

## TODA EXPERIÊNCIA É UMA FORÇA EM MOVIMENTO\*

Dr. Wolney Honório Filho\*\*

**Resumo:** Estudo da experiência educativa desenvolvida no Centro de Formação de Professores Primários de Catalão, o C.F.P.P.C, que funcionou de 1965 a 1983, tomando como referência o conceito de experiência de John Dewey. O objetivo do trabalho é relatar parte dos resultados de pesquisas desenvolvidas sobre este Centro de Formação, buscando compreender o sentido de educação através das experiências didáticas e as relações deste educandário com o militarismo da época. A pesquisa foi iniciada em 2001, focando inicialmente na organização e catalogação de fontes documentais do Centro de Formação. Em 2005 e 2006 relacionamos o Centro de Formação ao militarismo da época. Em 2007, estamos concentrados nos sentidos das práticas de didática. Com isso, sinalizamos para a força desta experiência educativa, buscando os significados e sentidos do fenômeno da educação naquele período.

**Palavra chave:** educação e experiência; formação de professores.

**Abstract:** It is a study of the Center of Formation of Primary Professors of Catalão developed educative experience, the C.F.P.P.C that functioned from 1965 to 1983, taking as reference the concept of experience of John Dewey. The objective of the text is to tell part of the results of research developed on this Center of Formation, trying to understand the meaning of education through the didactic experiences and the relationship of this educational establishment with the militarism of that time. The research was initiated in 2001 and at the beginning it has being focalized in the Center of Formation documentary sources inventory and organization. In 2005 and 2006 we relate the Center of Formation to the militarism of that time. In 2007, we are concentrated in the directions of the didactics practice. With this, we signal to the force of this educative experience, searching for the meanings of the phenomenon of the education in that period.

**Keywords:** education and experience; teacher formation

---

\* A apresentação deste trabalho no Brasa IX (<http://www.brasa.org/BrasaIX>) contou com o auxílio Financeiro da Empresa Anglo American Brasil Ltda: <http://www.angloamerican.com.br/>

\*\* Professor do Curso de Pedagogia – Universidade Federal de Goiás – Campus de Catalão e líder do diretório de pesquisa NEPEDUCA – Núcleo de estudos e Pesquisa em Educação de Catalão.

O Centro de Formação de Professores Primários de Catalão - C.F.P.P.C. foi considerado como um lugar de Cursos experimentais, de acordo com a lei de diretrizes e bases da educação Nº 4.240/62. Compreendia uma parte da estratégia de planejamento de recursos humanos para o setor da educação (Margarida, 1980, p.133), e foi oficializado e reconhecido, respectivamente em 1966 e 1967 (Idem, p.138).

Na perspectiva de atender à carência de professores, bem como melhorar baixa qualidade de ensino em Goiás<sup>1</sup>, o C.F.P.P.C., de acordo com a lei Nº 6.341, de 1966, deveria funcionar em duas etapas:

“A primeira etapa, que terá a duração de dez (10) meses, pelo menos, em regime de tempo integral, poderão se candidatar portadores de certificados de conclusão de cursos Secundários de primeiro ciclo, que tenham, no mínimo, dezessete (17) anos completos. A segunda etapa, que terá a duração de dois anos de prática do Magistério Primário, em Escolas do Estado, poderão concorrer, não somente, a concluintes da primeira etapa.” (Diário Oficial, Estado de Goiás. Goiânia, segunda-feira, 22 de agosto de 1966).

Ou seja, a formação do professor se daria em um ano letivo de no mínimo dez meses no educandário, em regime de internato ou externato, com atividades no período matutino e vespertino, sendo o noturno reservado para estudo e realização de tarefas e preparação de aulas. Após estes dez meses, as estudantes<sup>2</sup> que ainda não lecionavam em escolas estaduais eram encaminhadas para tais instituições, onde permaneciam por um ano, sendo avaliadas, para, posteriormente receberem seu diploma do Centro de Formação de Professores Primários (C.F.P.P.).

O certificado expedido pelo C.F.P.P.C não correspondia ao curso Normal, nem ao Magistério. O Modelo do C.F.P.P.C. era exclusivo para a formação de professores primários, e foi adotado no Estado de Goiás em quatro cidades: Morrinhos, Inhumas, Catalão e Tocantinópolis<sup>3</sup>.

Em 10 anos, de 1964 à 1974, o Centro de Formação de Catalão habilitou aproximadamente 817 novos professores (Margarida, 1980, p.142).

---

<sup>1</sup> Além do Centro de Formação de Catalão houve ainda outras experiências em Morrinhos, Tocantinópolis e Inhumas. Todos convertidos em experiências de formação de professores a partir de convênios entre MEC-INEP/UNICEF/UNESCO e o Estado de Goiás (Margarida, 1980).

