



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR EM JOHN DEWEY (1859-1952)**

**KARINE BIASOTTO**

CASCAVEL – PR  
2016



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

## **EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR EM JOHN DEWEY (1859-1952)**

**KARINE BIASOTTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: História da Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Inalva Galter

CASCADEL - PR  
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

B476e

Biasotto, Karine  
Experiência e Educação Escolar em John Dewey (1859-1952). / Karine  
Biasotto.— Cascavel, 2016.  
125 f.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Inalva Galter  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná,  
Campus de Cascavel, 2016  
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

1. Dewey, John. 2. Experiência. 3. Educação Escolar. 4. Democracia.  
I. Galter, Maria Inalva. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 370.9

CIP – NBR 12899



**Campus de Cascavel** CNPJ 78680337/0002-65  
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110  
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



## KARINE BIASOTTO

### EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR EM JONH DEWEY: UMA ANÁLISE HISTÓRICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Sociedade, estado e educação, linha de pesquisa História da educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

\_\_\_\_\_  
Orientador(a) - Maria Inalva Galter

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

\_\_\_\_\_  
Terezinha Oliveira

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

\_\_\_\_\_  
Aparecida Favoreto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 8 de julho de 2016

A Genezi e Airton (*in memoriam*), meus  
amados pais.

## AGRADECIMENTOS

À professora orientadora, Dra. Maria Inalva Galter, pela paciência e atenção dedicada ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

Aos membros da banca examinadora, Professoras Dra. Aparecida Favoreto, Dra. Isaura Monica Souza Zanardini e Dra. Terezinha Oliveira, pela leitura do trabalho e pelas sugestões.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação, pela contribuição em minha formação.

Aos colegas da Linha de Pesquisa em História da Educação, Lidiane, Helloysa, Rosangela, Dulce, Juliane, Kleiton, Giovani e Anderson pela amizade e sugestões para a pesquisa.

Aos meus pais Genezi e Airton (*in memoriam*), pelo apoio constante e fundamental.

Aos meus irmãos Diego e Giovane pelo carinho.

Aos amigos Mariângela, Michelle, Bruna, Rosangela, Kaoana, Vanderlize, Anna Maria, Juliano e Lucas, pela amizade, incentivo e paciência em me escutar.

Aos primos Sandra, Telmo, Vanessa, Marcelo, Everton, Luciélím, Eliana e Suelen e aos demais familiares, pelo estímulo.

À equipe das escolas onde trabalhei no decorrer do mestrado, Colégio Estadual Marcos Claudio Schuster e Colégio Estadual Wilson Joffre, pela compreensão com a qual sempre pude contar.

Aos especiais colegas de trabalho, Dulcimara, Giovani, Gisângela e Roseli.

A todos e todas, a minha gratidão.

Nada é impossível de mudar. Desconfiai do mais trivial, na aparência singela. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar.

Bertolt Brecht

BIASOTTO, Karine. **Experiência e educação escolar em John Dewey (1859-1952)**. 2016. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2016.

**RESUMO:** Nesta dissertação, examinamos a concepção de experiência e educação escolar em John Dewey (1859-1952). Nosso objetivo foi o de analisar os referidos conceitos com a finalidade de entender a relação entre o conhecimento oriundo da experiência prática contemporânea, ligada às relações nas quais o indivíduo se insere e o conhecimento oriundo da experiência historicamente acumulada pela humanidade. Tendo em vista o proposto, desenvolvemos o trabalho em três capítulos. No primeiro, situamos o pensamento do autor no contexto social e teórico da sociedade estadunidense no transcorrer das décadas finais do século XIX e primeira metade do século XX ressaltando o seu entendimento sobre a democracia e a educação numa sociedade complexa. No segundo, abordamos os conceitos de interação, continuidade, ambiente escolar, interesse e esforço, pois os mesmos orientam as formulações do autor no que se refere à concepção de experiência educativa. Por fim, analisamos a concepção de experiência educativa apresentada pelo autor, sintetizada como resultado do esforço da inteligência humana que associa a experiência contemporânea com a experiência histórica. Priorizamos como fonte de nossa pesquisa, as seguintes obras do autor: *Interesse e esforço* (1895), *Meu Credo Pedagógico* (1897), *A Escola e a Sociedade* (1899), *Democracia e Educação* (1916), *Reconstrução em Filosofia* (1920) e *Experiência e Educação* (1938). Dos resultados da pesquisa, ressaltamos especialmente, que para Dewey existe uma conexão íntima entre experiência prática e conhecimento histórico, estando nestes dois elementos o fundamento da educação escolar, espaço primacial da formação do indivíduo e do desenvolvimento e conservação da vida democrática na sociedade.

**Palavras-chave:** John Dewey, Experiência, Educação Escolar, Democracia.

BIASOTTO, Karine. **Experience and school education in John Dewey (1859-1952)**. 2016. 125p. Dissertation. (Master in Education). Graduate Program in Education. Concentration area: Society, State and Education, Line of Research: History of Education, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2016.

**ABSTRACT:** In this dissertation we examined the conception of experience and school education in John Dewey (1859-1952). Our objective it was analyze these concepts with finality to understand the relation between the knowledge that comes from practical contemporary experience, linked with the relation in which the individual it is inserted and the knowledge that comes from the historical experience accumulated by the humanity. Considering the proposed, we developed the essay in three chapters. At the first one, we situate the author's thought in the social context and theoretical of north american society at final decades of XIX century and the first half of XX century presenting his understanding about democracy and education in a complex society. At the second one, we approach the concepts of interaction, continuity, interest and effort, because they guide the author's formulations about the conception of educative experience. Finally, at the third one, we analyze the conception of educative experience shown by the author synthesized as a result of the effort of the human intelligence who connect the contemporary experience with the historical experience. We prioritized as a source of our research the essays: *Interest and effort* (1895), *My Pedagogic Creed* (1897), *The School and Society* (1899), *Democracy and Education* (1916), *Reconstruction in Philosophy* (1920) and *Experience and Education* (1938). About the research results, we show especially that for Dewey, there is a close connection between practical experience and historical knowledge, being these two elements the base of school education, fundamental space of individual formation and development and conservation of democratic life at the society.

**Key-words:** John Dewey, Experience, School Education, Democracy.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
CONSIDERAÇÕES SOBRE AS RAZÕES HISTÓRICAS QUE MOTIVARAM A PROPOSTA EDUCACIONAL DE JOHN DEWEY .....	26
1.1 O contexto histórico e social de John Dewey .....	27
1.2 A experiência educativa como <i>locus</i> da democracia.....	41
EXPERIÊNCIA EDUCATIVA E A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO .....	53
2.1 Experiência educativa e os princípios de interação e continuidade .....	54
2.2 O ambiente escolar e o papel do professor .....	68
2.3 A teoria do interesse e do esforço.....	74
AMBIENTE ESCOLAR COMO <i>LÓCUS</i> DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA .....	83
3.1 Experiência prática e experiência histórica.....	84
3.2 Conexão entre estudos práticos e estudos liberais .....	85
3.3 O programa escolar e a experiência educativa.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	118
REFERÊNCIAS.....	122
ESTUDOS REALIZADOS .....	124

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado é resultado da pesquisa que realizamos no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (PPGE-UNIOESTE), na linha de pesquisa em História da Educação.

Nosso objetivo primordial consiste em realizar uma reflexão que tem como recorte a concepção de experiência em John Dewey (1859-1952) e sua relação com a educação escolar, numa perspectiva histórica. A partir desse pressuposto, nosso empenho reside em compreender o significado desse conceito, procurando apreender – por meio do estudo de algumas obras de Dewey e do debate por ele realizado – as razões pelas quais enfatizou tal conceito em sua proposta educacional.

Para isso, nossa prioridade concentrou-se na análise das seguintes obras de Dewey: *Interesse e esforço* (1895)<sup>1</sup>, *Meu Credo Pedagógico* (1897)<sup>2</sup>, *A Escola e a Sociedade* (1899)<sup>3</sup>, *Democracia e Educação* (1916), *Reconstrução em Filosofia* (1920) e *Experiência e Educação* (1938).

O interesse pela temática de pesquisa teve origem nas leituras que realizamos sobre o pensamento de Dewey ao longo de nossa formação acadêmica<sup>4</sup>. Ao realizar tais leituras, percebemos as diferentes interpretações existentes na historiografia educacional, sobre a obra de Dewey e os conceitos por ele elaborados.

Sobre essas diferentes interpretações, no Brasil, a historiadora da educação Maria da Glória de Rosa (2009) as comenta afirmando que ora encontramos prosélitos ora adversários. Transcrevemos abaixo, três excertos apresentados pela autora e que exemplificam posições distintas dos autores relacionadas às ideias de Dewey.

O problema mais sério da educação é o de seus fins. As filosofias pragmáticas e utilitaristas da educação, no geral, são falhas nesse sentido. A maior crítica que se levanta contra a filosofia de Dewey é a de que falha em valores. Fala-se num ideal de educação, mas esse ideal é algo flutuante, nada determinado, ao ponto de dizer-se que o fim da educação é a própria educação. Dewey, ao desejar ilidir o absoluto, estabeleceu um conceito dinâmico de totalidade,

---

<sup>1</sup> In: *Vida e Educação* (1930).

<sup>2</sup> In: *Pedagogia: Teoria e Prática* (1952).

<sup>3</sup> In: *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo* (2002).

<sup>4</sup> *Graduação em História e Pedagogia*.

considerando o universo como uma grande experiência, uma perpétua reconstrução, afirmando que nada é estático. Com isso criou o absoluto da reconstrução contínua. Por outro lado, elidiu o fim último. Estudando as características daquilo que considera um fim, diz: é uma ação intencional, com aspiração em busca de algo que é fim, enquanto buscado e que uma vez atingido, transforma-se em meio para a busca de novos fins. Relativizou assim o conceito de fim. Transportando tal conceito para a educação, criou dentro de sua pedagogia um ceticismo, um educar sem saber para quê, um reconstruir que é um fim em si mesmo<sup>5</sup>. (PENTEADO JR. *apud* ROSA, 2009, p. 302).

Em opinião contrária a essa primeira citação, Rosa (2009) expõe a opinião de Lourenço Filho:

Nada menos inexato do que imaginar que a pedagogia de Dewey tenda a produzir utilitaristas, no sentido pejorativo do termo, com o desprezo da cultura ou dos valores morais e sociais. O que ele não podia admitir é que isso pudesse ser obtido por meios impositivos resultando de uma concepção de experiência em termos estáticos. Daí, também a errônea interpretação de que pessoas pouco conhecedoras de sua obra dão àquela afirmação de que a educação não tenha outro fim 'senão mais educação'<sup>6</sup>. (LOURENÇO FILHO *apud* ROSA, 2009, p. 302–303).

Há, ainda, outra opinião diferente sobre a obra deweyana que pode ser vislumbrada no fragmento a seguir:

Expõe John Dewey que o homem perfeito é o que se adapta à sociedade, da maneira que melhor sirva aos interesses dela e só a eles; *Democracia e Educação* é o manual da teoria da educação em que o homem foi feito sem liberdade e psicologia individuais, em função da sociedade e do ambiente. (TOBIAS *apud* ROSA, 2009, p. 302).

Outro motivo que nos despertou interesse pela obra de Dewey particularmente no que se refere a à concepção de experiência e educação escolar, foi o frequente uso do termo experiência nos documentos oficiais que na atualidade tratam sobre o ensino no Brasil. Comumente, a ideia de experiência é apresentada com a finalidade de aproximar as atividades escolares da realidade na qual vive o aluno.

---

<sup>5</sup> PENTEADO JR, Onofre Arruda. O manifesto e a educação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 71, julho-set. 1958, pp. 160-161 (ROSA, 2009, p. 302).

<sup>6</sup> Excerto extraído do prefácio da obra *Vida e educação* (1930), organizada por Anísio Teixeira.

Quanto a isso, mencionamos, a seguir, dois trechos dos *Parâmetros Curriculares da Educação*<sup>7</sup> que tratam, principalmente, do professor enquanto o detentor da experiência acumulada, a quem cabe à função de orientar seus alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Assim, é possível demonstrar a atualidade das discussões com base nas propostas elaboradas por Dewey:

A experiência acumulada por seus profissionais é naturalmente a base para a reflexão e a elaboração do projeto educativo de uma escola. Além desse repertório, outras fontes importantes para a definição de um projeto educativo são os currículos locais, a bibliografia especializada, o contato com outras experiências educacionais, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que formulam questões essenciais sobre o que, como e quando ensinar, constituindo um referencial significativo e atualizado sobre a função da escola, a importância dos conteúdos e o tratamento a ser dado a eles. (BRASIL, 1997, p. 35).

A abordagem construtivista integra, num único esquema explicativo, questões relativas ao desenvolvimento individual e à pertinência cultural, à construção de conhecimentos e à interação social. Considera o desenvolvimento pessoal como o processo mediante o qual o ser humano assume a cultura do grupo social a que pertence. Processo no qual o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem da experiência humana culturalmente organizada, ou seja, socialmente produzida e historicamente acumulada, não se excluem nem se confundem, mas interagem. Daí a importância das interações entre crianças e destas com parceiros experientes, dentre os quais destacam-se professores e outros agentes educativos. (BRASIL, 1997, p. 37–38).

Dewey desenvolveu o seu conceito de experiência como algo extremamente complexo. A seu ver, toda forma de educação, seja ela tradicional ou a forma de educação por ele sugerida, proporciona experiência. No entanto, nem todas as formas de experiência são profícuas, não sendo, no entendimento do autor, educativas. Por esse motivo, o autor definiu princípios como os de interação e de continuidade, que direcionam para uma experiência educativa.

Entretanto, essa concepção, rodeada por princípios, não foi elaborada ao mero acaso. O pensamento de Dewey é produto das contradições sociais de seu tempo. Ele é o resultado da vida em um país que desenvolvia amplamente sua indústria, no qual a ciência expandia-se a pleno vapor, que recebia pessoas oriundas

---

<sup>7</sup> Diretrizes elaboradas pelo governo federal com a finalidade de nortear o ensino fundamental e médio com objetivo de garantindo que os estudantes das diferentes regiões e condições socioeconômicas tenham acesso aos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania. Disponível em: <[http://www.educacional.com.br/legislacao/leg\\_vi.asp](http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_vi.asp)> Acesso em: 25 ago. 2015.

da Europa e da Ásia e que desempenhou um papel essencial em duas guerras.

Nesse contexto social, Dewey e um grupo de teóricos afirmavam que já não havia mais espaço para uma educação tradicional<sup>8</sup> e enraizada em livros tão distantes da vida infantil. No intuito de desenvolver uma alternativa a essa forma de educação escolar, Dewey sistematizou uma nova forma de realizá-la, conhecida como Escola Nova<sup>9</sup>. As duas formas de ensinar marcam um contraponto até os dias atuais.

Com a finalidade de fundamentar nossa análise, tomamos como referência Bloch (2001), para quem a história possui especificidades que a distingue de quaisquer outras áreas do conhecimento, pois tem como seu objeto único o próprio homem, em consequência das suas ações no tempo e no espaço.

