...] Dewey a princípio adotou o hegelianismo do seu mestre, George Sylvester Morris; mas a influência do evolucionismo de Charles Darwin e a da psicologia biológica de William James levaram-no a elaborar uma filosofia pragmatista, que fez escola na América do Norte [...] além de ganhar no Brasil um fervoroso discípulo na pessoa de Anísio Teixeira, [...] um dos grandes pioneiros da reforma pedagógica nacional no espírito do pragmatismo experimentalista e democrático-socialista (ACKER, 1979b, p. XIV).

A partir deste trecho escrito por Acker, podemos começar a esclarecer que a cosmovisão de Dewey - visão integrada - concebeu o homem como parte da natureza e como membro de um grupo social. Essa visão está fundamentada na Psicologia Social, a qual faz referência à conduta do homem, e na Biologia. Neste caso, mais especificamente, Dewey se vê atraído pelas ideias apresentadas na teoria da evolução das espécies do naturalista britânico Charles Darwin, publicada em Londres em 1859 no livro *A origem das espécies*. Nessa teoria, Darwin analisa os seres humanos sob uma nova perspectiva para a época - naturalística - ou seja, entende que todos os seres vivos, animados e inanimados, fazem parte de um mundo natural e que eles podem se adaptar e evoluir em resposta ao ambiente em constante transformação.

Cunha relata que o interesse de Dewey pelas ideias darwinistas surgiu quando ele tinha apenas 15 anos de idade e ingressou na Universidade de Vermont, pois: “[...] ao cursar a disciplina de Fisiologia, ficou profundamente impressionado pelas idéias de T.H. Huxley a respeito das teses darwinistas. Esse envolvimento o levou a desejar que o *mundo* e a *vida* fossem organizados segundo as propriedades do organismo humano, [...]” (CUNHA, 1994, p. 16, itálico nosso). Já em Teixeira, podemos avançar e perceber essa visão de Dewey e a sua proposta de reconstrução filosófica:

Qual, pois, a nossa concepção da natureza humana? Estamos, simplesmente, com a concepção mais experimental de nossos dias. O homem é simplesmente um animal em que a obra de ajustamento ao seu meio, longe de se fazer por processos fixos e estáticos, pode assumir as formas mais diversas. Todos os demais animais se ajustam ao meio com uma considerável fixidez [...]. *O homem, dotado em grau mais alto de poder de observar, recordar o passado e prever, assim, por analogia, as consequências de seu ato, cria e recria seu ambiente.* Não há nada que justifique, hoje, afirmar-se que uma lei imanente qualquer governa o progresso social, ou, mais exatamente, as mudanças sociais. Com o conhecimento progressivo que vamos tendo das causas e efeitos nas *ciências sociais*, é que nos irá sendo possível traçar certas *leis experimentais* ou, talvez, simples hipóteses que se poderão aplicar na *reconstrução social* [...]. A natureza não é mais a matéria-prima, nem boa nem má, que fornece as condições e os limites para a ordem social. [...] (TEIXEIRA, 2007, p.117, itálico nosso).

Nesse trecho, Teixeira esclarece que o homem é visto como um ser natural que, para existir, precisa experimentar para saber como agir e para conhecer. Esse agir deve considerar que ele é um ser sociável, que seus atos têm consequências, pois a adaptação e acomodação contínuas são necessárias à sobrevivência humana em um mundo em constante transformação. O surgimento dessa concepção humanista procurava superar a visão essencialista, transcendente que justificava a posição do homem no universo. O homem passa a ser o responsável pelas consequências dos seus atos e pelo domínio eficiente do seu ambiente intervindo no curso da história. Esse controle inteligente é necessário para construir e reconstruir a sua existência.

Com isso, podemos dizer, até aqui, que para Dewey (1979b, p.1 e 2, acréscimo nosso): “[...] um ser vivo [...] [é aquele] que domina e regula em benefício de sua atividade incessante as energias que de outro modo o destruiriam”. Nesse sentido, diante de uma necessidade, o organismo se desequilibra, precisando reagir e promover esforços para retomar o seu estado anterior. Assim, diante dos esforços empreendidos, recupera o equilíbrio. Dewey ao incorporar o princípio darwiniano em sua teoria compreende esse ser vivo, inicialmente, a partir de seus aspectos biológicos, isto é, o homem é, originalmente, um animal. É um ser estruturado, organizado e funcional, que faz uso das energias em prol da sua manutenção, conservação, crescimento, desenvolvimento, renovação, sobrevivência.

Dewey (1979b, p. 1 e 2, acréscimo nosso) explica ainda que a: “[...] vida é um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio ambiente [e a] [...] continuidade da vida significa uma contínua readaptação do ambiente às necessidades dos organismos vivos”. Diante disso, percebemos que a vida no sentido biológico é um processo

contínuo de ação e adaptação, de interação com o objetivo de manter não só o indivíduo vivo como também preservar a espécie por meio da transmissão.

Esse ser que originalmente é um animal vai se relacionando com os demais, vai se tornando um ser humano no transcorrer do tempo enquanto se educa, pois esse ser se diferencia dos demais seres vivos pela sua capacidade de pensar complexamente e de se comunicar por meio da linguagem. Essa capacidade² de pensar pode ser chamada de aptidão ou poder cognitivo, e lhe permite prever as consequências de suas ações, fazer escolhas, tomar decisões para se tornar um ser humano e conviver socialmente. Logo, o homem, ao interagir, faz uso da linguagem e inteligência desenvolvidas historicamente, transmite a sua cultura pela comunicação, dá significado à sua existência, conhece, aprende e reflete sobre as melhores alternativas para garantir a continuidade da vida.

O pensamento do autor se fundamenta na ideia de inteligência, necessária para haver a organização, reorganização e funcionamento do organismo humano. Dewey concebe a inteligência/pensamento associada(o) à ação, como uma produção histórica, como um bem cultural desenvolvido pelo homem, assim como a linguagem, e não como um recurso ou aptidão inata. Por isso, Dewey entende que a educação pode ser vista *como necessidade da vida e como função social*, pois na medida em que a vida biológica e social se renova pela transmissão, a educação é vista como um instrumento de comunicação que promove a continuidade da existência enquanto tende a democratizar os bens culturais.

Contudo, uma ressalva precisa ser feita, o fato da inteligência ser uma produção histórica não significa que ela é uma ocorrência espontânea de geração em geração. Mas, antes, é posta em revisão e aprimoramento constantes pela investigação, pela reconstrução da experiência, pela criação e recriação das condições sem as quais ela não se manifestaria.

Nesse contexto, citamos Dewey apenas para destacar a função da educação e sua importância em relação à sociedade, porém ao longo do texto essa ideia será discutida. Dewey (1979b, p.87) ao dizer que a: “[...] educação é uma função social que assegura a direção e o desenvolvimento da comunidade a que pertence, equivale, com efeito, a afirmar que a educação [não só] variará de acordo com a qualidade de vida que predominar no grupo”, como também transformará a qualidade desta.

Ademais, entendemos em Dewey (1997b, p. 44 e 45) que o homem é dotado de uma qualidade que se chama imaturidade. Para ele imaturidade não tem o sentido pejorativo, mas,

² É importante explicar que, no contexto em que educação é vista como crescimento, segundo Dewey (1979b, p. 44, acréscimo nosso), a palavra “capacidade” indica: “[...] uma aptidão, um poder; [...] para desenvolver-se. [...] [enquanto que a palavra] potencialidade, [indica] energia, força”.

antes, é uma possibilidade de crescimento, de desenvolvimento, de aprendizagem. Ou melhor, é a primeira condição para que haja crescimento, pois é justamente essa condição de inacabamento que lhe permite crescer.

A imaturidade tem duas características: a *dependência* e a *plasticidade*. A dependência garante ao homem a sobrevivência por meio da interdependência na medida em que se conscientiza e reconhece que ele não tem condições de viver sozinho, isolado. Segundo Dewey (1979b, p. 47, itálico nosso), a plasticidade é: [...] a aptidão de *aprender com a experiência*, o poder de reter dos fatos alguma coisa aproveitável para solver as dificuldades de uma situação ulterior. [...] poder modificar seus atos tendo em vista os resultados de fatos anteriores, o *poder de desenvolver atitudes mentais*”. Portanto, é através dessa capacidade que o homem tem condições formar hábitos e de aprender a aprender.

Até este momento, vimos que o ser humano provoca e sofre muitas transformações num esforço contínuo para adaptar e readaptar o ambiente às suas necessidades com o fito de sobreviver. É nesse movimento dinâmico, contínuo e interativo do homem com o ambiente que surge a experiência, conforme esclarece Teixeira:

O universo é um conjunto infinito de elementos que se relacionam [...]. A multiplicidade e a variedade dessas relações o fazem essencialmente precário, instável, e o obrigam à perpétua transformação. Pode-se mesmo dizer que tudo existe em função dessas relações mútuas, pelas quais os corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente. Esse agir sobre outro corpo e sofrer de outro corpo uma reação é, [...] o que chamamos de *experiência*. Nosso conceito de experiência, longe, pois, de ser um atributo puramente humano, alarga-se à atividade permanente de todos os corpos, uns com os outros (TEIXEIRA, 1964, p. 13, itálico do autor).

Na parte destinada aos estudos introdutórios do livro *Vida e Educação* (1964), Teixeira analisou a educação como reconstrução da experiência e chamou a atenção para as múltiplas inter-relações existenciais que tornam o universo instável, caótico e desafiador. Logo, transformar não é opção, é necessidade. Portanto, entendemos que experiência é a palavra de ordem na teoria deweyana. Por isso, ele desenvolveu um conceito bem específico que pressupõe interação, continuidade e transformação.

Teixeira (2007, p. 91, itálico do autor) ainda deixa explícito que experiência: “[...], não é, [...], qualquer coisa externa, adicionada à natureza; mas a própria natureza em uma de suas fases de reorganização [...] quando as relações e combinações são *percebidas*, vistas, podendo ser [...] reconstruídas para melhor atingirem seus fins naturais”. Consequentemente, a experiência não é algo que permite ao homem experimentar a natureza, antes é uma maneira de interação em cujo processo ambos, homem e natureza, são transformados. Logo,

experiência subentende a compreensão das relações que ocorrem quando o homem interage com seu meio.

Continuemos a dizer que esse ser vivo não é somente biológico, mas também social e histórico, significa dizer que se constitui também sob a perspectiva de agremiação e temporalidade. Nesse sentido, as condições de existência podem ser analisadas a partir dos aspectos sociais e históricos. Em síntese, após essa reflexão, compreendemos que Dewey concebe o homem como um ser biológico, histórico e social. Que o homem cria e recria seu ambiente para estabelecer equilíbrio e harmonia porque tem necessidade de adaptação. Que o homem tem a capacidade inata de aprender, pois é dotado de ímpeto para a vida, possui disposição e energia como organismo vivo. E, ainda, reconhecemos que o questionamento e a investigação são fundamentais à existência humana, pois o homem e o mundo não estão acabados porque estão em processo de mudança constante.

Adaptar a natureza às necessidades do homem é uma questão de sobrevivência, todavia, sobreviver não basta. O homem quer viver e viver bem. Para isso, ele precisa adquirir conhecimentos que o conduzam adequadamente diante das diversas situações cotidianas, caso contrário, não estaria apto a exercer seu papel no mundo com eficiência e responsabilidade. Para Dewey, a investigação ou a pesquisa é a principal referência do conhecimento humano. O conhecimento não pode ser compreendido *a priori*, pois seu significado emerge das situações reais em que cada indivíduo se encontra, isto é, das experiências individuais, mesmo que ele faça uso do arcabouço do saber adquirido anteriormente por outras gerações.

1.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES VIA ESCOLA NORMAL: ASPECTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

Optamos por fazer menção ao contexto em que surgiram as primeiras preocupações explícitas com a formação de professores no Brasil porque é uma parte relevante da história geral da educação que ajuda a compreender o todo, ou seja, a problemática desde a sua origem e, também, porque aparecem as iniciativas de Anísio Teixeira em prol da formação docente nas Escolas Normais. Essas iniciativas, posteriormente, se desdobram em preocupações de nível superior nas universidades.

Essa referência aos períodos históricos possibilita compreender que as primeiras iniciativas em prol da formação de professores já tratavam sobre os aspectos necessários à construção da identidade dos mesmos. Porém, ao longo do tempo sempre foi difícil construir uma identidade que equalizasse conteúdos específicos e matérias pedagógicas, que definisse

se o professor deveria ser um especialista ou um generalista, um intelectual ou um profissional prático, a racionalidade científica ou a racionalidade prática. Por isso, esse trabalho se propõe analisar qual é concepção de formação implícita na teoria deweyana e qual é o papel que ele atribui aos professores. Dessa maneira será possível analisar a identidade que o autor propõe a esses educadores.

Para tanto, neste item analisamos alguns registros encontrados na legislação educacional da época, alguns capítulos do livro de Antônio Paim conforme referenciado no final deste trabalho e alguns textos do professor Antônio Joaquim Severino que destacam a importância do pensamento filosófico para a educação.

Acreditamos que esse registro geral pode tranquilamente anteceder uma análise mais específica sem que a ênfase desta seja perdida. Pois, de acordo com Dewey, o processo de ensino-aprendizagem é constante e análogo ao movimento em espiral. Diz ele (1979a, p. 286): “É infinito esse processo em espiral: matéria desconhecida a transformar-se, pelo pensamento, em possessão familiar; possessão familiar a instituir-se em recursos para julgar e assimilar outras matérias desconhecida”. Quando Dewey (1979a, p. 284) abordou esse assunto no livro *Como Pensamos* ele citou alguns exemplos sobre ensino-aprendizagem para dizer que a relação entre: “[...] o familiar e o próximo não excitam nem recompensam o pensamento, por si mesmos, mas na medida em que se ajustam ao domínio do estranho e do remoto”.

Portanto, podemos dizer neste momento que as primeiras preocupações explícitas com as questões referentes à formação de professores podem ser atribuídas à França, Itália, Alemanha e Inglaterra. Essas preocupações se espalharam por todo o ocidente, com maior ou menor intensidade, chegando aos Estados Unidos da América e ao Brasil, naturalmente, em momentos distintos.

À época, o desenvolvimento científico e econômico demandou transformações sociais radicais e a educação precisou ser repensada para fazer frente aos novos desafios. As mudanças exigiram uma resposta institucional para o problema da instrução popular tão necessária ao progresso das nações. Por isso, os professores precisavam ser adequadamente formados e sua identidade precisava ser construída de maneira que pudesse fazer frente às novas necessidades. Assim, era preciso organizar a escola elementar e profissionalizá-la.

A Revolução Francesa³ (1789/1799) foi o grande marco dessas transformações sociais que, dentre outros objetivos, desejava uma sociedade democrática e uma educação pública,

³ Esclarecemos que no final do século XVIII, o sistema monarca absolutista francês e o poder da Igreja Católica, atacados por grupos esquerdistas, entravam em franco declínio e o povo francês vivia um período de muitas transformações. A tradição, o domínio e os privilégios aristocratas e católicos foram ameaçados pelos ideais

laica e universal. Como era de se esperar, essas ideias iluministas influenciaram outras nações que almejavam o progresso científico e industrial, cuja realização dos seus objetivos dependia de um novo modelo social em que o cidadão democrático deveria ser formado pela educação pública, laica e universal. Dewey explica:

O movimento a favor do ideal democrático tornou-se inevitavelmente em uma campanha para a criação de escolas públicas. Em relação à Europa, suas condições históricas identificaram a campanha a favor da educação mantida pelo estado com a campanha nacionalista na vida política - fato este de incalculável importância para posteriores movimentos. Principalmente pela influência da filosofia germânica, *a educação converteu-se numa função cívica* e a função cívica se identificou com a realização do ideal do estado nacional. O 'estado' substituiu a humanidade; o cosmopolitismo cedeu o lugar ao nacionalismo. *Formar o cidadão*, e não o 'homem', tornou-se a *meta da educação* (DEWEY, 1979b, p.100, itálico nosso).

É possível notar que na Europa a educação aparece fortemente ligada ao projeto político democrático. A escola pública precisava ser organizada e os professores profissionalizados para formar os cidadãos para esse novo modelo social. Salientamos que, tanto na França, quanto no Estados Unidos e no Brasil, essas preocupações são creditadas ao início do século XIX, pois era preciso elaborar sistemas nacionais de ensino que se preocupassem com a universalização da instrução popular elementar para erradicar o analfabetismo e providenciar mão-de-obra para a indústria em franca expansão.

No Brasil, mais pontualmente, as preocupações formais com a formação e profissionalização de professores só começaram a aparecer efetivamente em 1835 com a instalação das Escolas Normais. Pois, nos primórdios do período colonial, compreendido entre 1500 e 1821, a educação brasileira, foi significativamente desenvolvida pelos jesuítas - implícita e profundamente impregnada pelo pensamento escolástico tomista com sua impossibilidade da busca do novo, da instalação da dúvida frente aos dogmas estabelecidos.

Esse modelo de ensino da educação tradicional católica atribuía aos professores a missão de ensinar, logo ficava claro mais uma identidade de sacerdócio do que uma identidade profissional. Severino (2000, p. 273) destaca que nesse período “[...] a formação dos educadores bem como de seus educandos confundia-se com sua formação religiosa”.

democráticos da Revolução Francesa. Esses ideais se amparavam nos princípios iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade, em busca de um Estado laico e de um novo modelo de educação - popular, gratuito e universal. A monarquia francesa foi substituída por um modelo republicano democrático em 1792, visando à cidadania e aos direitos do povo. Esse novo modelo não obteve êxito na França, à época, porque se tornou mais autoritário que o sistema feudal anterior. Posteriormente, ao longo do século XIX, foram criadas Escolas Normais em diversos países, sendo, que, a primeira foi instalada em Paris em 1795.

Não podemos negar que a Companhia de Jesus⁴ lançou os alicerces da educação brasileira e, que, esses alicerces constituíram um importante lastro para nossa cultura uma vez que os jesuítas, nossos primeiros educadores, trouxeram a tradição filosófica como base de suas ações educativas.

No início do período imperial, de 1822 até 1881, outras ideias de formação surgiram. Paim explica que a:

[...] expulsão dos jesuítas, em 1759, os quais constituíram o núcleo principal da nossa intelectualidade colonial, cindiu de modo violento e abrupto o pensamento nacional. Daí em diante e até a *Independência*, o interesse maior estará voltado de um lado para a *formação meramente científica* e, de outro, ao que se supõe em proporções deveras limitadas, pela frustração do empenho modernizador capitaneado por Pombal, para as *idéias políticas* trazidas à baila pelas Revoluções Americana e Francesa (PAIM, p. 10, *itálico nosso*).

As palavras de Paim corroboram o nosso entendimento e acrescentam o fato de haver uma inclinação à formação científica após a expulsão dos jesuítas. Porém, muito posteriormente, chegaram até nós os ideais postos pela Revolução Francesa, em prol de uma educação laica, gratuita e universal, cujos princípios foram fortemente reivindicados pelos Pioneiros da Educação Nova.

Mesmo com o nosso descompasso em relação às novidades que surgiram na Europa, o modelo de Escola Normal chegava até o Brasil como uma bandeira do intelectualismo que devia, via escola, erradicar o analfabetismo, por meio do método Lancaster de alfabetização - observação e, posteriormente, prática - nas Escolas de Primeiras Letras.

No final do período colonial (1821) e início do período imperial (1822), nos colégios jesuítas, nas aulas régias implantadas pelas reforma pombalina, e, nos cursos superiores implantados por D. João VI em 1808, começaram a ocorrer manifestações explícitas em relação ao *preparo didático* de indivíduos que queriam se dedicar à docência. No entanto, o

⁴ Para melhor contextualizar, vamos recordar que a educação brasileira recebeu forte influência da Igreja Católica europeia, quando as expedições portuguesas aportaram na Terra de Vera Cruz. Animadas pela conquista do novo continente, traziam padres jesuítas com a missão de converter os nativos à fé católica, pois achavam que a alfabetização era o melhor meio para catequizá-los e, assim, mudar seus costumes e hábitos. Poucos anos depois da sua chegada ao Brasil, a Igreja divulgou um método pedagógico intitulado *Ratio Studiorum*, para a realização desse trabalho. Severino (2007, p. 51) faz referência a dois pensadores cristãos que deram as bases filosófico-educacionais desse método: Agostinho e Tomás de Aquino, sendo que: “[...] o primeiro compatibilizando a teologia e a ética cristã com a filosofia platônica e o segundo fazendo o mesmo com a filosofia aristotélica”. A base desse método era o pensamento filosófico e religioso grego. Severino (2007, p. 50) acrescenta que: “[...] a impregnação dos princípios filosóficos gregos no cristianismo foi profunda e radical [...] o Ocidente é filho do racionalismo grego”.

registro da primeira iniciativa legal sobre essa questão consta da publicação da Lei das Escolas de Primeiras Letras⁵ - as escolas primárias, em 1827, as quais funcionaram até 1890.

A partir da publicação do Ato Adicional em 1834 algumas mudanças políticas foram promovidas no país. Esse Ato expressava as discussões de dois grupos políticos e afetou as diretrizes da Constituição de 1824. Pois, de um lado estavam os conservadores com suas ideias centralizadoras e de outro os liberais com sua visão de maior autonomia em relação aos mandos do presidente da província.

Nesse período de disputas políticas o Brasil aceitou adotar o modelo europeu de Escolas Normais para preparar professores para atuarem nas primeiras séries do ensino fundamental. Em 1835, com a instalação da primeira Escola Normal de nível médio, em Niterói, na província do Rio de Janeiro, as preocupações com a formação docente ganharam espaço institucional.

Esse caminho de instrução ou preparo do professor normalista, mesmo tendo sua organização e funcionamento questionados à época, porque era, ao mesmo tempo, uma escola de formação geral com um currículo significativo e uma escola de formação profissional com currículo insuficiente em relação aos aspectos didáticos, ganhou espaço, e outras escolas foram instaladas no país, embora não logrando êxito final. Esse modelo de formação já demonstrava uma clara dissociação entre os aspectos científicos e pedagógicos da formação docente denotando que a identidade dos professores era um problema evidente e difícil de ser equacionado.

É fato que naquela época os fatores políticos, econômicos e sociais desafiavam a área de formação docente, pois propor uma identidade que atendesse as demandas não era tarefa fácil. Porém, é importante registrar que quando o pensamento filosófico adentra formalmente os currículos das Escolas Normais como disciplina surgem também outras possibilidades de leitura desse problema. Severino (2000, p. 273, itálico nosso), explica: “[...] nos currículos das Escolas Normais surge o componente curricular designado como Filosofia da Educação e é nesse espaço institucional da *formação do magistério* que a Filosofia da Educação adentra o ensino e a cultura pedagógica nacional”. Vejamos a seguir outras nuances que influenciaram a área.

⁵ Essa Lei recomendava aos indivíduos aspirantes à docência o “treinamento didático” e, ainda, que eles mesmos custeassem o seu treinamento nas escolas da capital de suas respectivas províncias. Não era uma preocupação pedagógica propriamente dita, não dispondo sobre o processo ensino-aprendizagem integralmente, mas sobre um treinamento que acreditavam ser suficiente para a atuação de professores.

1.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES VIA EDUCAÇÃO PROGRESSIVA: AS INFLUÊNCIAS DAS IDEIAS DEWEYANAS NO BRASIL

Conforme analisamos no primeiro item deste capítulo Dewey nasceu na pujante transição do século XVIII para o XIX - período marcado principalmente pelo desenvolvimento científico e pela mudança do modelo social agrícola-escravocrata para o modelo técnico-industrial-urbano - e cresceu em uma família alicerçada sob princípios de igualdade, solidariedade e responsabilidade. Logo, podemos dizer que ele teve a oportunidade de formar seu caráter a partir de um modo de vida democrático e que sua obra foi uma resposta às necessidades de sua época - um novo homem para uma nova sociedade. Consciente de suas responsabilidades, não se contentou em criticar o modelo vigente, mas advogou o desenvolvimento individual e social constantes a partir de bases biológicas, psicológicas e filosóficas e solidamente amparado nos teóricos que fizeram parte de sua formação intelectual, construiu a sua obra. Suas ideias correram o mundo e influenciaram a educação de diversos países, dentre eles o Brasil.

Sabemos que muito se tem pesquisado sobre a formação de professores no Brasil, porém, a partir desta análise almejamos entender em que medida as ideias deweyanas contribuíram para lançar luzes sobre o problema aqui tratado; em quais períodos elas surgiram explicitamente no cenário nacional ou permaneceram implícitas; e, mais especificamente, como a sua teoria contribuiu e se ainda tem em que contribuir com projetos de formação de professores integrando teoria e prática e possibilitando a discussão da identidade profissional dos mesmos. Portanto, por meio do diálogo com os autores escolhidos esperamos enriquecer nossas discussões.

Neste momento, escolhemos as contribuições de Iria Brzezinski, especialmente aquelas publicadas no livro *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores* (1996), uma vez que esta autora é considerada um expoente atual quanto ao assunto de formação de professores. Também, vamos considerar o aporte teórico oferecido por Marcus Vincius da Cunha, pois se trata de um exímio conhecedor dos problemas educacionais brasileiros especialmente vinculados às suas investigações sobre a teoria deweyana. Destacamos os seguintes livros: *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula* (1994); *A Educação dos Educadores: da Escola Nova à Escola de Hoje* (1995); e, *O que é filosofia da educação?* (1999) Com o texto John Dewey, a outra face da Escola Nova no Brasil.

Para tanto, delimitamos dois períodos para compreender especificamente a contribuição político-pedagógica deweyana na área de formação de professores. São eles: no primeiro

período a partir de 1920, destacamos a sua influência política a partir dos movimentos de democratização social e reforma da educação, e no segundo período, a partir da década de 1980, ressaltamos a sua influência pedagógica na área de formação de professores a partir de *insights* dos estudos de autores como Donald A. Schön (1930/1997), Isabel Alarcão (1940/-), e Antônio Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa (1954/-), dentre outros, com a ideia de professor reflexivo.

Porém, de antemão esclarecemos que esta delimitação atende ao nosso objetivo particular. Deste modo, não desconsideramos que, no primeiro período, a influência de Dewey não se restringiu aos aspectos políticos da educação porque nos documentos elaborados pelos Pioneiros da Educação Nova já era possível perceber explicitamente as suas preocupações pedagógicas a partir da visão de Dewey. Como por exemplo, a criança e o currículo, a teoria e a prática, a formação universitária do professor, conforme veremos ao longo do texto quando fizermos menção às contribuições de Anísio Teixeira, especialmente.

1.3.1 Aspectos Políticos: Ideais Democráticos e Reformas Educacionais a Partir de 1920

No livro *O que é filosofia da educação?* o professor Cunha registrou a pesquisa que fez nos periódicos educacionais dirigidos intencionalmente aos educadores que queriam ingressar na carreira docente à época (1930 em diante). Cunha então explicita o contexto em que as ideias de Dewey chegaram ao Brasil, advertindo:

A proposta de analisar os periódicos educacionais é fundamentada na pressuposição de que estes veículos foram, em sua época, um dos muitos meios de que dispunha a elite educacional para transmitir as idéias e práticas tidas como corretas para organizar o espaço escolar. Deve-se levar em conta, de um lado, *as teorias educacionais, conforme elaboradas pelos estudiosos que as criaram*, e, de outro, *os profissionais diretamente envolvidos na efetivação das práticas educacionais*. Estes deviam adotar conceitos e atitudes coerentes com as propostas da educação renovada e as revistas pretendiam estabelecer o elo entre as teorias e o cotidiano escolar. O que está em evidencia, neste caso, não são as idéias [...], mas o modo como os editores dos periódicos as transpuseram de modo a influenciar aqueles que eram responsáveis imediatos pela educação escolar (CUNHA, 1999, p. 247, itálico nosso).

Em síntese, entendemos que Cunha está nos alertando para possíveis vieses ideológicos que podem ser propagados pelos veículos de comunicação, sendo, portanto, a reflexão crítica, condição *sine qua non* aos educadores e pesquisadores em educação. Trata-se pois de um rico

panorama oferecido por este estudioso, enquanto análise crítica que desvela às possíveis intenções da elite nacional da época.

O professor (1999, p. 250) esclarece que a: “[...] origem dos ideais de modernidade da sociedade brasileira pode ser localizada no final do século XIX, [...]. Naquela época, o Brasil enfrentou fortes mudanças institucionais, como o término do escravismo, a difusão do trabalho livre e a instalação do regime republicano”. Nesse período pós-abolição da escravatura (1888), a que Cunha se refere, surge o prenúncio de mudanças no regime político e, conseqüentemente, na sociedade.