<sup>2</sup> O substantivo **estudantes** está sendo utilizado no feminino pois a maioria se tratava de mulheres, o que consideramos importante apontar. Outros termos relativos as estudantes serão encontrados também no gênero feminino.

<sup>3</sup> Atualmente esta cidade faz parte do Estado de Tocantis.

Uma indagação que vem percorrendo esta pesquisa é: o que significa pensar a educação utilizando como eixo de análise o termo experiência?

Mas antes de entrar nesta questão vamos expor o cenário da pesquisa que vem sendo feita.

## **A pesquisa sobre o Centro de Formação**

O primeiro passo para a pesquisa sobre o Centro de Formação foi dado a partir do projeto: *Em tempo de educar: formação cultural de professores no interior de Goiás Catalão 1921-1974*. Este projeto demarcava o interesse em pesquisar duas importantes instituições escolares em Catalão – Goiás: o Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus e o Centro de Formação de Professores Primários de Catalão.

Porém, a pesquisa avançou mais sobre o Centro de formação, principalmente a partir dos seguintes sub-projetos:

- *O Centro de Formação de Professores Primários de Catalão e suas relações com o Regime Militar. Catalão 1965-1983*
- *O Centro de Formação de Professores Primários de Catalão e suas relações com a política regional . Catalão 1965-1983.*
- *A cultura didática do Centro de Formação de Professores Primários de Catalão. Catalão 1965-1983<sup>4</sup>.*

Em todos estes sub-projetos perpassa uma necessidade de entender melhor o conceito de experiência educacional.

No projeto - *O Centro de Formação de Professores Primários de Catalão e suas relações com o Regime Militar. Catalão 1965-1983* - percebemos uma relação entre a instituição e o regime, perpassada por três características: o nacionalismo, o militarismo e o autoritarismo.

O nacionalismo era expresso principalmente nas atividades dos dias comemorativos, na pregação do amor à pátria, na formação de cidadãos que sejam capazes de manter a ‘ordem’; o militarismo era presente nas ilustrações dos livros didáticos, na tradição dos desfiles comemorativos da cidade de Catalão, e na pontualidade das atividades juntamente com a responsabilidade de organização e

---

<sup>4</sup> Os projetos foram financiados pelo CNPq, através do programa de bolsas PIBIC. Os dois primeiros projetos foram desenvolvidos com a aluna Camila Aparecida de Campos e o terceiro com a aluna Alessandra Cardoso Alencar.

comportamento “correto”, seguindo os moldes dos quartéis; e, o autoritarismo era evidente nas relações hierárquicas entre professoras e alunas (os), na figura da Diretora, e até mesmo nos modelos pedagógicos elaborados pela secretaria de educação.

No segundo projeto – *O Centro de Formação de Professores Primários de Catalão e suas relações com a política regional . Catalão 1965-1983* - procuramos identificar qual o tipo de relação que existia entre o C.F.P.P.C. e o acordo MEC-USAID, assim como a situação política local em que ocorreu o fechamento do educandário.

Em linhas gerais, pode se dizer que a implementação deste acordo MEC-USAID seguiu em Goiás, princípios de generalização de realidades, como se em Goiás a cultura fosse igual ao Amazonas. Não há uma preocupação com as minorias, ou mesmo reconhecimento de diferenças. O homem que esta escola preparava, ou seja, seus professores eram passivos, e receberia aquele conteúdo, e sua respectiva ideologia, assim como qualquer outra criança no Brasil.

O fato da falta de verbas, a escassez de procura por vagas no educandário, tudo isto foi motivo para que no início da década de 1980 o educandário reduzisse suas atividades e fechasse as portas em 1983.

Mas é inegável também que a vontade política de se instalar um Campus da Universidade depois da eleição do Prefeito Halley Margon Vaz, fez com que o prestígio do educandário diminuísse significativamente.

No terceiro projeto – *A cultura didática do Centro de Formação de Professores Primários de Catalão. Catalão 1965-1983* – foi possível verificar que a clássica preocupação da Didática – o processo de ensinar, estão direta e historicamente relacionados com o seu objeto, conteúdos e lugares formativos.

De maneira especial, percebemos que futuros professores do Centro de Formação de Professores, no período estudado, trabalhavam a Didática como reprodutora de métodos e técnicas. Isto contribuía para que simultaneamente o professor pudesse dominar determinados conteúdos de forma estática e atuassem no cotidiano escolar de forma mecanizada.

Assim, com estas três perspectivas de projetos e neste ano com a verticalização da mesma para a investigação sobre a relação da Didática e a formação de professores, emergiu a intenção de se pensar a força do termo experiência junto às práticas educativas do Centro de Formação de Professores Primários de Catalão.