Assim, entendemos que o homem é um ser construído historicamente, ou seja, ele é produto das relações sociais estabelecidas entre diferentes grupos humanos ao longo do tempo. Nesse sentido, temos como consequência das ações humanas produzidas no tempo, o fato de que o próprio homem – em contato com as diferentes gerações – torna-se o elo entre o passado, o presente e o futuro.

Bloch (2001) ressalta nosso desejo humano em querer saber mais do que querer compreender e, como, resultado disso, temos o fato de que as ciências tidas como autênticas são aquelas que estabelecem relações entre os fenômenos e a vida prática. Sendo assim, o autor não nega a incompletude de uma ciência que não colabora socialmente no sentido de orientar para uma vida melhor, mas que, no que diz respeito à história, esse sentimento é mais forte, como percebemos no fragmento abaixo:

---

<sup>8</sup> Segundo Marques (2000), ensino tradicional – expressão que designa um ensino centrado no professor e nos programas de ensino, pouco preocupado com as necessidades individuais da criança e fazendo uso de lições expositivas e de uma avaliação selectiva. O ensino tradicional surge associado a um professor que ensina de forma directiva e a alunos que ouvem o professor em silêncio, tiram apontamentos e esperam que o professor lhes faça perguntas. O ensino tradicional privilegia a transmissão de conhecimentos e a aprendizagem por recepção. A memorização, a repetição e a realização de exercícios no lugar são três características essenciais do ensino tradicional. (MARQUES, 2000, p. 42-43).

<sup>9</sup> Esta expressão designa a fase da evolução da pedagogia, ocorrida na primeira metade do século XX, caracterizada pelas mudanças educacionais cujo centro se desloca do professor e dos programas de ensino para o aluno e as suas necessidades e interesses. A escola nova surge fortemente influenciada pelas ideias pedagógicas de Rousseau. A ideia de que a criança não é uma miniatura do adulto, mas um ser com vida e interesses próprios e a defesa da ligação da escola à vida e ao meio constituem duas características centrais da escola nova. O respeito pela personalidade da criança, a defesa da liberdade e da tolerância e a adequação do ensino ao ritmo da criança e ao seu estágio de desenvolvimento constituem outras ideias importantes. (MARQUES, 2000, p. 74).

Em particular, como não experimentar com mais força esse sentimento em relação à história, ainda mais claramente predestinada, acredita-se, a trabalhar em benefício do homem na medida em que tem o próprio homem e os seus atos como material? (BLOCH, 2001, p. 45).

Contudo, destaca Bloch (2001), a história se modificou ao longo do tempo, pois, embora exista há milênios em forma de narrativa, ela é ainda jovem na sua forma racional de análise.

Por isso, observa o intelectual, a história foi, por muito tempo, reduzida àquela ciência a qual cabia tomar conta de fatos superficiais. Mas, ao escrever, seu intento é de esclarecer a significação mais ampla da ciência histórica. Primeiramente, o fato de que, embora a história carregue esse nome desde a antiguidade grega, seu conteúdo se modificou ao longo do tempo, como exemplifica no excerto que segue: “Mesmo permanecendo pacificamente fiel a seu glorioso nome helênico, nossa história não será absolutamente, por isso, aquela que escrevia Hecateu de Mileto [...]”. (BLOCH, 2001, p. 51).

Entretanto, um ponto, como mostra Bloch (2001), permanece comum a todos os historiadores – desde aqueles que foram seus predecessores – e diz respeito ao fato de que o homem é objeto da história. Essa busca do historiador em revelar o humano é assim descrita pelo autor:

Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou as máquinas,] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas um serviçal da erudição. (BLOCH, 2001, p. 54).

Mas, para Bloch (2001), dizer que a história é a ciência dos homens ainda é algo vago. Portanto, é preciso ressaltar que ela vai além: é a ciência dos homens na sua relação com o tempo. Em se tratando do tempo em história, o intelectual o descreve como “[...] o próprio plasma em que se engastam os fenômenos e como o lugar de sua inteligibilidade.” (BLOCH, 2001, p. 55). Portanto, um fenômeno histórico não pode ser explicado fora de seu momento.

Outro debate produzido por Bloch (2001) diz respeito ao encargo do historiador: se este está em julgar ou compreender. Nesse sentido, como explica o

autor, existem dois problemas: “[...] o da imparcialidade histórica; o da história como tentativa de reprodução ou como tentativa de análise.” (BLOCH, 2001, p. 125).

Sobre o primeiro ponto, a imparcialidade, Bloch mostra que, por um longo tempo, o historiador cumpriu o papel de ser uma espécie de juiz. E, ao julgar, sempre há tendência da opinião pender para um lado e a narração dos fatos segue, também, para esse. Portanto, esclarece o autor, “[...] uma palavra, para resumir, domina e ilumina nossos estudos: ‘compreender’.” (BLOCH, 2001, p. 128). Para ele, isso não significa, no entanto, que o historiador seja isento de paixões, pois é tarefa difícil ver com bons olhos aqueles que diferem em cultura ou mesmo em opinião. Por esse motivo, cabe também, à história buscar a mudança dessa situação, pois, nas palavras de Bloch, “[...] ela é uma vasta experiência de variedades humanas, um longo encontro dos homens. A vida, como a ciência, tem tudo a ganhar se esse encontro for fraternal.” (BLOCH, 2001, p. 128).

Partindo desses pressupostos de metodologia da história, nosso intento com essa pesquisa vai além de simplesmente compreender a concepção de experiência e educação escolar de John Dewey. Nosso anseio maior está em compreender seus conceitos em relação ao seu tempo e ao seu contexto histórico e social.

Por meio da análise histórica, temos por objetivo buscar respostas aos nossos questionamentos, primeiramente, sobre a importância do conhecimento escolar para Dewey, em relação a qual modelo desse mesmo conhecimento escolar é necessário para os indivíduos que viveram em sua época, e, em seguida, de entender qual é o sentido atribuído pelo autor à articulação entre o conhecimento historicamente acumulado e ao conhecimento empírico.

Entendemos que ao atuarmos dessa forma, teremos uma compreensão mais nítida dos motivos que levaram o autor a elaborar seus conceitos, sobretudo, sua concepção de experiência e empregá-la em sua teoria educacional.

Nossa hipótese é que, para Dewey, a experiência – particularmente a experiência educativa, aquela que se realiza no ambiente escolar –, resulta de uma comunicação íntima entre a experiência prática (relacionada à sociedade/indivíduo – contemporâneos) e a experiência humana (histórica); relação que, segundo críticas do autor, a denominada escola tradicional não considerava. Trata-se de uma compreensão que procura articular o conhecimento científico com o conhecimento prático, articulação que, segundo o autor, não era realizada pela escola tradicional.

O que o autor põe em questão, parece-nos ser o fato de a escola tradicional

não considerar, no processo pedagógico, o valor da experiência individual e coletiva como elemento importante de aprendizagem, mas prender-se, apenas, ao conhecimento acumulado. Portanto, não estava em questão, para o autor, a negação do conhecimento acumulado, como divulgam muitos dos seus críticos.

Para tratarmos da questão proposta, recorreremos à história da sociedade americana na época de Dewey, associada à sua trajetória intelectual. Os Estados Unidos, durante o final do século XIX e a primeira metade do século XX, viviam um intenso processo de transformação que os levou, em poucas décadas, de uma sociedade agrícola – relativamente simples – para uma nação urbano-industrial muito mais complexa.

Dewey nasceu em 1859, na cidade de Burlington (Vermont), onde presenciou a transformação de uma cidade pequena em uma cidade socialmente diversificada e dinâmica, que se tornaria no centro comercial e cultural do estado. Teitelbaum e Apple, afirmam que “[...] as formas pelas quais se poderiam manter uma comunidade democrática genuína e coesa no seio das transformações econômicas e culturais da nova ordem industrial, foram preocupações cruciais ao longo da vida de Dewey.” (TEITELBAUM; APPLE, 2001, p. 196).

Teitelbaum e Apple mostram que Dewey concluiu a sua graduação na Universidade de Vermont, em 1879. Após a conclusão do curso, ministrou aulas de latim, álgebra e ciência na escola secundária de *Oil City*, na Pensilvânia, durante dois anos. Posteriormente, foi professor numa escola rural próxima de sua cidade natal. Durante este período, e incentivado por um dos seus professores de Vermont, escreveu três ensaios filosóficos que foram publicados no *Journal of Speculative Philosophy*, como descreve o próprio autor,

Durante os anos depois da graduação eu mantive leituras filosóficas e escrevi alguns artigos que eu enviei ao Dr. W. T. Harris, um conhecido hegeliano, editor do *Journal of Speculative Philosophy*, o único periódico de filosofia do país naquele período, ele e seu grupo formavam quase o único grupo de leigos que se dedicavam a filosofia por razões não teológicas. Ao enviar um artigo eu pedi ao Dr. Harris para aconselhar a possibilidade do meu sucesso prosseguindo estudos filosóficos. Sua resposta foi tão encorajadora que foi um fator distinto em decidir-me em tentar a filosofia como carreira profissional. (DEWEY, 1984, p. 150, tradução nossa)<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> During the years after graduation I had kept up philosophical readings and I had even written a few articles which I sent to Dr. W.T. Harris, the well-known Hegelian, and the editor of the *Journal of Speculative Philosophy*, the only philosophic journal in the country at the time, as he and his group

A boa repercussão destes ensaios estimulou o seu interesse em continuar os estudos. Matriculou-se no programa de pós-graduação em Filosofia, na Universidade Johns Hopkins, sobre a qual Dewey menciona,

É consenso da história educacional que a abertura da Universidade Johns Hopkins marcou uma nova época na educação superior nos Estados Unidos. Nós provavelmente ainda não estamos em condição para estimar a extensão em que sua fundação e desenvolvimento das escolas de pós-graduação em outras universidades, seguindo este exemplo, marcam uma mudança em nossa cultura Americana. Os anos 1880 e 1890 parecem marcar o definitivo fechamento do nosso período pioneiro, e o retorno da guerra civil para uma nova época industrializada e comercial. Em filosofia, ao menos, a influência da Johns Hopkins não se deu pelo tamanho do suprimento que era feito. Houve meio ano de palestra e seminário de trabalho dado pelo professor George Sylvester Morris, da Universidade de Michigan; crença no 'demonstrado' (sua palavra favorita) verdade da substância do idealismo alemão, e da crença na competência em dar direção a uma vida de pensamento inspirador, emoção e ação. Eu nunca conheci um mais sincero e generoso homem – um homem único através de todo caminho. Enquanto desviei da sua fé filosófica, eu deveria ser feliz em acreditar que essa influência do espírito do seu ensinamento tem sido uma durável influência. (DEWEY, 1984, p.151-152, tradução nossa)<sup>11</sup>.

Durante o período em que estive nesta Universidade aproximou-se de George Sylvester Morris (1840 – 1889), conhecido pela sua adesão ao idealismo alemão e críticas ao empiricismo britânico; Charles Sanders Peirce (1839 – 1914) que, juntamente com William James (1842 – 1910), de Harvard, lançou as bases da

---

formed almost the only group of laymen devoted to philosophy for non-theological reasons. In sending an article I asked Dr. Harris for advice as to the possibility of my successfully prosecuting philosophic studies. His reply was so encouraging that it was a distinct factor in deciding me to try philosophy as a professional career (DEWEY, 1984, p. 150).

<sup>11</sup> It is a commonplace of educational history that the opening of Johns Hopkins University marked a new epoch in higher education in United States. We are probably not in a condition as yet to estimate the extent to which its foundation and the development of graduate schools in other universities, following its example, mark a turn in our American culture. The 'eighties and' nineties seem to mark the definitive close of our pioneer period, and the turn from the civil war era to the new industrialized and commercial age. In philosophy, at least, the influence of Johns Hopkins was not due to the size of the provision that was made. There was a half-year of lecturing and seminar work given by Professor George Sylvester Morris, of the University of Michigan; belief in the "demonstrated" (a favorite word of his) truth of the substance of German idealism, and of belief in its competency to give direction to a life of aspiring thought, emotion, and action. I have never known a more single-hearted and whole-souled man – a man of single piece all the way through; while I long since deviated from his philosophic faith, I should be happy to believe that the influence of the spirit of his teaching has been an enduring influence (DEWEY, 1984, p.151-152).

filosofia pragmática<sup>12</sup>; e G. Stanley Hall (1846 – 1924), psicólogo que pesquisava crianças e adolescentes para determinar os métodos de ensino apropriados ao desenvolvimento.

Em 1884 concluiu sua tese de doutorado, que tratou sobre a psicologia de Emmanuel Kant (1724 – 1804) e passou a atuar como docente em filosofia e psicologia na Universidade de Michigan, ausentando-se, em 1888, para dirigir o departamento de filosofia da Universidade de Minnesota, regressando àquela Universidade um ano depois, para assumir a mesma posição. Em 1894 passou a atuar na Universidade de Chicago, onde passou a dirigir um departamento que mesclava as áreas da filosofia, psicologia e pedagogia.

De acordo com Teitelbaum e Apple (2001), o período em que atuou em Chicago foi fundamental para consolidar o pensamento social e educacional de Dewey, pois

[...] teve a oportunidade de testemunhar a vida turbulenta numa cidade grande na viragem do século XX, e ainda, de uma forma muito particular, a greve Pullmann<sup>13</sup> e sobretudo os resultados da decisão tomada pelo presidente Grover Cleveland de enviar tropas federais para apoiar os interesses empresariais. Os acontecimentos decorrentes desta greve, assim como a sua associação com ativistas sociais como Jane Addams e educadores como Ella Flagg Young, contribuíram para aprofundar o seu compromisso com um vasto leque de reformas progressistas. (TEITELBAUM; APPLE, 2001, p. 197).

Sendo assim, participou desse momento de industrialização, urbanização, quando a sociedade e a educação passaram a ser analisadas sob o olhar da ciência.

Teitelbaum e Apple apresentam o período em que atuou na Universidade de Chicago, momento em que Dewey fundou uma escola-laboratório de nível básico, o que favoreceu o desenvolvimento das suas formulações sobre a psicologia infantil e a educação. Dirigiu a escola por dez anos (1894–1904), mas um desentendimento com o Reitor da Universidade, William Rainey Harper, quanto à finalidade da escola laboratório como instituição de formação de professores, levou Dewey a demitir-se desta Universidade.

Neste mesmo ano, Dewey assumiu a função de professor de filosofia na

---

<sup>12</sup> Será explicado nas próximas páginas.

<sup>13</sup> Referência feita à greve ocorrida em 1894, em Chicago, quando os trabalhadores da fábrica Pullman se opõem à redução salarial imposta pelo patronato.

Universidade Columbia, lecionando, também, no reconhecido *Teacher's College*. Em 1930 foi nomeado Professor *Emeritus* de filosofia na Universidade Columbia, posição que manteve até completar os seus oitenta anos, em 1939.