Trata-se, pois, do florescer de esperanças geradas pelo movimento de industrialização e urbanização, ou seja, a mudança do modelo agrário-comercial-exportador-dependente para o modelo capitalista-urbano-industrial. Portanto, podemos dizer que o período republicano foi impulsionado pela reestruturação econômica e marcado por movimentos que almejavam mudanças sociais, principalmente, via educação e, especialmente, da profissionalização dos professores. Porém, ainda não havia grandes avanços em relação da identidade dos professores.

Várias reformas no ensino foram feitas, mas podemos citar a Reforma da Instrução Pública de São Paulo como uma das primeiras reformas importante nesse sentido. Essa iniciativa determinou um padrão de qualidade a ser seguido por todas as Escolas Normais do Brasil, pois o país precisava de professores bem instruídos a partir dos *modernos processos pedagógicos* e do *desenvolvimento científico* para transmitir o conteúdo aos alunos e formar mão-de-obra para atender aos novos tempos.

A organização e o funcionamento das Escolas foram alterados, o currículo foi enriquecido, e os exercícios práticos do tipo estágio foram enfatizados. Porém, nós usamos as palavras *instrução* e *transmissão* propositalmente para destacar que o processo de ensino ainda era tradicional, estava centrada no professor como transmissor de conteúdos e na memorização das matérias. A identidade que se propunha ao professor era de um intelectual. Nesse contexto, foi criada a Escola Modelo como um anexo da Escola Normal de São Paulo. Posteriormente, a reforma chegou a outros estados.

Brzezinski (1996, p. 18, *italico nosso*) entende que a: “[...] expansão da escola elementar no final do Império passou a exigir a formação de professores de nível médio, na Escola Normal. [...] *gérmen dos cursos superiores de formação do pedagogo*”, ou seja, são os primeiros passos para a profissionalização docente em *locus* institucionalizado, todavia sem uma identidade definida.

A reforma das Escolas Normais não trouxe o resultado esperado e outras reformas precisaram ser feitas para que a formação de professores tivesse condições mais apropriadas àquele momento. Nesse cenário, Brzezinski faz referência à importância do movimento dos Pioneiros da Escola Nova para a formação de professores da época ao dizer que:

O movimento de divulgação do ideário escolanovista, [...] foi transformador, rompeu com o período anterior. Essa nova fase inicia-se e toma vulto com as reformas da instrução ocorridas na década de 1920, que impulsionavam a *profissionalização dos professores* formados pelas Escolas Normais, dos diretores, dos inspetores escolares e outros especialistas. No entanto, a *institucionalização da formação de professores para o ensino médio e normal*, pelo menos na letra da lei, resultou dos acontecimentos educacionais impulsionados pela *reconstrução social*, via educação, adotada pelos Pioneiros da Escola Nova, [...] (BRZEZINSKI, 1996, p. 18, itálico nosso).

Um ciclo histórico, por mais longo que seja, se esgota e dá lugar a outro. O novo período rompe com o anterior, mas também recebe suas influências. Nesse movimento dinâmico ideias filosófico-educacionais se desenvolvem e influenciam as mudanças educacionais. Brzezinski destaca, claramente, o vínculo político-pedagógico da proposta dos Pioneiros da Educação Nova em prol da profissionalização de professores no cenário de mudanças social.

É justamente a partir desse período que as ideias democráticas e pedagógicas de John Dewey começaram a despontar. Segundo Cunha (1999, p. 247), Dewey desempenhou: “[...] um relevante papel no desenvolvimento da mentalidade dos educadores brasileiros, especialmente nos anos de 1920 e 1930”. Isso ocorreu com base em suas ideias filosófico-educacionais que valorizam a experiência no processo de ensino-aprendizagem e os interesses do alunos.

Cunha (1995, p. 35, acréscimo nosso) explica que os “[...] programas da escola tradicional, organizado sob a ótica “da lógica formal do adulto”, [...] [deveriam] ceder lugar a uma sistematização de atividades de acordo com a “lógica psicológica” da criança’. Pois, a intenção principal dos Pioneiros era relacionar os aspectos sociais democráticos com os aspectos pedagógicos no que tange ao desenvolvimento das capacidades do educando considerando o método reflexivo de pensar - pensamento reflexivo. Deste modo a formação de professores deveria tomar como base os conhecimentos científicos-experimentais.

Para o professor (1999, p. 249), o início da década de 1920 marcou: “[...] o início do movimento social e educacional que pretendia colocar o Brasil em sintonia com os desenvolvimentos teóricos e práticos que outros países já vinham conhecendo [...]”. Cunha está se referindo às ideias de renovação pedagógica disseminadas pela Europa e Estados

Unidos, as quais tinham os objetivos de romper com as ideias pedagógicas tradicionais. Nesse cenário, entendemos que os Pioneiros tinham claro o modelo social que queriam formar - democrático. Logo, também procuravam a melhor e mais adequada maneira de formar professores que pudessem fazer frente à esse desafio.

Então, Cunha enfatiza (1999, p. 250) que, se o Brasil: “[...] pretendia equiparar-se às nações mais desenvolvidas, era preciso colocar a educação como meta política prioritária, pois dela dependia o progresso de todos os setores da sociedade”. Nesse ponto, também percebemos a vinculação político-pedagógica da educação. Logo, sobressai a relação entre a identidade docente com a identidade da nação. Ambas precisam ser discutidas e construídas.

Nesse sentido, para Cunha (1999, p. 250), na escola: “[...], ser moderno significava introduzir a racionalidade nas práticas pedagógicas”, pois a ideia de modernidade estava atrelada à ideia de racionalidade científica aplicado aos métodos pedagógicos. Este autor (1999, p. 251) explica que à época: “[...] racionalidade significava usar [...] os recursos científicos mais avançados, como os métodos tayloristas para controlar o trabalho dos professores e eliminar da escola qualquer vestígio de subjetividade”. Era uma fase em que as análises quantitativas começavam a ter maior importância para a educação.

A valorização objetividade em detrimento da subjetividade pode ser vista como um dos pontos frágeis que demonstrava que os rumos tomados para promover mudanças sociais e educacionais não levariam o país a bom termo, pois quando a ordem é dada pelo controle externo, a subjetividade é aniquilada. Sem aliar o respeito à subjetividade e dignidade com às questões objetivas necessárias ao desenvolvimento individual e social não se constrói a identidade de uma nação e de seus profissionais. Por isso, a proposta progressiva deweyana poderia ser uma outra alternativa, pois nela, a ordem é o resultado do trabalho compartilhado, conforme discutiremos no item Experiência democrática: relação entre controle social e liberdade individual, na sequência deste estudo.

Cunha (1995, p. 34) explica que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova posiciona a origem das ideias renovadoras no bojo social “[...] critica a escola tradicional como tendo sido “instalada para uma concepção burguesa” e propõe a “escola socializada” [...]”. À escola cumpre organizar suas bases pedagógicas, reagir “contra as tendências [...], intelectualistas [...] da escola tradicional””. Porém, lamentavelmente, essas ideias pressupunham o vínculo entre desenvolvimento individual e eficiência social que não ocorreram.

Consideramos, ainda, que esta: “[...] tendência do pensamento educacional renovador [...], já presente nos anos de 1920, foi sendo firmada ao longo das décadas seguintes, tendo se tornado praticamente hegemônica no decorrer dos anos de 1960 e de 1970, quando se deu o auge da *era tecnicista* da educação [...]” (CUNHA, 1999, p. 251). Neste período, será proposta uma identidade técnica ao professor. Um professor que reproduziria a ordem vigente.

Porém, cumpri dizer as ideias progressivas deweyana foram mal entendidas por aqueles educadores que as consideram liberais no sentido econômico. Nesse contexto, em que a teoria foi mal compreendida, poderíamos dizer que a formação de professores, em um mundo reificado pela razão, estava circunscrita às pedagogias técnico-científicas? De certa forma sim, porque a formação docente sob a lógica do capitalismo é pensada através dos valores de mercado e capital, em que a pedagogia técnico-científica, como esfera da atividade da razão, ganha grande espaço. Houve uma ênfase exagerada nas questões didáticas, nos métodos de ensino-aprendizagem, nas técnicas, no controle, porque a educação se tornava um negócio rentável e não uma meta política de um país em pleno desenvolvimento.

No âmbito da educação formal, por exemplo, a sala de aula que poderia ser pensada como um espaço de diálogo entre os indivíduos, de trocas, de aprendizagem, de análises críticas, de autonomia passa a ser pensada como um centro de disseminação de métodos, em que a formação técnica é valorizada em detrimento da formação humana. Não que aquela não seja importante, mas, sem esta, problemas certamente aparecerão, pois os indivíduos poderão tornar-se alienados e passivos.

Cunha (1999, p. 251, acréscimo nosso) mostra que a: “[...] histórica do desenvolvimento das idéias pedagógicas entre 1930 e 1960 releva [...] [uma] face da Escola Nova brasileira identificada com a subordinação do indivíduo às ordenações do social”. Embora para ele essa primeira face possa ser chamada de *versão tecnicista da escola renovada*, esclarece que ela foi:

[...] uma tentativa de articular um pensamento que buscasse manter em equilíbrio os dois polos potencialmente antinômicos da renovação educacional: [...] indivíduo [...] e [...] as exigências da ordem social”. [Porém] foi a impossibilidade de sustentação desse delicado equilíbrio entre indivíduo e sociedade que tornou possível o afloramento e a hegemonia da versão tecnicista da escola renovada (CUNHA, 1999, p. 252, acréscimo nosso).

Nesse sentido, a chegada das ideias deweyanas ao país contribuiu para caracterizar o que ele chamou de segunda face, justamente porque Dewey trabalha com a crítica aos

dualismos e, nesse caso específico, poderia se pensar os problemas educacionais a partir de um equilíbrio entre indivíduo e sociedade a partir de sua proposta.

De fato, vimos que alguns aspectos da teoria deweyana realmente influenciaram o movimento dos Pioneiros da Educação Nova, especialmente, por meio de Anísio Teixeira, um dos pioneiros da reforma educacional brasileira na década de 1930. Cunha (1999, p. 247) ao mostrar que a “[...] introdução e a divulgação das idéias de Dewey no Brasil foram feitas principalmente por Anísio Teixeira, um dos mais renomados e atuantes pensadores, responsável por significativas reformas do ensino público na condição de administrador de setores governamentais [...]”, demonstra o vínculo entre esses dois estudiosos.

Os movimentos em prol da reforma educacional visavam, principalmente, à democratização do ensino no âmbito de uma escola pública, laica, gratuita e universal, conforme o ideal da Revolução Francesa descrito anteriormente. Segundo Brzezinski (1996, p.31), para os Pioneiros da Educação Nova “[...] a formação dos educadores, [...], deveria assentar-se no princípio da unificação. Segundo esse princípio, toda a formação dos professores primários e secundários deve ser efetivada em escolas ou cursos universitários sobre a base de uma educação geral comum [...]”. Logo, podemos perceber que os Pioneiros da Educação Nova, dentre eles Anísio Teixeira, incentivavam a criação de universidades, enquanto *locus* necessário para elevar a formação de professores ao nível superior.

Cunha informa que o livro *The Child and the Curriculum* publicado no Brasil em 1930 foi importantíssimo naquele momento porque abordava as finalidades da educação formal, justamente quando se questionava o posicionamento da educação renovada e discutia dois conceitos que precisavam ser trabalhados pelos educadores - criança e currículo. O professor (1999, p. 252) diz que à época entre “[...] outros temas relevantes, procurava-se definir em que medida a escola renovada iria valorizar os conteúdos [...] e em que medida, também, iria respeitar a liberdade dos educandos”.

Esse debate explicitava, dentre outros itens: a preocupação de encontrar um posicionamento para a escola nova, a necessidade de elaborar um currículo que acompanhasse o desenvolvimento psicológico e os interesses dos alunos, e a urgência de equacionar a relação indivíduo *versus* necessidades sociais a partir das questões subjetivas que envolvem o desenvolvimento e o crescimento psicológico dos alunos e das questões objetivas expressas nos conteúdos de maneira que ambos estivessem coadunados para alcançar propósitos estabelecidos.

Porém, alguns aspectos deveriam ser levados em consideração para que as condições adequadas a essa proposta pudessem ser providenciadas. Nesse sentido, Cunha (1999, p. 254)

destaca que o “[...] cerne do pensamento de Teixeira estava na compreensão de que a sociedade estava em constante mudança e, em decorrência, todos os conhecimentos nela produzidos, também”. Logo, Teixeira percebeu que métodos de ensino e disciplina externa, por si mesmo, não promoveriam o crescimento individual e social. Cunha (1999, p. 254), acrescenta que o objetivo de Dewey: “[...] era colocar os ideais educacionais renovadores como ideais capazes de socializar a criança, o que só seria possível mediante a integração de fatores individuais com fatores sociais”.

Cunha (1999, p. 255) explica que quando *The Child and the Curriculum* foi republicado em 1932 foi: “[...] um ano [...] especial para a história da renovação educacional brasileira. Foi quando veio ao público o documento que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros [...]. Dentre as [...] noções ali apresentadas havia várias idéias cuja inspiração deweyana era inegável [...]”. Dentre elas podemos citar: a relação da escola com a sociedade e a importância de considerar as aptidões dos alunos para que eles pudessem ter uma participação ativa no processo de ensino-aprendizagem.

As ideias político-filosófica e educacionais que estavam sendo discutidas e aprimoradas desde 1920, conforme vimos, foram registradas no Manifesto dos Pioneiros em 1932. À época, esses educadores lutavam, também, por uma educação mais crítica, ativa, transformadora, social e democrática, assim, mais condizente com a esperança de progresso social daquela época. Portanto, as ideias de uma educação progressiva surgem em oposição à educação tradicional, dogmática, passiva, conteudista, memorística, autoritária, elitista que visava à manutenção do *status quo*.

Nesse panorama, surgiam preocupações efetivas com a formação de professores, pois eles eram protagonistas dessa história educacional. E, não poderiam perder de vista a função socializadora da escola que, ao mesmo tempo, tinha uma responsabilidade de equacionar o currículo com o desenvolvimento dos alunos. Por isso, além da formação pedagógica, a política era imprescindível, pois para Cunha (1999, p. 255), era preciso que os professores possuíssem “[...] conhecimentos sobre o indivíduo e sobre a sociedade, o que lhes permitiria atuar sobre o estrato psicológico individual tendo em mira um projeto de sociedade”. Severino explica que:

[...] não era outro o sentido da intervenção teórica dos pioneiros da educação, que se pronunciavam com os seus discursos tematizadores buscando “praticar” uma reflexão, de cunho filosófico, sobre a educação, posicionando-se mediante categorizações teóricas, sobre o *sentido da educação* [...], também pretendem construir uma *ciência da educação*, livrando-a do *monopólio explicativo* até então mantido pela *metafísica neotomista e cristã* (SEVERINO, 2000, p. 281 e 282, itálico nosso).

A partir desta citação, podemos dizer que, naquele período, novas concepções filosóficas sobre a educação começavam a ser elaboradas em busca de sentido, de significado. Tratava-se de uma fase mais explícita da filosofia, na qual começa uma amplificação temática, como exercício pertinente e válido do conhecimento humano, relacionado à educação, uma busca de identidade. Daí em diante, há um aumento significativo de produção científica, abrindo cada vez mais caminhos para as discussões da área. Aparece uma nova visão-humanista, destituída da perspectiva metafísica herdada dos padres Jesuítas, para analisar o fenômeno educativo, a partir da existência histórico-social do homem, ao invés de analisá-lo a partir de uma essência definidora do ser.

Cunha (1999, p. 256, acréscimo nosso) menciona que os adeptos da: “[...] Escola Nova eram unânimes em defender os ideais de uma sociedade democrática; o Manifesto dos Pioneiros, aliás, foi uma peça importante na defesa desses princípios. [...] [Pois,] ainda era recente o golpe de Estado que instalara em 1930 um governo provisório”. Acreditavam os reformadores que os problemas existentes naquela época poderiam ser melhor equacionados pela busca de uma sociedade democrática.

Nesse cenário, o ideal democrático reformista da Escola Nova inspirou a criação e implantação dos Institutos de Educação para formação de professores para a escola secundária. Fernando de Azevedo implantou um instituto no Distrito Federal, em 1932, e Anísio Teixeira, outro, em São Paulo, em 1933.

Cunha (1995, p. 21, *itálico do autor*) relata que: “A introdução da disciplina de Sociologia nos cursos Normais e as orientações da reforma promovida no Distrito Federal por Fernando Azevedo são exemplo de que a Escola Nova enxergava além do indivíduo como *ser* psicológico, além do aluno como *ser* isolado do meio social”. Desta maneira, já apareciam as preocupações com o desenvolvimento psicológico da criança para a organização e apresentação dos conteúdos escolares e a tentativa de equalizar a relação entre indivíduo e sociedade.

Na sequência, Teixeira alterou o currículo da Escola Normal do Rio de Janeiro para dar ênfase aos aspectos didáticos na escola profissional. Esses institutos tinham o desafio de corrigir as distorções curriculares da Escola Normal e implantar um novo modelo que aliasse aspectos didático-pedagógicos e conhecimentos científicos, em outras palavras, que aliasse ensino e pesquisa. Os institutos do Rio de Janeiro e de São Paulo obtiveram êxito e foram incorporados à Universidade do Distrito Federal, fundada em 1935; e, à Universidade de São Paulo, instituída em 1934, respectivamente, ganhando, então, *status* universitário.

Na sequência, destacamos Brzezinski, para dizer que surgiram alguns aspectos legais referentes à criação da universidade em nosso país:

Os diplomas legais criadores da Universidade Brasileira (Estatuto das Universidades Brasileiras, 1931, Decreto da Fundação da Universidade de São Paulo, 1934 e da Fundação da Universidade do Distrito Federal, UDF, 1935) previam a *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras* e os *institutos de educação* como parte integrante da universidade. Tal fato, [...], demarcou o período inicial na evolução do curso de pedagogia no Brasil (BRZEZINSKI, 1996, p. 18, parêntese do autor e itálico nosso).

Porém, esses aspectos demonstravam apenas as primeiras iniciativas, pois, data somente de 1939, a publicação do Decreto Lei 1.190/1939, que alterou a denominação da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras (1937) para Faculdade Nacional de Filosofia e dispôs sobre a sua organização. Sendo que, um de seus objetivos, era preparar candidatos aos magistérios do ensino secundário e normal. Esse curso ficou conhecido por esquema “3+1”, ou seja, três anos de conteúdos específicos e um ano de conteúdos didático-pedagógicos.

Brzezinski (1996, p. 44) explica que os: “[...] bacharéis em ciências sociais, filosofia, [...] pedagogia acrescentavam mais um ano à sua formação para se tornarem licenciados. [...]. Esse sistema de formação de professores secundários perdurou por 23 anos [...]. [...] o bacharel em pedagogia se formava técnico em educação [...]”. Esse sistema, à época, era uma continuidade quase que natural dos alunos que tinham frequentado as Escolas Normais. Porém, posteriormente, as Escolas Normais seriam substituídas por uma habilitação específica de segundo grau para professores que quisessem atuar no primeiro grau.

A habilitação foi organizada em duas modalidades, pelo Parecer 349/1972, do Conselho Federal de Educação - CFE, sendo uma com três anos duração para atuar da primeira a quarta série, e, outra, com quatro anos para atuar até a sexta série do primeiro grau.

Posteriormente, a Lei 5.692/1971 fixou as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus; alterou a estrutura e a nomenclatura do ensino, passando de primário e médio para ensino de primeiro e segundo graus; definiu que a formação docente deveria, realmente, ser feita em nível superior; e, não fez esclarecimentos sobre a identidade dos professores. Porém, o país já se encontrava com outra configuração, pois em 1964 foi deflagrado um golpe sobre as aspirações democráticas da nação. Brzezinski explica que o :

O acirramento da luta em defesa dos interesses opostos das duas classes antagônicas, [...], [burguesa detentora do capital e trabalhadora], prenunciava um momento decisivo de reorganização da sociedade política e civil. É nesse momento que as Forças Armadas, [...], ocupam o Estado mediante o golpe militar de 1964 (BRZEZINSKI, 1996, p. 63).

Os militares, ameaçados pelas propostas Goulart, se organizaram e tomaram o poder. À época, o presidente João Goulart queria fazer reformas de base e anunciava nacionalizações que não agradavam os militares, principalmente, da marinha brasileira. O general Castelo Branco foi designado para a presidência da república, o país entrou em um regime de ditadura militar severa, e, muitas reformas aconteceram, inclusive na educação. Brzezinski declara que sob a:

[...] *influência tecnocrático-militar* e sob uma ação limitada dos educadores, a *educação* foi declarada *instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico e do progresso social*. Os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade foram transplantados da teoria econômica e adaptados à educação (BRZEZINSKI, 1996, p. 64, *itálico nosso*).

No bojo dessas reformas, podemos citar a reorganização do ensino superior, por meio da Lei 5.540/1968. Em consequência o currículo de pedagogia foi fragmentado em habilitações técnicas para formar professores especialistas, denotando outra identidade docente. O curso com três anos de duração visava a formar técnicos em educação. Foi um momento crítico e preocupante para a área de formação docente.

Diferentemente dos dias atuais em que a formação abrange várias as áreas do conhecimento relacionadas à docência como: psicologia do desenvolvimento infantil, sociologia da educação, gestão escolar, filosofia e educação, dentre outras. Para que os profissionais tenham uma visão geral de todos os setores escolares, aumentando, assim, a sua compreensão do todo. Porém, havíamos entrado numa outra perspectiva de formação de professores. À época, a “lógica de formação” era dada pela “lógica de mercado”, segundo a qual, os valores como competência técnica e formação específica ditavam as tendências. Os valores sociais tinham mudado e alguns pontos importantes na formação de professores se tornavam problemáticos.

O professor era visto como um tecnólogo de ensino, os conhecimentos eram desvinculados do contexto, a formação era fragmentada e aligeirada pelas habilitações e as competências específicas deviam ser desenvolvidas para atender ao mercado. Naquele contexto, os métodos e técnicas de ensino ganharam força e espaço, porém as disciplinas que fundamentam o ensino e promovem o pensamento e a reflexão, não tinham muito espaço porque eram vistas como inúteis, pois, não geravam competências técnicas específicas. Isso nos leva a pensar que questionamentos acerca do tipo de homem, de mundo e de educação podem não ter sido promovidos quando o modelo de formação docente se amparava na concepção técnico-científica.

Esse modelo pedagógico não seria um problema em si mesmo. A questão era promover uma escola pública atualizada com o seu tempo, onde o desenvolvimento científico não impedisse a humanização, consciência crítica, reflexão e emancipação intelectual, para que os professores não se convertessem em transmissores de conteúdo e reprodutores de valores dogmáticos. Salientamos que, os movimentos em prol da redemocratização do país só tiveram início em 1979.

No cenário conflituoso da formação de professores, Cunha expõe que os textos publicados nas Revistas Educacionais da época revelam que uma das principais contribuições de Dewey foi:

[...] evitar a colocação da escola em qualquer um dos pólos extremos que constituem a antinomia do pensamento pedagógico. De um lado, Dewey *veio* conferir legitimidade à defesa de um ensino que valorizasse os *conteúdos* [...], contra a possibilidade de os *currícula* serem desprezados e a escola tornar-se um laboratório de exaltação da individualidade. De outro, Dewey *veio* [através de Anísio Teixeira] auxiliar na definição de um *projeto de democratização da sociedade e da escola* que impedisse a massificação do indivíduo e a adoção acrítica do modelo fabril racionalizador (CUNHA, 1999, p. 259, *itálico e acréscimo nosso*).

Esse trecho além de sintetizar a influência político-pedagógica deweyana a partir da década de 1930, demonstra, nas entrelinhas, que Teixeira, entendeu bem as nuances do pensamento deweyano a ponto de ser capaz de lançar luzes nos problemas educacionais brasileiros possibilitando teoricamente equacionar o problema entre indivíduo *versus* currículo e vislumbrar uma república democrática com uma identidade docente que evitasse dicotomias.

Em Teixeira (2007, p. 54, *itálico do autor*) entendemos que para a escola progressiva “[...], as *matérias* são a própria vida, distribuída por “centros de interesse ou projeto”. *Estudo* é o esforço para resolver um problema ou executar um projeto. *Ensinar* é guiar o aluno na sua atividade e dar-lhe os recursos que a experiência humana já obteve para lhe facilitar e economizar esforços”. Trecho no qual ele demonstrou claramente o posicionamento da escola progressiva, na qual o fenômeno educativo é visto como a reconstrução constantemente da experiência.

Os conteúdos escolares precisam ser selecionados e organizados levando em consideração o desenvolvimento psicológico e os interesses dos alunos. Portanto, Teixeira (2007, p. 57), complementa: “A finalidade da educação se confunde com a finalidade da vida”. Anísio fez essa afirmação considerando o espectro democrático social que diz que a democracia é um modo de vida associado e que era preciso promover mudanças na escola que

estivessem em sintonia com a sociedade. Findamos esta reflexão e passamos a analisar os aspectos pedagógicos da influência de Dewey a partir da década de 1980.

1.3.2 Aspectos Pedagógicos: a Formação de Professores a Partir da Década de 1980

Lembremos, que o período pós-ditadura militar no Brasil (1964/1985) foi marcado por um processo de redemocratização do país e de reformas na área educacionais. Na área de formação de professores, considera-se que na década de 1980, iniciou-se um movimento em prol da reforma do curso de pedagogia. Naquela época a tendência das instituições era atribuir ao curso a responsabilidade de formar docentes para a educação infantil e séries iniciais do primeiro grau.

Por ocasião do nosso primeiro levantamento bibliográfico (revisão da literatura) realizado no período de 02 a 31/01/2014, consideramos que alguns aspectos pedagógicos das ideias de Dewey começaram a influenciar novamente a educação brasileira a partir desse movimento de redemocratização do país na década de 1980 e início da década de 1990, por meio de autores como Donald A. Schön (1930/1997), Isabel Alarcão (1940/-), e Antônio Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa (1954/-), entre outros. Portanto, nesse segundo período se destaca a influência pedagógica de Dewey na área de formação de professores a partir da ideia de “professor reflexivo”. Tendência que começou nos Estados Unidos e chegou até o Brasil.

A educadora Selma Garrido Pimenta contribui para entendermos essa ideia a partir das reflexões publicadas no livro *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (2012). Ressaltamos que o ponto de partida da análise de Pimenta nesse texto é diferente do ponto de partida da reflexão de Alarcão, no artigo *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores* (1996). Primeiro, porque a abordagem teórica das autoras é diferente e, segundo, porque as suas ideias sobre o assunto foram publicadas em anos diferentes, 1996 e 2012, respectivamente.

Vamos às contribuições de Pimenta: na primeira parte do livro, a professora Pimenta discute sobre as origens e os pressupostos do conceito de “professor reflexivo” e “professor pesquisador” no período em que ocorreram os movimentos de valorização e profissionalização de professores em vários países, especialmente, a partir da década de 1990 e sobre as influências desse conceito nas pesquisas de educadores e nos discursos políticos em nosso país, apontando os desdobramentos na área de formação de professores.

Pimenta percorre esse caminho sobre a proposta teórica de Donald A. Schön, autor de *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*, dentre

outros trabalhos traduzidos para o português e publicados no Brasil. Nesse texto, Pimenta diferencia dois significados para o termo “reflexão”. No primeiro sentido, “reflexão” é um adjetivo que modifica um substantivo, indicando uma qualidade. Nesse caso, reflexão indica um atributo dos seres humanos. E, no segundo sentido, “reflexão” indica um conceito difundido por um movimento específico que evidenciou a expressão “professor reflexivo”. E, explica que:

Como professor de Estudos Urbanos no MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts, USA) até 1998, Donald Schön realizou atividades relacionadas com reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais. Observando a prática de profissionais e valendo-se de seus estudos de filosofia, especialmente sobre John Dewey, propõe que a *formação dos profissionais* não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnicos-profissionais (PIMENTA, 2012, p. 23, parêntese do autor e itálico nosso).