## A experiência é uma força em movimento

O título acima é uma frase retirada do livro de John Dewey, *Experience and education*<sup>5</sup>. O autor, ao usar esta expressão, complementa dizendo que o seu valor só pode ser julgado no terreno do que a experiência pode mover dentro ou através de<sup>6</sup>. Dentro ou através de que, seria nossa pergunta. Isto sugere uma primeira observação: o conceito de experiência em Dewey não é algo que possa ser pré-determinado e, portanto utilizado em qualquer situação.

Experiência é sim um conceito vigoroso e encarnado na realidade do tempo presente. Por outro lado, isto não significa que não há como determinar com maior rigor científico o uso da experiência para, no caso de Dewey, a educação. Esta é a intenção principal do autor no livro citado acima.

A palavra “força”, que está no título deste artigo, será utilizada tomando os devidos cuidados, ou seja, não a usando de forma simples ou isolada. Isto significa dizer que a vamos utilizar como Norbert Elias o faz com “poder”:

“Dizemos que uma pessoa detém grande poder, como se o poder fosse uma coisa que ela metesse na algibeira. Esta utilização da palavra é uma relíquia de idéias mágico-míticas. O poder não é um amuleto que um indivíduo possua e outro não; é uma característica estrutural das relações humanas – de todas as relações humanas” (Elias, p.81, s/d)

Se substituirmos a palavra “poder”, na citação acima, por “força”, temos o sentido satisfatório com o qual entendemos o potencial do termo “experiência”, o qual opera com maior vigor analítico nas relações de interdependência humana. Desta forma, experiência enquanto força é algo que se movimenta sem pré-determinação no interior das relações sociais. O efeito produzido por uma experiência não é necessariamente o mesmo previsto no início de uma determinada inter-relação.

O desafio em se pensar o termo experiência é imergir em teias de relações e buscar expressar linguisticamente algo que esteja em movimento, sem utilizar a linguagem de forma estática. Esta é uma tendência de conceitualização nas Ciências Humanas que, quando seguem os vestígios das Ciências Exatas e Biológicas, reduzem tudo o que se move e muda a algo de estático e imutável, ou seja, procura “reduzir tudo às eternas leis da natureza” (Elias, p.124, s/d).

<sup>5</sup> DEWEY, John. Experience and education. USA, New York, a Touchstone book, published by Simon and Shuster; 1997, p.38.

<sup>6</sup> “Its value can be judged only on the ground of what it moves toward and into” Op. Cit, p.38

Norberto Elias nos dá outras pistas:

“mas quando falamos das características universais da sociedade humana não estaremos à procura do imutável nas sociedades sempre em mutação? De modo algum. Acentuou-se que as pessoas se adaptam *naturalmente* à mudança e são dotadas condicionalmente de órgãos que lhes permitem aprender constantemente, armazenar constantemente novas experiências, ajustar seu comportamento de modo adequado e mudar o padrão da sua vida social. A sua mutabilidade característica, que surgiu através de uma mudança evolutiva, é o próprio fator imutável que aqui discutimos. Mas esta mutabilidade não é sinônimo de caos. É um determinado tipo de ordem.” (Elias, 125, s/d)

Trata-se de investigar a ordem das mudanças. Está aí a força da operacionalidade do termo experiência, ou seja, investigar a ordem das mudanças e o sentido das mesmas que se operam nas inter-relações educacionais.

## A experiência em John Dewey

Pode se dizer que a base de sustentação do conceito de experiência em Dewey está em sua ferrenha denúncia do modo de produção educacional tradicional. O autor se diz em meio à contradição exposta entre a educação tradicional e a educação progressista. E é neste redemoinho de contradições que ele também foca na revelação do modo estático e tradicional de se pensar e fazer educação.

“But the gulf between the mature or adult products and the experience and abilities of the young is so wide that the very situation forbids much active participations by pupils in the development of what is taught. Theirs is to do – and learn, as it was the part of the six hundred to do and die. Learning here means acquisition of what already is incorporated in books and in the heads of the elders. Moreover, that which is taught and thought of as essentially static. It is taught as a finish product, with little regard either to the ways in which it is originally build up or to changes that will surely occur in the future. It is to a large extent the culture product of societies that assumed the future would be much like the past, and yet it is used as a educational food in a society where change is the rule, not the exception” (Dewey, p.19, 1997)<sup>7</sup>

Nesta linha, Dewey contrapõe a imposição da educação tradicional, massificada, à expressão e o cultivo da individualidade. Não se trata do cultivo do individualismo, e