Dewey, ao longo de sua vida, atuou intensamente em diversas causas educacionais, sociais e políticas, das quais Teitelbaum e Apple destacam as seguintes:

[...] membro da Academia Nacional de Ciências; ajudou a fundar a 'American Association of University Professors', a 'New School for Social Research' e a 'American Civil Liberties Union'. Foi um dos membros fundadores do primeiro sindicato de professores da cidade de Nova Iorque; contribuiu regularmente como membro do conselho editorial da 'New Republic' e, durante os finais dos anos trinta, foi presidente de dois grupos que tentaram organizar um terceiro partido de orientação radical, resultado de uma coligação entre a classe média, laboral e agrícola (a 'League for Independent Political Action e o People's Lobby'). Para além disto, e ainda como outro exemplo do compromisso que manteve ao longo da sua vida em prol das causas progressistas, em 1937, (com 78 anos) viajou para o México para presidir à comissão que investigava as acusações de traição e assassinato proferidas contra o exilado Leon Trotsky durante os infames julgamentos de Moscovo. (TEITELBAUM; APPLE, 2001, p. 197).

Todavia, ressaltam Teitelbaum e Apple (2001), o grande legado de Dewey foi o seu grande número de publicações. Dentre as obras: *The School and Society* (1899), *The Child and the Curriculum* (1902), *How we Think* (1910), *Democracy and Education* (1916), *The Public and Its Problems*, (1917) e *Experience and Education* (1938). Comentando a respeito da atuação intelectual de Dewey, destacam esses dois autores, o fato dele ter concebido “[...] o papel do filósofo como engajado intimamente na crítica social e não como participando em exercícios abstractos de contemplação que permanecem dissociados da moralidade prática.” (TEITELBAUM; APPLE, 2001, p. 198).

Enfim, a sociedade americana, na época de Dewey, modifica-se rapidamente, deixa sua forma tradicional e passa por intensas mudanças nos campos econômico, científico, social, político e cultural. Por um lado, o progresso econômico, técnico, científico e cultural que evidencia a capacidade humana de superar a si mesma e a natureza entusiasma e favoreciam a vida individual e coletiva; de outro, havia a necessidade de manter e continuar o processo de desenvolvimento da sociedade e de se enfrentar com os inúmeros desafios trazidos pela sociedade industrial e

urbana como os conflitos raciais, étnicos, religiosos, o movimento de trabalhadores. Esses são apenas alguns elementos que exemplificam os riscos de uma cisão social não desejável.

Envolvido nesse debate, Dewey foi um ardoroso defensor da democracia: “[...] num país que parecia encontrar-se em risco de perder o seu compasso moral e espiritual.” (TEITELBAUM; APPLE, 2001, p. 198).

Juntamente com a preocupação democrática que permeou as formulações de Dewey, estava também aquela em relação à filosofia pragmática, base de sua formação intelectual. Teitelbaum e Apple (2001) traduzem o caráter pragmático das formulações do autor da seguinte forma:

[...] Dewey acreditava que toda a ideia, valor e instituição social originavam-se a partir das circunstâncias práticas da vida humana. Não eram nem criações divinas, nem tão pouco reflectiam [sic] determinado tipo de ideal. A verdade não representava uma ideia à espera de ser descoberta; só poderia ser concretizada na prática. Toda a instituição e toda a crença, analisadas dentro do seu contexto específico, deveriam ser submetidas a um teste para estabelecer a sua contribuição, no sentido mais lato, para o bem público e pessoal. (TEITELBAUM; APPLE, 2001, p. 199).

Teitelbaum e Apple (2001) ressaltam que Dewey concebia a mudança e o crescimento como sendo próprio da natureza das coisas, das pessoas, das instituições e, portanto, da sociedade. Por essa razão, a experiência social, e não um princípio absoluto, era tomada como referência para avaliar o valor de uma ideia ou prática. Contudo, como ressaltam ainda esses autores, não se tratava de qualquer experiência, conduzida arbitrariamente na base da tentativa e erro, mas, sim, de hábitos<sup>14</sup> científicos da mente educada.

---

<sup>14</sup> Significa uma disposição constante ou relativamente constante para ser ou agir de certo modo. P. ex., o "hábito de dizer a verdade" é a disposição deliberada, neste caso um compromisso moral de dizer a verdade. É coisa bem diferente do "costume de dizer a verdade", que implicaria o mecanismo de repetir frequentemente essa ação. Assim, "o hábito de levantar-se cedo pela manhã" é uma espécie de compromisso que pode representar esforço e sofrimento; "o costume de levantar-se cedo pela manhã" não representa esforço algum, porque é um mecanismo rotineiro. Essa palavra foi introduzida na linguagem filosófica por Aristóteles (*Met.*, V, 20, 1022b, 10), que a definiu como "uma disposição para estar bem ou mal disposto em relação a alguma coisa, tanto em relação a si mesmo quanto a outra coisa; p. ex., a saúde é um hábito, porque é uma dessas disposições". Nesse sentido, Aristóteles julga que a virtude é um hábito, por não ser "emoção" (como a cupidez, a ira, o medo, etc), nem "potência", como seria a tendência à ira, do sofrimento, à piedade, etc. A virtude é, antes, a disposição para enfrentar, bem ou mal, emoções e potências; p. ex., dobrar-se aos impulsos da ira ou moderá-los (*Et. nic.*, II, 5). O mesmo significado é retomado por S. Tomás, que o expõe da seguinte maneira (*Contra Gent.*, IV, 77): "O hábito difere da potência porque não nos capacita a fazer alguma coisa, mas torna-nos hábeis ou inábeis para agir bem ou mal". Esse conceito manteve-se

Ao entender de Schook (2002), o pragmatismo<sup>15</sup> tem a característica de ser a teoria que busca responder de qual modo o conhecimento se desenvolve. Observa o autor, que

[...] a hipótese do pragmatismo é a de que o homem tem apenas uma metodologia de conhecimento. Essa metodologia certamente é complexa e apresenta muitos níveis de habilidade. Mas existe uma continuidade entre os níveis inferiores e os superiores. O que gera essa continuidade é um padrão ou forma básica de investigação inteligente. (SCHOOK, 2002, p. 11-12).

O autor expõe que os filósofos pragmatistas americanos, como Peirce, James e Dewey, exploraram a natureza de investigação de diferentes pontos de vista, segundo seus próprios interesses. Sobre Dewey, evidencia o autor que, “[...] foi no campo da psicologia social, um pioneiro e procurou a utilidade da filosofia para uma sociedade progressista e democrática.” (SCHOOK, 2002, p. 12).

Para Schook, embora haja um risco de má interpretação do pragmatismo, pelo fato de discutir a origem do conhecimento, essa é uma teoria que busca ser suficiente em compreender o aumento da experiência e dos conhecimentos humanos.

Andrade (2007), ao refletir sobre o caráter pragmático do pensamento de

---

praticamente inalterado até nossos dias. Dewey assim o expõe: "A espécie de atividade humana que é influenciada pela atividade precedente e, neste sentido, é adquirida; que contém em si certa ordem ou certa sistematização dos menores elementos da ação; que é projetante, dinâmica em qualidade, pronta para a manifestação aberta; e que é atuante em qualquer forma subordinada e oculta, mesmo quando não é atividade obviamente dominante. Hábito, mesmo em seu emprego ordinário, é o termo que denota mais esses fatos do que qualquer outra palavra" (*Human Nature and Conduct*, 1921, pp. 40-41). Dewey achava que os termos "atitude" e "disposição" também eram apropriados a esse conceito; na verdade, estes dois últimos termos são usados com mais frequência que hábito e com significados muito semelhantes. (ABBAGNANO, 2007, p. 495-496).

<sup>15</sup> Esse termo foi introduzido na filosofia em 1898, por um relatório de W. James a *Califórnia Union*, em que ele se referia à doutrina exposta por Peirce num ensaio do ano 1878, intitulado "Como tomar claras as nossas ideias". Alguns anos mais tarde, Peirce declarava ter inventado o nome P. para a teoria segundo a qual "uma *concepção*, ou seja, o significado racional de uma palavra ou de outra expressão, consiste exclusivamente em seu alcance concebível sobre a conduta da vida"; dizia também que preferia esse nome a *praticismo* ou *praticalismo* porque, para quem conhece o sentido atribuído a "prático" pela filosofia kantiana, estes últimos termos fazem referência ao mundo moral, onde não há lugar para a experimentação, enquanto a doutrina proposta é justamente uma doutrina experimentalista. Todavia, no mesmo artigo, Peirce declarava que. Em face da extensão do significado de que o P. fora alvo por obra de W. James e de F. C. S. Schiller, preferia o termo *pragmaticismo*, para indicar sua própria concepção, estritamente metodológica, do P. ("What Pragmatism Is", *The Monist*, 1905; *Coll Pap.*, S, 411-37). Desta maneira, Peirce acabava distinguindo duas versões fundamentais de P., que podem ser assim caracterizadas: 1a um P. metodológico, que é substancialmente uma teoria do significado; 2a um P. metafísico, que é Lima teoria da verdade e da realidade. (ABBAGNANO, 2007, p. 784).

Dewey, ressalta a importância de se considerar a correlação entre ideias e tempo, principalmente no caso dele, que se colocou

[...] como um herdeiro e um autor do pensamento pragmático, [...], posto que, para o pragmatismo, o próprio conhecimento é pensado como uma experiência resultante da transação social e histórica entre agentes, hipóteses, consequências e ambiente (*environment*) (ANDRADE, 2007, p. 18).

Nesse caso, segundo a autora, a ideia clássica de fundamento não teria lugar dentro da reflexão pragmática, na qual viria, em primeiro lugar, o aspecto sempre contingente e falível do conhecimento.

Baseando-se em Israel Scheffler (1972), Andrade (2007) ressalta, ainda, a relação entre a forma pragmática do pensar filosófico e a emergência histórica do experimentalismo como forma dominante de desenvolvimento da ciência e da indústria como também da urbanização de práticas e de costumes sociais em escala de massa. Assevera a autora que foram estas:

[...] as duas vertentes da acelerada modernização da América, que a transformam de país rural, protestante e tradicional em berço de uma cultura urbana, cosmopolita e tecnocientífica que, no pós-segunda Guerra, se generalizará como *way of life* a ser mundialmente exportado. (ANDRADE, 2007, p. 19).

Segundo o pensamento da autora, vemos que, em sua concepção,

[...] o pragmatismo é um pensamento que diz respeito, portanto, ao nascimento ou à primeira fase desse modo de vida urbano industrial e científico enquanto *environment*. A própria proeminência da ideia de *environment*, mal traduzida ao português quando considerada apenas como meio ou ambiente ou entorno, por ter pelo menos todos esses três significados ao mesmo tempo, se torna uma ideia-força neste período, sobretudo pelo impacto decisivo da teoria da evolução em toda a Ciência. Da psicologia nascente à sociologia, passando obviamente pela medicina, pela fisiologia e pela física, o evolucionismo, cuja versão melhor acabada e ainda hoje dominante é aquela formulada por Charles Darwin, acaba por repercutir inclusive no próprio estatuto da filosofia e em sua relação com o tema clássico do conhecimento da verdade do mundo e do homem que nele vive e se faz sujeito do conhecimento (de si mesmo e do mundo). (ANDRADE, 2007, p. 19).

Foi nesse contexto que Dewey passou a questionar as formas tradicionais de

educação e a defender uma nova forma de conduzir o processo pedagógico. Teitelbaum e Apple destacam a importância que Dewey atribuía a escolarização para o desenvolvimento intelectual e para o progresso social: “[...] a chave do desenvolvimento intelectual, e conseqüentemente do progresso social, era a escolarização, sobretudo numa época em que as influências educacionais de outras instituições (o lar, a igreja, etc.) decresciam tão drasticamente.” (TEITELBAUM; APPLE, 2001, p. 197).

Mas não se tratava de qualquer escola. De acordo com Teitelbaum e Apple, Dewey destacou a natureza moral e social da escola e acreditava que esta poderia servir como uma “[...] comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária” (TEITELBAUM; APPLE, 2001, p. 197), particularmente uma sociedade que dinamizaria, ativamente, o crescimento do indivíduo e da democracia. Esta visão contrastava com o modelo escolar predominante, cujo papel passivo do aluno era moldado pelo professor, pelos métodos de ensino apoiados na repetição e ainda pelas matérias escolares divorciadas do conteúdo social. Nesse caso, não se tratava apenas de garantir a escolarização universal, mas de uma “nova educação”, guiada pela ideia de que a escola é a vida e não uma preparação para a vida. Por essa razão, a ênfase dada à experiência educativa enquanto meio e fim do processo pedagógico e, por conseguinte, de realização da vida democrática.

Portanto, refletir sobre o significado histórico do conceito de experiência e sua relação com a educação escolar presente na obra de Dewey, requer que a compreendamos associada às próprias transformações geradas naquele período da história.

Para tratar das questões propostas, dividimos o trabalho em três capítulos: No primeiro – intitulado “Considerações sobre as razões históricas que motivaram a proposta educacional de John Dewey” – procuramos situar o pensamento do autor no contexto social e teórico da sociedade estadunidense, no transcorrer das décadas finais do século XIX e primeira metade do século XX. Para isso, associamos sua trajetória intelectual ao curso da história americana da Guerra Civil até a Segunda Guerra Mundial, com especial destaque ao entendimento do autor sobre democracia, já que esse conceito foi elaborado em um momento em que as relações sociais passavam por mudanças complexas.

No segundo capítulo – nomeado “Experiência educativa e a formação do indivíduo” – abordamos os conceitos de interação, continuidade, ambiente escolar,

interesse e esforço, pois os mesmos orientam a construção da concepção de experiência educativa na obra de Dewey.

E, finalmente, no terceiro capítulo – intitulado “O ambiente escolar como *lócus* da experiência educativa” – analisamos a concepção de experiência do autor articulada à experiência prática (individual e social) com a experiência humana (histórica), estando nessa relação o significado e a importância do programa escolar, na formação do indivíduo e do desenvolvimento e conservação das relações sociais.

## CAPÍTULO I

### CONSIDERAÇÕES SOBRE AS RAZÕES HISTÓRICAS QUE MOTIVARAM A PROPOSTA EDUCACIONAL DE JOHN DEWEY

Nesse capítulo, procuramos situar o pensamento de John Dewey no contexto estadunidense, no transcorrer das décadas finais do século XIX e primeira metade do século XX. Nosso principal objetivo volta-se a buscar as razões históricas que fundamentam a proposta educacional do autor, particularmente no que se refere ao conceito de experiência educativa. Para isso, utilizamos as obras de alguns autores que tratam sobre a história dos Estados Unidos e ou sobre o pensamento de Dewey, tais como: William Miller (1962), Alonzo Hamby (2005), Carlos Otávio Fiuza Moreira (2002) e Luiz Estevam Fernandes e Marcus Vinícius de Moraes (2014). Também nos baseamos em Dewey, especialmente nas obras *Meu credo pedagógico* (1897) e *Democracia e Educação* (1916)<sup>16</sup>.

Apresentamos também uma breve discussão sobre as formulações de Dewey a respeito da democracia e sua relação com a educação. Essa reflexão é importante, pois o ideal social e pedagógico defendidos pelo autor pautam-se na experiência educativa, *lócus* da sociedade democrática.