Schön sabia que a escola é um ambiente dinâmico que envolve diferentes pessoas, no qual as atividades não podem ficar restritas à racionalidade técnica que valorizam a objetividade do processo de ensino porque em todos os tipos de relações humanas surgem situações inesperadas e, por vezes, problemáticas. Logo, professores formados por esse modelo não teriam condições de dar respostas a tais situações. Dessa maneira, Pimenta acrescenta:

Assim, valorizando a *experiência e a reflexão na experiência*, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria e Polanyi, Schön propõe uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Esse *conhecimento na ação* é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. [...] configurando o hábito. [...] A esse movimento, o autor denomina de *reflexão sobre a reflexão na ação*. Com isso, abre perspectiva para valorização da pesquisa na ação [...], colocando as bases para o que se convencionou denominar o *professor pesquisador* de sua prática (PIMENTA, 2012, p. 23, itálico do autor).

Para Schön, assim como para Dewey, a experiência educativa é a fonte para adquirir conhecimento por meio da pesquisa. Esse conhecimento tende a se desdobrar em atitudes e posteriormente em hábitos favoráveis à formação dos indivíduos. Notamos que a prática docente é o *locus* de formação continuada dos professores e que as relações sociais são fundamentais na formação dos indivíduos. Assim, entendemos que as ideias deweyanas, por

meio da proposta de Schön, começaram novamente a despontar no cenário nacional e internacional promovendo um movimento em favor da valorização e profissionalização docente.

A proposta de Schön apresenta um outro modelo de formação docente amparado especialmente em Luria, Polanyi, Dewey com o objetivo de superar a *racionalidade técnica* por meio da *racionalidade prática*, pela reconstrução da experiência a partir da investigação ou pesquisa reflexiva e, de um currículo que valorize a capacidade de refletir sobre os problemas reais, tomando o pensamento reflexivo como uma possibilidade de promover ações conscientes, intencionais, críticas e responsáveis.

Essa influência pedagógica deweyana não chegou ao Brasil com a mesma força da tendência política discutida anteriormente, porém seu valor foi reconhecido no espaço institucional de formação, pois, as ideias de *professor reflexivo* e *professor pesquisador* apareceram amplamente nas pesquisas educacionais da década de 1990 e influenciaram as políticas nacionais de formação docente.

Nesse período, a educação nacional seguia a tendência neoliberal - no sentido econômico - da educação mundial. Essa tendência era fomentada por agências oficiais como Banco Mundial e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO - que discutiam os novos rumos da educação com o objetivo de reorganizar a relação entre capital e trabalho do período liberal. Logo, a educação tinha a função de formar força de trabalho para uma sociedade orientada pelo capital.

Além de Schön podemos destacar outra autora que cooperou para que a ideia de professor reflexivo chagasse até nós - Isabel Alarcão. No livro *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*, publicado no Brasil em 2003, a educadora portuguesa Alarcão propõe redefinir o conceito de reflexividade, focando o professor, a escola e todos que a integram em seu projeto educativo que visa as práticas sociais. Ela reafirma a necessidade do pensamento crítico e acentua a dimensão coletiva da atividade dos professores.

Parafraseando Alarcão (2003), podemos dizer que a autora centra sua atenção nas características da *sociedade da informação* para discutir sobre educação. Para ela, essa sociedade aberta e global exige um novo modelo de formação docente para que os professores consigam lidar com os novos desafios educacionais. Alarcão esclarece que esse tipo de sociedade mudou a relação entre professores e alunos, mas não impossibilitou a relação pessoal entre ambos, pois mesmo que a informação tenha sido democratizada, esteja livre ao acesso de todos, precisamos entender que o aluno tem informação, mas ainda não tem a capacidade de avaliar e gestar a informação para tomar decisões. Informação é diferente de

conhecimento. É preciso situar a informação no seu contexto e estabelecer conexões e configurações estruturais.

Por isso, podemos dizer que Alarcão oferece contribuições importantes para a formação de professores, porque além de discutir a formação reflexiva do professor, contextualiza essa formação a partir das mudanças sociais deste século XXI, ou seja, a partir de características necessárias para lidar com os problemas da *sociedade da informação* levantando, dentre outros itens a questão do acesso e da gestão da informação. Nesse contexto, ela levanta o problema da *info-exclusão* porque, segundo a autora, se o aluno não tiver competência para lidar com a informação poderá ser manipulado pela mídia. Logo, a proposta de Alarcão - professores reflexivos para uma escola reflexiva - é uma alternativa para enfrentar as transformações sociais.

Em que pese a diferença de abordagem de Pimenta (2012) e Alarcão (1996) nos textos referenciados para reflexão sobre a ideia de “professor reflexivo”, percebemos que Alarcão faz referência à proposta de Schön a partir de outro foco. No artigo *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores* (1996), Alarcão questiona por que a partir da década de 1980 e, principalmente, na década de 1990, os artigos acadêmicos sobre formação de professores começaram a aparecer com tantas referências à Schön, constituindo “[...] para muitos formadores de professores uma referência obrigatória” (ALARCÃO, 1996, p.12). Porém, o que mais chamou a atenção de Alarcão é que segundo ela (1996, p. 12) “[...] é certo que os interesses de D. Schön não se têm centrado sobre a formação de professores[...]”.

A autora explica que os livros *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action e Educating the Reflective Practitioner* (1983) nos quais Schön faz uma crítica ao paradigma de educação profissionalizante baseada no racionalismo técnico ou na aplicação da ciência aos problemas - ciência aplicada. E, em contrapartida, propõe uma epistemologia da prática que tenha como ponto de partida a reflexão para superação do problemas educacionais a partir da consciência da responsabilidade de cada um com a formação não só científica, mas também humana. *Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions; e, Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness* revelam os interesses de Schön. Segundo ela (1996, p. 12) os interesses de Schön giram em torno do: “[...] conceito de profissional que tem de ser eficiente [...], da relação entre a teoria e a prática; e, finalmente, a temática da reflexão e da educação para a reflexão”. Porém, Alarcão admite que em 1999,

[...] já se conhecem mais intervenções de Schön no campo de formação de professores, nomeadamente a conferência apresentada no 43º Congresso Anual da ASCB em Boston, em 1988 e reproduzida, em tradução, em Nóvoa (1992) e a conferência plenária profesa em 1992, em Santiago de Compostela, no Congresso Las Didácticas Específicas em la Formación del Profesorado e reproduzida em Montero Mesa e Vez Jeremias (eds.) (1992) (ALARCÃO, 1996, p 35, parênteses da autora).

Alarcão, ao questionar por que os trabalhos académicos da década de 1990 sobre formação de professores fazem tantas referências a Schön e ao apresentar os interesses do autor, nos sugere um caminho para alcançarmos uma possível resposta por nós mesmos. O fato de Schön perceber que era necessário um novo modelo profissional que considerasse também a formação humana e propor relacionar a teoria com a prática enfatizando a importância da reflexão, denota que seus interesses, análises e propostas poderiam tranquilamente lançar luzes sobre a área de formação docente. Schön entendia que a formação universitária não era adequada aos desafios de seu tempo.

Alarcão (1996, p. 20 e 21) explica que: “[...] o papel do formador não consiste tanto em ensinar como em facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender. Schön retoma assim a pedagogia deweyana, [...], ao afirmar que não se pode ensinar ao aluno aquilo que ele vai ter necessidade de saber, embora possa ajudá-lo a adquirir esse conhecimento”. Nessas palavras a autora remonta ao entendimento de Dewey sobre o papel do professor como um líder intelectual, como aquele que procura criar as condições e proporcionar as situações para que as experiências educativas possam ser vivenciadas. Em síntese, o ponto de partida da análise de Alarcão e Pimentão é diferente, porém o ponto de chegada é semelhante. Ambas registram que as ideias pedagógicas deweyanas chegaram ao Brasil e influenciaram a formação de professores.

Todavia, vamos retomar a menção a alguns aspectos legais para complementar e fechar as discussões deste item, pois é importante registrar que com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/1996, a educação brasileira como um todo conseguiu avançar em alguns aspectos, em outros não.

Essa Lei definiu que a formação de educadores para atuação na educação básica deve ser feita em nível superior, conforme estabelecido o artigo 64 : “A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, [...]” (BRASIL, 1996, p. 27). Esse artigo registra a exigência de título de nível superior para formação e atuação em alguns cargos da educação básica. O artigo 65: esclarece sobre a carga horária mínima de atividades práticas necessárias à formação dos professores ao

dizer que a: “[...] formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996, p. 27). E, o artigo 66 define que a “[...] preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Assim, percebemos que, atualmente, a formação para atuação na educação básica é feita em cursos de graduação que conferem grau de licenciado e a formação para atuação na educação superior é feita em cursos de mestrado e doutorado. Logo, esses cursos, segundo o dispositivo legal, são o *locus* apropriado para essa formação de pessoas que pretendem atuar como professores.

Salientamos que a LDB deixa claro que a educação formal deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. Consequentemente, o professor é visto como um agente social que deve promover ações coletivas e solidárias para compreensão dos aspectos políticos que envolvem a sociedade, ou seja, sua identidade está relacionada mundo do trabalho e à prática social.

Porém, em 2006, após vinte e cinco anos de estudos e discussões de entidades, como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades públicas do País – FORUMDIR, e, Centro de Estudos Educação & Sociedade – CEDES, para orientar uma nova identidade profissional do pedagogo e as questões referentes à gestão escolar, foram instituídas as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, conforme Resolução 1/2006 do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Superior, com o objetivo de definir princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação. Destacamos que o inciso I do artigo II dizer que a docência foi compreendida como:

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 1).

Essa diretriz indica o caminho a ser seguido em busca da formação inicial de professores para a educação básica, num contexto de autonomia universitária respeitada à

realidade regional, e compreende a docência como uma ação educativa consciente, intencional e social. A ação docente, também, compreende a participação na organização e gestão do sistema de ensino, englobando planejamento, execução, coordenação, sendo o curso de pedagogia um espaço privilegiado, ainda que não exclusivo, para formação de profissionais de educação. Acreditamos que os grandes avanços desse documento são: a proposição de uma identidade aos pedagogos sob base comum e o enfrentamento da dicotomia entre bacharelado e licenciatura.

Resumindo, podemos dizer que não só os aspectos políticos da teoria deweyana influenciaram os ideais democráticos dos Pioneiros da Educação Nova, mas que também alguns aspectos pedagógicos serviram para elaborar parte de seu arcabouço teórico em prol de uma educação progressiva a partir da década de 1920. Essas influências estão registradas no Manifesto dos Pioneiros, na legislação educacional e nas contribuições dos autores que usamos como comentadores neste estudo. Compreendemos ainda que, os aspectos pedagógicos lançaram luzes sobre a área de formação de professores a partir da década de 1980.

Ambas influências foram explícitas, mas arriscamos dizer que ainda hoje tal teoria influencia implícita o processo educacional brasileiro e, em nossos entendimentos, tem muito ainda a contribuir com projetos de formação de professores, na medida em que a teoria da experiência possa servir de fonte de conhecimento e o pensamento reflexivo possa ser utilizado como um método de pesquisa.

Porém, podemos dizer que a formação docente, atualmente, parece se encontrar na contramão da proposta aludida pelo autor, por isso é um desafio se aproximar da teoria deweyana para refletir sobre os problemas referentes à essa área de formação. Logo, este estudo propõe uma formação docente que, sem prescindir da *forma* e do *conteúdo*, vá além, por meio do método experimental, integre teoria e prática para que os conteúdos trabalhados nos cursos de formação sejam coerentes com a prática, com a ação profissional, para que a identidade proposta por Dewey seja levada em consideração, e, para que os professores possam antecipar possíveis consequências de suas ações e não se tornem reprodutores de técnicas e métodos por si só, mas que pela reflexão, julgamento/raciocínio e criatividade, se tornem autores da sua ação educativa.

1.4 LEVANTAMENTO DAS PUBLICAÇÕES EM TESES E DISSERTAÇÕES QUE RELACIONAM ESPECIFICAMENTE A ÁREA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM A TEORIA DEWEYANA NO PERÍODO DE 2004 A 2014

Note que este estudo focaliza grandes blocos da formação de professores, os quais chamamos de caminho normalista, caminho progressivo e período entre 2004 e 2014 para que pudéssemos ter uma visão geral dos fatos importantes que permearam da área, além do entendimento específico.

Após o exposto, queremos complementar dizendo que todo o levantamento bibliográfico desta pesquisa foi realizado no período de 02/01/2014 a 30/12/2015, incluindo fontes primárias e secundárias. Contudo, salientamos que a revisão bibliográfica realizada em dissertações e teses com o objetivo de depreender a influência de John Dewey especificamente na área formação de professores no período entre 2004 e 2014 foi feita no período de 02 a 31/01/2014, a partir das seguintes expressões: “John Dewey”, “formação de professores” e “papel do professor”.

Nesse período encontramos quarenta dissertações e teses produzidas entre 2004 e 2014 nos programas de pós-graduação em educação nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Destas quarenta, lemos o título, resumo e referências bibliográficas para saber se tratava especificamente do tema abordado neste estudo. Porém, não encontramos especificamente o trio de expressões e relações que procurávamos, denotando que a “relação específica” não tem sido pesquisada nesse âmbito de estudo.

Entretanto, consideramos que todos os trabalhos que utilizam a teoria deweyana, de uma forma ou de outra, contribuem com a formação e a atuação de professores. Por isso, achamos importante fazer menção a alguns deles apenas como sugestão de leitura, sem o objetivo de apresentar uma análise dos mesmos. Esses trabalhos investigaram determinados problemas educacionais à luz da teoria deweyana conforme indicam seus títulos, e, apesar de não se referirem especificamente ao nosso problema, com certeza contribuem grandemente.

São eles: MAURARO, Darcísio Natal. *A importância do conceito no pensamento deweyano: relações entre pragmatismo e educação*. São Paulo: s.n., 2008. GOSSI, Inez dos Santos. *Experiência artístico-estética como experiência educativa: a necessidade de superar antagonismos*. São Paulo: s.n., 2009. FÁVERRO, Atlair. *Redescrições do mundo e educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. ZATTAR, Simone. *Aprender a ser reflexivo :um desafio na formação profissional do professor universitário*. Curitiba: s.n., 2007. MARQUETTE, Maria Lourdes Della Coletta. *O professor reflexivo e sua prática na atual organização da*

escola pública. Curitiba: s.n., 2010. SILVA, Rafael Bianchi. *Autonomia e formação humana: trajetos educativos*. Londrina: s.n., 2008. SANTOS, Silvia Alves dos. *Formação de professores nos cursos de pedagogia no Brasil: as repercussões das políticas educativas pós 1990*. Londrina: s.n., 2008. CARVALHO, Viviane Batista. *O Pragmatismo de John Dewey e a Educação Infantil Municipal de Londrina: Relações Possíveis?* Londrina: s.n., 2011. MASCARO, Silvia Lucia. *Experiência e arte-educação: a influência do pensamento de John Dewey na metodologia para o ensino e aprendizagem de artes visuais*. Londrina: 2012. BERTOLONI, Marina Rodrigues. *Constituição de uma licenciatura em educação física: a busca para a efetivação do ser professor crítico-reflexivo na Universidade Estadual de Londrina*. Londrina, 2013. BARALDI, Sandro Adrian. *Dewey: a educação como instrumento para a democracia*. São Paulo: s.n., 2013. LIMA, Marileide Soares de. *A autoridade e suas relações com o processo educacional em John Dewey*. Londrina: s.n., 2014. SANTOS, Marcela Calixto dos. *A experiência na relação professor-aluno: uma análise reflexiva a partir das contribuições teóricas de John Dewey e Paulo Freire*.

Em síntese, esse levantamento permitiu identificar uma significativa preocupação com a formação de professores por parte daqueles pesquisadores que tomam a teoria deweyana como base para refletir sobre os problemas educacionais. Mesmo que suas dissertações e teses não focalizem especificamente o nosso problema como já falamos, certamente contribuem de alguma forma para a melhoria do seu trabalho como professores e como pesquisadores e também daqueles que têm acesso aos seus registros teóricos. Também ficou evidente por meio da *Série Estado do Conhecimento* que o método do materialismo histórico dialético predomina atualmente nas pesquisas em educação nas diferentes dimensões: política, social, histórica, filosófica, dentre outras, ao lado de outras perspectivas teóricas como fenomenologia e hermenêutica; estas com menor incidência.

Analisamos também o material intitulado *Série Estado do Conhecimento* sobre a formação de professores disponível no portal Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Essa pesquisa consistiu no levantamento de uma amostra de dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação brasileiros no período de 1997 a 2006. Embora esse material compreenda apenas dois anos do período que este estudo analisa - 2004 a 2014 - ele é relevante porque destaca que nesse período de 1997 a 2006 houve uma mudança paradigmática que sustentou os referenciais teóricos de teses e dissertações.

Brzezinski (2010) argumenta que se trata da pesquisa que o professor empreende sobre sua própria prática, suportada pela teorização relativa ao “professor reflexivo”. A autora do

texto acredita que a implantação de programas de formação continuada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394, publicada em 1996, tenha incentivado essa mudança de referencial teórico nas pesquisas. Esses programas de formação estariam inspirados na concepção de professor pesquisador. O resultado foi uma ampliação na concepção de formação de professores para a formação de profissionais da educação.

Essa mudança de perspectiva favoreceu alterações nas práticas pedagógicas que começaram a se centrar em um novo papel docente - professor reflexivo e autônomo. Nesse contexto, o papel do professor ganha expressão e as universidades passam a ser o *locus* de formação profissional. Ao mesmo tempo, observamos que a pedagogia técnico-científica torna-se alvo de críticas.

O material revela que as pesquisas são segmentadas a partir das seguintes categorias: concepções docente e formação de professores, políticas e propostas de formação docente, identidade e profissionalização docente, formação inicial, formação continuada, trabalho docente. As três últimas categorias citadas são responsáveis por aproximadamente setenta e cinco por cento das pesquisas. O relatório com os dados foi apresentado na Mesa Redonda do XV Encontro Nacional da Anfop em novembro de 2010 sob o título *A pesquisa como incentivadora de mudanças na formação de professores no Brasil*. No texto, a autora incentiva os pesquisadores sobre formação docente a garantir que suas investigações sejam científicas e que tenham relevância social.

CAPÍTULO II

A concepção de experiência e o pensamento reflexivo segundo John Dewey: um projeto político-educacional

Para compor o primeiro item deste capítulo, foram usados o capítulo “A educação conservadora e a progressiva”, do livro *Democracia e educação*, o livro *Experiência e Educação* e o livro *Mi Credo Pedagógico*. Esses textos foram escolhidos para dar uma noção geral sobre a educação tradicional herbartiana e a educação progressiva deweyana e dessa maneira entendermos como surgiu a educação progressiva e, para analisar a concepção de experiência segundo Dewey, pois esperamos lançar luzes sobre o nosso problema de pesquisa

Salientamos que o adjetivo “tradicional” foi atribuído por Dewey à educação proposta de Herbart, conforme registra em seus livros. E, que todas as menções a Herbart registradas neste item foram retiradas do texto “A educação conservadora e a progressiva” e que, em nosso entendimento, John Dewey publicou o livro *Experience and Education* em 1938 para esclarecer vários aspectos que diferenciam a educação tradicional da educação progressiva, para dirimir as dúvidas que estavam ocorrendo à época sobre a sua proposta teórica e para explicar porque sentiu a necessidade de elaborar uma teoria da experiência. Nesse livro, ele também deixou claro qual é o lugar da experiência na educação progressiva.

O segundo, terceiro e quarto itens desse capítulo foram elaborados a base, principalmente, nos livros *Democracia e Educação*, *Como Pensamos*, *Mi Credo Pedagógico* *Experiência e Natureza*, *Experiência e Educação* de Dewey, além das contribuições do professor Cunha.

2.1 A EDUCAÇÃO TRADICIONAL E A EDUCAÇÃO PROGRESSIVA: UMA QUESTÃO DE ORGANIZAÇÃO, PLANEJAMENTO E MÉTODO

Já nos referimos às nossas raízes católicas em educação, contudo o modelo da escola tradicional, que tem seu principal representante na pessoa do filósofo Johan Friedrich Herbart, (1776/1841), precisa ser explanada, uma vez que, de alguma forma, em nosso país se propagaram os seus princípios e estratégias de ensino. Para tanto, continuaremos trabalhando com a metodologia que propomos na introdução deste estudo, neste caso, análise e síntese dos textos que acabamos de citar.

Parafraseando Dewey (1979b, p. 75 e 76), podemos dizer que: a teoria herbartiana nega a existência das potencialidades naturais e inteligentes do homem e dá ênfase à importância do conteúdo para o desenvolvimento intelectual e moral. Aptidões inatas como atenção, memória, pensamento e percepção são cegas, instintivas e precisam ser organizadas e disciplinadas por meio da instrução. Dewey (1979b, p.75) explicou que, nessa concepção, a formação do espírito se dá: “[...] pelo estabelecimento de certas associações ou conexões de conteúdo por meio da matéria apresentada do exterior”.

Para Dewey (2011, p. 21), a educação tradicional “[...] é, em sua essência, uma imposição de cima para baixo e de fora para dentro”. Logo, por meio dessas sentenças percebemos a importância do conteúdo para a educação tradicional. Conteúdo esse que é imposto pela autoridade externa e que não considera as mais variadas aptidões individuais dos alunos e os seus interesses, aspectos importantes no desenvolvimento integral do homem segundo a proposta progressiva.

Dewey (2011, p.20, acréscimo nosso) explica que para a educação tradicional a: “[...] educação moral consiste em formar hábitos de ação em conformidade com [...] regras e modelos [pré-estabelecidos]”, isto é, hábitos tão fixos que acabam sendo internalizados e institucionalizados nos indivíduos, pois ditam regras de conduta. Portanto, notamos que a tarefa principal da educação tradicional é transmitir um conjunto de informações e modelos de conduta estabelecidos por gerações passadas às próximas gerações, pois seu principal objetivo é preparar o aluno para futuras responsabilidades e, principalmente, para ter bons resultados em todas as suas atividades por meio de conhecimentos que já foram pré-definidos. Os famosos livros didáticos são os representantes do conhecimento científico e da sabedoria humana e o conjunto de informações pré-estabelecidas é chamado de matéria, disciplina ou conteúdo de instrução, nesse caso.

Segundo Dewey (2011, p. 28, itálico nosso), os alunos deviam adquirir: “[...] *habilidades específicas* por meio de exercícios automáticos que limitaram seu poder de julgamento e sua capacidade de agir com inteligência diante de novas situações”. Logo, podemos dizer que esses exercícios automáticos deixam o processo de ensino enfadonho, desmotivado, sem estimulação da criatividade e da criticidade.

A formalidade, a rigidez e o pré-estabelecimento do plano de organização da escola e do plano de aula a difere de outras instituições sociais e desloca o processo ensino-aprendizagem da realidade cotidiana do aluno. Portanto, a postura dos alunos deve ser passiva, num contexto em que a docilidade, a receptividade e a obediência são comportamentos esperados deles. O que passar disso é insubordinação e deve ser reprimido pelo professor.

Segundo Dewey (1979b, 56, *itálico nosso*), na educação tradicional a: “[...] *tarefa do educador* é primeiramente selecionar o material apropriado de modo a fixar a natureza das primeiras reações - e, em segundo lugar, ordenar a série de apresentações subseqüentes na base do lastro de idéias assegurado pelos processos anteriores”. A tarefa dos professores se limitava à seleção e organização dos conteúdos e à escolha dos métodos de ensino. Eles podiam ser vistos como instrumentos através dos quais os conhecimentos são transmitidos e as regras de conduta são fortalecidas. Fazer com que os alunos adquiram o conhecimento do passado é o *fim* da educação tradicional, pois aprender significa, simplesmente, adquirir aquilo que foi produzido pelas gerações anteriores.

Dewey (2011, p. 25), ao dizer que é: “[...] certo admitir que a educação tradicional adote como matérias curriculares fatos e ideias tão ligados ao passado que pouco contribuem para a compreensão dos problemas do presente e do futuro”, indica claramente que esse produto acabado, via de regra, está deslocado da experiência cotidiana do aluno e por isso não faz sentido para ele. Esse conhecimento é transmitido como se houvesse alguma garantia de que o presente e o futuro dos alunos será como foi o passado dos adultos.

Essa perspectiva educacional é problemática na medida em que admitimos um mundo em transformações constantes, pois Dewey (2011, p. 21) explica que: “[...] em uma sociedade em que a mudança é uma regra e não uma exceção”, entendemos que a instabilidade é uma característica da sua estrutura e de seu funcionamento. Todo o tipo de mudança gera incertezas e instabilidades. Considerando as coisas como são no presente, não há qualquer garantia de que no amanhã poderiam oferecer as mesmas oportunidades nem os mesmos desafios. Por isso, o alto nível de velocidade das mudanças no âmbito político, econômico, tecnológico e cultural impacta diretamente a educação formal e desafia cada vez mais os professores a se adaptarem aos novos tempos através do pensamento reflexivo e da reconstrução contínua da experiência.

Dewey (2011, p. 20 e 21) explica que o: “[...] surgimento do que se chama de educação nova ou escolas progressivas é produto do descontentamento com a educação tradicional. Na realidade, é uma crítica a ela”. Por meio desta citação, entendemos que esse surgimento de uma outra proposta educacional foi uma reação ao sistema vigente e não uma questão simplesmente de substituir o velho modelo pelo novo. Mais importante do que isso, se tratava de uma questão de promover reflexões e discussões que levem às reformas educacionais adequadas as necessidades sociais da época.

Dewey (2011, p.19) explica que a educação tradicional: “[...] é um processo de superação das inclinações naturais para substituí-las por hábitos adquiridos sob pressão

externa”. Logo, podemos depreender que uma das principais ideias que diferencia a educação progressiva da educação tradicional, é que aquela tem como base os dons naturais, das capacidades inatas que o homem possui, enquanto esta é uma imposição de fora para dentro.

No livro *Mi Credo Pedagógico*, Dewey (1997, p. 39, tradução nossa) registrou suas convicções educativas e deixou claro o vínculo político-pedagógico de suas ideias ao dizer que a escola, na visão progressiva, é: “[...] prioritariamente uma instituição social. Sendo a educação um processo social, a escola é simplesmente essa forma de vida em comunidade [...]. Creio que a educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura⁶”.

Nessa visão político-pedagógica a escola progressiva tem um papel social e para que ela desenvolva esse papel é proposto um método de investigação que toma como base os problemas cotidianos da comunidade.

Se é justamente no contexto social que a formação humana acontece, podemos dizer com nossas palavras que, na perspectiva progressiva, o “eu” é social, que o “eu” se constitui nas múltiplas relações que podem ocorrer entre seres animados e inanimados no decorrer do tempo. Pois, a escola é uma instituição social onde se pode criar e se recriar experiências educativas.

Em seus textos, Dewey não afirma que a proposta progressiva seja uma solução absoluta para todos os problemas educacionais, contrariamente, registra no livro *Experiência e Educação* alguns problemas que a educação progressiva enfrenta. Como, por exemplo: o problema de estabelecer o lugar e o significado da matéria e de sua organização dentro da experiência; o problema de descobrir fatores sociais de controle, uma vez que o controle externo é rejeitado; o problema de encontrar a conexão entre o conhecimento do passado e os problemas do presente existentes na experiência.

Nesse sentido, entendemos que quando Dewey argumentou em favor da necessidade de desenvolver uma “teoria da experiência” e mencionou a que a educação progressiva se diferencia da educação tradicional em questão de organização de conteúdos, planejamento e métodos, ele explicou que a falha na elaboração de uma concepção de organização:

[...] fundamentada em *bases empíricas e experimentais* dá uma vitória fácil aos reacionários. Porém, o fato das ciências empíricas oferecerem atualmente o melhor tipo de organização intelectual [...] demonstra que não há razão para que nós, *que nos consideramos empiristas*, tenhamos que ser os “perdedores” em matéria de ordem e organização (DEWEY, 2011, p. 32, itálico nosso).

⁶ Apresentamos a citação em espanhol: Dewey (1997, p. 39) diz que a escola é : “[...] prioritariamente una institución social. Siendo la educación un proceso social, la escuela es simplemente esa forma de vida em comunidade [...]. Creio, [...] que la educación es un proceso de vida y no una preparación para la vida futura”.

O autor destaca que a concepção de organização de sua proposta está fundamentada no método empírico experimental, o qual vamos nos referir posteriormente. Porém, neste momento quisemos apenas demonstrar que Dewey tinha essa preocupação.

Retornando a lista dos problemas, Dewey (2011, p. 29) esclarece que o principalmente problema é o de: “[...] selecionar o tipo de experiências presentes que continuem a viver frutíferas e criativamente nas experiências subseqüentes”. Entendemos que esses problemas se tornam desafios à formação dos professores que querem desempenhar seu papel com responsabilidade para contribuir com o desenvolvimento efetivo de cada educando e da sociedade.