---

<sup>7</sup> “Mas a lacuna entre a maturidade ou produtos do adulto e a experiência e as habilidades dos jovens é assim tão grande que a situação proíbe participações muito ativas das crianças no desenvolvimento do que é ensinado. Cabe a elas apenas fazer - e aprender, como se fosse parte do seiscientos fazer e morrer. Aprender aqui significa a aquisição do que já está incorporado nos livros e nas cabeças das pessoas mais velhas. Além disso, isso é ensinado e pensado como essencialmente estático. Ensina-se como um produto final, com pouca consideração tanto com às maneiras em que é originalmente construído quanto com as mudanças que ocorrerão certamente no futuro. É a uma extensão do produto cultural das sociedades que supuseram que o futuro se realizaria bem como o passado, e ainda como um alimento educacional em uma sociedade onde a mudança é régua, não a exceção.”

sim da valorização da experiência do indivíduo enquanto ponto de partida da prática educacional.

Mas a contraposição não para aí: para a disciplina externa, opõe-se atividades livres; para o aprendizado a partir de textos e professores, o aprendizado pela experiência; para a aquisição de técnicas e habilidades de forma isolada, propõe-se a aquisição delas como ponto de chegada; para a preparação mais ou menos para o futuro, indica-se aproveitar todas as oportunidades do presente; enfim, para objetivos e matérias estáticas, aponta-se para a familiaridade com o mundo mutável (Dewey, pp19-20, 1997).

Para o autor, há uma íntima e necessária relação entre o processo de experiências atuais e a educação conectada ao seu tempo. Neste sentido, o conceito de experiência “pessoal” passa a ser fundamental para a nova educação, já que na tradicional ela é descartada.

Mas como conectar o conhecimento do passado ao necessário conhecimento que os estudantes precisam ter para fazerem suas apreciações no tempo presente? Em outras palavras, como criar conexão entre a experiência pessoal do aluno, o conhecimento do passado e sua participação, inserção e aprendizado atual?

O processo do conhecimento está entrelaçado com o conceito de experiência. E experiência é diferente de experimento. Diz o autor:

“The belief that all genuine education comes about through experience does not mean that all experiences are genuinely or equally educative” (Dewey, p.25, 1997)<sup>8</sup>

Tudo depende, segundo o autor, da qualidade da experiência. E a qualidade tem dois aspectos: primeiro a de ser ou não agradável. E segundo, a influência que exerce sobre experiências futuras (Dewey, p.27, 1997).

O primeiro é óbvio e fácil de entender. Por outro lado, o efeito de uma experiência não está explícito na sua face. E todas as experiências apresentam uma continuidade em experiências subseqüentes.

“Hence the central problem of an education based upon experience is to select the kind of present experiences that live fruitfully and creatively in subsequent experiences” (Dewey, pp.27-28, 1997)<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> “A crença de que toda educação genuína vem através da experiência não significa que todas as experiências são genuinamente educativas”

<sup>9</sup> “consequentemente, o problema central da educação baseada na experiência é selecionar o tipo de experiência presente que possa sobreviver criativamente dando frutos em experiências subseqüentes”

Cabe ao professor esta tarefa um tanto quanto difícil de selecionar entre tantas experiências dos estudantes, aquelas que podem ser significativas. E a categoria da continuidade, bem como a democracia, são critérios para diferenciar experiências educacionais das não educacionais.

No caso da categoria de “continuidade”, como critério de discriminação entre tipos de experiências diferentes, Dewey aponta a proximidade deste com o conceito de hábito.

“The basic characteristic of habit is that every experience enacted and undergone modifies the one who acts and undergoes, while this modification affects, whether we wish it or not, the quality of subsequent experiences. For it is a somewhat different person who enters into them. The principle of habit so understood obviously goes deeper than the ordinary conceptions of a habit as a more or less fixed way of doing things, although it includes the latter as one of its special cases. It covers the formation of attitudes, attitudes that are emotional and intellectual; it covers our basic sensitivities and ways of meeting and responding to all the conditions which we meet in living. From this point of view, the principle of continuity of experience means that every experience both takes up something from those which have gone before and modifies in some way the quality of those which come after” (Dewey, p.35, 1997)<sup>10</sup>

Está aí, mais uma vez, a idéia de que toda experiência é uma força em movimento. A continuidade, enquanto característica da experiência pode assumir qualquer direção. Ela é uma espécie de herança de experiências anteriores e simultaneamente um dote para experiências futuras.

Em termos operacionais, no caso em especial de uma interação social em sala de aula, podemos intuir que a experiência do professor não é a mesma do aluno. Como cabe ao professor selecionar experiências, há aí o desafio deste profissional em colocar diferentes experiências em contato e buscar o mínimo de comunicação entre elas.