É imprescindível lembrar-nos de que a época vivida por Dewey foi marcada por uma crescente urbanização e avanços no campo da ciência<sup>17</sup> e tecnologia que acarretaram enormes transformações sociais, econômicas, políticas e culturais em âmbito mundial e, particularmente, nos Estados Unidos da América, país de origem do autor. Com vistas a atender a este novo ideal de vida que julgava estar nascendo, Dewey – assim como muitos outros intelectuais que viveram essa realidade – percebeu como necessário formular teorias, tendo em vista refletir e propor alternativas aos problemas sociais de sua época.

---

<sup>16</sup> Os autores mencionados foram priorizados por serem referenciais nos estudos da história dos Estados Unidos e do pensamento de John Dewey. Sobre as obras de Dewey utilizamos aquelas que, do nosso ponto de vista, contribuem para esclarecer o objeto de estudo de nossa dissertação: concepção de experiência educativa em John Dewey.

<sup>17</sup> Conhecimento que inclua, em qualquer forma ou medida, uma garantia da própria validade (ABBAGNANO, 2007, p. 136). Para Dewey, “por ciência, conforme ficou dito, significamos aquele saber proveniente dos métodos de observação, reflexão e verificação deliberadamente adotados para assegurar conhecimentos certos e provados.” (DEWEY, 1979, p. 241).

## 1.1 O contexto histórico e social de John Dewey

Segundo Miller (1962), um dos acontecimentos de grande importância, e que marcou a vida do povo americano nas décadas finais do século – repercutindo nas décadas iniciais do século XX –, foi, sem dúvida, a Guerra Civil Americana (1861-1865). Esse conflito materializou as disputas políticas, econômicas e ideológicas entre os estados do sul (Confederados) e os estados do norte (União) e, ao seu fim, efetivou as características da economia norte-americana.

De acordo com Fernandes e Morais (2014), essas diferentes regiões geográficas possuíam poucas semelhanças, sendo muito marcantes as suas diferenças. Essas diferenças são assim descritas pelos autores:

O norte, mais avançado em termos industriais, tinha uma classe média nascente e uma indústria de importância crescente. O sul, embora apresentando características fundamentalmente agrícolas, baseava-se no sistema de plantation e escravidão; muito bem inserido no sistema capitalista; o escravo era visto como mercadoria. O sul interagiu economicamente com o norte e participava do comércio internacional, especialmente com a Inglaterra. (FERNANDES; MORAIS, 2014, p. 129).

No que diz respeito à esfera política, os fazendeiros do sul, em sua maioria, apoiavam o Partido Democrata<sup>18</sup>, dedicavam-se ao cultivo de algodão em grandes propriedades com uso de mão de obra escrava. Enquanto os industriais do norte apoiavam o Partido Republicano<sup>19</sup> e prezavam pelo crescimento do setor com uso de mão de obra assalariada.

A eleição de 1860 trouxe consigo um presidente republicano, Abraham Lincoln, homem que, nas palavras de Fernandes e Morais, “[...] era favorável aos ideais de solo livre, trabalho e homens livres.” (FERNANDES; MORAIS, 2014, p. 130)<sup>20</sup>. Segundo os autores, a eleição de Lincoln teria insuflado mais as diferenças entre os estados do sul e norte e foi o estopim para o início do conflito. Essa

---

<sup>18</sup> O Partido Democrata é o partido mais antigo dos Estados Unidos. Foi fundado em 1848. Foi o partido de Roosevelt, que governou durante a depressão econômica. Disponível em: <https://www.democrats.org/about/our-history/> Acesso em 27 mai. 2016

<sup>19</sup> O Partido Republicano foi fundado em 1854 por um grupo abolicionista. Tinha a essa como sua principal causa naquele momento. Sob a liderança de Abraham Lincoln, tornou-se o partido da União. Disponível em: <https://www.gop.com/history/> Acesso em: 27 mai. 2016

<sup>20</sup> No campo político, Hamby (2005) mostra que a vitória de Abraham Lincoln nas eleições de 1860 aprofundou o desejo dos estados do sul em separarem-se dos estados do norte. No ano seguinte, sete estados escravistas do sul entraram em acordo e formaram os estados confederados da América. Apesar disso, Lincoln não reconhecia a independência desses estados.

diferença pesou ainda mais em 1862, quando Lincoln proclamou a liberdade dos escravos negros em todos os estados Confederados. Contudo, como apresentam Fernandes e Morais (2014), é necessário enfatizar que tanto nos estados Confederados quanto nos estados da União havia a ideia de que o homem branco era superior, fato esse, destacado até mesmo nos discursos do presidente Lincoln. Pelo fato da escravidão ser um direito garantido por lei aos estados do sul, o racismo nessa região era manifesto, enquanto nos estados do norte acontecia de forma dissimulada.

A libertação dos escravos trouxe a impressão de que esse seria um passo rumo a uma sociedade na qual cada indivíduo teria, juridicamente, garantidos os direitos de fazer suas escolhas, dando-se, assim, mais vida aos ideais liberais.

Ao fim dos conflitos da Guerra Civil Americana, o sul estava economicamente e socialmente desestruturado como mostram Fernandes e Morais (2014). Enquanto isso, o processo de industrialização do norte crescia com a própria guerra, sobretudo a indústria têxtil e bélica.

De acordo com Fernandes e Morais (2014), além de unificar o país, o conflito favoreceu a criação da identidade nacional estadunidense, fundamentada no modo de pensar e de produzir dos estados do norte.

De um ponto de vista político, apresenta Miller (1962), o período pós Guerra Civil, empresários passaram a ter maior representatividade no Congresso, sendo este um dos fatores que contribuiu com o impulso do capitalismo norte-americano.

Já no campo econômico, os anos que sucederam a Guerra Civil Americana foram de prosperidade industrial e expansão dos transportes, por meio das ferrovias. Esse constituiu o primeiro fator para que os Estados Unidos viessem a se tornar uma liderança industrial. O segundo fator foi a constituição de sociedades anônimas que flexibilizavam os riscos de investimento na indústria e facilitavam a reunião de capital.

Esse momento entre a Guerra Civil e a Primeira Guerra Mundial é apresentado por Hamby como um período em que “[...] os Estados Unidos da América atingiram a sua maioridade.” (HAMBY, 2012, p. 170). Formou-se um país urbanizado, onde se localizavam diversas fábricas, siderúrgicas e ferrovias. Apesar da prosperidade, o autor destaca os problemas que com ela vieram, como o monopólio de poucos grupos sobre a indústria, as más condições de trabalho que os operários enfrentavam e o crescimento desordenado das cidades.

Como consequência desses avanços, nasceu o desejo de construir fábricas que tinham como meta produzir em maior quantidade, obtendo mais lucro. Miller (1962) destaca que foi nesse período pós Guerra Civil que a produtividade crescia mais do que os investimentos e mais do que a mão de obra e aponta duas razões para isso:

A primeira foi o aperfeiçoamento constante do suprimento de energia e a aplicação da ciência à produção. Não só um renovado impulso foi dado às invenções, como também novos ramos da ciência, inteiramente inéditos, como a química, entregavam seus tesouros à indústria. (MILLER, 1962, p. 248)

A segunda razão “[...] residia na reorganização do próprio processo de fabricação de artigos manufaturados [...] mediante o emprego das peças intercambiáveis e da técnica das linhas de montagem.” (MILLER, 1962, p. 248).

O acelerado processo de industrialização, para Moreira, “[...] não significou apenas a criação de uma grande quantidade de fábricas, mas também de intensas modificações das atividades laborais.” (MOREIRA, 2002, p. 56). Outra diferença é ainda apontada pelo mesmo autor no que diz respeito à mão de obra. Nesse sentido, Fernandes e Morais mostram que “[...] atraída pela ‘terra das oportunidades’, entre 1870 e 1900, a população dos Estados Unidos recebeu mais de 20 milhões de imigrantes vindos da Europa e da Ásia, em sua maioria.” (FERNANDES; MORAIS, 2014, p. 153). Essa numerosa mão de obra, composta de homens, mulheres e crianças, passou a valorizar as tarefas mecânicas nas fábricas norte americanas.

Essas tarefas automáticas, junto às inovações científicas implantadas nas fábricas, configuram-se no que Moreira chama de “ciência da produção.” (MOREIRA, 2002, p. 56). Essa teoria foi idealizada por Frederick Winslow Taylor (1856-1915)<sup>21</sup> e passou a consistir uma forma de organizar o trabalho que se torna primordial nas

---

<sup>21</sup> Lembremo-nos de que a época de Dewey é também a época de Henry Ford e Frederick Winslow Taylor (1856- 1915) que se tornaram clássicos por terem sido os grandes sistematizadores das ideias a respeito da organização científica do trabalho.

Ford foi um empresário norte americano que aplicou um novo modelo de linha de produção. “tal modelo de produção exigiu do trabalhador uma adaptação alheia a seu modo de vida até então, e por isso, o modelo de produção fordista está associado ao pensamento da escola de regulamentação porque, além do controle de produção na indústria, baseado na uniformidade e na padronização do processo produtivo, Ford se preocupava também com o consumo dos produtos e com a socialização pautada nas políticas do chamado estado do bem-estar social.” (MEDEIROS, 2013, p. 45-6).

Frederik Winslow Taylor (1856-1915) foi um engenheiro norte americano que introduziu na indústria o conceito de administração científica (RAGO; MOREIRA, 2003, p. 14). Para Taylor, “[...] conclui-se que o objetivo mais importante de ambos, trabalhador e administração, deve ser a formação e aperfeiçoamento do pessoal da empresa, de modo que os homens possam executar em ritmo mais rápido e com maior eficiência os tipos mais elevados de trabalho, de acordo com suas aptidões naturais.” (TAYLOR, 1986, p. 33).

fábricas norte-americanas.

Como fato decorrente da prosperidade industrial, vê-se que os sindicatos começam a se fortalecer. Foi este, também, um período de reivindicações sociais, por meio de greves, por exemplo, aquela ocorrida na cidade de Pullman, quando os operários pararam o trabalho devido ao rebaixamento no salário.

A população de Chicago também sentiu os efeitos da urbanização e industrialização, ressalta Moreira (2002). Em 1890, 87% da população de Chicago era formada por imigrantes, como apontam Fernandes e Morais (2014). Por esse motivo, foram criadas instituições sociais para ajudar, principalmente, os imigrantes recém-chegados aos Estados Unidos e a população mais carente. Dewey foi integrante ativo em uma dessas organizações, a *Hull House*. De acordo com os registros de Moreira

[...] na *Hull House* eram desenvolvidos programas pedagógicos e filantrópicos (leituras, recreação para as crianças, discussões políticas, etc.) que buscavam quebrar o isolamento da população marginalizada, ao mesmo tempo em que visava engajar os mais favorecidos – jovens universitários, por exemplo – em ações socialmente relevantes. (MOREIRA, 2002, p. 61).

Mais que isso, era um momento em que pessoas de origem africana buscavam reconhecimento social no trabalho e como eleitores, levando em consideração, a “[...] ‘nova imigração’ para a terra de oportunidades e dignidade do homem.” (MILLER, 1962, p. 261). Contudo, africanos e imigrantes tiveram a certeza de que estavam em uma situação de desigualdade, bem como também estavam os pequenos comerciantes que, naquele momento, estavam sendo pressionados pelos empresários.

Nesse contexto, Dewey dedicava-se à Escola Laboratório da Universidade de Chicago, quando escreveu o ensaio *Meu Credo Pedagógico* (1897), a fim de expor seu ideal para a educação. Para o autor, a educação é uma consequência da participação social de cada indivíduo<sup>22</sup>. Desde seu nascimento, este forma hábitos e estende suas emoções ao longo do seu desenvolvimento. De modo que “[...] ele se converte assim, em herdeiro do capital formado pela civilização.” (DEWEY, 1954, p. 75). Portanto, no entender de Dewey, a educação que ele chama de verdadeira, vem

---

<sup>22</sup> Durkheim (2012) também discute o papel da educação, que para ele, desempenha uma ação coletiva com objetivo de adaptar a criança ao meio social no qual vive.

do estímulo das relações sociais em que cada criança se encontra. Interpretar adequadamente a essas relações sociais é essencial para compreender as capacidades das crianças.

O autor afirmava que na condição do mundo, num momento em que a democracia torna-se cada vez mais desejável e que a industrialização se desenvolve de forma intensa, tornou-se impossível imaginar como a sociedade seria em longo prazo, fato que impossibilita preparar uma criança para condições estanques. Diante dessa dificuldade no que diz respeito à educação das crianças, explica Dewey, “[...] prepará-la para a vida ulterior significa proporcionar-lhe o domínio de si mesma; significa educá-la de sorte que tenha o pleno e rápido uso de todas as suas capacidades [...]” (DEWEY, 1954, p. 76-7). Tratando da educação de forma geral, assevera o autor:

Em suma, creio que o indivíduo que há de ser educado é um indivíduo social e que a sociedade é uma união orgânica de indivíduos. Se eliminamos da criança o fator social ficamos só com uma abstração; se eliminarmos da sociedade o fator individual ficamos apenas com uma massa inerte e morta. A educação, deve, portanto, começar com um conhecimento psicológico das capacidades, interesses e hábitos da criança. Há de ser controlada em cada ponto com referência às mesmas considerações. Esses poderes, interesses e hábitos devem ser constantemente interpretados; devemos saber o que significam. (DEWEY, 1954, p. 77).

Na última década do século XIX, a manufatura, fundada na produção em pequena escala, entrara em colapso, tendo como uma das causas “[...] o aumento incessante da produtividade industrial e das comunicações, em consequência da aplicação sistemática da ciência à indústria.” (MILLER, 1962, p. 262). Nos anos seguintes, a relação entre ciência e indústria tornou-se mais estreita, resultando na criação de novos produtos e na expansão de capital para o exterior. Fernandes e Moraes relatam que, nesse contexto, os Estados Unidos “[...] viveram um período de euforia industrial, que louvava o próprio crescimento, capaz de ‘integrar o país’ e torná-lo competitivo diante das maiores nações industrializadas da Europa.” (FERNANDES; MORAIS, 2014, p. 156).

Esse crescimento econômico favoreceu a ampliação do poder aquisitivo para todas as classes sociais. “Foram concedidos salários mais elevados aos operários qualificados, ensaiando-se os primeiros passos rumo ao chamado capitalismo do

bem-estar social.” (MILLER, 1962, p. 270). Por outro lado, a qualidade no ambiente fabril era precária e havia um elevado índice de mortes por acidentes de trabalho e uso da mão de obra infantil. “As condições incrivelmente insalubres do que os operários chamavam de suas ‘casas’, tornavam mais penoso o custo social da estabilidade.” (MILLER, 1962, p. 276).