Dewey (1997, p. 43) crê que a matéria na educação progressiva: “[...] deveria proceder da vida da escola como um todo e não diretamente do professor [...]”⁷. Para ele a matéria ou o conteúdo deveria estar relacionada com a vida prática dos alunos, deveria estar comprometida com a solução de problemas daquele grupo em um contexto em que a prática legitima o conhecimento. Portanto, o plano de organização escolar e o plano de aula deveriam ser flexíveis e elaborados com base na experiência e nos interesses dos alunos, sem perder de vista que escolher os conteúdos e os métodos mais apropriados à educação progressiva é um grande desafio.

Após o exposto entendemos que na educação progressiva o educando é o centro do processo ensino-aprendizagem, ou seja, integra-se ao desenvolvimento da criticidade e da busca pela autonomia para se educar e para ser responsável pelas suas ações, reconstruindo as suas experiências com o suporte do professor. É função do professor proporcionar situações nas quais os alunos tenham experiências que mobilizem seus esforços em prol do seu desenvolvimento intelectual ampliando suas experiências imediatas, no entanto, selecionar as experiências e promover as condições objetivas que contribuam efetivamente com esse processo é um desafio.

Dewey (1997, p. 37, tradução nossa) crê que: “[...] o indivíduo que vai se educar é um indivíduo social e que a sociedade é uma união orgânica de indivíduos”⁸. Nesse contexto de educação como fator social, o professor necessita compreender a relação orgânica existente entre os aspectos psicológicos e lógicos do processo de ensino-aprendizagem. Esses aspectos são o ponto de partida do processo educacional que visa ao desenvolvimento e crescimento individual e social.

⁷ Apresentamos a citação em espanhol: Dewey (1997, p. 43) crê que a matéria na educação progressiva: “[...] habría de proceder de la vida de la escuela como un todo y no directamente del profesor [...]”.

⁸ Apresentamos a citação em espanhol: Dewey (1997, p. 37) crê que: “[...] el individuo que se ha de educar es un individuo social y que la sociedad es una unión orgánica de individuos”.

Existem alguns princípios fundamentais que norteiam a educação progressiva, conforme destaca Dewey (2011, p. 21 e 22) enfatizar a individualidade em oposição à imposição de cima para baixo; aprender a partir das próprias experiências em oposição a aprender por transmissão externa; tirar o máximo de proveito das oportunidades presentes em oposição à preparação para um futuro remoto; procurar manter uma relação profícua com o mundo em constante processo de mudança em oposição a objetivos estáticos.

Esses princípios de natureza abstrata se tornam concretos exatamente nas consequências que resultam quando são aplicados, pois o objetivo da educação progressiva é promover o desenvolvimento intelectual e moral dos indivíduos. Nesse cenário, o conhecimento é um instrumento útil para a reflexão dos problemas presentes e para prospecção do futuro pela via da reconstrução da experiência.

Dewey (1997, p. 49, tradução nossa) acredita que a questão do método: “[...] é redutível em última instância a questão de ordem que guarda o desenvolvimento das capacidades e interesses da criança. A lei para a apresentação e o tratamento do material é a lei implícita no interior da própria natureza da criança⁹”. Logo, podemos dizer que o método proposto pelo autor diz respeito ao modo como o conteúdo de ensino é selecionado, preparado e apresentado aos alunos, pois a ordem de preparação e de apresentação devem respeitar a ordem natural de desenvolvimento das capacidades e os interesses dos educandos.

Segundo Dewey (1997, p. 51, tradução nossa), o: “[...] interesse é sempre o sinal de alguma capacidade escondida: o importante é descobrir essa capacidade¹⁰”. Portanto, o professor deve observar atentamente o desenvolvimento cronológico e psicológico e os interesses dos alunos para descobrir suas capacidades latentes e criar situações para que elas sejam afloradas, quando possível.

O autor (1997, p. 51, tradução nossa) crê, ainda, que a: “[...] imagem é o grande instrumento da instrução. O que uma criança obtém de qualquer matéria que é apresentada a ela é simplesmente a imagem que o mesmo forma com respeito a ela¹¹”. Assim, podemos entender que é fundamental que os professores se atentem para o desenvolvimento adequado da capacidade de formação de imagens do alunos. Essas imagens dizem respeito aos diversos

⁹ Apresentamos a citação em espanhol: Dewey (1997, p. 49) crê que a questão do método: “[...] es reducible en última instancia a la cuestión del orden que guarda el desarrollo de las capacidades e intereses del niño. La ley para la presentación y el tratamiento del material es la ley implícita en el interior de la propia naturaleza del niño”.

¹⁰ Apresentamos a citação em espanhol: Dewey (1997, p. 51) crê que o: “[...] interés es siempre la señal de alguna capacidad escondida: lo importante es descubrir esa capacidad”.

¹¹ Apresentamos a citação em espanhol: Dewey (1997, p. 51) crê que a: “[...] imagen es el gran instrumento de la instrucción. Lo que un niño obtiene de cualquier materia que se le presente es simplemente la imágenes que él mismo se forma con respecto a ésta”.

temas com os quais o aluno entra em contato ao longo de sua experiência educativa. Sendo que o contato com o material concreto cria a possibilidade de abstração, de formação de imagens, processo necessário à formação de ideias e, posteriormente, à formação de hábitos ativos.

Em síntese, recorremos as palavras do autor (2011, p. 24) para dizer que na proposta deweyana temos a defesa do: “[...] desenvolvimento positivo e construtivo de propósitos, métodos e matérias curriculares para dar base a uma teoria da experiência e suas potencialidades educacionais”. Pois, a teoria da experiência surgiu como uma outra alternativa à teoria tradicional herbartiana.

Essa proposta é, em primeiro lugar, uma provocação de Dewey, que questiona as bases filosóficas tradicionais da educação, as quais, segundo ele, precisavam ser alteradas à época; em segundo lugar, se trata de uma sugestão em linhas gerais e específicas a serem analisadas em busca de soluções para os problemas educacionais em vista da nova realidade do final do século XIX e início do XX; e, em terceiro lugar, não é simplesmente um plano teórico, mas é também um plano prático que procura descrever *o que e o como* a educação deve prosseguir sendo melhor conduzida em qualquer época desde que os indivíduos tenham o propósito de estabelecer relações sociais mais democráticas e de proceder conforme ações inteligentes, não nos parece difícil constatar que a “ideia de formação” implícita na teoria herbartiana é diferente em muitos aspectos da ideia deweyana, pois as teorias diferem principalmente em questões de organização, planejamento e método.

Em outras palavras e segundo nosso entendimento, ambos tinham a intenção de apresentar ideias formativas que julgavam ser adequadas ao seu tempo e espaço. Dewey, assim como Herbart, acreditava na capacidade formativa da educação, porém discordava do tipo da organização, do planejamento e do método da educação tradicional, pois enquanto esta propõe uma educação baseada na transmissão de conteúdos, na autoridade suprema do professor, na disciplina corporal, na imposição de cima para baixo voltada à formação de “habilidades” técnicas necessárias ao cidadão produtivo, a educação progressiva propõe uma educação baseada na concepção de experiência e no método de investigação chamado de pensamento reflexivo, que tem o propósito de contribuir para o desenvolvimento das capacidades dos alunos, como, por exemplo, autonomia, criticidade e responsabilidade, conforme veremos no decorrer deste estudo. Pois, a concepção de homem e de mundo de Dewey é diferente da concepção de Herbart.

Para Dewey (2011, p. 33, *itálico nosso*), a: “[...] educação progressiva é *mais humana* que a educação tradicional”. Em nosso entendimento, o autor acredita nisso porque a

educação progressiva tem um alicerce político baseado no ideal democrático e outro pedagógico amparado na teoria da experiência. Veremos a partir do item “A educação como reconstrução da experiência: a experiência como fonte de adquirir conhecimento” que a teoria da experiência se orienta por alguns princípios - continuidade e interação, os quais dão sustentação a esta frase do autor, pois ele supõe:

[...] ser possível admitir com segurança que uma das coisas que deu força ao movimento progressivo [nos Estados Unidos] foi o fato de ele parecer mais de acordo com o *ideal democrático* com o qual o nosso povo está comprometido do que com os *métodos da escola tradicional* que tem muito de *autocrático*. Outra coisa que também contribuiu [...] foi a *natureza mais humana de seus métodos* em comparação a frequente *rigidez dos métodos da escola tradicional* (DEWEY, 2011, p. 33 e 34, itálico e acréscimo nosso).

Dewey fez uma comparação entre os métodos dos dois tipos de educação que ele estava analisando e julgou que enquanto a educação tradicional propõe uma educação mais técnica, baseada em métodos rígidos e autocráticos e voltada à formação do cidadão produtivo, a educação progressiva propõe uma educação mais humana alicerçada nos princípios democráticos de igualdade, liberdade e fraternidade. Para o autor (2011, p. 34), as: “[...] organizações sociodemocráticas proporcionam uma melhor qualidade de experiência humana”. Ele dizia isso porque em seu entendimento a educação progressiva usa como “critério de discriminação” dos valores da experiência os princípios citados logo acima.

Portanto, podemos complementar e dizer que na educação tradicional, a formação, explica Dewey (1979b, p.75 e 76, itálico do autor): “[...], tem significado técnico, importando em alguma coisa a atuar do *exterior*. A formação do espírito passa toda ela a ser uma questão de apresentação do material educativo conveniente”. Esse tipo de formação é bem diferente da perspectiva progressiva que acredita que:

Toda educação forma o caráter, forma a personalidade mental e moral, mas a formação consiste na seleção e coordenação das atividades inatas, de modo que estas possam utilizar o material do ambiente social. Mais ainda - a formação não é apenas a formação *de atividades inatas* - mas se efetua *por meio dessas atividades*. É um processo de reconstrução, de reorganização (DEWEY, 1979b, 78, itálico do autor).

Dizer que toda educação forma o caráter implica em entender que toda educação forma um caráter de acordo com seus propósitos e objetivos - quer sociais ou não - mas aqui nitidamente Dewey estava se referindo a um caráter adequado à convivência social, em que os indivíduos se respeitem e respeitem todos os aspectos da natureza da qual são parte. Nesse sentido, formar um caráter significa formar hábitos ativos e adequados ao desenvolvimento e

crescimento individual e socialmente. Para tanto, é necessário levar em consideração a seleção e apresentação do conteúdo e as aptidões inatas dos indivíduos - curiosidade, sugestão e ordem.

Logo, podemos dizer que para a educação progressiva, formar é um processo contínuo de reorganizar as experiências individuais e coletivas, de conhecer por meio do método experimental, de formar um caráter mais humano em um ser natural. Salientamos que o método experimental não é o único método que existe para adquirir conhecimento. Existem outros, porém não são objeto deste estudo.

Dewey (2011, p. 33) explicou que se: “[...] há alguma verdade no que vem sendo dito sobre a necessidade de uma teoria da experiência a fim de que a educação possa ser conduzida de forma inteligente com base nela, é óbvio que o próximo passo [...] é apresentar os princípios [...] para formulação dessa teoria”. Portanto, observamos que Dewey sentiu necessidade de criar uma teoria da experiência para servir de base a um novo tipo de prática educativa, não obstante a tudo que havia sido descoberto sobre ciência experimental desde Galileu, pois ele acredita que a educação deve ser tratada como o desenvolvimento de possibilidades inerentes à experiência primária da vida do indivíduo, inteligentemente dirigida.

Em conformidade com sua compreensão filosófico-educacional, ele deixou registrado em sua obra que há uma íntima conexão entre experiência e educação, afirmando, assim, que realmente havia a necessidade de elaboração de uma nova filosofia da educação. E, para deixar a ideia e o caminho percorrido registrados, ele publicou vários livros. Dentre eles, o livro *Reconstrução em Filosofia* pela primeira vez em 1920, no qual deixa um grande legado aos educadores a partir do seu projeto social, em que cada indivíduo deve estabelecer propósitos impregnados de valores humanos, pois, para ele, o verdadeiro sentido das ações humanas deve ser moral e ético, amparado na autonomia e criticidade. Abrimos um parênteses para dizer que Cunha explica que neste livro Dewey:

[...] apresenta o essencial de sua crítica à concepção filosófica tradicional, o pensamento que se desenvolveu desde a Grécia Clássica e que atribuiu certo significado à experiência humana, no que tange à aquisição de conhecimento. Segundo Dewey, o sustentáculo desse pensamento é a crença em um “poder que transcenda, [...], toda e qualquer experiência concebível (CUNHA, 2010, p. 22).

Cunha está se referindo ao significado que o pensamento grego antigo atribuiu à experiência. Pois, à época, os homens começavam a estabelecer diferentes maneiras de viver, de conviver e de conhecer. Inicialmente, *essas diferenças causaram a separação dos homens*

em classes sociais, cada qual com função definida a partir de sua aptidão, ou seja, artesões e comerciantes, e, guerreiros, governados pelos senhores feudais, conforme a teoria platônica. Parafraseando Dewey (1979b, p. 97 a 100), podemos dizer que o homem grego da antiguidade concebia a *teoria* ou os *conhecimentos intelectuais* como os mais importantes, pois acreditavam que eles eram revelados pela autoridade divina, espiritual, imaterial, ou seja, transcendentos e metafísicos, estes deveriam conduzir os indivíduos *moralmente*. Eram conhecimentos *a priori*, em detrimento dos *conhecimentos da experiência prática*, empíricos, derivados da livre observação da natureza, por meio dos sentidos. Neste sentido, razão era superior à experiência, porque esta era relacionada aos interesses de ordem prática, e, portanto, materiais e carnis, mundanos, advindos dos costumes e da tradição.

Prosseguindo, ressaltamos que enquanto as escolas tradicionais são organizadas com base em tradições e hábitos institucionalizados, as escolas progressivas, segundo Dewey (2011, p. 30), devem ser: “[...] direcionadas por ideias que, quando articuladas e coerentes, formam uma filosofia da educação”. Estas escolas devem seguir um planejamento flexível que considere a experiência cotidiana dos indivíduos e as suas particularidades.

Essas ideias são oriundas daquelas que propõem uma filosofia da educação baseada em uma filosofia da experiência, na reconstrução da experiência com o objetivo de indicar a direção positiva na seleção e organização de conteúdos e métodos educacionais.

A educação progressiva foi um novo caminho a partir de uma nova concepção de organização intelectual e moral, porém não foi a exclusão total de organização levando ao *laissezfaire* como alguns educadores reacionários da época estavam apontando como sendo aquela proposta por Dewey. Consequentemente, esse princípio de organização da educação fundamentada na experiência requer uma compreensão clara do que significa experiência educativa, para que a proposta, conforme explica Dewey (2011, p. 29): “[...] resulte em um plano de decisões acerca das temáticas curriculares, dos métodos de ensino e de disciplina, bem como dos recursos didáticos e da organização social da escola [...]”.

Enfim, para que uma teoria se convertesse em um plano de ação, com uma melhor organização e planejamento era preciso propor uma teoria da experiência bem elaborada para servir de fonte de adquirir conhecimento, conforme vamos detalhar no próximo capítulo.

2.2 A EDUCAÇÃO COMO RECONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA: A EXPERIÊNCIA COMO FONTE DE ADQUIRIR CONHECIMENTO

A partir deste momento, analisaremos alguns aspectos específicos referentes à experiência para que possamos compreender o que significa “experiência como fonte de para adquirir conhecimento”.

Cunha (1994, p. 25) explica que Dewey em: “[...] busca da construção de suas próprias concepções [...] faz uma balanço de algumas das correntes da filosofia existentes em sua época. Seu objetivo é compreender, [...], o significado da experiência humana para a aquisição do conhecimento. Cunha está se referindo à importância dessa análise para Dewey porque ele almejava desenvolver uma teoria da experiência que pudesse dar base às suas propostas educacionais, conforme nos referimos no item “Contexto em que a obra de John Dewey foi desenvolvida” ao dizer que Dewey entendia que era preciso redesenhar a tarefa da filosofia. Na sequência ele faz fortes críticas às filosofias tradicionais que desconsideravam o valor da experiência para a aquisição de conhecimento e, principalmente, aos dualismos implantados no pensamento ocidental, como, por exemplo, os dualismos entre corpo (órgãos físicos da atividade) e espírito (consciência, mente); entre experiência e pensamento; entre teoria e prática; e, fazer e saber.

Cunha (1994, p. 28, itálico nosso) acredita que a: “[...] adesão de Dewey a uma nova filosofia é fundamentada em suas críticas a essas correntes filosófica. O que contribuiu para a formulação da postura epistemológica desposada por nosso autor foi o *surgimento de certas concepções inovadora na âmbito científico*”. Essas concepções dizem respeito de teorias psicológicas baseadas na biologia, as quais mudaram seu espectro de valorização dos sentidos como vias de aquisição de conhecimento para ênfase da atividade contínua de interação com o meio ambiente. Poderíamos dizer que são os aportes das ideias evolucionistas de Darwin promovendo contribuições para a teoria do conhecimento.

Cunha (1994, p. 29, itálico nosso) esclareceu que sob: “[...] o efeito do desenvolvimento da biologia, entretanto, inverteu-se esse quadro. Viu-se que a existência da vida é sinônimo de *atividade*, o que implica esforço contínuo de adaptação do ser vivo ao meio ambiente, processo este que requer ação permanente ativa do organismo”. Logo, podemos dizer que Cunha explicou os conhecimentos da biologia trouxeram um outro entendimento sobre o conceito de vida, considerando que a atividade de ação e reação dos organismos vivos é um processo contínuo de interação porque eles precisam conservar e renovar a sua vida.

Após esta introdução vamos aos aspectos referentes à experiência. Portanto, podemos dizer que a *natureza da experiência* é manifestada no processo contínuo de ação e reação próprios do âmbito biológico. No agir sobre as coisas e sofrer as consequências disso se dá a experiência humana no âmbito da convivência natural dos organismos presentes na natureza orquestrada pela própria vida.

Dewey (1979b, p.152) esclarece que só: “[...] pode ser compreendida a natureza da experiência, observando-se que encerra em si um elemento ativo e outro passivo, especialmente combinados”. Nesse sentido, a experiência é composta por uma fase ativa e outra passiva. No aspecto ativo, a experiência tem o sentido de tentativa, de experimentação, e no aspecto passivo, a experiência tem o sentido de sofrimento, pois cada organismo sofre as consequências da ação praticada por outros seres presentes no universo natural.

Segundo Dewey (1979b, p. 152, *itálico nosso*), quando: “[...] uma atividade continua pelas consequências que dela decorrem a dentro, 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*”. O autor está explicando que a experiência educativa é uma atividade dinâmica e contínua em que há transformação do agente promotor da atividade na medida em que ele aprende com as consequências de suas ações. O autor prossegue e explica que:

A conexão dessas duas fases da experiência mede o fruto ou o valor da mesma. A simples atividade não constitui experiência. É dispersiva, centrífuga, dissipadora. A experiência na sua qualidade de tentativa subentende mudança, mas a mudança será uma transição em significação se não se relacionar conscientemente com a onda de retorno das consequências que dela defluam (DEWEY, 1979b, p. 152).

A partir do entendimento desse trecho, podemos dizer que o tipo de relação entre a “fase ativa e a fase passiva” de cada experiência define a qualidade da mesma, diferenciando os tipos de experiências - experiência primária e experiência reflexiva ou intelectual que resulta em conhecimento.

De acordo com Dewey (1979b, p. 184, parênteses do autor), a: “[...] experiência, em suma, não é uma combinação do espírito com o mundo, do sujeito com o objeto, do método com a matéria, e sim uma única interação contínua de grande diversidade de energias (literalmente inumeráveis)”. Dewey elaborou uma teoria da experiência para tentar analisar as relações existentes no cosmo a partir de uma visão integrada e para oferecer um outro caminho porque criticava os dualismos próprios das filosofias tradicionais, como, por exemplo, entre sujeito e objeto.

Cunha (1994, p. 29) explica que o conhecimento: “[...] possui um caráter “operante”. Logo, esse caráter confere ao ser humano a característica de não se restringir à mera contemplação passiva e desinteressante do mundo. Pois, a experiência é uma inter-relação contínua e dinâmica entre seres animados e inanimados que compõem a natureza. Nessa inter-relação os seres podem ser transformados. No caso dos seres humanos, quando ocorre transformação se processa a aprendizagem.

Teixeira explica que no âmbito físico a experiência não tem a intenção de adaptação e que no âmbito biológico já existe uma intenção de conservação do organismo em que há escolha, seleção e adaptação, mas não há reflexão e conhecimento como no caso do plano humano. E que:

No plano humano esse agir e reagir ganha sua mais larga amplitude, chegando não só à escolha, à preferência, à seleção, possíveis no plano puramente biológico, como ainda à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência. Experiência não é, portanto, alguma coisa que se oponha à natureza, - pela qual se *experimente*, ou se *prove* a natureza. Experiência é uma fase da natureza, “é uma forma de interação”, pela qual os dois elementos que nela entram - situação e agente - se modificam (TEIXEIRA, 1964, p. 13, itálico do autor).

Neste trecho, Teixeira faz referência à matriz vital de evolução da teoria darwiniana para conceituar experiência ao falar de educação como reconstrução da experiência. Darwin criou essa matriz a partir de três *plateaux* de desenvolvimento - o físico-químico, o psicofísico e o mental/espiritual/formação do eu, para conceituar a relação entre corpo e mente. É justamente o grau de seleção, adaptação, conservação e reflexão que diferencia os organismos e os dispõem em cada plano. Teixeira esclarece que é essa capacidade de correspondência - ação e reação - que o homem adquiriu no seu processo de evolução, que lhe possibilita transformar o meio em seu benefício.

Em nossa introdução, registramos na parte relativa aos aspectos metodológicos que a experiência, para Dewey (1980, p. 4), acontece sob condições especializadas. E, agora, retomamos à ideia esclarecendo que ele estava se referindo à experiência dos seres humanos. Para ele, existem condições específicas para que as experiências aconteçam. Logo, essas “condições - objetivas e subjetivas” - relativas aos fatores externos e internos são fundamentais à experiência, ideia que tem relação direta com a educação.

Portanto, quando os fatores da experiência - indivíduos, objetos, fatos - entram em interação ocorre uma situação, denotando que, em diferentes condições, há diferentes situações. Sendo que as mesmas condições dificilmente se repetem. Deste modo, podemos

dizer que a interação entre as condições subjetivas e objetivas torna o processo de ensino-aprendizagem intencional e produtivo, no qual as experiências podem ser realmente educativas.

Conforme argumenta Dewey (2011, p. 46), o: ‘[...] termo “condições objetivas” compreende inúmeras coisas. Nele se inclui o que é feito e como é feito pelo educador: não só as palavras faladas; equipamentos, livros, interação e, acima de tudo, a ampla organização social na qual uma pessoa está envolvida’. Nesse contexto, é indispensável que o professor conheça e regule, na medida do possível, as condições ambientais, pois estas moldam a experiência presente e também conduzem a outras experiências, podendo ser usadas como recursos educacionais. Essas condições objetivas precisam ser reguladas de acordo com as necessidades educacionais para que aconteça uma interação harmoniosa com as necessidades subjetivas imediatas do indivíduo, porém isso não é tarefa simples.

Salientamos que para Dewey (2011, p.45, acréscimo nosso), então, uma: “[...] experiência é sempre o que é por causa de uma *transação acontecendo entre um indivíduo* e o que, no momento, constitui seu *ambiente*. [Sendo que] “[...] ambiente é, [...], quaisquer condições em interação com necessidades de criar a experiência que se está passando”.

Deste modo, o professor precisa considerar que toda experiência tem um lado ativo que, de algum modo, muda as condições objetivas em que se passam as experiências subsequentes. Lembremos, como exemplo, que as produções humanas são condições objetivas que precisam ser transmitidas de geração em geração, por meio da comunicação, para garantir a continuidade da vida, pois:

A existência de estradas, meio de deslocamento rápido e transporte, de ferramentas, utensílios, mobiliário, luz e força elétrica [...], [precisam ser preservadas, pois] Se fossem destruídas as condições externas da experiência civilizada presente, nossa experiência regrediria, pelo menos por um tempo, ao mesmo nível dos povos primitivos (DEWEY, 2011, p. 40, acréscimo nosso).

Por isso, o professor deve utilizar seus conhecimentos não só para criar e regular, quando possível, as condições objetivas para que os alunos construam e reconstruam suas experiências, mas também garantir que as produções humanas sejam preservadas e transmitidas às próximas gerações. Dessa forma, é notória a importância que o autor atribui ao papel do professor na continuidade da vida social.

Dewey (1979b, p. 158) explica que existem dois tipos de experiências e, que, cada qual é proporcional à reflexão que possui, pois: “[...] podemos diferenciar duas espécies de experiências conforme a proporção de reflexão que elas contenham”. Logo, existe um tipo de

experiência baseada no método de tentativa e erro próprios da ação rotineira, da ação imediata, sem se levar em conta as consequências das ações. Nesse caso, ocorrem sucessivas tentativas até que se encontre um modo operante de ação que possa ser adotado sempre que necessário, ou seja, em uma conduta posterior.

Dewey (1979b, p.158, *itálico nosso*) diz que nessa modalidade de pensamento se pode perceber que: “[...] se associam certo modo de proceder e certa consequência, mas ignoramos *como se associam*. Escapam-nos as particularidades da conexão; faltam elos na corrente. O discernimento foi grosseiro [...]”. Assim, nessa modalidade não se aprende como se relacionam as ações e suas consequências para aplicá-lo em outras ocasiões análogas, não há continuidade do aprendizado.

Porém, esse tipo de experiência seria o ponto inicial da reflexão, pois o autor (1979b, p.165), diz que: “[...], nunca nos livraremos totalmente das situações de tentativas e erros. Nossos pensamentos mais lúcidos e racionalmente mais coerentes têm que ser postos em prova no mundo e, por esse meio, experimentados”. Essas experiências podem configurar-se como experiências do cotidiano, imediatamente prazerosas, porém, desconectadas umas das outras, caprichosas, pois podem distorcer ou impossibilitar o desenvolvimento do indivíduo, produzindo insensibilidade, incapacidade de reação, hábitos dispersos.

Existe outro tipo de experiência baseada no método da reflexão, na ação mediata. Para Dewey (1979b, p.158 e 159, *itálico nosso*), esta: “[...] extensão de nossa compreensão das coisas torna a previsão mais completa e compreensiva. A ação que repousa unicamente no *método de tentativas e erros fica à mercê das circunstâncias*; podem estas mudar, de forma que o ato praticado não atue do modo que é esperado”. Nesse tipo, a compreensão pressupõe análise e síntese em um processo contínuo que liga uma dada atividade e uma possível consequência. Esse processo de prever as possíveis consequências das ações leva ao conhecimento de causa e efeito, por isso, tende a melhorar a execução das futuras ações.

Nesse sentido, quando nos referimos a uma experiência de fato educativa, reportamo-nos àquelas experiências promotoras de desenvolvimento intelectual e moral do indivíduo, que lhe proporcionam condições de amadurecimento para controlar suas experiências posteriores. As experiências educativas também tem o objetivo de satisfazer as necessidades de um determinado grupo de alunos e desenvolver capacidades intelectuais e morais, pois, para Dewey (1979, p. 159), este: “[...] método amplia nosso domínio sobre as coisas; pois, se faltar alguma das condições, poderemos, desde que saibamos quais são os necessários antecedentes de um efeito, tratar de suprir-lhe a falta [...]”.

Diferente do método de tentativa e erro, o método de reflexão é a aceitação da responsabilidade em relação às consequências de cada ação, é consciente e intencional. Ele questiona como pensamos a fim de agirmos cada vez mais adequadamente. Não é possível dizer que a educação tradicional não proporcione experiência aos alunos, mas é possível e necessário questionar qual o tipo e a qualidade das experiências que a educação tradicional promove.

Existem dois aspectos fundamentais que diferenciam a qualidade da experiência. Um deles é o imediato - agradável ou desagradável e, o outro, é o mediato - capacidade de influenciar ou não futuras experiências. As experiências presentes tendem a modificar a qualidade das experiências subsequentes, para melhor ou para pior, limitando ou potencializando. Por isso, o produto da experiência educativa é diferente do produto da experiência deseducativa. Podemos dizer que indivíduos que fazem uso da inteligência desenvolvem hábitos intelectuais e morais cada vez mais adequados a cada situação. Esses hábitos ativos promovem o autocontrole.