“In a word, we live from birth to death in a world of persons and things which in large measure is what is because of what has been done and transmitted from previous human activities. When this fact is ignored, experience is treated as if it were something which goes on exclusively inside an individual’s body and mind. It ought not to be necessary to say that experience does not occur in vacuum”. (Dewey, pp.39-40, 1997)<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> “A característica básica de hábito é toda experiência ordenada/representada e submetida que modifica aquela que ordena e submete, enquanto esta modificação afeta, queiramos ou não, a qualidade da experiência subsequente. Este princípio de hábito é mais profundo que a concepção ordinária de hábito como um modo mais ou menos de fazer coisas, apesar de incluir este último como um dos seus casos especiais. Isto cobre a formação de atitudes emocionais e intelectuais; isto cobre nossa sensibilidade básica e nossa forma de responder e relacionar às condições que encontramos na vida. Dessa forma, o conceito de continuidade da experiência carrega alguma coisa da experiência anterior e modifica de alguma forma aquelas subsequentes”

<sup>11</sup> “Em uma palavra, nós vivemos do nascimento à morte num mundo de pessoas e coisas que é o que é devido ao que tem sido transmitido por gerações anteriores. Quando este fato é



Dewey deixa claro que a experiência não é exclusivamente do indivíduo, mas está relacionada a algo contextual, social. Dessa forma, além do critério de continuidade, o de contextualização da experiência é também fundamental para o processo educacional. Cabe lembrar que a educação tradicional não levava isto em consideração. As próprias condições físicas geográficas das escolas, tais como carteiras, quadros, pátio, enfim, tudo o que envolve uma escola deve ser levado em consideração pelo professor. E mais, pode ser objeto de análise dos aprendizes.

Podemos dizer que o conceito de continuidade, como foi explicitado acima, bem como o de democracia, são fundamentais no reconhecimento de experiências educativas. Mas, a experiência educativa em si não pode ser avaliada apenas pelo o que vem antes ou depois dela mesma. Em outras palavras, como analisar a experiência em si?

Dewey então aponta o segundo conceito chave: “interação”.

“The word *interaction*, which has just been used, expresses the second chief principles for interpreting an experience in its educational function and force”. (Dewey, p.42, 1997)<sup>12</sup>

Sob o ponto de vista da interação, há dois fatores a serem considerados numa experiência: as condições objetivas e as condições internas da mesma. Diferentemente de como eram considerados na educação tradicional, que praticamente não reconhecia as condições internas, ambos têm pesos iguais na concepção de experiência de Dewey. Tomados igualmente, ou seja, interagindo entre si eles formam o que pode ser chamado de *situação* (Dewey, Op cit).

Mas há outra dimensão para a concepção deste conceito de interação. Trata-se da interação entre as experiências passadas e a situação presente. Assim, a interação denomina tanto a perspectiva do que venha a ser a realidade presente, em termos de ação recíproca entre condições objetivas e condições internas do sujeito, quanto à interação entre esta realidade presente e o seu passado histórico. Toda experiência educacional é mutuamente influenciada pelas experiências passadas do estudante e a situação atual, o contexto presente.

“The statement that individuals live in a world means, in the concrete, that they live in a series of situations. And when it is said that they live *in* these situations, the meaning

---

ignorado, a experiência é tratada como algo que acontece no interior do corpo e da mente do indivíduo. Não é necessário dizer que experiência não ocorre no vácuo.”

<sup>12</sup> “a palavra interação, que já foi usada acima, expressa a segundo princípio chave para interpretar uma experiência na sua força e função educacional”

of the word “in” is different from its meaning when it is said that pennies are “in” a pocket or paint is “in” a can. It means, once more, that interaction is going on between an individual and objects and other persons. The conceptions of *situation* and of *interaction* are inseparable from each other. An experience is always what it is because of a transaction taking place between an individual and what, at the time, constitutes his environment, whether the latter consists of persons with whom he is talking about some topic or event, the subject talked about being also a part of the situation; or the toys with which he is playing; the book he is reading (in which his environing conditions at the time may be England or ancient Greece or an imaginary region); or the materials of an experiment he is performing. The environment, in other word, is whatever conditions interact with personal needs, desires, purposes, and capacities to create the experience which is had. Even when a person builds a castle in the air he is interacting with the objects which he constructs in fancy” (Dewey, pp.43-44, 1997)<sup>13</sup>

Educação, nesta perspectiva, seria uma síntese de sucessivas interações. Os conceitos de continuidade e interação passam a ser a medida de uma experiência de qualidade. E o interesse educacional, enquanto uma prática cultural direciona-se para situações de interações sociais.

Outro ponto de distanciamento entre uma educação tradicional e a educação progressista seria a posição sobre o que seriam as condições objetivas onde se dariam estas interações sociais. Na primeira, estas condições objetivas eram consideradas como desejadas, uma realidade externa, pode se assim dizer, determinada e independente do sujeito.