Essa prosperidade industrial chamou a atenção de imigrantes europeus e africanos originários do sul dos Estados Unidos que viram nela uma oportunidade de melhorar as condições de existência, fazendo com que se deslocassem para os centros urbanos fabris. Desse modo,

[...] em 1910, esses imigrantes, ao lado de negros provindos do sul, constituíam cerca de dois terços do operariado total de vinte das principais indústrias americanas. Totalmente ignorantes em língua inglesa e sem saber ler e escrever a sua própria, esses imigrantes tendiam a ligar-se aos compatriotas, nas cidades portuárias onde desembarcavam, ou nas cidades fabris para as quais eram tangidos por representantes das empresas, ao chegarem ao país. Todas as circunstâncias conspiravam no sentido de torná-los hostis às instituições americanas, as quais, efetivamente, não lhes ofereciam a menor defesa contra a exploração, e nenhuma alternativa fora dela. Essa hostilidade foi-lhes retribuída de maneira cada vez mais intensa pelos americanos, sobre os quais desabou essa onda de estrangeiros. (MILLER, 1962, p. 276).

A eclosão da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) na Europa fez com que os norte-americanos se afastassem de forma rápida de um conflito em curso no México<sup>23</sup>. “Nossas preocupações com essa guerra fizeram com que hesitássemos em envolver-nos numa aventura Mexicana, e levaram-nos a afastar-nos dela o mais depressa possível, depois de nela comprometidos.” (MILLER, 1962, p. 307).

Os Estados Unidos entraram no conflito mundial somente em 1917, segundo Miller (1962). “Wilson fez a devida distinção entre os ‘militares, donos da Alemanha’ e seus súditos, e explicou que tínhamos entrado na guerra contra os primeiros, ‘não como sectários’, mas como amigos de todos.” (MILLER, 1962, p. 307). A visão que o presidente Wilson tinha sobre a participação dos Estados Unidos na guerra era de

---

<sup>23</sup> A Revolução Mexicana foi conflito que ocorreu no início do século XX. “Explorou uma massiva convulsão social e se estendeu pelo curso de uma década sem nenhum sistema importante de ideias nem que a iniciasse nem que emergisse dela. Observado em termos puramente doutrinários, a única ideologia desenvolvida no período pertenceu não aos revolucionários, mas sim ao regime que eles derrotaram o positivismo dos ‘cientistas’ do Porfiriato”.

Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715083029/cap17.pdf>  
Acesso em: 03 jun. 2016

uma luta pela “democracia e liberdade”, como mostra Fernandes e Moraes (2014).

Até então os Estados Unidos somente forneciam munições e equipamentos aos países Aliados, fato que estremeceu a relação com a Alemanha<sup>24</sup>. A única forma de manter o país distante da guerra seria finalizar o conflito. “Nenhuma das partes beligerantes achava-se, porém, preparada para aceitar sua proposta de ‘paz sem vitória’.” (MILLER, 1962, p. 309). No entanto, Fernandes e Moraes (2014) mostram que a guerra foi uma oportunidade para consolidar a supremacia econômica do país e aliviar os próprios conflitos internos.

Miller (1962), analisando os discursos de oficiais americanos sobre a participação dos Estados Unidos na guerra, afirma que a decisão de aderir à guerra veio após inúmeras perdas de cargas de navios estadunidenses por consequência de ataques de submarinos alemães e da notícia de que a Alemanha propusera ao México que se tornasse um aliado na guerra com o objetivo de conquistar de volta o território do Texas.

O presidente Woodrow Wilson organizou, em 1917, uma comissão encarregada de fazer a propaganda da guerra junto à população americana justificando que “[...] ela tornaria o mundo seguro para a democracia; era uma guerra destinada a por termo nas guerras.” (MILLER, 1962, p. 311). Assim, se produziu na mente dos norte-americanos a ideia de “[...] patriotismo em nome da democracia e liberdade além-mar (contra a Alemanha) e em casa (contra a desigualdade econômica) dominou o discurso oficial do governo e de muitos dos movimentos.” (FERNANDES; MORAIS, 2014, p. 194).

Para isso, Wilson anunciou, em janeiro de 1918, os “quatorze pontos”<sup>25</sup> que definiam os objetivos da guerra. Dessa forma, sugeria-se um fim mais rápido para o conflito. Em outubro daquele ano, a Alemanha declarou aceitar a execução das condições de Wilson e pôr fim a guerra. Em janeiro de 1919 teve início a Conferência de Versalhes<sup>26</sup>, que organizou as condições de paz impostas à

---

<sup>24</sup> Hobsbawm (1995) observa que, no que diz respeito à indústria norte-americana no contexto de Primeira Guerra Mundial, a economia dos Estados Unidos foi beneficiada pelo fato do país estar geograficamente distante do conflito e pela organização da sua produção.

<sup>25</sup> Entre eles contavam-se as exigências de uma diplomacia franca, da liberdade dos mares, da remoção das barreiras comerciais e do ajustamento das fronteiras a base do princípio de autodeterminação dos povos interessados. No ponto quatorze, Wilson advogou pela criação de uma liga das nações – “que proporcionasse garantias mútuas de independência política e integridade territorial aos grandes e pequenos estados.” (MILLER, 1962, p. 211).

<sup>26</sup> Organização do tratado de paz ao fim da Primeira Guerra Mundial que foi, por fim, assinado em 28 de junho de 1919. Pelo tratado, a Alemanha se comprometia em assumir a responsabilidade pelo

Alemanha. Grande parte dos pontos propostos por Wilson estava incluído no Tratado de Versalhes quanto às novas fronteiras europeias e à determinação das formas democráticas de governo. Além disso, incluía o pagamento de reparações financeiras pelo estado alemão aos países aliados e, numa tentativa de minimizar a situação, instituiu-se a Liga das Nações<sup>27</sup>.

Num contexto em que os Estados Unidos se envolviam em questões internacionais e viviam, em seu próprio território, tensões sociais, políticas, étnicas e raciais de toda ordem, Dewey se ocupou da reforma educacional, ressaltando a importância em considerar a experiência social e individual dos homens.

Mediante os conflitos que desequilibravam a sociedade estadunidense em sua época, Dewey dedicou-se, entre outras questões, a refletir sobre a importância da experiência democrática, tendo em vista a manutenção e o desenvolvimento da sociedade. Nesse sentido, podemos mencionar que

[...] uma abordagem mais sistemática de problemas políticos por parte de Dewey teve início a partir da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), ampliando-se nas duas décadas seguintes, principalmente após a depressão econômica que se instalou em 1929 nos Estados Unidos. (MOREIRA, 2002, p. 19).

Dewey escrevia sobre temas como sociedade, democracia e educação. Assim, é demonstrativo de que o momento que o autor vivia era de conflitos relacionados a essas temáticas. Naquele momento, os Estados Unidos passavam, conforme se pode observar no fragmento destacado abaixo, por um período de restrição ao número de imigrantes:

Em 1917, a propósito do último de um certo número de vetos de Wilson, o Congresso impôs aos que procurassem estabelecer-se nos Estados Unidos a obrigação de provar que sabiam ler e escrever.

---

conflito e a cumprir inúmeras exigências políticas, econômicas e militares impostas, principalmente, pela Inglaterra e França.

<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/CentenariIndependencia/ConferenciaDeParis> Acesso em: 30 mar. 2016

<sup>27</sup> A Liga das Nações foi uma organização internacional criada em abril de 1919, quando a Conferência de Paz de Paris adotou seu pacto fundador, posteriormente inscrito em todos os tratados de paz. Ainda durante a Primeira Guerra Mundial, a ideia de criar um organismo destinado à preservação da paz e à resolução dos conflitos internacionais por meio da mediação e do arbitramento já havia sido defendida por alguns estadistas, especialmente o presidente dos Estados Unidos, Woodrow Wilson. Contudo, a recusa do congresso norte-americano em ratificar o Tratado de Versalhes acabou impedindo que os Estados Unidos se tornassem membro do novo organismo. <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/aeravargas1/anos20/centenarioindependencia/ligadasnaoes> Acesso em: 30 mar. 2016.

Essa prova constituiu uma barreira, conforme se revelou em 1920, quando perto de um milhão de imigrantes afluíram o país. Em maio de 1921, após Wilson ter apostado o seu veto a um projeto de lei de imigração que estabelecia discriminações entre pessoas de diferentes origens nacionais, o presidente Warren G. Harding sancionou um projeto de lei que restringia a entrada de imigrantes sobre o mesmo fundamento. (MILLER, 1962, p. 319).

Essa restrição, oriunda de decretos oficiais<sup>28</sup> às minorias, gerou ataques violentos a pessoas provenientes de diferentes etnias que já viviam nos Estados Unidos, segundo se pode ler nos registros de Miller, que comenta:

Os incidentes por vezes envolveram ‘americanos natos’ – que clamavam contra as ondas de crimes trazidas para os Estados Unidos por organizações misteriosas como a Maffia e a Mão Negra. Mas as violências mais bem organizadas foram perpetradas por mãos domésticas e não estrangeiras – as da notória Ku Klux Klan<sup>29</sup>. (MILLER, 1962, p. 320).

Essa organização que menciona o autor se fortaleceu do favorável clima de xenofobia instaurado nos Estados Unidos, nos anos 1920 e “[...] em 1924, cerca de 4.500.000 ‘pessoas do sexo masculino, cidadãos nascidos nos Estados Unidos e cristãos’ – haviam entrado para a agremiação encapuzada.” (MILLER, 1962, p. 320). Assim, essa organização perseguia a todos os grupos que não contribuíssem ao “americanismo”, isso incluía, além dos afro-americanos, os judeus e os católicos.

Portanto, a Ku Klux Klan entendia como sendo americanos apenas aqueles que nasciam no país, e que fossem brancos e protestantes. Mas havia ainda outra divisão dentro da organização, cujo alvo era o darwinismo.

Precisamente, conforme aponta Moreira (2002), a teoria de Darwin fora um importante elemento para Dewey ao elaborar sua própria teoria sobre educação, como se pode observar no comentário destacado na sequência:

---

<sup>28</sup> O ato de imigração de 1924 reduziu o número de imigrantes admitidos a 150 mil por ano, menos de 15% da média de um milhão nos anos antes da guerra; mesmo assim, oficiais da imigração raramente permitiram que metade desse número efetivamente entrasse no país. Cotas raciais e étnicas dos prospectivos imigrantes foram adotadas em proporção aos números da “estatística nacional e linguística” de 1910! Como resultado, quase todos os povos asiáticos e muitos europeus foram excluídos da entrada nos Estados Unidos no período. Novas categorias de “cidadão” e “estrangeiro” foram formuladas com base em noções racistas e a fronteira dos estados unidos começou a ser policiada pela primeira vez. (FERNANDES; MORAIS, 2014, p. 202).

<sup>29</sup> “A expressão *Ku Klux Klan* deriva do grego *kuklos* (círculo ou bando), e do escocês *klan* (clã, com o sentido de ancestralidade). Criou raízes nos Estados Unidos e Europa onde, ainda hoje, sobrevive alimentada pelo crescimento dos grupos de extrema-direita.” (CARNEIRO, 2006, p. 9).

O naturalista inglês afirmara que as estruturas da vida não tinham formas pré-determinadas; isto torna a experiência um fator decisivo para a evolução das espécies. Crescimento, adaptação e uso da inteligência para a resolução de questões são marcas da filosofia da educação de Dewey. (MOREIRA, 2002, p. 17).

O evolucionismo de Darwin representa ainda uma reviravolta no lugar ocupado pelo homem, de acordo com Andrade, que o revela como “[...] frágil e minúsculo cume na seleção e adaptação da vida sob as diferentes fases geológicas da natureza terrestre.” (ANDRADE, 2007, p. 17). Para a autora, isso evidencia o quão delicado é o conhecimento humano, pois ele é passível de contestação a cada nova pesquisa. Consonante a este pensamento, como vemos no fragmento a seguir, a autora expressa:

O conhecimento, portanto, é algo que se constrói e reconstrói dinamicamente em relação à experiência histórico-científica do próprio conhecimento e, portanto, da experiência tecida no constante interagir ou transacionar entre seus autores ou agentes (ou seja, os cientistas) e as consequências das descobertas feitas e das teorias elaboradas (ou seja, os usos da ciência aplicada à vida prática, do cotidiano à produção industrial). (ANDRADE, 2007, p. 20).

A ciência, como temos destacado, fez-se presente na indústria durante a década de 1920, um período de expansão dos negócios que seguiu até 1929. Registra-se que “[...] esse surto de negócios foi o mais longo da história americana, alimentando a acariciada crença de que os Estados Unidos haviam descoberto a máquina do moto-perpétuo da prosperidade.” (MILLER, 1962, p. 326). Esse avanço da indústria ocorreu com auxílio do progresso científico, atrelado à guerra e aos lucros gerados pela mesma, pois

[...] a política dos tempos da guerra exerceu influência sobre a política financeira da mesma época, incentivando a aplicação da ciência à indústria. De modo especial, os impostos de guerra sobre os lucros extraordinários estimularam as empresas a aplicar seus grandes lucros em fábricas e equipamentos modernizados, eletrificados e capazes de produzir a baixo custo. (MILLER, 1962, p. 327).

Essa prosperidade industrial acarretou em um aumento da produtividade do trabalho e em uma ascensão salarial para os operários das indústrias modernas, que utilizavam da química e da eletricidade, por exemplo.

Dessa forma houve um aumento do poder aquisitivo da população em geral e a publicidade tornou-se um meio de criar consumidores, já que “[...] os anunciantes passaram a desviar rapidamente seus apelos de venda aos argumentos utilitários e informações descritivas do produto para apelos emocionais por status e diferenciação social.” (RIFKIN, 1995, p. 21).

Essa prosperidade durou até 1929, quando a economia norte-americana entrou em declínio, como explicam Fernandes e Morais no fragmento que segue: “As amplas esperanças da nova era faliram na ‘Quinta Negra’, 24 de outubro de 1929. Nesse dia, a Bolsa de Valores nos Estados Unidos caiu em um terço, dando origem à pior crise econômica na história do capitalismo mundial.” (FERNANDES; MORAIS, 2014, p. 205).

Nesse período de depressão econômica, Fernandes e Morais (2014) relatam que os efeitos da crise se prolongaram por anos. Os dados trazidos pelos autores mostram até 1932 a falência de cinco mil bancos, a queda em 46% na produção industrial e a redução em um terço do Produto Interno Bruto. Nesse mesmo período, quinze milhões de americanos perderam seus empregos, o que representava 25% da população economicamente ativa.

Em 1933, quando Franklin Roosevelt assumiu a presidência dos Estados Unidos, a economia continuava frágil, mas este “[...] prometera expulsar do templo os especuladores de dinheiro.” (MILLER, 1962, 381).

Como consequência da derrocada da economia, e fundamentado no pensamento de John Maynard Keynes<sup>30</sup>, o presidente instituiu medidas de reforma, o *New Deal*<sup>31</sup>, com a finalidade de reestruturar financeiramente os Estados Unidos. Como ressaltam Fernandes e Morais “[...] Roosevelt reconheceu que a intervenção estatal massiva era necessária para salvar o sistema econômico e aliviar o conflito social.” (FERNANDES; MORAIS, 2014, p. 209). Exemplo prático disso foi Roosevelt estabelecer uma empresa estatal voltada à administração de recursos hidrelétricos, a Tennessee Valley Authority, de modo que um lugar pobre e obsoleto “[...] prosperou, transformando-se em opulenta zona agrária e industrial.” (MILLER, 1962, p. 337), gerando, assim, embates com as empresas do setor privado.