Toda experiência é uma força em movimento. É uma força contínua de acomodação, adaptação e readaptação do ambiente às necessidades do homem. É uma força dinâmica que move as relações. Porém existem alguns princípios que regem a experiência educativa - “princípios de continuidade e interação”. Esses princípios são usados como critérios de discriminação entre os tipos de experiências. Para Dewey (1979b, p. 45), eles: “[...] não se separam um do outro. Eles se interceptam e se unem. São, por assim dizer, os aspectos longitudinal e lateral da experiência”. Por conseguinte, alguns elementos são levados de uma experiência para outra em um processo contínuo de interação.

O princípio de continuidade da experiência, segundo Dewey (2011, p. 36), significa que: “[...] toda experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão”. Portanto, podemos entender que toda a experiência acaba influenciando as condições objetivas sob as quais novas experiências ocorrerão.

Nesse contexto, a educação é um instrumento de renovação e reconstrução da experiência, pois Dewey (2011, p.45) acredita que conforme: “[...] um indivíduo passa de uma situação para outra, seu mundo, seu ambiente, se expande ou se contrai”. Portanto, usemos a mesma metáfora para dizer que quando o mundo se expande, aquilo que aprendemos se torna um instrumento para compreendermos e lidarmos melhor com novas situações, muda os nossos hábitos, mesmo que tenhamos que considerar que as condições possam ser diferentes

nas próximas situações. Crescemos continuamente, a curiosidade desperta, a iniciativa fortalece, a responsabilidade aumenta.

Dewey (2011, p. 37) explica que: “[...] cada experiência afeta para melhor ou para pior as atitudes que contribuem para a qualidade das experiências subsequentes, estabelecendo certas preferências e aversões, tornando mais fácil ou mais difícil agir nessa ou naquela direção”. O autor mostra que as experiências anteriores servem de base para julgarmos melhor as experiências subsequentes e tomarmos decisões mais apropriadas, conforme nossas predileções ou objeções.

Para Dewey (2011, p. 39), o professor: “[...] deve possuir aquela compreensão e simpatia pelos indivíduos enquanto indivíduos que o possibilitem ter uma idéia do que está realmente se passando pela mente dos que estão aprendendo”. Nesse ponto, já podemos perceber a importância do papel do professor enquanto elemento mais maduro do processo ensino-aprendizagem capaz de compreender em que direção caminha as experiências dos alunos para, se necessário, redirecioná-las desafiando os alunos a novas experiências.

Já o princípio de interação compreende a dimensão de lateralidade da experiência, abrangendo o contexto cultural e social. Ele ocorre entre as condições objetivas e subjetivas que compõem a experiência. Quando essas condições entram em interação ocorre uma situação. O professor deve se preocupar justamente com as situações em que se processa a interação, pois ele procura regular as condições objetivas, na medida do possível.

Segundo Dewey (2011, p.45), quando: “[...] se diz que as condições objetivas são aquelas que estão sob o poder de regulação do educador, isso significa, [...] que os educadores se tornem responsáveis pela determinação do ambiente que, em interação com as necessidades e capacidades de seus alunos, criará uma experiência educativa válida”. Desafiador ou não, é necessário. O professor só será capaz de desempenhar essa tarefa se conhecer as necessidades reais e as capacidades dos alunos, se conseguir captar seus interesses e dominar o conteúdo de ensino, se conhecer e aplicar o método proposto por essa teoria.

Reconhecer a experiência como fonte de adquirir conhecimento num contexto em que a educação é vista como reconstrução contínua da experiência implica em compreender que Dewey concebia o homem, também, como um sujeito conhecedor integrado ao objeto conhecido. Dewey (1979a, p.104, *italico nosso*) acredita que origem da situação ou: “[...], a natureza da situação, tal como é realmente *experimentada*, desperta a investigação e *faz nascer a reflexão*”. Logo, a educação progressiva, toma a experiência como fonte de conhecimento, na medida em que a curiosidade é estimulada a partir da situação experimentada, para que depois o desejo seja transformado em propósito a fim de resolver um

problema. Portanto, a educação como instrumento de reconstrução da experiência tem a tarefa de providenciar condições para que haja domínio e controle do processo de investigação constantemente e para que a curiosidade e o desejo sejam reconstituídos até chegarem à reflexão.

Em seu livro *Experiência e Natureza*, Dewey (1980, p. 358) deixa claro que a experiência enquanto fonte de adquirir conhecimento significa que a: “[...] categoria biológica de explicação das interações do homem com o mundo a partir da ação e reação, pode ser usada também como categoria pedagógica [...]”. Isso porque a reflexão parte da experiência. Dessa forma, seu equivalente pedagógico é:

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. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que sofrer em consequência torna-se *instrução* - isto é, a *descoberta das relações* entre as coisas (DEWEY, 1979b, p. 153, itálico nosso).

Desta forma, considerar a experiência como fonte de adquirir conhecimento é descobrir que existem relações inseparáveis entre ações e reações no processo de experimentar as situações para conhecer e conhecer-se. Da possibilidade de aprender a partir experiência decorre a possibilidade de criar e recriar a existência humana, de construir e reconstruir a experiência individual e social, de produzir e reproduzir meios materiais necessários à sobrevivência em cada tempo e espaço, de agir e reagir em relação ao outro.

Dewey (1979b, p. 158, itálico nosso) complementa essa ideia ao dizer que a: “[...] reflexão da experiência [...], é o *discernimento* da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede em consequência. Sem algum elemento intelectual não é possível nenhuma experiência significativa”. Portanto, podemos dizer que o papel da reflexão na experiência é perceber, distinguir, discriminar, julgar as relações existentes entre ações e consequências que compõem a experiência.

Para Dewey (1979b, p. 157, acréscimo nosso), não existe: “[...] divergência [...] quanto à parte teórica da matéria. [Todos] [...] estão de acordo sobre o ponto de que discernirem-se as relações é a parte [...] intelectual - e, portanto, [...] educativa. O erro provém de acreditar-se que se possam perceber as relações sem a experiência [...]”. Nesse sentido, o conhecimento não é adquirido apenas mentalmente porque importa agir e reagir, controlar condições objetivas e descobrir as relações, pois é justamente a partir da compreensão que temos entre os nossos atos e suas possíveis consequências que emerge o elemento intelectual.

Nesse momento, vale destacar que para Dewey (1979b, p. 159), pensar: “[...] equivale, assim, a patentear, a tornar explícito o elemento inteligível de nossa experiência. Tornar possível o proceder-se tendo um fim em vista. É a condição para podermos ter objetivos”. É por meio desse elemento que o homem tem a possibilidade de refletir e aprender.

O desejo de aprender com as próprias experiências e com o exemplo dos outros indivíduos. A capacidade inata de aprender, de manter o bom senso, de julgar com inteligência, de dar sentido às experiências torna o aluno capaz de enfrentar as vicissitudes da vida. Conseqüentemente, a tarefa do professor é contribuir para que o aluno tenha condições de vivenciar situações que desenvolvam as suas potencialidades extraindo o sentido mais profundo de cada experiência por meio do pensamento reflexivo e crítico.

Compreendemos que a educação progressiva é vista como a reconstrução contínua da experiência, pois as experiências educativas nos preparam para futuras experiências de qualidade mais ampla e mais profunda. Para Dewey (2011, p. 48), é exatamente esse: “[...] o sentido próprio de crescimento, continuidade, reconstrução da experiência”.

Dewey esclarece que, inicialmente, a inibição de impulsos naturais e desejos estimulam a reflexão e o julgamento, porém estes constituem o ponto de partida da reflexão. Mas um cuidado deve ser tomado, pois não há crescimento intelectual sem reconstituição da maneira como eles se manifestam. Logo, se os indivíduos não evoluíssem, ou seja, se mantiverem no estágio inicial, não haverá crescimento.

Logo, impulsos e desejos precisam ser reorganizados para que julgamentos inteligentes sejam elaborados. Nesse sentido, percebemos que o objetivo da educação é desenvolver o autocontrole, pois este é mais eficiente que o controle externo. Lembremos que impulsos não controlados são caprichos imediatos que desperdiçam energia.

Em síntese, experiência é uma forma de interação em que os elementos que nela atuam são modificados de alguma maneira. Ela tem duas fases, uma ativa e outra passiva, sendo que o tipo de relação entre ambas define a qualidade da experiência. No caso dos seres humanos, a experiência acontece sob condições especializadas que são denominadas de condições objetivas e subjetivas, relativas aos fatores externos e internos, respectivamente. Nesse sentido, a função da inteligência é dirigir a experiência com criticidade e de acordo com propósitos e valores para que o processo de conhecimento se desenvolva.

Após ter analisado o que é experiência para Dewey e, para finalizar este item, vamos diferenciar “experiência” de “método experimental de pensar”. Cunha esclarece que as ideias deweyanas deslocam o posicionamento dos sentidos em relação ao conhecimento. Vejamos:

As concepções deweyanas sugerem colocar o conhecimento em uma posição ‘derivada, secundária quanto à origem, [...]’. Essa redefinição situa o *conhecimento no interior de um processo*, ao contrário de conceder-lhe a supremacia de elementos já definido e pronto; [...]. Assim sendo, os *sentidos* deixam de ser os ‘portões do conhecimento’, como supunha o *empirismo* dos modernos, indo ocupar o posto “que de direito lhes compete, de *estimulação à ação* (CUNHA, 1994, p.31, itálico nosso).

Com estas palavras, Cunha explica que cessou a discussão entre empiristas e racionalistas no que diz respeito à natureza dos sentidos porque os estes passaram a ser vistos apenas como estímulos e respostas imediatas, ou seja, são apenas uma etapa do conhecimento. Nesse contexto, podemos dizer que o desenvolvimento do método experimental começou a ocorrer em oposição às filosofias metafísicas. Dewey, esclarece que:

O incremento do espírito experimental, diferente do dogmático, se deve a crescente atitude para utilizar as variações a serviço dos fins positivos ao invés de desconsiderá-las. A mais alta incorporação, por ser a mais completa, das forças e operações naturais na *experiência* se encontra na arte. A arte é um processo de produção em que se transformam os materiais naturais com vistas a uma satisfação na medida em que a regulação das séries dos acontecimentos que ocorrem em forma menos regular subjacente a natureza. Toda a arte é instrumental no uso que faz das técnicas. A *arte* representa, assim, *o acontecimento culminante da natureza*, nada menos do que o *clímax da experiência* (DEWEY, 1980, p. XVI e XVII, tradução e itálico nosso)¹².

Dewey a partir desse entendimento fez críticas ao dualismo entre arte e ciência estabelecido pelas filosofias tradicionais que acreditavam que a ciência como método é mais básica que a ciência como tema. No livro *Art as Experience* publicado em inglês, em 1980 e o nono capítulo do livro *Experiência e Natureza* (1980), Dewey, trata minuciosamente da questão da “arte como experiência”. Porém, não é nosso objeto de estudo neste momento, apenas fizemos menção para complementar a ideia de experiência.

Dewey (1980, p. 4, parênteses do autor, tradução e acréscimo nosso) explica que a experiência: “[...] se apresenta como o método, [...], para se assenhorar-se da natureza e penetrar seus segredos, e a natureza empiricamente descoberta (com o uso do método empírico na ciência natural), desenvolve, enriquece e dirige o ulterior desenvolvimento da

¹²Apresentamos a citação em espanhol: *El incremento del espíritu experimental*, a diferencia del dogmático, se debe a la creciente aptitud para utilizar las variaciones en servicio de fines positivos en lugar de suprimirlas. La más alta incorporación, por ser la más completa, de las fuerzas y operaciones naturales en la experiencia, se encuentra en el arte. El arte es un proceso de producción en que se reforman los materiales naturales con vistas a consumir una satisfacción mediante la regulación de las series de acontecimientos que ocurren en forma menos regular a más bajo niveles de la naturaleza. [...]. Todo arte es instrumental en el uso que hace de técnicas y útiles. [...]. El arte representa, así, el acontecimiento culminante de la naturaleza, no menos que el clímax de la experiencia (DEWEY, 1980, p. XVI e XVII, itálico nosso).

experiência”¹³. Portanto, podemos dizer que nas ciências naturais existe uma união entre natureza e experiência, na qual os objetos observados, os fatos, os acontecimentos ou o fenômenos são os materiais a serem investigado.

Sendo que, o pesquisador “[...] deve usar o *método empírico* se quiser que os seus estudos sejam levados em consideração como autenticamente científicos. [Pois] O investigador científico fala e escreve sobre acontecimentos e causalidades particulares observadas [...]” (DEWEY, 1980, p. 4, itálico e acréscimo nosso). Nesse contexto, a experiência controlada é um caminho que conduz à leis naturais, pois a teoria pode intervir no curso das ideias e dos pensamentos. Porém, é preciso lembra que Dewey denominou a sua teoria de naturalismo empírico experimental, pois os fenômenos não devem ser simplesmente observados, mas também experimentados. Desta maneira, a experiência penetra nas profundidades da natureza para descobrir as possíveis relações, para trazer a tona coisas aparentemente ocultas, duvidosas, que causam perplexidades e problemas ao homem. Logo, a experiência tem profundidade e amplitude.

Dewey (1980, p. 5, tradução nossa) esclarece que: “[...] a experiência é enquanto “existência”, algo que somente se dá se condições sumariamente especiais, tais como se encontram nas criaturas de organização altamente complexas que requerem, por sua vez, um meio ambiente especial”¹⁴. Portanto, podemos dizer que nesse aspecto, Dewey, se diferencia dos demais empiristas clássicos porque entende que não basta observar os fenômenos e classifica-los, é necessário experimentá-los, vivenciar o mundo para conhecê-lo e conhecer-se.

O autor (1980, p. 5, itálico do autor e tradução nossa) registro a íntima relação entre a natureza e a experiência ao dizer que: “[...] a experiência é da natureza e figura na natureza. Não é a experiência o que é objeto de experiência, senão a natureza: as pedras, a temperatura, [...]. Coisas em certa forma de ação mútua são a experiência [...]. Vinculadas [...] a outro objeto natural - o organismo humano”¹⁵. Porém, Dewey explica que nem sempre foi assim, ou seja, havia controvérsias em relação ao lugar que ocupava a experiência e o experimento na

¹³Apresentamos a citação em espanhol: Dewey (1980, p. 4, parênteses do autor e itálico nosso) explica que a experiência: “[...] *se presenta como el método*, [...], para adueñarse de la naturaleza y penetrar sus secretos, y la naturaleza empíricamente descubierta (com el uso del método empírico en la ciência natural), ahola, enriquece e dirige el ulterior desarrollo de la experiencia”.

¹⁴Apresentamos a citação em espanhol: Dewey (1980, p. 5) esclarece que: “[...] la experiencia es, en cuanto “existência”, algo que sólo se da se condiciones sumamente especiales, tales como se encuentran en una criatura de organización altamente complicada que requiere, a su vez, un médio ambiente especial’.

¹⁵Apresentamos a citação em espanhol: Dewey (1980, p. 4, itálico do autor) registra a íntima relação entre a natureza e a experiência ao dizer que: “[...] la experiencia es de la naturaleza y figura en la naturaleza. No es la experiencia lo que es objeto de experiencia, sino la naturaleza: las piedras, la temperatura, [...]. Cosas en certa forma de acción mutua *son* la experiencia [...]. Vinculadas [...] a otro objeto natural - el organismo humano”.

ciência. Por isso, antes do desenvolvimento do método empírico, na época em que a escola cartesiana - método indutivo tinha maior aceitação, foi necessário lutar pela importância da:

[...] ‘experiência’ como ponto de partida e de chegada [...] na investigação como algo que suscita problemas e verifica as soluções propostas [...]. [Pois] a escola cartesiana relegava a experiência a segundo plano e quase accidental, e somente quando teve triunfo plenamente o método galileano-newtoniano deixou de ser necessário mencionar a importância da experiência (DEWEY, 1980, p. 8, tradução e acréscimo nosso)¹⁶.

Dewey está explicando que a escola cartesiana não considerava a experiência como fonte de adquirir conhecimento, pelo contrário, ela era preterida e os conhecimentos eruditos era valorizados. Pois, na idade média, o conhecimento era derivado da livre observação da natureza, por meio dos sentidos e estava atrelado à religião, não conseguindo produzir mais do que um tipo de investigação especulativa, empírica, pois a autoridade e o controle político da Igreja Católica não eram propícios ao experimentalismo. Nesse período, se acreditava em verdades relevadas e os dogmas eram o meio de impor respeito e controlar o homem.

Porém, a partir do período renascentista, com as contribuições de Galileu e Newton houve um avanço da ciência e esta ganhou predominância porque o homem gradativamente passou a engajar-se na busca por um conhecimento válido e mais seguro, com o avanço da astronomia, matemática e física. O período do iluminismo acreditou trazer as luzes da razão para oferecer maiores certezas diante da obscuridade dos problemas analisados nos períodos anteriores. Então, houve o auge da razão que produziu *o cientificismo e o racionalismo*, e, a valorização cada vez maior da formação técnica. O racionalismo científico estava amparado no rigor do método - da matemática e da física, principalmente. Esse conhecimento investigativo possibilitou as grandes descobertas da humanidade.

Dewey explica que: “[...] se retroalimentem os métodos e conclusões secundárias até as coisas da experiência ordinária, [...] a fim de verificar-los. Desse modo, os métodos da reflexão analítica, produzem um material ao que informam os ingredientes de um método de designação ou denotação, na filosofia¹⁷” (DEWEY, 1980, p. 35, tradução nossa). Desta maneira, o método empírico experimental exige que a filosofia não se restrinja à observação,

¹⁶Apresentamos a citação em espanhol: Dewey (1980, p. 8): “[...] ‘experiencia’ como punto de partida y de llegada [...] [en la investigación], como algo que plantea problemas y verifica las soluciones propuestas [...]. [Pois] La *escuela cartesiana* relegava la experiencia a un lugar secundario y casi accidental, y sólo cuando hubo triunfo plenamente el método galileano-newtoniano dejó de ser necesario mencionar la importancia de la experiencia’ (DEWEY, 1980, p. 8, tradução e acréscimo nosso).

¹⁷Apresentamos a citação em espanhol: Dewey (1980, p. 35) explica que: “[...] se retrotraigan los métodos y conclusiones secundarias hasta las cosas de la experiencia ordinaria, [...] a fin de verificarlos. De este modo dan los métodos de la reflexión analítica un material al que informan los ingredientes de un método de designación o denotación, en la filosofía” (DEWEY, 1980, p. 35).

mas leve a investigação à prova com critério e rigorosidade até chegar a origem da experiência primária de forma a descobrir o seu material da investigação.

Portanto, os dados da experiência primária, natural ditam os problemas, suscitam as dúvidas, isto é, os dados da experiência primária são os objetos de pesquisa que contribuem para desenvolver a experiência secundária, intelectual, reflexiva. Pois, os dados secundários servem para explicar os dados primários, para transformar uma situação duvidosa em uma situação resolvida, para nos ajudar a ter uma “experiência inteligente” e não “somente sensível” - por meio dos sentidos - por isso passam de empíricos a experimentais. Dessa forma, muda a qualidade da experiência de primária para reflexiva enquanto visa à reflexões ulteriores. Isso explica a ideia de profundidade e amplitude na investigação, pois, se trata de concepção retrospectiva e prospectiva que envolve o princípio de continuidade e interação. Citamos Dewey para dizer que os:

[...] progressos da psicologia, dos métodos industriais e do método experimental das ciências, tornaram explicitamente desejável e possível *outra concepção da experiência*. Essa *outra teoria* restabeleceu a idéia dos antigos de que a *experiência é primordialmente prática e não cognitiva* - consistindo em fazer e sofrer as conseqüências daquilo que se fez. Mas a teoria antiga [perene, particular e quantitativa] transformou-se [em universal e qualitativa], por se haver compreendido que a *atividade prática* pode ser *dirigida* de forma tal a abranger como seu próprio conteúdo tudo aquilo que a reflexão sugerir, e desse modo a produzir conhecimentos bem comprovados. A "experiência" então cessa de ser *empírica* e torna-se *experimental* (DEWEY, 1979b, p. 302 e 304, itálico nosso).

Dewey está explicando que a ciência moderna possibilitou rever a concepção da experiência, redimensionando a relação entre teoria e prática, saber e fazer, pensamento e ação, espírito e corpo, inteligência e ação, por exemplo. O progresso do método experimental promoveu algumas mudanças de paradigmas, permitindo que a experiência fosse compreendida como uma atividade, prática e cognitiva. Logo, com valor educativo considerável porque leva a investigação à prova.

Cunha (1994, p. 31) informa que o método experimental contribuiu para mudar a visão em relação “teoria do conhecimento”, pois a ‘[...] experimentação é uma abordagem dos fatos que busca “descoberta e verificação”, que permite certificar se determinado conhecimento é verdadeiramente conhecimento ou mera opinião’.

Deste modo, entendemos que a ciência moderna, em oposição à antiga, passou a investigar os aspectos universais de um fenômeno ou os interesses comuns, diferenciando da anterior que procurava descobrir aspectos particulares para elaborar leis fixas e buscar

segurança. Passou a buscar as relações mais profundas e amplas do processo, reconhecendo que o “mundo” é instável, inseguro e mutável. Enfim, passou de empírica à experimental.

Cunha ainda esclareceu que, no método experimental de pensar, a “atitude experimental” está fundamentada no princípio de mudança, ou seja, quando nossa ação produz mudanças, transformações. Caso contrário, o pensamento seria somente hipóteses, imaginações, divagações. Dewey explica que:

O desenvolvimento do método experimental como meio de adquirir-se conhecimento é ter-se a certeza *de que* é conhecimento, e não mera opinião - método de descoberta e verificação é a grande força restante, para efetuar-se a transformação da teoria do conhecimento. [...] o método experimental de pensar significa 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. [...]. Essa atividade de acréscimo - é acréscimo com referência àquilo que foi observado e que agora é previsto - é em verdade um fator inevitável de nosso procedimento, mas não constitui experimentação a não ser quando se notam as conseqüências e se usam estas para se fazerem predições e planos em similares situações futuras (DEWEY, 1979b, p. 371, *italico do autor*).

Assim, o desenvolvimento do método experimental mudou a perspectiva anterior que relegava a experiência à segundo plano. Deste modo, o indivíduo tem condições de prever as conseqüências de suas ações, pode julgar, deliberar e por à prova suas hipótese antes de agir. Assim, pensamento e ação estão interligados.

Dewey (1979b, p. 302) explica que: “[...] o golpe mais direto contra a tradicional separação entre o fazer e o saber, [...], foi desferido pelo progresso da ciência experimental. Se este progresso demonstrou algo, foi que não existem as coisas que se chamam verdadeiro conhecimento [...], exceto como resultado do fazer”.

Para ele foi uma conquista a muito desejada, uma vitória da razão sobre o dagmatismo, da interrelação sobre o dualismos nesse âmbito do conhecimento. Salientamos que “real” ou “verdadeiro” diz respeito àquilo que se manifesta no tempo - ao processo e não ao que é pré-definido como verdade *a priori*.

Em Dewey (1979b, p. 153, *italico e acréscimo nosso*) a experiência é, em termos educacionais, “[...] primariamente, uma ação ativo-passiva; não é, primariamente, cognitiva. [E que] [...] a medida do valor de uma experiência reside na *percepção das relações* ou continuidades a que nos conduz. Ela inclui a cognição na proporção em que seja cumulativa [...]”. Assim, aprender da experiência é um dos motes da sua proposta.

O que a ciência moderna, já desde Bacon, nos ensinou é investigar, levantar hipóteses, testá-las, realizar experimentação. E, nesse sentido, a filosofia não poderia ficar isenta dessas

inovações. Embora a moral, estivesse sendo preservada, no âmbito da filosofia, o que resultava disso, era um conservadorismo pernicioso para o desenvolvimento humano e social.

É relevantes destacar que o método de investigação elaborado por Dewey foi transposto da ciência para a filosofia, conforme Dewey registrou em sua obra, especialmente, nos livros *Democracia e Educação*, *Como Pensamos e Reconstrução em Filosofia*. Neste último, o autor, argumenta em favor da necessidade de haver uma renovação na filosofia, conforme já nos mencionamos, uma vez que, segundo ele, no âmbito desse conhecimento, ainda, se conservava fortemente os velhos princípios, chavões, argumentos, típicos de uma sociedade arcaica já superada pelo industrialismo, pela democracia, pela ciência do século XX. Vejamos que a:

[...] direta e íntima conexão da filosofia com uma visão da vida, a diferencia da ciência. Os fatos particulares e as leis da ciência influem evidentemente na *conduta*. Eles sugerem coisas a fazer ou a não fazer e sugerem meios de execução. Quando a *ciência*, porém, não significa simplesmente um catálogo dos fatos particulares descobertos sobre o mundo e sim *uma* atitude geral para com este - encarando-se essa atitude como distinta das coisas especiais a fazer - *ela passa a ser filosofia*. Pois tal disposição profunda representa uma atitude, não para com esta ou aquela coisa, nem mesmo para com a soma das coisas conhecidas, e sim *para com as considerações que dirigem a conduta*. Por isso não se pode definir a filosofia tendo-se em vista apenas o objeto dos conhecimentos. Por esta razão, consegue-se mais prontamente uma definição de concepções como generalidade, totalidade e última causalidade (*ultimateness*) encarando-se a atitude para como o mundo que elas denotam (DEWEY, 1979b, p. 377 e 378, itálico nosso).

Já sabemos que para Dewey existe uma relação intrínseca entre filosofia, pedagogia e política, pois foi nesses âmbitos que ele desenvolveu a sua obra. Não advogando o cientificismo, o autor, entretanto estabelece a “investigação” como referência do “conhecimento humano”, em todas as instâncias da vida humana inclusive, implicitamente, na formação de professores. Tomada a experiência como fonte e o pensamento rreflexivo como meio de adquirir conhecimento o professor começará a desenvolver capacidades pedagógicas e políticas para exercer seu papel de líder intelectual de um grupo social. Num contexto em que formar significa formar hábitos ativos, críticos, adequados, condizente com as necessidades individuais e sociais.

Dewey reconheceu que as descobertas das ciências influenciam e, muitas vezes, melhoram as condições de vida, como é o caso da medicina e da engenharia. Porém, outras vezes, prejudicaram quando mal conduzidas, como é o caso da bomba atômica. Mas, o mais importantes, é que a reflexão filosófica analise as possíveis consequências dos descobrimentos científicos a fim de promover hábitos adequados de reflexão.

Em resumo, para Dewey experiência é uma atividade prática e cognitiva, é uma relação entre os organismos. Enquanto, o “método experimental de pensar” é um instrumento para adquirir conhecimento na medida em que organizamos os materiais, levantamos hipóteses, analisamos, deliberamos e colocamos à prova experimental os objetos, os fenômenos, os acontecimentos, conforme explicamos a partir da referência que fizemos ao texto que Dewey registrou nas páginas 166 e 167 do livro *Como pensamos que vimos usando neste estudo*.

Portanto, podemos dizer que o método experimental tem a função de ajudar a compreender profunda e amplamente as relações entre indivíduos e meio, de capacitar o indivíduo para lidar com as circunstâncias da vida de maneira que adaptem o meio às nossas necessidades, de formar hábitos adequados de acordo com os propósitos estabelecidos.

Para Cunha (1994, p. 32, acréscimo e itálico nosso) a concepção de conhecimento deweyana: “[...] é justamente [...] [aquela] que atribui à filosofia de John Dewey um caráter distinto das demais correntes [...]. A atividade reflexiva não se submete a qualquer instância que não seja definida pela *experiência de organizar o mundo concreto de acordo com as necessidades da vida humana*”. Cunha explicou que a filosofia da experiência deweyana rompeu com as ideias metafísicas relativas ao conhecimento e à experiência e situou o pensamento mais próximo da vida diária dos indivíduos, relacionando teoria e prática, saber e fazer, pensamento e ação.

Nesse sentido, podemos dizer que Dewey contribuiu com a epistemologia na medida em que desenvolveu uma teoria para servir de meio para lidarmos com o dia-a-dia. De maneira que possamos organizar e planejar a educação considerando a experiência como uma fonte de adquirir conhecimento e a democracia como um modo de vida para que a escola seja um fator de equalização de acesso aos bens da humanidade.

Cunha (1994, p.75) acredita que o: “[...] educador tem em mãos a oportunidade de colocar as futuras gerações em sintonia com as realizações sociais mais relevantes, seja no âmbito do avanço científico, seja no terreno dos movimentos sociais”. As palavras de Cunha corroboram o nosso entendimento de que o professor é fundamental para o desenvolvimento social eficiente. Deste modo, ele necessita de uma formação inicial sólida e uma formação continuada compatível com o seu contexto.