Na educação progressista, as condições objetivas cobrem uma larga extensão de práticas sociais. Isto inclui desde não apenas o que o professor diz, mas como ele usa as palavras, até os materiais com os quais os estudantes interagem e o mais importante, toda a situação social na qual o indivíduo está engajado (Dewey, p.45, 1997).

Nesta estrutura conceitual, o processo educativo leva em consideração uma íntima relação entre passado, presente e futuro. O conceito de continuidade,

---

<sup>13</sup> “O fato de que os indivíduos vivem em um mundo significa, concretamente, que vivem em uma série das situações. E quando se diz que vivem nestas situações, o significado da palavra “em” é diferente de seu significado quando se diz que as moedas de um centavo estão “em” um bolso ou a tinta está “em/dentro”, uma lata. Isto significa, uma vez mais, que a interação acontece entre um indivíduo e objetos e individuo e outras pessoas. Os conceitos de situação e de interação são inseparáveis. Uma experiência é sempre o que é por causa de uma transação que ocorre entre um indivíduo e o que, então, constitui seu ambiente, se o último consiste nas pessoas com quem está falando sobre algum tópico ou evento, o assunto falado é também uma parte da situação; ou os brinquedos com que está jogando; o livro que está lendo (no qual as circunstâncias envolvidas naquele momento podem ser na Inglaterra ou Grécia antiga ou uma região imaginária); ou os materiais de uma experiência que está executando. O ambiente, em outras palavras, é a circunstância que condiciona as interações com necessidades, desejos, finalidades, e capacidades pessoais de criar a experiência que está tendo. Mesmo quando uma pessoa constrói um castelo no ar ela está interagindo com os objetos que constrói na fantasia.”

especialmente, chama a atenção para as considerações necessárias quanto ao futuro. De certa forma, isto se confronta com as práticas de ensino fragmentado, que tem levado necessariamente ao rápido e fácil esquecimento. Ou seja, nós não aprendemos de forma completa, integral. E isto é o contrário, segundo o autor, das leis da experiência.

“Collateral learning in the way of formation of enduring attitudes, of likes and dislikes, may be and often is much more important than the spelling lesson or lesson in geography or history that is learned. For these attitudes are fundamentally what count in the future. The most important attitude that can be formed is that of desire to go on learning” (Dewey, p.48, 1997)<sup>14</sup>

E Dewey indaga, mostrando sua agudeza de espírito:

“What avail is it to win prescribed amounts of information about geography and history, to win ability to read and write, if in the process the individual loses his own soul: loses his appreciation of things worth while, of the values to which these things are relative; if he loses desire to apply what he has learned and, above all, loses the ability to extract meaning from his future experiences as they occur?” (Dewey, p.49, 1997)<sup>15</sup>

Dessa forma, a virada educacional proposta por Dewey, em outras palavras, a passagem de uma educação tradicional à progressista, está sujeita a uma empreitada inovadora na história educacional, qual seja, o mergulho incondicional ao tempo presente, à realidade contextual e fundamentalmente à experiência social dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Este mergulho está diretamente relacionado à liberdade de ir e vir, e principalmente à liberdade de pensamento. Mais ainda, à importância da participação dos estudantes na formação dos propósitos, da finalidade de seus aprendizados (Dewey, p.67, 1997).

O que significa um propósito?

“[A genuine purpose always starts with an impulse.]... [ A purpose is an end view. That is, it involves foresight of the consequences which will result from acting upon

---

<sup>14</sup> “A aprendizagem colateral na formação de atitudes duradouras, dos gostos e não gostos, pode ser e é frequentemente muito mais importante do que a lição da soletração ou a lição de geografia ou história que são aprendidos. Para estas atitudes são fundamentais o que contam no futuro. A mais importante atitude que pode ser ensinada é aquela do desejo continuar a aprender”

<sup>15</sup> “Que proveito há em obter quantidades de informação sobre a geografia e história, para ter a habilidade de ler e escrever, se no processo o indivíduo perde sua própria alma: perde sua apreciação das coisas de valor, dos valores relativos destas coisas; se perde o desejo de aplicar o que aprendeu e, sobretudo, perde a habilidade de extrair o significado de como ocorrem suas experiências futuras?”

impulse. Foresight of consequences the operation of intelligence]” (Dewey, p.49, 1997)<sup>16</sup>

Ter um impulso não significa que se tem um propósito, uma finalidade, um objetivo claro. O que dirige a transformação de um impulso em uma finalidade será: o exercício da observação; o conhecimento adquirido sobre o passado, entendendo este conhecimento como uma mistura de acúmulo de informações e conselhos de quem já passou por experiências semelhantes, bem como da memória, das lembranças do passado; e finalmente, o julgamento, o juízo de todo o processo (Dewey, p.69, 1997).