---

<sup>30</sup> John Maynard Keynes (1883-1946) foi um economista inglês que elaborou o modelo de *Welfare State*. (MEDEIROS, 2013, p. 44).

<sup>31</sup> Num sentido, o *New Deal* introduziu simplesmente reformas sociais e econômicas que muitos europeus já conheciam há mais de uma geração. Além disso, o *New Deal* representou o culminar de uma tendência de longo alcance para o abandono do capitalismo “laissez faire”. (HAMBY, 2012, p. 238).

Uma segunda forma de ação assistencialista voltou-se a medidas de ajuda às vítimas da crise a partir da geração de novos empregos na área de reflorestamento, conservação do solo e controle de inundações. Foram ainda proporcionados empregos aos jovens em idade escolar com horários flexíveis para que os mesmos continuassem frequentando a escola.

Além disso, o Congresso Americano aprovou leis que favoreciam os trabalhadores e ampliava o poder dos sindicatos e a Lei da Receita, que aumentava a carga de impostos àqueles com maior poder financeiro.

No entanto, a partir de 1934, a Suprema Corte Americana passou a atacar o *New Deal*, por exemplo, “[...] recusou-se a aceitar como válidas a Lei de Aposentadoria dos Ferroviários, que impunha uma contribuição às próprias estradas de ferro, e a Lei de Hipotecas Agrícolas, que proibia medidas comuns de execução.” (MILLER, 1962, p. 340). Assim, Roosevelt propôs nomear um juiz auxiliar sempre que outro juiz federal se aposentasse. Dessa forma, aumentaria o controle sobre os membros da Suprema Corte. Embora isso não tenha se concretizado, essa ideia deixou os membros da Corte conscientes de que “[...] reformas ainda mais radicais estavam para vir, se os ministros deixassem de dar atenção imediata e profunda as exigências e a vontade do país.” (MILLER, 1962, p. 341).

Entre 1933 e 1937 a economia norte-americana vivia um progresso lento, porém ininterrupto. Os negócios voltaram a cair após a reeleição de Roosevelt em 1936, quando 4.000.000 de homens ficaram novamente desempregados. Na tentativa de abrandar essa nova crise “em 1937 e 1938, o Congresso aprovou uma nova legislação de auxílio aos lavradores e de concessão de recursos para a construção de blocos residenciais a baixo do custo [...]” (MILLER, 1962, p. 343). Contudo, essas ações governamentais “[...] já não despertavam confiança análoga a dos primeiros dias do *New Deal*.” (MILLER, 1962, p. 343).

Sobre o *New Deal*, de um modo geral, Fernandes e Moraes (2014) destacam que alcançou resultados modestos se comparados ao estado de bem-estar social dos países europeus. O programa de Roosevelt não conseguiu recuperar a economia, foi a segunda guerra que atingiu tal objetivo. O que se alcançou de fato foi a garantia de qualidade de vida e proteção social para os cidadãos americanos.

Os Estados Unidos de então buscaram reduzir o isolacionismo, comercializando com diversos países; modificando as relações com países latino-americanos, “[...] convidando-os a se associarem conosco, de igual para igual, na

defesa do hemisfério contra as intromissões europeias” (MILLER, 1962, p. 343); e ampliando a troca de mercadorias, até mesmo com a União Soviética.

No início da década de 1930, começou a se desenhar uma nova guerra de proporções mundiais: “Em 1935, Mussolini invadiu a Etiópia, ao passo que os Estados Unidos e os membros da Liga das Nações deixaram-se ficar impassíveis.” (MILLER, 1962, p. 343). A posição norte-americana era a de manter a neutralidade, que teve como maior medida, sancionada em 1937, a de proibir o empréstimo de dinheiro e venda de munições a países em guerra.

Com a efetivação da Segunda Guerra Mundial, foram reformuladas as leis norte-americanas de neutralidade. Assim, foi permitida aos beligerantes a compra de munições, desde que à vista e transportadas em navios próprios.

O desenrolar da guerra mostrava uma possível ameaça de Hitler aos Estados Unidos, mas o governo continuava mantendo uma posição neutra: “Numa alocução pelo rádio, a 29 de dezembro de 1940, Roosevelt propôs-se a transformar os Estados Unidos em ‘arsenal da democracia’.” (MILLER, 1962, p. 346).

Outra forma de defesa dos Estados Unidos foi à concessão de empréstimos a qualquer país cuja defesa na guerra seria vital para a defesa norte-americana.

Quando Hitler quebrou o acordo de não agressão que havia feito com Stalin, os ingleses uniram-se aos russos na guerra e começaram a realizar reuniões junto aos Estados Unidos, na condição de não beligerante, com objetivo de apressar o fim da guerra. Roosevelt participou da Conferência de Argântia<sup>32</sup>. Nessa ocasião foram reiterados muitos dos Quatorze pontos de Wilson, organizados ainda na Primeira Guerra Mundial e um acordo de estreitamento de relações entre britânicos e americanos. Outro ponto a se ressaltar dessa reunião foi o desejo de fazer o Japão repensar seu papel na guerra, fato que não foi modificado, sendo que o ataque a Pearl Harbor ocasionou a entrada definitiva dos Estados Unidos na guerra.

Mais uma vez o país de Dewey via-se às voltas com questões que extrapolavam seus limites territoriais por conta de conflitos entre as diversas nações, preocupação que permeava o pensamento do autor.

No contexto que antecede a Segunda Guerra, Dewey elaborou *Experiência e*

---

<sup>32</sup> Reunião realizada no Canadá por iniciativa de Winston Churchill e Franklin Roosevelt. Os líderes discutiram seus objetivos de guerra que foram sistematizados em um documento conhecido como “Carta do Atlântico”.

Disponível em: <<http://www.exordio.com/1939-1945/codex/conferencias/terranova.html>> acesso em: 25 ago. 2015

*Educação* (1938), de acordo com Andrade (2007), como uma resposta a incompreensão de suas ideias sobre educação, com a clareza de que sua obra traz renovação às práticas educativas, não no sentido de romper com o passado, mas para responder a antigas inquietações da filosofia da educação.

A autora ressalta que, em *Experiência e Educação* “[...] Dewey retoma os conceitos fundamentais para a formulação de sua teoria da experiência e enfatiza o quanto toda e qualquer ação pedagógica coerente decorre de uma filosofia da educação consistente” (ANDRADE, 2007, p. 28), e chama a atenção, também, ao esclarecimento de Dewey sobre sua proposta de educação nova, que era mais simples que a educação tradicional, mas, também, mais complexa. Ideia que se revela

[...] a começar pelo fato de que a ideia de ‘ambiente escolar’ como fonte de ‘experiências educativas’ não poder ser encarado apenas como o que está fora da sala de aula ‘tradicional’ nem tampouco o que ocorre dentro de um laboratório de ciências ou numa sala de artes. (ANDRADE, 2007, p. 30).

Na tentativa de pontuar explicações a respeito da teoria de Dewey, Alfred L. Hall-Quest relata, na apresentação de *Experiência e Educação*, que

[...] surgindo em meio à generalizada confusão, que lamentavelmente dispersou as forças da educação nos Estados Unidos e exaltou lemas de escolas e fés em conflito, este pequeno volume oferece roteiro claro e seguro para uma frente comum em educação. (DEWEY, 1976, p. XI).

Na apresentação dessa obra feita por Hall-Quest, relata-se também o momento histórico de *Experiência e Educação*. Havia a cisão em duas diferentes partes<sup>33</sup> na educação norte-americana. Isso significava que essas diferentes formas de existência “[...] a enfraquecem num momento em que toda a sua força é necessária para guiar a nação perplexa por entre os reverses da mudança social.” (DEWEY, 1976, XI). Sobre esse enfraquecimento, Dewey ressalta, ao escrever o prefácio da obra, que

[...] nesse contexto é que sugiro, ao fim desse pequeno volume, que todos os que olham para frente em busca de um novo movimento em

---

<sup>33</sup> O autor não explica essa cisão.

educação, adaptando a necessidade presente de uma nova ordem social, pensem em termos de educação e não de qualquer 'ismo', mesmo que seja progressivismo. (DEWEY, 1976, XI).

O autor mostra, assim, a necessidade de adequar a educação à sociedade que estava em processo de transformação, tendo como ideal garantir a participação de todos os indivíduos com as suas diferenças, dar a eles direção social e, assim, harmonizar as relações sociais, tornando-as democráticas a partir da escola enquanto um esboço dessa vida social em democracia.

Neste item, tratamos sinteticamente de alguns elementos que contribuíram para a formação e concretização dos Estados Unidos como uma nação urbana e industrializada. Para isso, evidenciamos a Guerra Civil Americana, a expansão da indústria que colaborou para o desenvolvimento da ciência de produção, a prosperidade que levou a ocorrência da imigração europeia, as duas Guerras Mundiais e o *New Deal* como motor da indústria e enquanto oportunidade de ascensão política e econômica para os Estados Unidos. A seguir, veremos como Dewey se posiciona com relação à experiência educativa e sua relação com a própria democracia.

## **1.2 A experiência educativa como *lócus* da democracia**

Diante da complexa e contraditória vida social das décadas finais do século XIX e iniciais do século XX, Dewey se posicionou como um defensor do ideal democrático de sociedade. A construção da sociedade democrática é uma questão fundamental na proposta pedagógica do autor, sendo, portanto, elemento primacial da sua compreensão de experiência educativa.

Dewey sistematizou o seu conceito de democracia na obra *Democracia e Educação* (1916). Para formulá-lo, baseia-se na ideia de que a sociedade está em constante processo de mudança. Sendo assim, a educação – que a seu ver – tem como função social “[...] assegurar a direção e o desenvolvimento dos imaturos, por meio de sua participação na comunidade a que pertencem” (DEWEY, 1979, p. 87) deve não somente adaptar os indivíduos a essa mudança, mas, também, ser um meio de estímulos à própria mudança. Por esse motivo, nos questionamos qual modelo educativo é necessário a fim de formar esses indivíduos que vivem esse

processo que Dewey problematiza?

Para defender essas ideias, o autor, inicialmente, afirma que cada sociedade considerada historicamente produz o seu próprio espírito, a sua própria materialidade e seu próprio método de educação. Mas, para Dewey, a discussão sobre o que seja pensamento, materialidade, educação e sociedade não constitui algo fácil, linear e trivial. Ao contrário, trata-se de algo contraditório, que envolve interesses distintos e diz respeito mesmo ao todo social.

Tal aspecto pode ser constatado quando o autor trata sobre o significado do que seja associação humana, isto é, o que seja a sociedade, “[...] uma só palavra, mas significa muitas coisas.” (DEWEY, 1979, p. 87). De acordo com seu raciocínio,

[...] um homem se acha incluído em uma multidão de grupos diferentes, nos quais os seus consócios podem ser completamente distintos. Figura-se, com frequência, nada terem estes grupos de comum, exceto o serem modos de vida associada. Dentro de toda larga organização social existem numerosos grupos menores: não somente subdivisões políticas, senão também associações industriais, científicas e religiosas. Existem partidos políticos com diferentes aspirações, seitas sociais, quadrilhas, conventículos, corporações, sociedades comerciais e civis, grupos estreitamente ligados pelos vínculos do sangue, e outros mais, em infinita variedade. Em muitos casos países modernos e em alguns antigos, há grande diversidade de nacionalidades, com diferentes línguas, religiões, códigos morais e tradições. Sob este ponto de vista, [...] são mais um agregado de sociedades frouxamente unidas do que uma compreensiva e bem amalgamada comunidade de ação e de pensamento. (DEWEY, 1979, p. 87-88).

Sociedade e ou comunidade<sup>34</sup> são termos complexos que encerram até mesmo ambiguidades. Por essa razão, o autor atribui-lhes dois sentidos: um normativo e outro descritivo; “[...] uma significação de jure e outra significação de fato.” (DEWEY, 1979, p. 88). Em filosofia social, assevera o autor, predomina a primeira acepção, afirmando a “[...] sociedade como *uma* pela sua própria natureza.” (DEWEY, 1979, p. 88, destaque do autor), cujas “[...] qualidades que acompanham essa unidade, a louvável comunhão de bons propósitos e bem-estar, de fidelidade aos interesses públicos e reciprocidade de simpatia, são postas em relevo e encarecidas.” (DEWEY, 1979, p. 88).

Contudo, para além do significado intrínseco do termo sociedade, ao observarem-se os fatos, diz o autor, não se encontra unidade propriamente dita,

---

<sup>34</sup> Ao descrever os dois termos, o autor não os diferencia.

mas, sim, uma pluralidade de associações boas e más, as quais precisam ser consideradas ao se buscar estabelecer um ideal de sociedade e educação.

Tendo em vista explicitar o que seja o uno e o diverso na sociedade, ou, em outras palavras, que os indivíduos com suas diferenças podem compartilhá-las socialmente, Dewey sintetiza o seu método de análise ao mencionar que

[...] nossa concepção deve basear-se em sociedades que existem realmente, de modo a obtermos alguma garantia da exequibilidade de nosso ideal. Mas, por outro lado, o ideal não pode limitar-se a apenas reproduzir os traços que encontramos na realidade. O problema consiste em extrair os traços desejáveis das formas de vida social existentes e empregá-los para criticar os traços indesejáveis e sugerir melhorias. (DEWEY, 1979, p. 89).

Somente baseado em critérios que levem em conta àqueles elementos que indiquem unidade e àqueles que revelem certa interação e reciprocidades entre as diversas e diferentes associações é que se pode dar certa exiguidade a um dado ideal social.

Evidentemente que nem todos os hábitos e valores de um grupo particular interessam ao conjunto da sociedade, pois, se a educação ministrada em um dado grupo social tende a socializar seus membros, a qualidade e o valor da socialização dependem dos hábitos e aspirações do grupo. Contudo, há muitos interesses que são comunicados e compartilhados, “[...] existem vários e livres pontos de contato com outras modalidades de associação” (DEWEY, 1979, p. 89) e que são mesmo imprescindíveis para a melhoria da vida em sociedade.

Defendendo a importância da democracia na sociedade, o autor aplica os critérios da unidade e da diversidade para analisar um país governado despoticamente. Importante dizer que, ao discutir o governo despótico, Dewey, na verdade, está tecendo severas críticas aos dirigentes da sociedade de sua época. Cabe observar, também, que o sentido de governo despótico mencionado pelo autor é amplo, referindo-se às relações existentes nas instituições e nas práticas sociais não se restringindo, apenas, ao Estado político.

Primeiramente, o autor postula que não se constitui em uma verdade o fato de que não existam, num país cujas relações se dão pelo despotismo, alguns interesses que sejam comuns entre governantes e governados. Afinal, de alguma maneira, a “[...] autoridade deve apelar [...] à atividade inata dos súditos e por em

jogo algumas de suas aptidões.” (DEWEY, 1979, p. 90). Para reforçar essa ideia, baseia-se nas observações de Talleyrand a respeito da questão: “[...] um governo podia tudo fazer com baionetas, menos assentar-se sobre elas.” (DEWEY, 1979, p. 90). Conclui, então, que, numa sociedade despótica, o vínculo social não se faz unicamente pelo uso da força coercitiva, mas, também, pelo temor e pela esperança, que são capacidades mobilizadas nos indivíduos que – para conseguirem alguma recompensa, certo conforto e bem-estar – sujeitam-se ao governante.