A experiência do tipo reflexiva foi o foco deste estudo sobre formação de professores até o momento. Porém, a partir desse momento vamos analisar pormenorizadamente o que é pensamento reflexivo, qual sua origem, suas características, suas fases e sua função para entender qual é o papel da reflexão na experiência humana e como o professor pode atuar sobre as situações em que acontecem as interações.

2.3 O PAPEL DA REFLEXÃO NA EXPERIÊNCIA HUMANA: O PENSAMENTO REFLEXIVO COMO MEIO DE ADQUIRIR CONHECIMENTO

Vamos começar este item com a ideia de pensamento com a intenção de analisar as ideias do autor, porém sem a intenção de criticar a sua visão. Entendemos que pensar é uma atividade humana, ou seja, todas as pessoas pensam, mas, existem algumas maneiras de pensar: umas são mais elaboradas/organizadas e eficientes, outras menos. No livro *Como Pensamos* (1979), Dewey descreve os aspectos gerais de quatro maneiras de pensar, as fantasias, as invenções, as crenças e as reflexões.

No primeiro sentido, pensar é uma sequência/sucessão desordenada de ideias que, durante a vigília ou o sono, nos ocorre, ou seja, pensar é uma sucessão de estados mentais, impressões vagas e incompletas chamadas fantasias ou sonhos. O autor (1979a, p. 14) diz que pensar é, por vezes: “[...] esse curso desordenado de idéias que nos passam pela cabeça, automática e desregradamente”.

No segundo sentido, pensar pode ser uma sequência/sucessão ordenada/conexa ou desordenada/desconexa de ideias que, em vigília somente, estão ligadas a algo não percebido diretamente pelos sentidos, chamado de invenções.

No terceiro sentido, pensar é um sinônimo para a palavra crer no sentido de crença, isto é, quando algo é aceito ou rejeitado mais por confiança - forma subjetiva - do que por conhecimento objetivo, pois para Dewey (1979a, p. 16): “[...] nenhuma razão apresenta para pensar como pensa [...]”. Logo, esse tipo de pensamento não provém de conhecimento adquirido por experiência. Dewey (1979a, p. 17) explica que esse tipo de pensamento advém da: “[...] tradição, da instrução, da imitação, que, todas, dependem, [...], de autoridade, [...]”. Tais ‘pensamentos’ são preconceitos; isto é, prejuízos, não conclusões alcançadas como resultado da atividade mental das pessoas, observação, coleta e exame de provas”. São pensamentos desprovidos de criticidade.

No quarto sentido, pensar reflexivo é um processamento consciente dos dados que chegam de forma direta e perceptível ao cérebro por meio dos órgãos sensoriais, ou seja, é um fluxo encadeado de ideias observadas, regulado, de acordo com Dewey (1979a, p. 24), por um: “[‘objetivo’]” com o fito de resolver um problema/dúvida. Nesse caso, segundo Dewey (1979a, p. 244): “[...] o pensamento não existe sem essa coordenação”. Pois, a reflexão é um esforço consciente com o objetivo de procurar as relações entre as coisas tendo em vista as consequências de determinados atos.

Dewey (1979a, p.14) esclarece que a: “[...] reflexão não é simplesmente uma seqüência, mas uma conseqüência - uma ordem de tal modo consecutiva que cada idéia engendra a seguinte como seu efeito natural, e ao mesmo tempo, apóia-se na antecessora ou a esta se refere”.

Na seqüência deste estudo analisaremos os pormenores desse tipo de pensamento, contudo, neste momento, salientamos que este tipo de pensamento é diferente das fantasias, das invenções e das crenças devendo ser adotado como base para a ação eficiente a partir da investigação com vista à conclusão porque ele: “[...] *faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apóiam e das conclusões a que chega*” (DEWEY, 1979a, p. 18, itálico do autor). Assim, pensar é investigar, inquirir, pesquisar.

Para Dewey (1979a, p. 73): ‘[...] a concepção da natureza do ato de pensar (não é uma “faculdade”, mas uma organização de materiais e atividades) e sua relação com as condições objetivas’. Logo, entendemos que o ato de pensar não é uma aptidão em si mesma, ou seja, o pensamento se dá quando o homem - dotado de aptidões inatas - organiza os materiais e as atividades fazendo relações para resolver os seus problemas existenciais, a partir das suas experiências.

A título de complemento das nossas colocações, lembremos que essas aptidões inatas são a curiosidade, a sugestão e a ordem (Dewey, 1979a, p. 44, 48 e 54). Que os materiais são fornecidos pelas relações sociais, porém se isolados da experiência, são apenas materiais técnicos. Dewey ao fazer referência à importância dos recursos inatos dos seres humanos para o pensamento e para o desenvolvimento de hábitos diz que:

[...] nada cresce senão de germes, de potencialidades que, por si mesmas, tendem a algum desenvolvimento. [...] ao passo que não podemos aprender ou ser ensinados a pensar, temos que aprender *como pensar* bem, especialmente como adquirir o hábito geral de refletir. Uma vez que esse *hábito cresce de tendências inatas originais*, compete ao professor procurar saber algo da natureza do cabedal primário que constitui os germes, único *ponto de partida do desenvolvimento do hábito* (DEWEY, 1979a, p.43, itálico nosso).

Logo, não é possível que uma pessoa imponha a capacidade de pensar a outra que não pense ou decida pensar por si mesma, mas cabe ao professor conhecer os aspectos psicológicos dos alunos e os aspectos lógicos do conhecimento, conforme veremos no último capítulo deste estudo para contribuir com o processo de aprendizagem. Quando o autor diz que *não podemos ser ensinados a pensar*, ele esclarece que cada indivíduo diante de

condições objetivas e subjetivas favoráveis tem a responsabilidade de decidir como e o que pensar. Portanto, não é possível ensinar a pensar como se fosse uma imposição de fora para dentro.

Há uma tendência geral em se admitir que o pensamento é um fator de diferenciação entre o ser humano e os demais seres animados, e que a pesquisa científica leva em consideração a reflexão. Dewey (1979a, p.26), porém, foi além ao investir esforços ao longo de sua vida para compreender o homem e o mundo e para disponibilizar elementos teóricos experimentais para embasar futuras discussões e pesquisas voltadas ao *como* e ao *por que* pensar sobre educação e sobre sociedade, ou seja, ele não só investigou, mas disponibilizou material para que outros pudessem pesquisar.

Nesse contexto, Dewey (1979b, p. 159, *italico nosso*) explica que: “[...] pensar é o esforço intencional para *descobrir as relações* específicas entre uma coisa que *fazemos* e a *conseqüência* que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas”. Para o autor, quem pensa é um organismo vivo, um ser biológico, diferente, mas não independente do ser inanimado. É um ser histórico – um ser que produz a sua existência no decurso da história. É, também, um ser social, um ser de relações, cuja natureza não é boa, nem má, apenas se constitui na sua existência. Para o autor, o *eu* é formado socialmente.

Existe um elemento inteligível que capacita o homem a fazer relações, a deliberar, a julgar para decidir antes de agir. Dessa maneira, a partir da reflexão sobre as condições presentes, considerando as ocorrências passadas tende a proceder adequadamente de acordo com propósitos pré-estabelecidos. Mas o que é esse elemento inteligível?

Em Dewey, entendemos que a inteligência é um elemento intelectual, cognitivo, desenvolvido no curso da história humana. Esse elemento surge quando o homem começa a descobrir as relações entre aquilo que faz e o que acontece em consequência, ou seja, entre as suas ações e reações decorrentes, pois:

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. *À medida que se manifesta esse elemento* aumenta proporcionalmente o *valor da experiência*. Com isto muda-se a *qualidade* desta; e a mudança é tão significativa, que poderemos chamar *reflexiva esta espécie de experiência* – isto é, *reflexiva* por excelência (DEWEY, 1979b, p. 159, *italico nosso*).

Portanto, podemos dizer que a inteligência modifica as maneiras de pensar na medida que modifica a qualidade do pensamento. Em outras palavras, a inteligência modifica a

qualidade do pensamento a fim de que ele passe de uma fantasia, à invenção, à crença e à reflexão. Não necessariamente nesta sequência.

Conforme Dewey (1979b, p. 158), o: “[...] pensamento ou a reflexão, [...], é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede em consequência. Sem algum elemento intelectual não é possível nenhuma experiência significativa”. Logo, a presença da inteligência no processo da experiência é condição para que ela seja acrescida do elemento conceitual e para que resulte em aprendizado, em conhecimento, ou seja, é preciso descobrir as relações entre as coisas que formam o conjunto de noções de cada indivíduo. Dessa forma, a educação, em seu aspecto intelectual é a obtenção de uma ideia sobre o que é experimentado.

Após o exposto, compreendemos que há uma relação intrínseca entre o ato de pensar e educação, porque, em síntese, para Dewey (1979b, p. 167, *itálico nosso*), pensar: “[...] é o *método de se aprender inteligentemente*, de aprender aquilo que utiliza e recompensa o espírito”.

E, que, o pensamento reflexivo propriamente dito, é um método de pensar, é um meio de adquirir conhecimento na medida em que é um processo consciente, intencional e controlado de investigar as relações entre ações e consequências. Esse amparado pela tríade dúvida-investigação-descoberta.

O papel da reflexão na experiência humana é auxiliar a investigação a partir da própria reflexão, do pensamento mais complexo. Enfim, segundo Dewey (1979a, p. 85), o pensamento reflexivo é um: “processo real controlado”. Portanto, podemos dizer que ele tem um propósito, um objetivo, pois visa chegar à conclusão - conclusão reflexiva - em oposição ao pensamento irreflexivo, incorreto, acrítico, irrelevante.

2.3.1 A Formação do Hábito Ativo por Meio da Investigação Inteligente

Para continuar a nossa discussão, queremos dizer que nesse processo de inquirir, de pesquisar, de investigar as relações, Dewey (1979a, p. 84) explica que: “[...] aprofunda-se, até achar uma relação, tão precisamente definida quanto permitam as condições”. Portanto, entendemos que educação escolar quando pensada a partir da teoria da experiência visa formar hábitos de pensar mais adequados, pois as ações guiadas por reflexão levam à liberdade intelectual e à criticidade, enquanto que as ações guiadas simplesmente por impulsos e caprichos podem levar a uma vida servil. Mas o que é hábito segundo Dewey?

Para ele (1979a, p. 43), hábito: “[...] é uma predisposição adquirida para modos ou modalidades de reação [...] significa vontade”. Vontade aqui é entendida uma como energia propulsora, como uma capacidade, como uma representação mental, um ato que incita a satisfazer um desejo ou uma necessidade. O hábito é um *modus operandi* forjado nas interações. O hábito é uma capacidade executiva. Eles podem ser passivos ou ativos.

Quando passivo - em equilíbrio da atividade orgânica com o meio - é a base inicial para o crescimento, quando ativos - se referem à capacidade de readaptar à atividade a novas condições que constituem o desenvolvimento. Estes subentendem reflexão, invenção e iniciativa para dirigir as potencialidades a novos fins.

O hábito ativo, chamado por Dewey de pensamento reflexivo, corresponde à capacidade do organismo de operar investigativamente com as situações problemáticas de forma a transformá-las em situações resolvidas que garantam a continuidade da vida. Pois, Dewey (1979b, p. 2 e 3) explica que com o renovar da existência física, também se renovam: “[...], as crenças, ideias, [...] e hábitos. Assim se explica, [...], a continuidade de toda a experiência, por efeito da renovação do agrupamento social. A sociedade subsiste, tanto quanto a vida biológica, por um processo de transmissão [...]”.

Portanto, nessa concepção retrospectiva e prospectiva que envolve o princípio de continuidade e interação, o hábito é visto como um modo de proceder, de agir e reagir às condições objetivas e subjetivas, de conduzir e reconduzir a vida a partir da formação inicial de atitudes intelectuais e morais que envolvem aspectos cognitivos e emocionais e que permanecem no tempo, como uma capacidade inteligente de criar e recriar, de construir e reconstruir a experiência enquanto o homem procura regular e controlar as condições internas e externas em seu próprio benefício. Nesse contexto, podemos “diferenciar atitude de hábito” explicando que o primeiro é uma inclinação para proceder de uma tal maneira e que esse

proceder afeta gradativamente o comportamento, enquanto o segundo é uma disposição mais durável que se adquire por meio da repetição frequente de um ato.

O autor (2011, p. 50, acréscimo nosso) destaca que a mais importante: “[...] atitude a ser formada é a do desejo de continuar aprendendo. Se o impulso nessa direção for enfraquecido, ao invés de intensificado, [...]. Na realidade, é [tirado] do alunos a sua capacidade inata de aprender que, [...], o torna capaz de enfrentar as circunstâncias naturais [...]”. Nessa linha de raciocínio, entendemos que o verbo utilizado no gerúndio caracteriza perfeitamente o princípio de continuidade da experiência que vimos falando - aprendendo - e podemos acrescentar - desenvolvendo, crescendo. Pois, “formar” na teoria deweyana significa formar hábitos reflexivos, críticos, conscientes e inteligentes.

Porém, para desenvolver seus significados temos que, simplesmente, determinar que hábito produz, pois o que uma coisa significa é simplesmente o hábito que implica. O autor vai além e explica mais:

A significação de hábito não se esgota, porém, com os seus aspectos executivo e motriz. Importa na formação de uma disposição intelectual e emocional tanto quanto um acréscimo de facilidade, economia e eficácia de ação. Todo o hábito indica uma *inclinação* - uma preferência e escolha positivas das condições necessárias à sua manifestação (DEWEY, 1979b, 51, *itálico do autor*).

Desta maneira, compreendemos que, a função do pensamento é produzir ação, isto é, promover o desenvolvimento humano ao tornar o homem mais apto para lidar com seus problemas cotidianos, e, que a qualidade desse hábito - passivos ou ativos - pode fazer a diferença entre uma ação adequada e uma inadequada,

Assim, vimos que o pensamento reflexivo se refere *ao método* ou *ao meio* utilizado pelo homem no sentido de empreender esforços para transformar as energias em elementos favoráveis para satisfazer as suas necessidades; e, ao fazer isso, promove empenho inteligente para se beneficiar das energias presentes no ambiente, construindo hábitos ativos, desta maneira não ficando à mercê do controle dos hábitos rotineiros. Enfim, para concluir essa ideia de pensamento, recorreremos ao autor para dizer que:

O ato de pensar implica todos estes atos - a consciência de um problema, a observação das condições, a formação e a elaboração racional de uma conclusão hipotética e o ato de a pôr experimentalmente em prova. Ao mesmo tempo em que o *ato de pensar resulta em conhecimento*, em última análise o *valor do conhecimento* subordina-se ao seu uso no ato de pensar (DEWEY, 1979b, p. 166 e 167, *itálico nosso*).

Logo, percebemos que esse processo é sistematicamente organizado em etapas e que sua sequência não é necessariamente rígida. Parte da conscientização daquilo que ora incomoda o indivíduo, daquilo que ele tem dúvida, passa pela organização dos meios e das condições que envolvem o problema, até chegar à prova que levará à descoberta. Esse processo ocorre em um contexto racional, por isso é importante deixar claro que, nessa perspectiva, o método, complementa Dewey (1979b, p.188): “[...] atua por intermédio da inteligência e não por obediência a ordens dadas do exterior”. Pois, em nosso entendimento, a inteligência é a chave da aprendizagem e da luta por liberdade intelectual.

Como vimos, aptidões, recursos ou tendências inatas (curiosidade, sugestão e ordem) e a experiência são aspectos importantes que dão origem ao hábito de pensar - energia propulsora da ação mais acertada. Dewey explica que:

[...] o problema do *método na formação de hábitos* de pensamento reflexivo é o *problema de estabelecer condições* que despertem e guiem a curiosidade; de preparar, nas coisas experimentadas, as *conexões* que, ulteriormente, promovam o fluxo de sugestões, criem problemas e propósitos que favoreçam a consecutividade na sucessão de idéias (DEWEY, 1979a, p.63, *itálico nosso*).

Nesse trecho, Dewey chama a atenção para um problema importantíssimo com o qual os professores devem lidar no exercício da sua função, pois providenciar as condições objetivas e aliá-las às condições subjetivas é algo desafiador. Por isso é necessário que o professor tenha uma formação inicial sólida e eficiente e que continue investindo constantemente na formação continuada. Portanto, após analisar minuciosamente o que é pensamento segundo Dewey, podemos concluir que formação do hábito ativo por meio da investigação inteligente é um dos meios de adquirir conhecimento imprescindível para a formação de professores que pretendem desempenhar o papel proposto por Dewey. A seguir passemos à origem, às características, às fases e à função do pensamento reflexivo.

Dewey (1979a, p. 24) explica que: “[...] a origem do pensamento é alguma perplexidade, confusão ou dúvida”. Assim, a origem do pensamento reflexivo reside nas situações problemáticas, duvidosas, perplexas, pois esse tipo de pensamento parte de uma situação problemática com o propósito de chegar a uma solução. Porém, a reflexão não nasce simplesmente da situação, mas remonta a esta. Sua finalidade e resultado são decididos pela situação de que surgiu. As necessidades internas em conexão com as condições objetivas despertam e dirigem o pensamento.

Dewey (1979a, p. 285 e 286) chama a atenção para o equilíbrio contido na reflexão porque a: “[...] necessidade de interação do próximo e do longínquo emana diretamente da

natureza do ato de pensar. Onde há pensamento, alguma coisa presente sugere e indica alguma coisa ausente”. Por meio das nossas análises, compreendemos que o pensamento reflexivo caracteriza-se como um processo dinâmico, contínuo, contextualizado e histórico, pois corresponde à capacidade dos seres humanos de operar investigativamente com as situações problemáticas de forma a transformá-la em situações resolvidas.

Dewey (1979a, p.100, acréscimo nosso) elucida que o: “[...] processo de se chegar a uma idéia do que está ausente na base do que está presente é *inferência*. [Sendo que a inferência] [...] é o núcleo da ação inteligente”. Logo, esse processo leva em consideração as consequências que as ações podem provocar, sendo assim, torna-se importante facilitando as melhores escolhas uma vez que tem um fim em vista, tem um objetivo que o regula ou norteia.

O pensamento reflexivo tem duas fases. Dewey (1979a, p. 22, acréscimo nosso) explica que a primeira é: “[...] um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar [e, que, a segunda fase é], [...] um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade”. A primeira fase dá origem ao pensamento e a segunda impulsiona a pesquisa, nesse processo criativo de adquirir conhecimento, de formar hábitos ativos e de reconstruí-los. Porém, salientamos que os produtos da investigação são provisórios porque são passíveis de novas investigações. A primeira fase é chamada pelo autor (1979a, p.111, itálico do autor, acréscimo nosso) de: “[...] *pré-reflexiva* [...]” [e a segunda de] [...] *pós-reflexiva* [...]”.

Para ele (1979a, p. 105 e 106), a: “[...] função da reflexão é criar uma nova situação em que a dificuldade se ache resolvida [...], “[...] é, por conseguinte, transformar uma situação de obscuridade, dúvida, conflito, distúrbio de algum gênero, numa situação clara, coerente, assentada, harmoniosa”. Portanto, entendemos que a função da reflexão implica em movimento, em solução, em mudança, porque esse tipo de pensamento tem um “papel instrumental e funcional”, que nos aproxima cada vez mais de um pensamento adequado.

Enfim, Dewey (1979a, p.14) explica, como já vimos, que a reflexão é mais do que uma sequência de pensamentos, ela é uma: “[...] consequência - uma ordem de tal modo consecutiva que cada idéia engendra a seguinte [...] e, ao mesmo tempo, apóia-se na antecessora ou a esta se refere. As partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras [...]”. Por isso, podemos dizer que é uma atividade encadeada, coerente, conexa e racional que leva à liberdade intelectual, pois não age por meio da tutela externa. Esse processo de reflexão, além de ser “instrumental” e

“funcional”, é totalmente “intencional”, pois o indivíduo precisa estar disposto a empreender esforço próprio em busca de resultados. Não há nele casualidade ou eventualidade.

Dewey (1979a, p.18) explica que o pensamento reflexivo: “[...] faz um [...] *cuidadoso exame de toda crença ou espécie de hipotética de conhecimento, [...] à luz dos argumentos [...] e das conclusões a que chega.* [...] mas, para firmar uma crença em sólida base de evidência e raciocínio, é necessário um esforço consciente e voluntário”. Nesse contexto, o resultado da reflexão é uma experiência que tem a função de produzir domínio ou controle, satisfação e gozo, por se tratar de uma atividade totalmente questionadora, na qual:

A reflexão não está nesse fato de que uma coisa indica, significa outra. Começa quando começamos a investigar a idoneidade, o valor de qualquer índice particular; quando experimentamos sua validade e saber qual a garantia de que os dados *existentes realmente* indiquem a idéia sugerida de modo que *justifique* o aceitá-la (DEWEY, 1979a, p.21, itálico do autor).

Nesse sentido, pensar reflexivamente é a descoberta do valor de uma ideia específica, por isso, salientamos que Dewey (1979a, p. 26 a 29, acréscimo nosso) levanta alguns *valores* para justificar o porquê deste tipo de pensamento constituir-se em fim educacional. Primeiramente, porque o ato de pensar: “[...] possibilita a ação de finalidade consciente, [Em segundo, porque], [...] possibilita o preparo e a invenção sistemáticos. [E, em terceiro porque], [...] enriquece as coisas com um sentido”. Portanto, o ato de pensar reflexivo torna possível a ação consciente com um fim em vista porque está amparado na tríade dúvida-investigação-descoberta como vimos, porque é organizado e sistematizado, e, porque leva o indivíduo a perceber a significação das coisas e da vida como um todo.

Para Dewey (1979a, p. 31, itálico nosso), os: “[...] três valores mencionados, em seu efeito cumulativo, marcam a diferença entre uma *vida verdadeiramente humana e racional* e a existência vivida pelos animais que ficam presos numa rede de sensações e apetites”. O autor faz esse esclarecimento porque o primeiro e o segundo tipos de valores possibilitam o aumento da capacidade de controle e o terceiro valor se refere ao enriquecimento do significado, porém eles não se realizam adequadamente por si só, é, pois, necessário que o pensamento seja orientado por meio da educação para trilhar os melhores caminhos de acordo com os objetivos estabelecidos segundo as necessidades da vida e as condições presentes, pois essa orientação tende a evitar que o pensamento não só se emancipe da escravidão aos apetites e à rotina, como também que se desvie de erros e enganos.

Está claro que o pensamento é importante e imprescindível para a vida, porém o tipo de pensamento que o homem cultiva é fator de diferenciação da sua qualidade de vida, ou seja,

há alguns homens que, guiados pela inteligência, buscam criar hábitos ativos e outros, porém, que se aprisionam em hábitos rotineiros.

Dewey (1979a, p.37, acréscimo nosso) ressalta a importância da reflexão ao dizer que nós temos uma forte: “[...] tendência de acreditar no que se harmoniza com [nosso] [...] desejo. Tomamos como verdade o que nos agradaria que fosse, ao passo que acolhemos de má vontade as idéias contrárias a nossa esperanças e aspirações”. Logo, é necessário disciplinar e controlar o pensamento levando-o à reflexão.

Para Dewey, o pensamento reflexivo é o melhor guia para a ação intencional e responsável porque visa a regular sistematicamente as condições das observações para que as ações sejam orientadas ou dirigidas por investigação e não por crenças, independente das forças que as determinam que tendem a causar equívocos do pensamento e levar a conclusões precipitadas.

Notamos a importância do desenvolvimento de atitudes mais favoráveis ao pensamento eficiente. Essas atitudes são oriundas das operações cognitivas inteligentes, diferente das atitudes provenientes de apetites, caprichos e rotina. Dewey (1979a, p. 42) informa que existem três atitudes/disposições fundamentais para se desenvolver o hábito de pensar reflexivamente: espírito aberto, interesse absorvido ou “de todo o coração” e responsabilidade.

Tais atitudes pessoais, traços de caráter, qualidades morais devem ser desenvolvidos paralelamente aos processos lógicos, impessoais, abstratos. Sendo que por espírito aberto se entende a inclinação ou a predisposição a aceitar o novo sem conceitos pré-concebidos. Já por interesse absorvido ou “de todo o coração” concebe-se como um traço moral e compreende as questões emocionais envolvidas no processo do pensamento que promovem o envolvimento e o entusiasmo com a reflexão. E, finalmente, a responsabilidade intelectual entende-se como aquele componente moral e intelectual que faz o ser humano avaliar as consequências e responder pelos seus atos e ainda, concluir suas atividades.

A partir deste momento, vamos procurar entender como o professor pode atuar sobre as situações em que acontecem as interações.

CAPÍTULO III

O papel do professor segundo John Dewey

Ao analisar a concepção de experiência e de pensamento reflexivo segundo Dewey, depreendemos que o autor acredita que o conhecimento é indispensável à existência humana. O homem necessita aprender para sobreviver.

Dewey quis contribuir e propôs um método experimental que reconstrói o vínculo entre teoria e prática, entre pensamento e ação para que o homem possa adquirir conhecimento na medida que desenvolve capacidades intelectuais e emocionais para avaliar a consequência de seus atos enquanto resolve seus problemas e procura conviver socialmente. Porém, para que a educação seja um instrumento de reconstrução da experiência é necessário considerar os seus aspectos políticos, além dos pedagógicos.

Sabemos que é necessário fazer um recorte para viabilizar o estudo de um tema de pesquisa e atingir seus propósitos. Por isso, neste caso optamos por analisar o problema da formação de professores a partir dos aspectos pedagógicos da teoria deweyana. Entretanto, vamos analisar brevemente alguns aspectos políticos dessa teoria para nos situarmos no contexto das ideias de seu do projeto político-educacional.

Na sequência, analisaremos especificamente o papel do professor segundo Dewey tomando como referência a *problemática da formação de professores no brasil* analisada no primeiro capítulo e a *educação como reconstrução da experiência* discutida no segundo capítulo.

3.1 EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA: RELAÇÃO ENTRE CONTROLE SOCIAL E LIBERDADE INDIVIDUAL

Para complementar nossa compreensão é necessário entender o contexto político e social em que a experiência pode ser efetivamente educativa, segundo Dewey. Pois, ao analisar a sociedade de sua época e empreender esforços no sentido de promover mudanças que pudessem contribuir para melhorar as condições de vida, o autor almejava uma sociedade realmente democrática de fato e de direito, em que a continuidade da vida seja resultado da participação livre, mas responsável de todos, com igualdade de direitos e deveres, em que os interesses compartilhados visassem ao desenvolvimento e crescimento contínuos. Não uma visão idealizada, utópica, mas um busca constante a partir de propósitos bem definidos e da visão de mudança que permeia sua teoria. Onde eficiência social, segundo o autor (1979b,

131) é: “[...] nada menos do que a socialização do *espírito* ou da *inteligência* que contribua ativamente para tornar a experiência mais comunicável e para derrubar as barreiras das separações sociais que tornam os indivíduos impenetráveis aos interesses dos demais”. O autor destaca a importância da socialização que promove a comunicação para a formação humana na medida em que os bens adquiridos pela humanidade possam ser comunicados de geração em geração.

Dewey (1979b, p.106) explica que: “Uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com igualdade aquinhoarem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada”. Deste modo, não se pode falar em democracia sem falar dos princípios que a fundamentam, conforme nos referimos anteriormente quando fizemos menção à Revolução Francesa. Nesse tipo de sociedade, a escola tem o desafio de proporcionar condições equânimes aos seus indivíduos de forma que tenham condições de dar-lhe a contrapartida.

Portanto, podemos dizer que para Dewey (1979b, p. 93), a democracia é: “[...] mais do que uma forma de governo é uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”. Logo, a democracia é um instrumento reconstrução social, no qual as experiências têm o melhor solo para se desenvolver.

Dewey acredita que a educação tem uma função social. Ele (1979b, p. 11, *itálico nosso*), diz que etimologicamente: “[...] a palavra educação significa [...] processo de dirigir, de conduzir ou de *eleva*r. Se tivermos em mente o resultado desse processo, diremos que a *educação é uma atividade formadora* [...] - isto é, modela os seres na forma desejada de atividade social. Portanto, a educação tem a função de formar os membros mais imaturos da sociedade de acordo com uma direção social, de fazer com que eles assimilem o cabedal de conhecimento adquirido pela humanidade e façam as relações necessárias com seu contexto para resolver suas perplexidades.

Cunha (1995, p. 15, *itálico do autor*) explica que: “[...] a palavra *socialização* implica atribuir à escola a tarefa de formar a personalidade do aluno, levando em conta as características do grupo social de que ele se origina e em sintonia com metas socialmente definidas como desejáveis”. Deste modo, podemos dizer que o professor deve compreender que as condições subjetivas do processo de ensino-aprendizagem estão intimamente relacionadas com as condições objetivas e com o meio ambiente do educando.