“The crucial educational problem is that of procuring the postponement of immediate action upon desire until observation and judgment have intervened” (Dewey, p.49, 1997)<sup>17</sup>

Um plano de ação educacional, portanto, seria a passagem, ou melhor, a transformação de um desejo em um propósito definido. E a palavra “definida”, estaria significando um processo de observação, análise e fundamentação de um juízo. Isto evitaria a ativação de processos espontâneos, que possivelmente poderiam ser originados do fato de se considerarem relevantes impulsos e desejos na prática e construção de projetos educativos, o que sem dúvida foi ignorado na educação tradicional. O fato de a educação progressiva considerar importantes os impulsos e desejos, não os coloca como um fim educacional. É parte sim de um processo de efetivação de um projeto e método de ação.

A experiência configura-se assim como um estímulo ao pensamento.

“Anything which can be called a study, whether arithmetic, history, geography, or one of the natural sciences, must be derived from materials which at the outset fall within the scope of ordinary life-experience” (Dewey, p.49, 1997)<sup>18</sup>

O conceito de experiência torna a educação menos dirigida pelos interesses e vontades dos adultos, no caso, dos professores. Ao revestir de autoridade a vontade do aluno, busca na experiência desta inter-relação os meios para se repensar o próprio significado do que é aprender e ensinar.

---

<sup>16</sup> “[Um propósito genuíno sempre começa com um impulso.]... [Uma finalidade é um ponto de vista. Isto é, envolve a previsão das conseqüências que resultarão da ação a partir de um impulso. Previsão das conseqüências da operação da inteligência].”

<sup>17</sup> “O problema crucial da educação é procurar postergar uma ação imediata desejada até se ter uma observação e um julgamento apropriado”

<sup>18</sup> “Qualquer coisa que possa ser chamado de estudo, se aritmética, história, geografia, ou uma das ciências naturais, devem ser derivados dos materiais que se originam de dentro do espaço da experiência ordinária da vida”

Ora, na educação tradicional os objetos ou conteúdos de ensino eram selecionados sob as bases de julgamento exclusivamente do adulto, sob a alegação de que isto poderia ser útil um dia no futuro do estudante (Dewey, p.76, 1997). Esta prática estava desconectada da história de vida dos estudantes. Pensando em termos de concepção de tempo, a educação tradicional fazia a conexão entre passado e futuro, sem preocupação com o presente. E a noção e importância do passado, estavam ligadas aos critérios dos adultos.

Por outro lado, o fato da educação progressiva estar conectada às questões do presente e do futuro, levou a se pensar que o passado não tinha importância educacional. Ao contrário, na armadura teórica de Dewey, passado e futuro são elos de ligação íntima com o presente, as condições objetivas e significativas do sujeito.

A questão de extrair matérias da experiência não estaria relacionada à forma de como problematizamos nossas experiências? Segundo Dewey, na educação tradicional os problemas são formulados externamente (Dewey, p.79, 1997). Se a experiência dos alunos não era preocupação educacional, a experiência propriamente dita não era problematizada de forma alguma. O desafio recorrente do pensamento de Dewey está justamente situado nesta postura de problematização da experiência. Mesmo que se admita que haja limites nos seus exemplos e formulações, é inegável esta deixa do autor: a de que a problematização do tempo presente, de nossas experiências cotidianas é fundamental para buscarmos possíveis alternativas no passado e construirmos múltiplos projetos educativos. Esta prática e habilidade de problematizar o presente é que pode criar inovadoras direções para o futuro.

Cabe uma ressalva: Dewey mantém, ao longo do seu texto, a preocupação de que a nova educação não é fácil de ser implementada. Ela definitivamente exige mais trabalho do professor. Ressalta também que o importante não é opor o novo ao velho, o moderno ao tradicional no que se refere à educação. O ponto fundamental é que a educação seja uma realidade, muito mais do que um slogan.

## MARGENS PARA O PENSAMENTO E O PENSADOR

A experiência para John Dewey não tem um valor pré-estabelecido. Enquanto que para uns uma experiência possa vir a ser recompensadora, para outros pode ser danosa. Aos educadores cabe entender a natureza da experiência humana.

No entanto, o mergulho de Dewey nas águas profundas da experiência humana é feito sobre suposições um tanto quanto problemáticas. Por exemplo, pressupor que a interação entre professor e aluno é sempre positiva. Um professor preparado para esta nova educação precisaria ter habilidades para detectar capacidades, necessidades e o passado daqueles que ele está educando. Não apenas detectar, mas reconhecer, avaliar e julgar, a partir das contribuições e interações com seus educandos.