O autor não nega a importância do instinto do medo no indivíduo. Nesse sentido, ao contrário, menciona que – em certas qualidades como a cautela, a circunspeção, a prudência, o desejo de prever futuros acontecimentos para evitar o que é prejudicial – existe o instinto do medo e que ele é desejável nessas circunstâncias. Por outro lado, aponta, contudo, que ele pode mobilizar a covardia e a subserviência, que são ações condenáveis. É nesse aspecto que ele critica o governo despótico que, a seu ver – ao apelar unicamente para as ações coercitivas no comando –, dispõem o indivíduo a desenvolver atributos que o levam a buscar apenas satisfazer interesses particulares, o que cria uma barreira que dificulta o desenvolvimento social.

Numa sociedade com esse modelo de governo, o interesse comum é limitado e não há livre reciprocidade entre os indivíduos e os grupos e classes sociais. As classes sociais se distanciam, impedindo, assim, “a endosse social”<sup>35</sup>. (DEWEY, 1979, p. 90). A falta do livre intercâmbio, que favoreceria o contato entre os vários interesses compartilhados, provoca um grande desequilíbrio na sociedade, atingido as diferentes classes sociais.

Muitos são os danos sociais produzidos numa sociedade baseada em relações despóticas. Segundo o autor, o que acontece quando as divisões de classes impedem a mútua comunicação das experiências é o fato de que quanto mais as atividades de uma sociedade se restringem a poucas linhas definidas, mais elas tendem a se converter em rotina para a classe de condições menos favorecidas e, por outro lado, a se tornarem caprichosas, impulsivas e sem objetivos para as classes em boas condições materiais.

No caso da classe de maior poder aquisitivo, os danos são menos materiais e menos perceptíveis, mas igualmente reais, pois

---

<sup>35</sup> Infiltração ou permeação de um grupo cultural por membros de outro.

[...] sua cultura tende a torna-se estéril, a voltar-se para se alimentar de si mesma; sua arte torna-se uma ostentação espetaculosa e artificial; sua riqueza se transmuda em luxo; seus conhecimentos superespecializam-se; e seus modos e hábitos se tornam mais artificiais do que humanos. (DEWEY, 1979, p. 91).

Defendendo a importância de que na sociedade o que deve prevalecer é o interesse comum e também aqueles interesses que, sendo particulares, possam ser compartilhados por todas as classes, o autor critica a classe mais abastada que, a seu ver, ao primar pelo seu próprio interesse, age no governo dos homens de forma unilateral, obstaculizando o progresso do indivíduo e da sociedade.

Nesse sentido, a cooperação é um elemento essencial ao entender de Dewey, pois a seu ver, a diversidade de experiência trazida por cada indivíduo pode contribuir para construção social quando compartilhadas. E essa visão que o autor tem da sociedade de modo amplo é aplicável também à educação e a escola.

O autor critica a visão unilateral que privilegia um interesse particular de outrem em detrimento da cooperação entre os indivíduos e as classes sociais. Para ele, toda a dificuldade e a limitação das ações humanas vividas na sociedade de sua época decorriam do não compartilhamento de interesses, sejam em nível individual e ou entre os grupos e ou classes sociais. Essa dificuldade e limitação se manifestam, segundo o autor, quando o indivíduo não compreende e nem apresenta nenhum interesse pessoal na atividade a que se dedica.

A esse respeito, Dewey retoma o significado de escravo<sup>36</sup> utilizado por Platão, afirmando que, quando o indivíduo age em quaisquer situações de vida sem um interesse próprio, mas conduzido por interesses alheios ao seu próprio interesse, assemelha a um escravo, uma vez que,

[...] o escravo, [...], é o homem que recebe de outro os objetivos que orientam sua conduta. Manifesta-se esta condição mesmo quando não haja escravidão no sentido legal desta palavra. Ela existe sempre que um homem se dedica a uma atividade, cuja utilidade social ele não compreenda e que não encerre para ele algum interesse pessoal. (DEWEY, 1979, p. 91).

---

<sup>36</sup> Sobre agir sem o conhecimento do próprio trabalho, Marx assevera que “[...] o trabalhador se relaciona com o produto do *seu trabalho* como um objeto *estranho*. Com base neste pressuposto, é claro que quanto mais o trabalhador se esgota a si mesmo, mais poderoso se torna o mundo dos objetos, que ele cria diante de si, mais pobre ele fica na sua vida interior, menos pertence a si próprio” (MARX, 2003, p. 112, destaques do autor).

Essa compreensão de que o indivíduo torna-se um escravo ao realizar qualquer atividade cujo interesse esteja apenas vinculado ao interesse particular de um outro, não atendendo de alguma maneira o seu próprio interesse, é a base da teoria pedagógica de Dewey.

O contrário de agir como um escravo das vontades alheias, ao entender de Dewey, é agir com objetivos, é agir inteligentemente. Para ele “[...] prever o termo de um ato é ter uma base para observar, escolher e ordenar as coisas e os nossos próprios atos ou aptidões.” (DEWEY, 1979, p. 111). Isso significa ter inteligência, espírito, razão para realizar a atividade de modo intencional e com propósito. O que o autor entende como método inteligente é

[...] esse refazer o velho por meio de sua união com o novo é precisamente o processo inteligente, é justamente o que chamamos de inteligência. Consiste em converter a experiência passada em conhecimento e projetar esse conhecimento em ideias e propósitos que antecipam o que está por vir no futuro e indicam como realizar o que é desejado. (DEWEY, 1970, p. 55).

E o autor conclui essa ideia da relação entre a experiência acumulada ao longo da história e a sua forma reelaborada explicando que

[...] cada problema que surge, pessoal ou coletivo, simples ou complexo, somente será resolvido mediante a seleção de elementos contidos no conhecimento acumulado pela experiência passada, que, reelaborados, entram em jogo com os hábitos já formados. Conhecimentos e hábitos têm, assim, de ser modificados para atender às novas condições que surgiram. (DEWEY, p. 55, 1970).

As ideias da utilidade social e do interesse pessoal são muito caras para Dewey e perpassam toda a reflexão que ele realiza a respeito do seu ideal de sociedade democrática e educação. É o que podemos ver quando ele trata, por exemplo, da organização científica do trabalho, uma questão primordial de sua época e que busca responder às demandas sociais expressas pelos conflitos que caracterizam as relações entre capital e trabalho nas décadas iniciais do século XX.

Ao analisar as proposições dominantes acerca da organização científica do trabalho, o autor critica o fato de elas estarem centradas apenas nos aspectos técnicos de controle que visam assegurar a eficiência dos movimentos do

trabalhador na produção e na comercialização dos produtos e não se atentarem para a importância de que ele compreenda e tenha interesse pelo processo que envolve a sua atividade de trabalho. Esse modelo de visão unilateral, predominante entre os homens da indústria, na perspectiva do autor, ainda que ela possa causar uma maior eficiência nos resultados e lucros das empresas, é muito danosa para o trabalhador e, por conseguinte, para a própria sociedade na medida em que gera maior desequilíbrio nas relações. Vejamos, nos fragmentos a seguir, como Dewey reflete sobre esse assunto:

Muito se tem falado sobre a organização científica do trabalho. Mas, uma visão acanhada restringe o campo da ciência a assegurar a eficiência da atuação por meio de acertados movimentos musculares ou físicos. A principal oportunidade para a eficácia da ciência será a descoberta das relações com os demais que nele tomam parte – para que o trabalhador ponha o seu interesse inteligente naquilo que estiver fazendo. A eficiência da produção exige com frequência a divisão do trabalho. Mas este se reduzirá a uma rotina maquinal se o trabalhador não vir [sic] às relações técnicas, intelectuais e sociais encerradas naquilo que estiver fazendo, em relação às demais partes do trabalho, e não se dedicar a seu trabalho por essa compreensão. (DEWEY, 1979, p. 91-92).

Ao pensar na mecanização do trabalho e na consequente estagnação na visão do trabalhador por ela proposta, o autor comenta, em tom de crítica que

[...] a tendência a reduzir coisas com a eficácia da atividade e a organização científica do trabalho a técnicas puramente externas, é a prova do ponto de vista unilateral que possuem os que dirigem a indústria – aqueles que lhe determinam os fins. Alheados de largos e bem equilibrados interesses sociais não têm eles estímulo intelectual suficiente para se voltarem aos fatores e relações humanos envolvidos na atividade industrial. As ideias a esse respeito restringem-se aos elementos referentes à produção técnica e à comercialização dos produtos. (DEWEY, 1979, p. 91).

Dewey argumentava que o modelo científico do trabalho predominante nas indústrias, ao pautar-se apenas nos aspectos técnicos, sem dúvida produzia grande desenvolvimento. Contudo, tal modelo não contribuía para promover os interesses sociais, uma vez que não levava em conta o interesse do trabalhador, criando obstáculos à colaboração espiritual entre as classes.

Não há dúvida de que nestes estreitos limites pode haver grande desenvolvimento, mas nem por isso a circunstância de não se tomarem em conta importantes fatores sociais deixa de significar uma grande lacuna da colaboração espiritual, com um correspondente dano da vida emocional dos que trabalham. (DEWEY, 1979, p. 91-92).

Esse pensamento do intelectual no que diz respeito às limitações impostas, sobretudo, aos trabalhadores da indústria pela diminuição do seu trabalho à execução de simples movimentos sem que haja maior contribuição desses homens pode ser articulado à sua teoria pedagógica, já que o aluno, a seu ver, também não pode executar tarefas que não tragam uma contribuição ao processo de aprendizagem. Cada indivíduo, seja um trabalhador ou um estudante, traz consigo vivências passadas que têm algo a colaborar para a produção de novas experiências.

Para Dewey, a inexistência da reciprocidade de interesses entre as classes sociais, acaba por colocar no isolamento o grupo que tem o comando de qualquer empreendimento social, dado que realça o seu espírito antissocial. Essa forma de pensamento, segundo o autor, encontra-se em qualquer grupo que privilegie seus “interesses próprios” e que privam a interação com outros grupos, “[...] de modo que o objetivo predominante seja a defesa daquilo que já conseguiu, em vez de ser sua reorganização e progresso por meio das relações cada vez de maior latitude.” (DEWEY, 1979, p. 92). O autor reforça sua opinião a esse respeito ao mencionar que

[...] isto é o que caracteriza as nações que se isolam umas das outras, as famílias que se adstringem a seus interesses domésticos, como se estes não tivessem conexão com uma vida mais ampla, as escolas quando divorciadas dos interesses do lar e da comunidade, as divisões entre ricos e pobres, em doutos e incultos. (DEWEY, 1979, p. 92).

Dewey, na verdade, faz críticas aos que tentam manter as instituições, as práticas e as teorias confinadas a padrões não mais condizentes com a vida social em processo de mudança. A seu ver, à medida que as diferenças entre as classes sociais se tornavam cada vez mais polarizadas, a tendência devia ser a de gerarem-se conflitos que não interessavam nem aos indivíduos e nem a sociedade em geral. Por essa razão, conclamava aos membros dirigentes das instituições que olhassem para a esfera das relações sociais, asseverando:

É lugar comum afirmar-se que a expansão de uma intensa vida mental depende de crescentes séries de contactos e experiência com o meio físico. Mas este princípio se aplica mais significativamente ao campo em que mais costumamos esquecer-lo, que é a esfera das relações sociais. (DEWEY, 1979, p. 92).

Assim, para o autor, a articulação entre os diferentes grupos sociais seria algo benéfico para a sociedade, já que esse intercâmbio poderia contribuir pelo menos para administrar os conflitos.

Dewey viveu num período de intensa transformação na sociedade. As relações sociais – antes pautadas na visão do grande capitão da indústria que, ao construir sua fortuna, acreditava estar contribuindo com o progresso da sociedade – estavam sendo questionados em razão das novas relações de concorrência entre as distintas nações. Essas mudanças que interferiram e redefiniram as relações entre as nações também passaram a reconfigurar as relações entre as classes sociais. A unidade necessária para a manutenção da sociedade não era mais possível apenas pelo mando de uma classe sobre a outra. Para Dewey, o intercâmbio entre as classes sociais, naquilo que é necessário para favorecer a coesão social e ao mesmo tempo o progresso do indivíduo e da sociedade, passou a ser considerado como elemento fundamental. Vejamos, pelo fragmento a seguir, a nítida percepção que o pensador tinha da situação que o circundava:

Toda a época de expansão na história da humanidade coincidiu com a atuação de fatores que tenderam a eliminar o afastamento entre povos e classes que dantes viviam isolados. Até os alegados benefícios das guerras quando de todo reais resultam do fato de que os conflitos entre as nações aumentam, pelo menos, as relações entre elas e assim, incidentemente, habilita-as a aprenderem umas com as outras e a alargar, por essa forma, seus respectivos horizontes. As viagens e a atividade econômica e comercial já destruíram barreiras de separação, pondo as nações e as classes sociais em mais íntimas e perceptíveis conexões recíprocas. É comum, entretanto, não se assegurarem plenamente as consequências intelectuais e sentimentos desta supressão material do espaço. (DEWEY, 1979, p. 92-93).

O autor atenta-se a esse fato de que na antiguidade os grupos diversos eram geograficamente distantes, e, portanto, havia uma homogeneidade entre esses grupos. Mas, também, chama a atenção para o seu país de origem, os Estados Unidos, que possuíam uma característica diferenciada pelo “[...] incremento do

comércio, dos meios de transporte, intercomunicação e da emigração, países como os Estados Unidos são compostos de uma combinação de diferentes grupos com diferentes costumes tradicionais.” (DEWEY, 1979, p. 23). Dewey entende que por essa situação, talvez, tenha havido necessidade de criar instituições educacionais com o fim de equilibrar as relações pessoais desses diferentes grupos dentro de uma unidade política maior.

Podemos dizer que seu método de análise da sociedade, pautado nos critérios da unidade e da diversidade social, visa caracterizar e orientar o seu ideal da vida democrática. No que se refere à unidade, ela significa “[...] não só mais numerosos e variados pontos de participação do interesse comum, como também maior confiança no reconhecimento de serem, os interesses recíprocos, fatores da regulação e direção social.” (DEWEY, 1979, p. 93). Quanto à diversidade, segundo ele expressa, ela

[...] significa uma cooperação mais livre entre os grupos sociais (dantes isolados tanto quanto voluntariamente o podiam ser) como também a mudança dos hábitos sociais – sua contínua readaptação para ajustar-se às novas situações criadas pelos vários intercâmbios. (DEWEY, 1979, p. 93).

A educação deliberada e sistemática tem papel fundamental na realização do ideal democrático de sociedade pleiteado por Dewey. Contudo, o autor alerta para a seguinte questão: “O amor da democracia pela educação é um fato cediço.” (DEWEY, 1979, p. 93). Ao explicar a questão, o autor afirma que o governo democrático é fundado no sufrágio popular e a sua eficiência decorre da educação de seus súditos. Mas, não se trata de qualquer educação, uma vez que a sociedade democrática contraria qualquer princípio meramente baseado na autoridade externa. Trata-se de uma educação que desenvolva no indivíduo a capacidade de aceitação e do interesse voluntário. Entretanto, a questão da democracia é complexa e exige uma compreensão mais profunda tendo em vista que ela não se encerra numa forma de governo, sendo, segundo o autor, “[...] primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada.” (DEWEY, 1979, p. 93).