No livro *Meu credo pedagógico* Dewey questiona, e registra como primeiro princípio, o *que é educação* tendo como referência a relação entre indivíduo e sociedade ou entre os

aspectos psicológicos e sociológicos do conhecimento na medida em que a educação é um instrumento que permite o indivíduo se apropriar dos bens culturais da humanidade. De tal maneira que possa contribuir com a continuidade da vida social e formar o seu caráter, conforme esclarece Henning (2010).

O autor (1979b, p. 11, acréscimo nosso) diz que uma: “[...] vez que o que se requer para [esse tipo de formação] [...] é a transformação da qualidade da experiência, para que nesta entrem os interesses, intuítos e idéias correntes no grupo social, o problema não é, evidentemente, o da mera formação física”. Dewey explica que para que a educação seja realmente uma atividade formadora no sentido científico e humano - moral e ético - é necessário que a experiência seja reconstruída continuamente sob um método que considere as condições psicológicas dos alunos como é o caso da proposta progressiva.

Dewey (1979b, p. 11) deixa claro que: “[...] o método consiste em provocar, pela ação do meio, que as impõe, determinadas reações ou respostas. [...] [em interação com o meio], põe a adotar gradativamente certos modos de proceder, certas disposições mentais para a ação”. Pois, para o autor o meio constitui as condições objetivas, que já nos referimos neste estudo, e, que estimulam ou inibem a atividade humana.

Em síntese, para Dewey (1979b, p. 17), o meio social cria as: “[...] atitudes mental e emocional do procedimento dos indivíduos, fazendo-o entregar-se a atividades que despertem [...] determinados impulsos, que têm determinados objetivos e acarretam determinadas conseqüências. [...] o ambiente [...] exerce um influxo educativo ou formativo [...]”. Com estas palavras, Dewey estava mostrando que o meio é um aspecto importante na aquisição de conhecimento porque instiga, provoca, estimula que os interesses latentes aflorem.

Portanto, ele (1997, p. 53, tradução nossa) acredita que a educação, analisada sob a concepção social, “[...] é uma maneira de regular do processo para chegar a compartilhar a consciência social; e que o ajuste da atividade individual sobre a base a consciência social é o único método seguro de reconstrução social¹⁸”. Por isso, a “relação entre controle social e liberdade individual” ajusta interesses individuais e necessidades sociais a partir dos princípios democráticos de liberdade, fraternidade e igualdade para desenvolver o caráter cidadão no homem em prol desse modo de viver. Relação que ora estamos tratando.

No quinto princípio elaborado por Dewey e publicado no livro *Meu credo pedagógico*, o autor faz uma relação entre escola e progresso social para dizer que ambos estão

¹⁸Apresentamos a citação em espanhol: Dewey (1997, p. 53) acredita que a educação, analisada sob a concepção social: “[...] es una regulación del proceso para llegar a compartir la conciencia social; y que el ajuste de la actividad individual sobre la base de esta conciencia social es el único método seguro de reconstrucción social”.

intimamente ligados na sua perspectiva. Sobre esse princípio, Henning (2010, p. 61) explica que: “[...] para que se realize a reconstrução social [...], a educação [...] há de operar como o fator regulador mais eficiente para possibilitar a participação dos indivíduos na consciência social. Assim, podemos dizer que a educação é um meio privilegiado para que a sociedade possa regular a sua estrutura e o seu funcionamento. Porém, para tanto, cada indivíduo precisa formar o seu caráter para que possa influenciar na formação ética e política da sociedade constantemente.

Dewey (1997, p. 53, tradução nossa) complementa ao dizer que acredita que a educação é socializadora: “[...] porque reconhecer que este caráter justo não pode ser formado meramente por meio do preceito, exemplo a exortação individual senão pela influência de certa forma de vida institucional comunitária sobre o indivíduo, [...]”¹⁹. Logo, podemos dizer que a educação é socializadora na medida em que considera que os aspectos institucionais da sociedade - família, política - sobressaem sobre os aspectos individuais para que possa existir convívio e relações. Nesse contexto, a escola é um *locus* apropriado para harmonizar os objetivos individuais e sociais, para que os educandos percebam a necessidade de ordem para conviver em comunidade, para conduzir suas ações.

Diferentemente da escola, o influxivo educativo do meio ambiente pode não ser intencional. Um indivíduo pode receber estímulos do seu meio familiar simplesmente porque seus pais têm determinados gostos e interesses. Porém, Dewey (1979b, p. 20) explica que as escolas: “[...] continuam sendo o exemplo típico do meio especializado preparado para influir na direção mental e moral dos que as freqüentam”. Na escola, sempre há intencionalidade, sempre há propósitos bem definidos e conforme seus graus avançam também se manifesta a vontade e o interesse dos alunos por essa ou aquela área do conhecimento.

O autor (1979b, p. 106), prossegue e diz que os “[...] dois critérios para aferir-se o valor de alguma espécie de vida social significam a extensão em que os interesses de um grupo são compartilhados por todos os seus componentes e a plenitude e liberdade com que esse grupo colabora com outros grupos [...]”. Portanto, o ideal democrático visa a proporcionar a todos oportunidades equânimes de desenvolvimento de capacidades, mas em contrapartida requer de todos uma retribuição social. A construção e a reconstrução de hábitos sociais de acordo com esse ideal tendem a levar ao progresso social, diferentes das sociedades despóticas.

¹⁹Apresentamos a citação em espanhol: Dewey (1997, p. 53) complementa ao dizer que acredita que educação é socializadora: “[...] porque reconhece que este carácter justo no se puede formar meramente por meio del precepto, ejemplo o exhortación individuales sino por la influencia de una certa forma de vida institucional o comunitária sobre el individuo, [...]”.

Nessa concepção democrática, Dewey (1979b, p.2) esclarece que a educação: “[...] é um instrumento de continuidade social”. E, Teixeira (2007, p.87, itálico do autor), ressalta que “[...] a educação e a sociedade são dois *processos fundamentais* da vida, que mutuamente se influenciam”. Por isso, percebemos a importância de estarem bem ajustados para o crescimento mútuo.

Dewey (1979b, p. 24, itálico nosso) diz que as principais funções da escola como instituição social são: “[...] proporcionar *um ambiente* simplificado. [...] eliminar o mais possível os aspectos desvantajosos [...]. E ter em vista dar a cada indivíduo oportunidade para fugir às limitações do grupo social em que nasceu, entrando em contato vital com um ambiente mais amplo”. Logo, a escola é um ambiente social em que os princípios de igualdade, liberdade e fraternidade devem ser manifestados na medida em que procura proporcionar aos alunos condições equânimes para o aprendizado independentemente da diversidade cultural de seus alunos para que as próximas gerações sejam melhores. Lembramos que para Dewey (1979b, p.2 e 3, itálico nosso) toda: “[...] a educação ministrada por um grupo tende a socializar seus membros, mas a *qualidade* e o *valor* da socialização dependem dos hábitos e aspirações do grupo”.

Para Dewey (2011, p. 39) dizer que: “[...] toda experiência humana é fundamentalmente social, ou seja, envolve contato e comunicação”, implica em considerar dois fatores – continuidade e interação - que estão envolvidos no conceito de experiência deweyana. Por conseguinte, analisar a relação entre controle social e liberdade individual possibilita uma compreensão mais ampla e adequada da teoria da experiência deweyana. Sabemos que todo indivíduo que vive em uma sociedade democrática está sujeito ao controle social, porém, isso não quer dizer, necessariamente, que a sua liberdade pessoal seja restringida. A sociedade está para o indivíduo assim como o indivíduo está para a sociedade, porque o homem não vive isoladamente. Ele é parte de uma sociedade. O homem é um ser gregário, a sociabilidade lhe é natural. Portanto, regras são úteis e necessárias para definir direitos e deveres, responsabilidades e limites.

Esse controle social é dado pela situação que tem o poder de controlar as reações individuais e assegurar a justiça nas diversas atividades que o homem realiza ao longo de sua vida. O trabalho dos adultos e o brincar das crianças entendido como atividades de interação e cooperação, ou mesmo competição, não dispensam regras. Em nosso entendimento, as regras, definidas pelos homens e legitimadas pela cultura, operam em favor da boa convivência, organizam o comportamento, estabelecem a ordem. Enfim, possibilitam

ao homem desempenhar seus vários papéis sociais enquanto suas experiências são compartilhadas. Nesse contexto, Dewey explica que:

A escola tem igualmente a função de coordenar, na vida mental de cada indivíduo, as diversas influências dos vários meios sociais em que ele vive. Um código prevalecer na família; outro nas ruas; um terceiro, nas oficinas ou nas lojas; um quarto, nos meios religiosos. Quando uma pessoa passa de um desses ambientes para outro fica sujeita a impulsos contraditórios e acha-se em risco de desdobrar-se em personalidades com diversos padrões de julgar e sentir [...]. Este risco impõe à escola uma função fortalecedora e integradora (DEWEY, 1979B, p. 23).

O autor faz um alerta importante e atual. A função formativa da escola tanto nos aspectos científicos como humanos deve levar em consideração o fortalecimento da personalidade dos alunos na medida em que preserva a integridade dos mesmos para que se desenvolvam suas capacidades. Nesse contexto, Dewey (2011, p. 57), afirma que o: “[...] educador é responsável pelo conhecimento de indivíduos e de matérias que possibilitarão a seleção de atividades que contribuem para a organização social [...]”. Portanto, a conduta dos professores e as decisões que eles tomam são fatores decisivos no processo ensino-aprendizagem com base na organização social. Quando o professor elabora um planejamento de aula flexível a partir do conhecimento da matéria e dos alunos, ele tem maiores chances de criar condições favoráveis às experiências educativas e, ao mesmo tempo, minimizar falhas no controle que possam obstruir o bom desenvolvimento da aula. Logo, o desenvolvimento do aluno nada mais é do que o resultado de um processo de interação entre as condições objetivas e subjetivas mediadas pelo professor.

A ordem na escola progressiva é o resultado do trabalho compartilhado pelo grupo e não da imposição do professor como ocorre na modalidade anteriormente referida. Portanto, é possível concluir que o principal recurso de controle da escola progressiva é a natureza social das atividades, segundo a qual todos contribuem e se sentem responsáveis para que exista uma acomodação e uma adaptação mútua entre os indivíduos. Assim, percebemos que atividade intelectual e atividade física não são incompatíveis, sobretudo, nos indivíduos mais jovens, pois conforme os alunos vão amadurecendo, ganham mais capacidade de concentração para desenvolver atividades intelectuais de maior complexidade e menor movimentação, se necessário.

Certamente, quanto à atividade física, esta diminui proporcionalmente conforme ocorre o amadurecimento dos alunos. Logo, Dewey dá ênfase à liberdade do tipo intelectual ou,

segundo as palavras do autor se trata de *liberdade de inteligência*, relacionando-a a liberdade de movimento, ou seja, é o físico e o intelecto em harmonia.

Para ele (2011, p. 63), porém, a: “[...] única liberdade de importância permanente é a liberdade de inteligência, ou seja, a liberdade de observação e de julgamento exercida a partir de propósitos intrinsecamente válidos”. Essa liberdade de pensamento, estimulada nas relações sociais da escola, confere ao homem a capacidade de formular objetivos, fazer julgamentos, controlar instintos, avaliar desejos em relação às consequências antes de colocá-los em prática, selecionar e organizar meios de operacionalizar ações. Enquanto que a liberdade de movimentos, manifestada dentro da escola, permite ao indivíduo demonstrar sua natureza, evitar atenção disfarçada, a passividade e obediência obstinada.

As situações espontâneas contribuem para que o professor conheça melhor o aluno com quem está trabalhando a fim de que o desenvolvimento de sua mente e de seu caráter seja preservado. Quando a escola tradicional impõe regras que cerceiam os movimentos externos dos alunos são produzidas situações artificiais. Essa padronização mecânica do processo desestimula a criatividade e não promove a autonomia do aluno. O silêncio forçado, por exemplo, é uma situação contrária à natureza humana ou tendências naturais do homem. Ressaltamos que aqui estamos nos referindo ao silêncio forçado por imposição externa e não a uma regra estabelecida para o convívio escolar.

Finalizando, queremos destacar que no livro *Como pensamos* (1979a, p.92 a 96), Dewey escreveu um capítulo intitulado “Disciplina e liberdade” para abordar a “Concepção de liberdade intelectual”. No livro *Experiência e Educação* (2011, 63 a 67) o autor dedicou um capítulo à “natureza da liberdade”. No livro *Democracia e Educação* (1979b, p.321 a 337), no capítulo chamado “O indivíduo e mundo” Dewey também discute sobre liberdade intelectual, definindo-a como o poder de agir independente da tutela exterior, como a: “[...] maior liberdade do pensamento na ação, [...]” (DEWEY, 1979b, p. 324).

O autor prossegue e diz que liberdade intelectual: “[...], em sua essência, significa o papel desempenhado pelo ato de pensar - que é pessoal - no aprendizado: significa iniciativa intelectual, independência na observação, invenção judiciosa, previsão de consequências e engenho na sua adaptação” (DEWEY, 1979b, p. 324).

Desta maneira, se trata de mais um elemento fundamental para que o professor desenvolva o papel que o autor propõe, pois não se refere simplesmente à falta de restrições externas. É uma possibilidade de explorar, de experimentar, de permitir a manifestação das mais variadas aptidões inatas e dos diversos interesses em prol da ação educativa. Enfim, entendemos que as relações democráticas nos ensinam a flexibilidade em vista de um melhor

controle, adaptação e transformação das condições do meio, nos ensinam a construirmos e reconstruirmos modos de valorarmos aquilo que emerge do meio onde nos encontramos, isto é, têm uma natureza educativa. A experiência democrática ajuda a salvaguardar a integridade do indivíduo porque o valor dela está justamente em enobrecer as relações sociais enquanto desempenha a sua função de formar fortalecendo e integrando a personalidade dos indivíduos.

Após o exposto, reconhecemos que a teoria da experiência deweyana de fato preconiza a superar o dualismo entre experiência e pensamento a partir da aplicação do método experimental, na medida que as condições sociais sejam propícias, ou seja, o valor educativo de sua aplicabilidade, na formação de professores, só poderá ser manifestado efetivamente em uma sociedade que não só almeje, mas que lute por um modo de vida democrático. Portanto, queremos compreender a partir deste momento quais são os conhecimentos necessários para que o professor desempenhe seu papel nesse contexto social.

3.2 CONHECIMENTOS IMPRESCINDÍVEIS PARA O DESEMPENHO DO PAPEL DE PROFESSOR

Neste estudo, consideramos que os conhecimentos lógicos e psicológicos são imprescindíveis à formação de professores que desejam atuar como líder intelectual de um grupo social. Para Dewey (1979a, p. 269 e 270) “[...], o professor é o líder intelectual de um grupo social: líder, não em virtude de um cargo oficial, mas de seu mais largo e profundo acervo de conhecimentos, de sua experiência amadurecida”.

Logo, não seria coerente prosseguir sem dedicar um tempo para explicar o que é forma lógica e processo psicológico para Dewey. Para tanto, recorreremos, principalmente, ao livro *Como pensamos*, no qual Dewey dedicou um capítulo aos elementos lógicos e psicológicos do conhecimento sob o título “O processo e o produto da atividade reflexiva: o processo psicológico e a forma lógica”. Antecipamos que, em nenhum momento da análise desse texto, percebemos que Dewey enfatiza um tipo de conhecimento em detrimento do outro no processo educativo. Ambos são igualmente importantes, se relacionam e se complementam porque a proposta deweyna considera a educação em todos os seus aspectos.

Em primeiro lugar, Dewey (1979a, p. 79, *itálico nosso*), diz que na lógica formal: “[...] encontramos uma *classificação de termos*, como: particular, geral, denotativo, conotativo, etc.; de *proposições*, como: positiva, negativa, universal, particular; e de *argumentos*, na forma de silogismos”. A partir desse tripé classificação de termos, proposições e argumentos se alcança uma conclusão, um produto final. Pois, na lógica formal, o silogismo é a *dedução formal* tal que postas duas proposições chamadas de premissas, delas, por inferência se tira a

terceira, que é chamada de conclusão. Deste modo, trata-se de pensar e agir por silogismos. O autor esclarece nesse capítulo que o pensamento como forma lógica revela um produto final dado por dedução, uma forma independente do indivíduo que pensa, pois ocorre simplesmente porque um problema precisa ser resolvido, sem mais considerações subjetivas. A matéria da lógica formal é impessoal e não leva em consideração o contexto. Pensar é uma ocorrência formal, expõe o resultado do pensamento. Em segundo lugar, o autor faz referência ao pensamento que parte de premissas e significa uma prova de caráter rígido. Porém, como não é objeto de estudo nesse contexto passemos ao próximo.

Em terceiro lugar e foco de nossa atenção especial, a partir deste momento vamos parafrasear Dewey (1979a, p. 79 a 85), para compreender melhor essas ideias. Logo, podemos dizer que o pensamento como processo psicológico nos diz como pensamos, pois pensar é uma ocorrência real sujeita à revisão, à mudança, é contextual. Há ordem e consecução, vejamos.

Dewey (1979b, p. 81, *itálico e acréscimo nosso*) diz que a educação: “[...] interessa-lhe criar atitudes favoráveis ao pensamento efetivo e, para isso, cabe-lhe *selecionar e dispor a matéria* e as *atividades* que a irão tratar. [...] [Porém, não pense que], o [...] tratamento formal, seja inteiramente desprovido de valor para a educação”. Logo, o processo psicológico tem valor educativo porque o modo de pensar depende das atitudes e dos hábitos que foram desenvolvidos pelo indivíduo ao longo de sua vida.

Nesse cenário, o professor precisa selecionar as matérias e preparar as condições objetivas para que as experiências educativas possam acontecer. As matérias ou os conteúdos escolares foram amplamente discutidos por Dewey. Porém destacamos o terceiro princípio registrado no livro *Meu credo pedagógico*, onde o autor demonstra seu entendimento sobre o tema. Henning (2010) compreende que Dewey acredita que existem meios mais apropriados para sover os conteúdos para que a escola compre seu papel social. Diz ele (2010, p. 59, *itálico do autor e acréscimo nosso*): ‘O fator regulador para a aquisição de conhecimento é, portanto, a experiência da criança, [...]. [Porque o] objetivo da educação está *em seu próprio processo* de reconstrução da experiência, daí o mote [...], “aprender fazendo”’. Portanto, os conteúdos escolares devem ser providos do meio social, da vivência do educando. Lembramos que a experiência não é uma ocorrência pontual e fixa, antes vem sendo vivenciada pela criança desde o seu nascimento, primeiramente de forma inconsciente, posteriormente, consciente por meio da educação formal.

Enquanto o lugar da forma lógica é o seu próprio produto, a própria forma. Dewey cita o exemplo da produção dos mapas. As investigações que foram feitas para que ele fosse

elaborado é o processo, enquanto o mapa em si é o produto. Compreendemos que essa forma lógica é usada para expor o resultado do processo de investigação, mesmo que não nos expliquem como pensaram os pesquisadores para produzir um mapa.

Deste modo, o autor (1979b, p. 82, *itálico do autor*) complementa: “[...] essas formas não se aplicam ao processor de *alcançar* conclusões, de *chegar* a uma crença e a um conhecimento, mas à maneira mais eficaz de expor o que já foi concluído, para convencer outros [...] da validade do resultado”. Por isso, essas formas lógicas não têm condições de prescrever o caminho que o indivíduo poderia percorrer para chegar à conclusão. Retringem-se à formas, sem considerar o meio.

Porém, o processo psicológico leva em conta a matéria, fruto da experiência como nos referimos no capítulo anterior, pois estas indicam, suscitam, sugerem os problemas e propõem soluções. O processo tem início nas situações indeterminadas, nos fatos, nos acontecimentos, nos fenômenos; tem continuidade por meio de uma reflexão que formula um problema, suscita sugestões a partir de experiências prévias, levanta hipóteses ou ideias-guia, analisa, julga e sintetiza, checa a coerência e passa à prova; e tem a revisão do material como base da conclusão. A conclusão não é alcançada imediatamente porque é um processo prospectivo e retrospectivo.

Dewey (1979b, p. 83) salienta que a diferença entre forma lógica e o processo psicológico da atividade reflexiva não é: “[...], fixa nem absoluta. Chamando “psicológico” ao processo e “lógico” ao produto, não queremos dizer que apenas o resultado final é lógico ou que [...] [o processo], não é lógico’. Antes, devemos distinguir entre a *forma lógica*, aplicável ao produto, e o *método lógico*, que pode e deve pertencer ao processo’.

O processo psicológico tem uma lógica própria, pois Dewey (1979a, p. 83, *itálico do autor*) diz que ele é: “[...]; *ordenador, razoável, reflexivo*. Enfim, “lógico”, aplicado ao processo de pensar, significa que o curso de pensamento é conduzido *reflexivamente* [...]’. Portanto, esse processo real controlado e ordenado é aplicado por pessoas que procuram conduzir as suas ações com razoabilidade e ordem, com cautela, sem precipitações nem acasos. Procuram controlar o curso de sua existência, avaliando sempre as conseqüências de seus atos ao invés de simplesmente aceitar as evidências dos sentidos. Dewey adverte que:

A pessoa lógica, para ter certeza de seus dados, verifica-os; por último, coloca-os par a par; computa, calcula, registra-os. A palavra “razão” (do latim “ratio”, forma que a língua inglesa aplica à matemática) é empregada, matematicamente, no sentido de proporção, cuja idéia subjacente é a de *relação exata*. Ora, todo ato de pensar reflexivo é um processo de investigar as relações e o sentido agora (DEWEY, 1979a, p. 84, *itálico do autor*).

Portanto, no processo psicológico de adquirir conhecimento, uma pessoa que age com lógica é aquela que não se conduz a ermos, mas que investiga até achar a relação mais definida possível, considerando as condições dadas. Seu pensamento se move logicamente no sentido da compreensão do material ou conteúdos de ensino para descobrir as possíveis relações, pois a educação é um instrumento para transformar a curiosidade em investigação. Nesse contexto, a educação progressiva considera todos os aspectos necessários à formação do indivíduo, conforme Dewey explica:

Naturalmente, a educação não se confina ao seu aspecto intelectual; abrange a **formação** de atitudes práticas de eficiência, o robustecimento e desenvolvimento de disposições morais, o cultivo de apreciações estéticas. [...] porém, existe pelo menos um elemento de significado consciente e, portanto, de pensamento. Sem este, a atividade prática torna-se mecânica e rotineira, a moral cega e arbitrária, a apreciação estética, um sentido derramado. [...] na face intelectual da educação: afirmamos [...] que esta, *em seu aspecto intelectual, consiste na formação de hábitos de pensar despertos, cuidadosos, meticolosos*. [Porque] **aprender é aprender a pensar** (DEWEY, 1979b, p. 85, itálico do autor, acréscimo e negrito nosso).

Notamos aqui que o foco, realmente, é o aspecto intelectual da educação que consiste na formação de hábitos reflexivos de pensar de maneira meticolosa, ordenada e intencional, porém os aspectos práticos e estéticos são considerados para que a formação técnica e humana seja desenvolvida.

Dewey (1979, p. 43 e 44) explica que aprender é uma atividade própria dos indivíduos, mas: “[...] só ele aprende, e por si; portanto, a iniciativa lhe cabe. O professor é um guia, [...]. Quanto mais conhecer o professor as experiências passadas dos alunos, melhor compreenderá as forças em ação que lhe cabe dirigir e utilizar, para formar hábitos de reflexão”. Logo, as atitudes que considerem o pensamento como um instrumento para regular e controlar os processos espontâneos de observação e sugestão podem ser vistas como os aspectos estéticos da teoria. Isto é, significa pensar, como arte.

Dewey (1979a, p. 25, acréscimo nosso) nos alerta ao dizer que somente: “[...] estamos aptos a pensar reflexivamente quando nos dispomos a suportar a suspensão [do juízo analítico e sintético] e a vencer a faina da pesquisa [intelectual]. [Muitos] [...] querem ver tudo acabado o mais cedo possível”. Porém, relembramos que, conforme registramos na introdução deste estudo, Dewey, na página 168 do livro *Democracia e Educação*, disse que a experiência é o estágio inicial do ato de pensar. Apontamos que, ao fazer isso, ele estava indicando, claramente, que são as contingências da vida que nos oferecem o material do conhecimento.

Nesse sentido, o conteúdo e a matéria da educação progressiva se diferenciam em qualidade da matéria da educação tradicional porque esta se encontra deslocada da realidade presente. Uma coisa nos ficou clara com o autor, não há educação sem pesquisa, não há formação humana sem pesquisa, não há formação docente sem pesquisa. Ademais, o professor que pensar adequadamente tenderá a agir bem, pautado em valores sociais e democráticos que incluem os aspectos éticos, sempre sujeitos igualmente à análise e revisão.

Existem algumas condições que nesse processo de saber *o que* e *como* ensinar, precisam ser satisfeitas para que o professor possa exercer o papel de líder intelectual. São elas: primeira condição: domínios dos aspectos psicológicos do processo de ensino-aprendizagem, pois:

O método cronológico que começa com a experiência do educando e desenvolve, baseado nela, os processos próprios da investigação científica, é com frequência chamado "psicológico", para distinguir-se do método lógico, dos competentes ou especialistas. A aparente perda de tempo com este método é mais do que compensada pela qualidade superior do conhecimento e interesse vital assegurados. O aluno pelo menos compreende aquilo que está a aprender. Além disso, adotando para a solução dos problemas escolhidos dentre o material com que o aluno está familiarizado os métodos por meio dos quais os cientistas chegaram ao seu saber aperfeiçoado, ele, aluno, se torna apto para, por si só, avir-se com o material de seu campo de conhecimentos, e evitar a confusão mental e displicência intelectual decorrentes do estudo de matérias de significação exclusivamente simbólica (DEWEY, 1979b, p. 242 e 243).

Os elementos psicológicos do conhecimento se referem ao domínio da estrutura psicológica dos alunos, item que revela as capacidades inatas dos indivíduos conforme eles vão crescendo e se desenvolvendo. Nesta maneira, a apresentação do conteúdo não pode estar além, nem aquém das capacidades dos alunos para não haver frustração e desinteresse. Entretanto, se estiverem adequadas, acabam até por trazer à tona potencialidades escondidas. Henning (2010), diz que no quarto princípio registrado no livro *Meu credo pedagógico*, Dewey analisa *qual é a natureza do método*. Já ficou claro para nós que, na educação progressiva, os interesses e o nível de desenvolvimento da criança devem ser considerado no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o modo de apresentação do conteúdo é um fator preponderante nesse processo que considera a ação é anterior à cognição. Porém, um cuidado deve ser tomado porque a reflexão também resulta em ação ulterior provavelmente melhorada. Nesse contexto, a seleção e a apresentação dos conteúdos são particularidades que o professor precisa saber como lidar.

Segunda condição: amplo, abundante e prévio domínio dos aspectos lógicos do conhecimento - conteúdo ou matéria de ensino, pois lembramos que:

Ciência, em suma, significa compreensão do conteúdo *lógico* de todo o conhecimento. A ordem lógica não é forma imposta ao conhecimento, mas a sua forma adequada quando tornado perfeito ou definitivo. Pois significa que a exposição da matéria está feita de tal modo que patenteia a quem a compreende as premissas de que precede e as conclusões a que leva (DEWEY, 1979b, p.241).

Logo, a compreensão do conteúdo deve estar além do plano de aula, de maneira que o professor possa planejar as lições e, posteriormente, em sala de aula, ser flexível ao ponto de conseguir fazer correlações com pontos colaterais que sejam suscitados a partir das perguntas dos alunos.

Terceira condição: entusiasmo pela matéria para comunicá-la por contágio, pois esse aspecto possibilita ao professor ter um espírito livre para atender à condição anterior, na medida em que tem condições de observar as reações dos alunos, pois, Dewey (1979a, p. 271, itálico do autor) explica que o: “[...] problema dos alunos encontra-se na *matéria*, o dos professores é saber *o que está fazendo a mente dos alunos com a matéria*”. Todavia, caso não domine a matéria ao ponto de empregá-la inconscientemente sem recorrer ao pensamento expresso, o professor não será capaz de entender e interpretar os movimentos corporais e verbais que expressam as condições mentais dos alunos e demonstram seu grau de observação e compreensão. Como, por exemplo: interesse, embaraço, atenção real ou fingida.