As configurações sociais são em princípio carregadas de tensões. Segundo Norbert Elias, configuração é “o padrão mutável criado pelo conjunto dos jogadores – não só pelos seus intelectos, mas pelo o que eles são no seu todo, a totalidade das suas ações nas relações que sustentam uns com os outros” (Elias, p.142, s/d). Cabe lembrar que o conceito de configuração foi criado para dar suporte frente ao “constrangimento social de falarmos e pensarmos como se o *indivíduo* e a *sociedade* fossem antagônicos e diferentes” (Elias, p.141, s/d).

As ações de um professor no seu processo de ensino, em relação a seus alunos, podem ser interpretadas como ações interdependentes. Nesta medida, não existe aula sem professores e alunos. É comum ouvirmos comentários como “a aula de hoje não foi boa”, ou “a aula foi divertida”, como se “aula” fosse algo que se transcorresse independente das pessoas que ali estavam presente.

Qual seria o critério de uma boa aula? Sob uma perspectiva da experiência, o conteúdo seria uma conseqüência da interação entre professores e alunos e alunos entre si. Portanto, a qualidade da interação indicaria os efeitos da mesma. Privilegiar o conteúdo em si, por sua vez, seria não considerar a experiência humana.

Assim, a interação entre professores e alunos pressupõe um jogo de forças, uma luta por representações. Representações como elemento instituinte de ações humanas.

“as representações do social (...), embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza” (Chartier, p.17, 1990).

É comum ouvirmos de alunos do curso de Pedagogia frases como: “o que a gente aprende nos primeiros anos não tem como aplicar no estágio”. À luz dessa concepção de experiência, quais os significados inerentes a este tipo de afirmação?

“Aplicar” conhecimentos leva a pensar na idéia de “receitas” educacionais. Segundo, “aplicar” conhecimentos requer desconsiderar onde isto seria aplicado. Ou seja, a idéia de interação é unilateral, sem reconhecer tanto as condições internas e objetivas, nem o entrecruzamento do passado histórico com a realidade presente.

Dessa forma, a importância da prática de ensino está em repassar (aplicar) conhecimentos. Por outro lado, do ponto de vista da experiência, ou da interação entre a realidade presente (condições objetivas e condições internas) e o passado histórico, isto seria um absurdo.

Eduard Thompson, em seu combate com o determinismo, pode nos ajudar a pensar na educação não como estrutura, mas como processo.

“... as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem alguns praticantes teóricos) como instinto proletário etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentescos, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas” (Thompson, p.189, 1978).

A experiência como valor sugere necessariamente que numa interação há múltiplos valores, que pode levar inclusive a ter valores opostos. Discernir e optar por um ou outro valor, por uma ou outra experiência para dar uma direção educacional significa criar junções e disjunções relacionais no processo de interação educativa.

Mas não vamos com isto condenar o pensamento de Dewey. Pelo contrário, apesar dele não aprofundar estas questões, ele não deixou de alertar para o traço de dificuldades possíveis frente à implantação de uma nova educação a partir do parâmetro da experiência. Enfim, Dewey pressupõe que se o professor optar por nova educação e considerar a experiência dos seus alunos, um novo processo se instaura automaticamente.

Frente a isto, podemos indagar da dessemelhança entre o processo de confecção de um projeto (educativo) e a maneira, como as pessoas experimentam este projeto. Todo projeto está carregado de contradições, ou seja, conflitos de valor, de interesses, de necessidades carregadas de afetos, vontades “a caminho de se transformar num ‘dever’ (e vice versa)” (Thompson, pp.189-190, 1978).

Assim, pensar a educação a partir de referências, como o conceito de experiência, seria tomar este amplo terreno de indagações como objeto do pensamento. As idéias de Dewey, neste nosso mundo globalizado, violento, com maior sentido de liberdade individual, podem ser úteis na medida em que nos ajuda a não esquecer do reconhecimento do outro, da experiência alheia.

Porém, é possível dizer que a noção de interação, inter-relação entre pessoas sofreu profundas mudanças na segunda metade do século XX. E isto, certamente, desencadeou transformações na cultura escolar. Fica nos o desafio de novos e profundos mergulhos nas experiências culturais escolares.

## **BIBLIOGRAFIA**

- CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Coleção Memória e Sociedade. Rio de Janeiro: Difel, 1990.
- DEWEY, John. Experience and education. USA, New York, a Touchstone book, published by Simon and Shuster; 1997.
- ELIAS, Norbert. Introdução à Sociologia. São Paulo: Edições 70, s/d.
- THOMPSON, Eduard. In: A miséria da teoria ou um planetário de erros. São Paulo: Zahar, 1978; pp.180-200.

## **REFERÊNCIA DIGITAL**

<http://www.wilderdom.com/experiential/SummaryJohnDeweyExperienceEducation.htm>  
↓