Quarta condição: amplo conhecimento técnico ou profissional. Esse aspecto diz respeito ao conhecimento das diversas áreas do conhecimento, tais como: metodologia, história da educação, psicologia, filosofia. O conhecimento técnico, assim como o espírito livre, serve como um guia ou um instrumento de observação para que o professor tenha condições de interpretar e julgar as atitudes dos alunos. Quinta condição: preparação e apresentação da matéria de maneira que os objetivos e propósitos sejam atingidos para que cada aluno obtenha o maior proveito possível de acordo com suas capacidades individuais.

Pelo exposto, reafirmamos que consideramos que os conhecimentos lógicos e psicológicos são imprescindíveis à formação de professores sob a ótica e concepção de experiência segundo Dewey, conforme estamos relatando neste estudo. Porém, neste momento, passemos a relacionar os nossos elementos de pesquisa.

3.3 RELAÇÕES ENTRE TEORIA DA EXPERIÊNCIA, PENSAMENTO REFLEXIVO E PAPEL DO PROFESSOR

A análise da teoria deweyana nos possibilita traçar algumas relações entre os três elementos - teoria da experiência, pensamento reflexivo e papel do professor - investigados neste estudo para evidenciar o papel do professor como líder intelectual que orienta a renovação da mentalidade do educando.

A primeira relação intrínseca entre experiência e pensamento reflexivo, pois a educação progressiva, diferente da educação tradicional em organização, planejamento e método, pressupõe que a experiência é uma fonte e que o pensamento reflexivo é um meio de adquirir conhecimento, na medida em que promove a formação de hábitos adequados para o desenvolvimento individual e social. Nesse contexto, o papel do professor é procurar criar as condições para que a educação seja um instrumento de reconstrução da experiência, ou seja, criar condições para que as experiências educativas aconteçam.

A segunda relação se refere aos aspectos epistemológicos da teoria do autor. E aqui, fazemos um parêntese para dizer que Dewey usa a expressão *Teoria do Conhecimento* e não epistemologia, para diferenciar a sua proposta da epistemologia tradicional que separa sujeito e objeto de estudo. Portanto, percebemos que o *pensamento reflexivo* serve como um instrumento para questionar o próprio pensamento humano, para questionar *como pensamos*, a fim de que o homem seja responsável pelas consequências dos seus atos, aja com criticidade e autonomia constantemente. À época em que Dewey desenvolveu sua teoria, atribuir ao homem a responsabilidade pelas suas ações era uma decorrência das transformações sociais, por isso, mudar a maneira de pensar era tão desafiador. Porém, em nossos dias, também é necessário que continuemos a desenvolver essas características porque a mudança não foi privilégio de outros períodos da história humana. Ademais, que, atualmente, as transformações ganharam ritmo e velocidade impressionantes. Consequentemente, investigar como pensamos e como podemos pensar cada vez melhor de acordo com os propósitos estabelecidos é um processo que nos permite levar à revisão permanente as nossas descobertas em cada novo contexto em que surgem novos problemas.

A terceira relação diz respeito aos aspectos antropológicos do tema, pois após este estudo, entendemos que o homem não está pronto, nem acabado, porque está em constante evolução, em atividade constante em seu meio. Enquanto existir vida, existirá a possibilidade de desenvolvimento e crescimento por meio da educação. Portanto, não existe um modelo de

formação preestabelecido e exato, pois cada contexto demanda capacidades específicas e peculiares, especialmente no Brasil em que há tanta diversidade cultural.

Existe, sim, *fonte e meio* para adquirir conhecimentos na justa medida das necessidades de cada tempo e espaço. No entanto, os que apresentamos neste estudo são os que nos parecem mais adequados neste momento, embora muitos outros estejam disponíveis para estudos. Existe a possibilidade de elaborar e implementar projetos de formação de professores que criem condições para que os professores desenvolvam suas capacidades intelectuais e morais, de maneira que possam julgar quais situações promovem experiências educativas e possam selecionar os melhores materiais para tal intento. Existe a necessidade de aprender a pensar, de aprender a questionar, de aprender a investigar criteriosamente, e, principalmente, de aprender a aprender.

Desta terceira decorre uma quarta relação porque *aprender a aprender*, segundo Dewey, é um método eficiente para investigar os fenômenos e adquirir conhecimento, pois, não se trata somente de um meio de reflexão, mas de um importante instrumento de emancipação intelectual e humana, na medida em que a previsão das consequências auxilia a definir objetivos e propósitos, individuais e coletivos.

Em síntese, depreendemos que o pensamento reflexivo ou investigação reflexiva é um método de pensamento, de investigação, pois, inicialmente, o pensamento reflexivo se origina em uma situação indeterminada. Um problema é formulado a partir de dúvidas e questionamentos; na sequência, surgem sugestões oriundas de significações familiares, cultura, talento, preferências, desejos, acaso, interesse, estado emotivo, intuição ou mesmo lembranças. O momento posterior é o levantamento de hipóteses - ideias-guia - e, a definição específica do problema que se quer investigar, para que seja feito o processo de análise, juízo e síntese, por meio do raciocínio, no qual será checada a coerência e validade ou a consequência. Dewey (1979a, p. 130), esclarece que análise e síntese são duas funções do juízo e que é: “[...] através do juízo que dados confusos são esclarecidos, fatos aparentemente incoerentes e desconexos, reunidos”.

E, finalmente, passa à experimentação ou à prova. Esse momento do processo é fundamental porque é por meio do juízo que se chega à decisão final, chamada por Dewey de *asserção garantida*, pois, agora, estamos na situação transformada porque é clara, coerente, assentada, harmoniosa, determinada. Portanto, recomendável à formação de projetos que contribuam com a formação de professores. A seguir, passemos às considerações finais desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação e a atuação docente são temas bastante amplos que, no Brasil, têm sido pesquisados a partir de diversos recortes. Contudo, neste estudo nos dedicamos especialmente a investigar qual é a concepção de formação implícita na teoria deweyana e qual é o papel do professor sob a ótica da concepção de experiência de John Dewey.

Para tanto, começamos o primeiro capítulo fazendo referência à obra de John Dewey para situar o leitor e demonstrar em que contexto ele desenvolveu seu pensamento. Em seguida, passamos à problematização do tema propriamente dito e entendemos que os primeiros passos em relação à formação docente no Brasil foram dados via Escola Normal.

Posteriormente, na passagem do Império para a República, o cenário de transformações políticas, econômicas e sociais suscitou dificuldades e vicissitudes à educação. Era necessário encontrar um modelo de formação que pudesse fazer frente aos novos desafios. Porém, mais tarde, a partir da década de 1920, começaram a surgir oportunidades de releitura dos fenômenos educativos por meio das ideias inovadoras e progressivas trazidas ao Brasil, principalmente por Anísio Teixeira.

Nesse momento, destacamos as influências das ideias deweyanas a partir da subdivisão que fizemos para analisar os aspectos políticos que se desdobraram nos ideais democráticos dos Pioneiros da Educação Nova em prol de reformas educacionais a partir da década de 1920 e, na sequência, investigar os aspectos pedagógicos da teoria que influenciaram a formação docente a partir da década de 1980. Para finalizar este capítulo, apresentamos um levantamento das publicações em teses e dissertações que relacionam especificamente a área de formação de professores com a teoria deweyana no período de 2004 a 2014.

No segundo capítulo, nos dedicamos a analisar a concepção de experiência e o pensamento reflexivo segundo Dewey para lançar luzes sobre o nosso problema de estudo. No primeiro item desse capítulo, foi possível comparar a educação tradicional com a educação progressiva e compreender que ambas têm tipos de organização, planejamento e método diferentes. Pois, Dewey e Herbart tinham concepções de homem e mundo diferentes.

Em seguida vimos que Dewey desenvolveu uma teoria da experiência na qual ele compreende a educação como reconstrução da experiência. Sendo que, nesse contexto, a experiência é uma fonte e o pensamento reflexivo é meio de adquirir conhecimento.

Por fim, no terceiro capítulo procuramos investigar no primeiro item os aspectos políticos da teoria deweyana fazendo menção à relação entre controle social e liberdade

individual no processo ensino-aprendizagem. O termo *aspectos políticos* foi utilizado pela autora deste estudo, não se trata de um termo utilizado por Dewey na sua obra.

Em seguida, examinamos os conhecimentos que julgamos indispensáveis à formação e atuação do professor em um contexto que relaciona teoria e prática, pensamento e ação para entender qual é o papel do professor sob a ótica da concepção de experiência, inclusive depois de ter elaborado o segundo capítulo. Completamos esse item com o registro de quatro relações entre teoria da experiência, pensamento reflexivo e papel do professor.

Em síntese, podemos dizer que o primeiro capítulo foi dedicado à problematização do tema, o segundo e o terceiro à análise dos aspectos pedagógicos e políticos da teoria deweyana, respectivamente, de modo que pudéssemos descobrir nuances do projeto político-pedagógico do autor que lançaram luzes sobre o problema proposto. Isto posto, passemos às considerações finais.

Consideramos que, por meio das análises do primeiro capítulo, é possível dizer que as circunstâncias econômicas, políticas e sociais influenciaram a educação brasileira nos três níveis - básico, secundário e superior. Nesse contexto, problemas em relação ao planejamento, à organização curricular, ao método de ensino e ao *locus* de preparo foram aparecendo na área de formação docente ao longo do tempo.

Segundo nossa compreensão, podemos dizer que as iniciativas da Companhia de Jesus lançaram os alicerces da educação nacional, e que esses alicerces constituíram um lastro importante para nossa cultura. No início, no período colonial (1500/1821) e imperial (1822/1881), o método de ensino da educação tradicional católica embora não tenha sido o único, impregnou o ensino e a instrução, formulando para a docência a *missão de ensinar* como sendo aquela que direciona as boas e abnegadas ações do magistério, quase salvíficas, para um povo ingênuo e colonizado, por meio da transmissão de conteúdos. Era atribuído quase uma identidade sacerdotal ao professor.

Posteriormente, na transição do Império (1881) para a República (1889), comentamos que o modelo de Escola Normal chegava até nós como uma bandeira do intelectualismo que devia, via escola, erradicar o analfabetismo, por meio do método Lancaster de alfabetização - observação e, posteriormente, prática - nas Escolas de Primeiras Letras. Logo, a identidade do professor tomar um contorno mais intelectual.

Nesse período, as Escolas Normais demarcaram a separação entre *conteúdo* e *forma* na área de formação docente ao dar ênfase ao *modelo centrado em conteúdos culturais-cognitivos*, em detrimento do *modelo centrado nos aspectos didático-pedagógicos*. Este último se refere à seleção, organização, planejamento e apresentação dos meios formativos, os

quais se amparavam nos livros didáticos como manual de ensino. Logo, os aspectos didático-pedagógicos que poderiam delinear um modelo de formação dos professores foram, inicialmente, incorporados sob a prevalência dos conteúdos.

Mesmo mais tarde, quando o país empreendia esforços efetivos para consolidar a República e as ideias de educação pública surgiam ligadas à ideia de democracia, iniciativas como a dos Pioneiros da Educação Nova foram importantes para propor novos caminhos para melhorar a área de formação de professores. A implantação dos Institutos de Educação, por Anísio Teixeira, foi um bom exemplo disso.

Nesse sentido, denota-se um traço consideravelmente tradicional e, posteriormente, um traço mais progressivo, influenciando a formação dos professores, quando de fato eram formados, uma vez que se observa, inicialmente, o alto índice de professores leigos admitidos para o suprimento da crescente demanda por uma maior escolarização em resposta às nossas exigências da nascente classe média e da modernização das sociedades pós-industrialismo e a consequente urbanização da nova sociedade.

Na sequência, a ditadura militar marca um retrocesso ao promover a criação das habilitações nos cursos de pedagogia. E, por volta dos anos 1970, o professor começa a ser visto como um tecnólogo de ensino para atender à lógica de mercado - pedagogia técnico-científica. Porém, somente a partir da redemocratização do país, o modelo de formação docente muda novamente e ganha contornos sociais, recebendo influências de concepções mais críticas.

Consideramos que, por meio das reflexões do segundo capítulo, é possível dizer que a experiência baseada nos princípios de interação e continuidade é uma fonte de adquirir conhecimento onde sujeito conhecedor e objeto conhecido estão integrados. E, que o pensamento reflexivo é um método de investigação que serve para reconstruir a experiência individual e social em um mundo onde a transformação, a mudança é um fato e desafia o homem permanentemente. Destacamos que o autor não se restringiu aos aspectos epistemológicos da educação, mas tratou dos aspectos éticos, antropológicos, sociais, dentre outros.

Depreendemos que Dewey analisou algumas das correntes da filosofia para compreender o significado da experiência humana para a aquisição do conhecimento. Essa reflexão lhe permitiu fazer críticas às filosofias tradicionais que desconsideravam o valor da experiência para a aquisição de conhecimento e se opor aos dualismos entre experiência e pensamento; e, entre teoria e prática, fazer e saber, por exemplo. Nesse contexto, sentiu a

necessidade de elaborar uma teoria da experiência a partir de pressupostos da biologia (fisiologia) e psicologia, principalmente.

Nessa perspectiva, a vida humana é vista como uma atividade dinâmica, complexa e permanente, pois o homem interage com o meio para conservar, renovar e dar continuidade à existência. A experiência humana se dá, portanto, nesse agir e sofrer as consequências. Logo, quando uma atividade continua pelas consequências que dela decorrem e quando há mudança naquele que vivencia as situações, Dewey explica que *aprendemos alguma coisa*.

Cunha (1994, p. 30) ao diz que a: ‘[...] experiência, [...], significa a “interação do organismo e do meio ambiente, que redundam em alguma adaptação para melhor utilização deste mesmo meio ambiente”’, explica que a experiência é uma interação, uma transação, uma força em movimento para acomodação, adaptação e readaptação do ambiente às necessidades do homem. Acrescentamos que a experiência tem tipos, fases, funções, características e condições bem específicas conforme vimos ao longo do estudo.

Quando os elementos que compõem a experiência, como indivíduo, coisas e fenômenos entram em interação se manifesta uma situação. Essa situação leva em consideração as condições que, no momento, constituem o ambiente. Dewey esclareceu que a origem da situação vivenciada *desperta a investigação e faz nascer a reflexão*.

Nesse contexto, a educação é vista como um instrumento de reconstrução contínua da experiência. Essa perspectiva foi elaborada a partir da compreensão de que as categorias biológicas de interação e continuidade podem ser usadas pela categoria pedagógica.

Como cada experiência tem o poder de afetar, para melhor ou para pior, as atitudes posteriores, é de suma importância desenvolver atitudes adequadas de acordo com os propósitos previamente estabelecidos. Para tanto, a elaboração de um método de pesquisa que pudesse ampliar o domínio e o controle do homem sobre as coisas foi significativa.

Para Dewey, o pensamento reflexivo é um método de pesquisa que tem em vista formar hábitos ativos por meio da investigação inteligente, enquanto resolver um problema. Assim, podemos dizer que a origem do pensar reflexivo é alguma perplexidade, confusão, dúvida, problema, e sua função é criar uma nova situação em que a dificuldade se ache solucionada. Esse papel instrumental e funcional da reflexão que nos aproxima cada vez mais de um pensamento adequado e coadunado com os propósitos estabelecidos. Pois, esse processo de inquirir, de pesquisar, de investigar as relações é consciente, encadeado, coerente, conexo, intencional que leva à liberdade intelectual porque não age por meio da tutela externa e está amparado na tríade dúvida-investigação-descoberta.

Portanto, entendemos que a concepção de experiência e de reflexão segundo Dewey visa a formar hábitos de pensar mais adequados para que o homem possa prever antecipadamente as possíveis consequências de seus atos e assim deliberar para saber se deve agir ou evitar uma dada ação, ou seja, é o que se pode chamar de ação deliberada e intencional que visa a atingir algum resultado. Afinal, as ações guiadas por reflexão levam à liberdade intelectual, à autonomia e à criticidade.

Relembramos que, para o autor, aprender é aprender a pensar e que hábito é o modo de operar em dadas situações. Neste ponto, já podemos observar que o papel do professor, segundo a educação progressiva, é desafiador, porque ele precisa providenciar e organizar condições objetivas que proporcionar situações educativas considerando as condições subjetivas, para que os alunos construam e reconstruam suas experiências.

Consideramos que, por meio das apreciações do terceiro capítulo, é possível dizer que atualmente o ritmo das transformações materiais impulsionado pelo desenvolvimento tecnológico, as dificuldades econômicas e políticas, as catástrofes naturais e as mudanças nas formas de relacionamento impostas pela sociedade da informação, exigem do professor, no mínimo, uma boa leitura do contexto, domínio do conhecimento da sua área e compreensão do desenvolvimento cronológico ou psicológico do ser humano para que possa exercer o seu papel.

Enfim, reconhecemos que não só o problema de identidade, mas outros tantos, na área de formação docente sempre existiram e sempre existirão. Porém, é necessário avançar nas reflexões e iniciativas, no desenvolvimento da criticidade e autonomia, na conscientização dos educadores e na elaboração e efetiva aplicação de políticas públicas em prol de pesquisas em educação que possam vir a contribuir com a formação de professores, pois, se sabe que atualmente a estrutura e a organização do sistema educacional brasileiro e as diversas propostas de metodologias sob diferentes perspectivas teóricas ainda não deram conta de resolver problemas na área da formação docente. Portanto, trouxe-mos à baila, novamente, a proposta da educação baseada na experiência para a formação docente, proposta esta, que, apesar dos esforços de Anísio Teixeira, até os dias de hoje não foi efetivamente experimentada.

Destacamos que Dewey propôs outro caminho ao recomendar, como requisito básico à docência, o domínio dos aspectos lógicos e psicológicos do processo ensino-aprendizagem baseado no método experimental, considerando o fenômeno educativo concretamente, ou seja, como se manifesta na escola e na sociedade.

A proposta de Dewey ressalta o quanto a educação tem a ver com a própria sociedade. Deste modo, consideramos que a alternativa que ele apresenta é válida para nosso contexto, pois, a proposta é planejar a área de formação de professores a partir da organização curricular que integre *forma* e *conteúdo* num contexto interdisciplinar; elaborar o planejamento baseado em projetos de ensino-aprendizagem; integrar teoria e prática, pensamento e ação; e promover condições para adquirir conhecimento pelo método experimental, o que pode ser uma possibilidade eficiente para o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos, considerando os propósitos sociais.

Em síntese, compreendemos que para que o professor desenvolva o hábito de pensar reflexivo, ele necessita ter espírito aberto, interesse absorvido ou *de todo o coração* e responsabilidade, conforme destacou Dewey. E, para que desempenhe o seu papel, ele precisa não só dominar o conhecimento e saber selecionar o conteúdo, mas também diferenciar o aspecto imediato (agradável ou desagradável) do aspecto mediato (capacidade de influenciar ou não futuras experiências) que compõem a experiência educativa. Para que, de fato, o professor seja um líder intelectual que orienta a renovação da mentalidade do educando, contribuindo para que a educação seja um instrumento de renovação e reconstrução da experiência. Salientamos que na educação do adulto, professor e alunos são igualmente responsáveis pelo processo educativo.

Queremos finalizar este estudo, fazendo referência ao artigo escrito pela educadora Henning e publicado na Revista História da Pedagogia em 2010 para destacar dois pontos do quinto credo deweyano. Nesse texto, Henning considera que Dewey empregou a palavra *credo*, no livro *Meu credo pedagógico* (1897), no sentido de preceito, conjunto de princípios, normas que demonstram a *fé* do filósofo na *experiência existencial* como fonte do conhecimento e autoridade das ações humanas. Henning (2010, p. 62, itálico nosso) explica que Dewey, termina o livro mencionando o papel do professor como: ‘[...] aquele que não somente *forma indivíduos*, como também aquele que *molda a própria sociedade*. Contudo, exige dele dignidade e compromisso [...], uma vez “que ele é um *servidor público* reservado à manutenção da ordem social e à garantia do correto crescimento social’.

Ela (2010, p. 62, itálico nosso) destaca, ainda, que no período em que Dewey escreveu esse livro já era possível perceber: “[...] um distanciamento dos aspectos sobrenaturais *para tratar da educação do homem*; um naturalismo que será cada vez mais aprofundado em seu pensamento; a crença, que vai sendo cada vez mais fortalecida, na ciência como fundamento da ação humana e do agir moral; [...]”. Porém, compreende que o autor fez uso da linguagem poético-religiosa naquele momento para demonstrar sua *fé* na experiência. Vejamos o que

disse Dewey (1997, p. 57, itálico nosso) com tanta clareza que dispensa comentários: “Creio, finalmente, que diz respeito ao *professor*, não simplesmente o treinamento dos indivíduos, senão a *formação da vida social justa*. Creio que deste modo o professor é sempre o profeta do verdadeiro Deus e o guia do verdadeiro reino de Deus”.

Nossa confiança na educação está longe de ser a fé deweyana, mas reconhecemos que a escola é uma das instituições que tem capacidade formativa, porém a muito prejudicada pelo tipo de organização, planejamento e método que vem adotando e pelas políticas que atende. Seria ingenuidade querer aplicar a proposta deweyana tal qual se apresenta, até porque o nosso tempo e espaço são outros. Contudo, a ideia de experiência como fonte e reflexão como métodos, nos parece interessante para elaboração de projetos de formação de professores. Por isso, recomendável. Por fim, registramos que este estudo nos possibilitou conhecer alguns aspectos da teoria deweyana, porém ao longo do caminho surgiram outras dúvidas que, esperamos, se traduzam em outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ACKER, Leonardo Van. *Dewey e dois de seus livros*. In: Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979b. Atualidades Pedagógicas. Vol. 21.
- ALARCÃO, Isabel. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. Cortez, 2003.
- _____. *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v22, n2, p. 11 a 42, jul/dez., 1996.
- BRASIL. *Ato Adicional de 1834*. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/historiab/o-ato-adicional-1834.htm>> Acesso em: 30 jan. 2015.
- BRASIL. *Decreto Lei 1.190/1939*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm> Acesso em: 30 jan. 2015.
- BRASIL. *Lei das Escolas de Primeiras Letras*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm> Acesso em: 30 jan. 2015.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 5.692/1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>> Acesso em: 30 jan. 2015.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394/1996. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=84>> Acesso em: 30 jan. 2015.
- BRASIL. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/galeria/category/4-conferencia-o-manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova-e-o-sistema-nacional-de-educacao-11-a-13-03-2013>> Acesso em: 30 jan. 2015.
- BRASIL. *Resolução 1/2006 do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Superior*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 30 jan. 2015.
- BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores*. 6. ed. Campinas: Papirus, 1996.
- CUNHA, Marcus Vinicius. *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 89p
- _____. *Educação dos Educadores: da Escola Nova à Escola de Hoje*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1995. 111p .
- _____. *John Dewey, a outra face da Escola Nova no Brasil*. In: GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. (Org.). *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- _____. *John Dewey, principais teses*. Uma filosofia da experiência. Revista Educação: História da Pedagogia. São Paulo: n 6, p.20, 2010.
- DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. Trad. Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979a. Atualidades Pedagógicas. Vol. 2. 292p.

_____. *Democracia e Educação*: introdução à filosofia da educação. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979b. *Atualidades Pedagógicas*. Vol. 21. 416p.

_____. *Experiência e Educação*. Trad. Renata Gaspar. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 165p.

_____. *La experiencia y la naturaleza*. Trad. José Gaos. México: Copyright by Fondo de Cultura Económica, Pánuco, 1980. 355p.

_____. *Logica, teoria de la investigación*. Prólogo y versión de Eugenio Imaz. México: Fondo de Cultura Económica, Pánuco, 1950. 599p.

_____. *Mi credo pedagógico*. (Texto bilíngue). Introducción José BeltránLlavador, Francisco BeltránLlavador. Traducción Fernando BeltránLlavador. España: León Universidad, Secretariado de Publicações, 1997. p. 57.

_____. *Reconstrução em filosofia*. Trad. António Pinto de Carvalho. Revista por Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1959. 224p.

_____. *Vida e Educação*. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1964. 113p.

HENNING, Leoni Maria Padilha. *Fé na educação*. Revista Educação: História da Pedagogia. São Paulo: n 6, p.20, 2010.

PAIM, Antônio. *Histórias das ideias filosóficas no Brasil*. 6. ed. Vol. II. Salvador: Humanidades. 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. (Orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Filosofia*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *A Filosofia da Educação no Brasil: esboço de uma trajetória*. In: GHIRALDELLI, Paulo Junior. *O que é filosofia da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. *A pedagogia de Dewey: educação como reconstrução da experiência*. In: *Vida e Educação*. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1964. 13 a 41 p.

_____. *Apresentação da primeira edição*. In: *Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação*. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979b. *Atualidades Pedagógicas*. Vol. 21.

_____. *Pequena introdução à filosofia da educação*. A escola progressiva ou a transformação da escola. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

_____. *Pequena introdução à filosofia da educação*. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

REFERENCES

ACKER, Leonardo Van. *Dewey and two of his books*. In: Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação. Translation Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979b. Atualidades Pedagógicas. Vol. 21.

ALARCÃO, Isabel. *Reflexive teachers in a Reflective School*. Cortez, 2003.

_____. *Critical reflection on the thought of D. Schön and teacher training programs*. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v22, n2, p. 11 a 42, jul/dez., 1996.

BRASIL. *Additional act of 1834*. Available in :<<http://www.brasilecola.com/historiab/o-ato-adicional-1834.htm>> access: 30 jan. 2015.

BRASIL. *Decree Law 1.190/1939*. Available in: em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm> access: 30 jan. 2015.

BRASIL. *Law of first letters schools*. Available in: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm> access: 30 jan. 2015.

BRASIL. *Law of Guidelines and Bases of National Education*. Law 5.692/1971. Available in: em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>> access: 30 jan. 2015.

BRASIL. *Law of Guidelines and Bases of National Education*. Law 9.394/1996. Available in:<<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=84>> access: 30 jan. 2015.

BRASIL. *Manifest of New Education Pioneers*. Available in: <<http://pne.mec.gov.br/galeria/category/4-conferencia-o-manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova-e-o-sistema-nacional-de-educacao-11-a-13-03-2013>> access: 30 jan. 2015.

BRASIL. *Resolution 1/2006 do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Superior*. Available in:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> access: 30 jan. 2015.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogy , Pedagogue and Teachers Training*. 6. ed. Campinas: Papirus, 1996.

CUNHA, Marcus Vinicius. *John Dewey: a philosophy for educators in the classroom*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 89p

_____. *Education Educators: new school to school today*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1995. 111p .

_____. *John Dewey, the other face of the New School in Brazil*. In: GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. (Org.). *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. *John Dewey, main theses. A philosophy of experience*. Revista Educação: História da Pedagogia. São Paulo: n 6, p.20, 2010.

DEWEY, John. *We think*. Translation Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979a. Atualidades Pedagógicas. Vol. 2. 292p.

_____. *Democracy and Education: Introduction to Philosophy of Education*. Translation Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979b. Atualidades Pedagógicas. Vol. 21. 416p.

_____. *Experience and Education*. Translation Renata Gaspar. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 165p.

_____. *The axperiência and nature*. Translation José Gaos. México: Copyright by Fondo de Cultura Económica, Pánuco, 1980. 355p.

_____. *Logic research theory*. Prologue Eugenio Imaz. México: Fondo de Cultura Económica, Pánuco, 1950. 599p.

_____. *My credo pedagogico*. Introduction José BeltránLlavador, Francisco BeltránLlavador. Translation Fernando BeltránLlavador. España: León Universidad, Secretariado de Publicações, 1997. p. 57.

_____. *Philosophy in reconstruction*. Translation António Pinto de Carvalho. Revista por Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1959. 224p.

_____. *Life and Education*. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1964. 113p.

HENNING, Leoni Maria Padilha. *Faith in ducation*. Revista Educação: História da Pedagogia. São Paulo: n 6, p.20, 2010.

PAIM, Antônio. *Stories of philosophical ideas in Brazil*. 6. ed. Vol. II. Salvador: Humanidades. 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. (Orgs.) *Reflective teacher in Brazil: genesis and critical of a concept*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Philosophy*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *The philosophy of education in Brazil: outline a path*. In: GHIRALDELLI, Paulo Junior. What is philosophy of education. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. *Dewey's pedagogy: education as reconstruction experience*. In: Vida e Educação. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1964. 13 a 41 p.

_____. *Presentation of the first edition*. In: Democracy and Education : Introduction to Philosophy of Education. Translation Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979b. Atualidades Pedagógicas. Vol. 21.

_____. *Short introduction to the philosophy of education*. The progressive school or school transformation. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

_____. *Short introduction to the philosophy of education*. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.