Essa perspectiva de democracia implica, segundo o autor, na supressão das barreiras de classe, raça e território nacional que são tidos como obstáculos que impedem o indivíduo de perceber o significado e importância de suas ações na

sociedade. Nesse sentido, entre as muitas reflexões de Dewey, podemos, no excerto abaixo, destacar:

A extensão, no espaço, do número de indivíduos que participam de um mesmo interesse de tal modo que cada um tenha de pautar suas próprias ações pelas ações dos outros e de considerar as ações alheias para orientar e dirigir as suas próprias, equivale à supressão daquelas barreiras de classe, raça e território nacional que impedem que o homem perceba toda a significação e importância de sua atividade. Estes mais numerosos e variados pontos de contacto denotam maior diversidade de estímulos a que um indivíduo tem de reagir; e incentivam, por conseguinte, a variação de seus atos; asseguram uma libertação de energias que ficam recalçadas enquanto são parciais e unilaterais as incitações para a ação, como ocorre com os grupos que com os seus exclusivismos fecham a porta a muitos outros interesses. (DEWEY, 1979, p. 93-94).

A democracia, segundo Dewey, tem como características a ampliação da área dos interesses compartilhados e a libertação de maior diversidade de capacidades pessoais. A seu ver essas características não foram resultados naturais de deliberação e do esforço pessoal dos indivíduos. Antes, elas decorreram do desenvolvimento do trabalho da indústria e do comércio, as viagens, as migrações e intercomunicações que resultaram do domínio da ciência sobre as energias naturais, ou tiveram essas como sua causa. Contudo, essas novas condições fizeram surgir, a seu ver, maiores possibilidades de formação individual e maior comunhão de interesse, sendo que “[...] será obra do esforço voluntário o [sic] conservá-las e aumentá-las.” (DEWEY, 1979, p. 94). Em suas análises da sociedade, como abaixo revelamos em um fragmento de sua obra, é comum vermos as comparações e os paralelismos que estabelece:

É indubitável que uma sociedade para a qual seria fatal a estratificação em classes separadas, deve procurar fazer que as oportunidades intelectuais sejam acessíveis a todos os indivíduos, com iguais facilidades para os mesmos. Uma sociedade dividida em castas necessita unicamente preocupar-se com a educação da casta dirigente. Uma sociedade móvel, cheia de canais distribuidores de todas as mudanças ocorridas em qualquer parte, deve tratar de fazer que seus membros sejam educados de modo a possuírem iniciativa individual e adaptabilidade. Se não fizer assim, eles serão esmagados pelas mudanças em que se virem envolvidos e cujas associações ou significações eles não percebem. O resultado seria uma confusão, na qual poucos somente se apropriariam dos resultados da atividade dos demais – atividade cega e exteriormente dirigida pelos primeiros. (DEWEY, 1979, p. 94).

Na perspectiva de Dewey, a conservação e o acréscimo de riqueza na sociedade democrática seria obra do esforço voluntário de todos os indivíduos, cujas aptidões seriam desenvolvidas pelas experiências educativas significativas, dando ênfase em especial a educação escolar.

O modo como Dewey concebe a relação entre experiência e educação e suas possibilidades na sociedade são os assuntos que tratamos no capítulo a seguir.

## CAPÍTULO II

### EXPERIÊNCIA EDUCATIVA E A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

Neste capítulo tratamos de alguns dos conceitos<sup>37</sup> primordiais estabelecidos por Dewey que convergem para uma explicação de sua perspectiva de experiência educativa, muitos deles estabelecidos durante o período em que esteve à frente da Escola Laboratório da Universidade de Chicago (1894-1904)<sup>38</sup>. Foi nesse período que Dewey desenvolveu os conceitos pedagógicos de interação, continuidade, ambiente escolar, interesse e esforço.

Para atingir o nosso objetivo priorizamos as seguintes obras: *Meu credo pedagógico* (1897), *Interesse e Esforço* (1913), *Democracia e Educação* (1916), *Reconstrução em Filosofia* (1919) e *Experiência e Educação* (1938).

Primeiramente, buscamos enfatizar o que é experiência para Dewey. Para isso, recorreremos também às formulações do autor sobre os conceitos de interação e continuidade, conceitos que para ele são fundamentais para concretizar uma experiência educativa fecunda.

Em suas formulações, Dewey postula que nós realizamos experiências, por meios de nossas ações cotidianas. Contudo, nem toda experiência é educativa. Para que ela ocorra, entre outros elementos, é necessário que haja um ambiente organizado e planejamento. O *lócus* principal tratado pelo autor no que se refere à experiência educativa é o espaço escolar. Desse modo, é preciso criar o ambiente escolar, sendo esse simplificado, purificado e socializador<sup>39</sup> e compreender qual é a função que cabe ao professor nesse espaço de aprendizagem.

Interesse e esforço ora se opõem ora se completam. O primeiro é garantia única de atenção, já o segundo é a dissociação do “eu” da atividade. São dois elementos dialéticos que movem uma atividade. No entender de Andrade (2007), o estímulo de um desses elementos sobre o outro promove uma totalidade de harmonia que resulta em uma experiência educativa. Isso significa que existe

---

<sup>37</sup> Os conceitos serão aprofundados ao longo do capítulo.

<sup>38</sup> Como foi indicado anteriormente, esta escola laboratório foi organizada por iniciativa de Dewey e de um grupo de professores, em 1896, na universidade de Chicago. Ela tinha como principal objetivo colocar em prática, testar e avaliar hipóteses que estavam sendo desenvolvidas no departamento de pedagogia daquela universidade, dirigido por Dewey, entre 1894 e 1904 (MOREIRA, 2002, p. 67).

<sup>39</sup> Dewey coloca, inicialmente, três características fundamentais para a escola: a) *é um ambiente simplificado*; b) *é ambiente purificado*; c) *é ambiente socializador* (SCHMITZ, 1980, p. 72, destaques do autor).

continuidade, ou seja, a capacidade de proporcionar novas experiências.

Assim, buscamos, a seguir, entender como os conceitos apresentados moldam a conexão entre a experiência prática na relação entre indivíduo e sociedade, e a experiência historicamente acumulada na formação do indivíduo, segundo as concepções desenvolvidas por Dewey.

## 2.1 Experiência educativa e os princípios de interação e continuidade

No que diz respeito à experiência, Dewey (2011) realiza uma série de indagações sobre os objetivos e possíveis alcances do termo, como podemos verificar no fragmento abaixo:

Qual é o escopo da experiência e quais os seus limites? Até onde a experiência é fundamento sólido da crença e guia seguro da conduta? Podemos confiar nela no plano científico e de comportamento? Ou por acaso ela fica confusa, ao passarmos alguns pontos de interesse? Será que ela é tão volúvel, inconstante e superficial, que, em vez de nos proporcionar piso firme e veredas seguras que nos levem a campos fecundos, nos extravia, engana e afunda? Existiria uma Razão fora e acima da experiência, como algo indispensável para ditar princípios certos a ciência e a conduta? (DEWEY, 2011, p. 85).

Para o autor, essas questões apontam problemas da filosofia da experiência, mas, por outro lado, tratam também de assuntos relativos à vida humana, já que abordam crenças e princípios que guiam o homem.

A resposta dada pela filosofia tradicional a essas questões, conforme assevera Dewey, “[...] não são completamente uniformes, mas concordam em afirmar que a experiência nunca se ergue acima do nível do particular, do contingente e do provável.” (DEWEY, 2011, p. 86). Ou a resposta dada pelos próprios empíricos, que afirmam que “[...] visto não existir uma faculdade da Razão Pura em posse da humanidade, devemos aceitar o que temos, a experiência e utilizá-la o melhor possível.” (DEWEY, 2011, p. 86).

Dewey (2011), ao escrever *Reconstrução em Filosofia* na década de 1920, propõe-se a reivindicar a experiência como guia da ciência e da vida moral, feito que os antigos empíricos não tinham realizado, e tampouco o poderiam ter feito.

De acordo com o autor, outra concepção de filosofia era possível naquele

momento, porque a qualidade da experiência passou por mudanças sociais e intelectuais, fato que a diferenciava profundamente da experiência em outros contextos.

O significado da experiência encontrado em Platão e Aristóteles é o primeiro a ser relatado por Dewey. O autor descreve o que era a experiência para os gregos, e apreende que ela se aproxima do que os psicólogos modernos entendem por método de aprendizagem por tentativa e erro em oposição ao de aprender por meio de ideias, como vemos a seguir.

Os homens tentaram certos atos, suportaram certos sofrimentos e emoções. Cada um desses estados, ao tempo de sua ocorrência, é isolado, particular – sua contrapartida é apetite transitório, é sensação fugaz. A memória, porém, preserva e acumula esses incidentes separados. À medida que eles vão se empilhando, tudo que neles represente variação irregular será cancelado, ao mesmo tempo que as características comuns são selecionadas, reforçadas e combinadas. Gradualmente vai se formando hábito de ação e, de acordo com ele, cria-se como que um quadro generalizado de um objeto ou situação. (DEWEY, 2011, p. 86-87).

Para Dewey, isso significa que há o desenvolvimento de um conhecimento de senso comum que passa a ter uma regularidade de conduta. “Fundem-se os incidentes particulares, e articula-se um modo de agir que é geral, tanto quanto isso é possível.” (DEWEY, 2011, p. 87). É o que ao autor exemplifica com o caso dos médicos que aprendem a classificar as doenças assim como aprende a tratá-las de modo geral. Isso é chamado de experiência e resulta em discernimento e habilidade de ação.

Todavia, Dewey salienta que, no entender de Aristóteles, a generalidade e a organização possuem certas restrições e falibilidade. “O médico está sujeito a enganar-se, porque os casos individuais estão sempre, inexplicavelmente apresentando variações: tal é a sua natureza.” (DEWEY, 2011, p. 87). Portanto, a experiência também possui defeitos. Sendo assim, a única universalidade e certeza existem num plano superior ao da experiência, isto é, no plano da razão e do conceitual.

Para a Filosofia Escolástica da mesma forma como para a Filosofia Clássica, no entender de Dewey, a acusação contra a experiência estava no fato dela condenar toda forma de ação prática.

Já os filósofos da modernidade, como Bacon, Locke, Condillac e Helvétius,

deparavam-se com instituições nas quais não acreditavam<sup>40</sup>. Recorrer à experiência como prova final foi o meio utilizado para desintegrar essas instituições. Assim, esses filósofos proclamaram-se “empíricistas” e,

[...] assumiram para si a tarefa de mostrar que qualquer crença ou instituição, que reivindicasse a sanção de ideias inatas ou de concepções absolutas, ou se atribuísse uma origem fundada em revelação autoritária da razão, procedia, de fato, de origens mais modestas, ou seja, da experiência, e se havia consolidado por acidente, por interesse de classe, ou por autoridade facciosa (DEWEY, 2011, p. 88).

No entender de Dewey, foram duas as condições que tornaram possível uma nova relação entre razão e experiência. O primeiro fator foi à mudança de conteúdo e método da atual natureza da experiência. O segundo fator foi o de uma psicologia influenciada pela biologia, que possibilitou uma nova formulação de natureza da experiência.

A experiência nesse momento se converteu em algo ativo, afirma Dewey. Em lugar de permanecer inerte passa a agir sobre o meio. Nas palavras do autor,

[...] em consequência, as mudanças produzidas no meio ambiente reagem sobre o organismo e sobre suas atividades, de sorte que o ser vivente experimenta, e sofre as consequências de seu próprio comportamento. Esta conexão íntima entre agir, sofrer ou submeter-se a formas constitui aquilo que denominamos experiência. Ações desconexas e sofrimentos desconexos não são experiências. (DEWEY, 2011, p. 91).

Dewey passa, então, a analisar as modificações pelas quais passou a experiência desde a antiguidade até a modernidade. Para Platão, a experiência era ligada ao passado, tradições e costumes gerados por uma repetição impensada dos hábitos. Já para Bacon, a experiência tem um poder de liberdade, simboliza o novo ao passo que emancipa do passado. “A fé na experiência não produz devoção ao costume, mas sim esforço pelo progresso.” (DEWEY, 2011, p. 95). É a razão que escraviza o espírito.

Para Dewey, no momento em que uma experiência deixa de ser empírica para tornar-se experimental algo muito importante aconteceu. No passado os resultados das experiências eram empregados em formar costumes que seriam

---

<sup>40</sup> O autor não nomeia as instituições.

seguidos ou quebrados. Posteriormente, a experiência passou a ser usada para sugerir propósitos e métodos para se produzirem novas e melhores experiências. Assim, “[...] a experiência torna-se construtiva e autorreguladora.” (DEWEY, 2011, p. 96). Sobre a função e utilidade da experiência, Dewey assevera:

Não temos que meramente repetir o passado ou esperar por acidentes que nos forcem a efetuar mudanças. Usamos nossas próprias experiências passadas para conduzir experiências novas e melhores no futuro. A própria experiência como fato inclui o processo pelo qual ela se conduz em seu próprio aperfeiçoamento. (DEWEY, 2011, p. 96).

Assim, para Dewey, ciência e razão<sup>41</sup> nascem e se comprovam na experiência, e depois são utilizadas por diferentes meios para expandir e enriquecer a experiência. Enquanto isso, a oposição à inteligência experimental, ou seja, a razão, “[...] inclinava-se para a negligência, a presunção, a irresponsabilidade e rigidez – em suma, para o absolutismo.” (DEWEY, 2011, p. 97).

No texto *A Pedagogia de Dewey: Esboço da teoria de educação de John Dewey* (1980), – que se constitui em uma introdução ao livro *Vida e Educação* (1930), que engloba dois ensaios de Dewey – Teixeira busca explicar as principais ideias deweyanas. No que se refere ao conceito de experiência – que nos interessa particularmente –, destacamos alguns aspectos relevantes, no fragmento abaixo:

Esse agir sobre outro corpo e sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de experiência. Nosso conceito de experiência, longe, pois de ser atributo puramente humano, alarga-se à atividade permanente de todos os corpos uns com os outros. (TEIXEIRA, 1980, p. 113).

No que diz respeito à experiência humana para a teoria de Dewey, Teixeira menciona 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 biológico, como ainda à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência. Experiência não é, portanto, alguma coisa que se oponha a natureza, – pela qual se *experimente* ou se *prove* a natureza. Experiência é uma fase da

---

<sup>41</sup> Para Dewey, “A ‘Razão’, enquanto faculdade separada da experiência, que nos conduz a uma região superior de verdades universais, começa agora a ser considerada como algo de remoto, desinteressante e insignificante” (DEWEY, 2011, p. 96).

natureza, é uma forma de interação, pelo qual os dois elementos que nela entram – situação e agente são modificados. (TEIXEIRA, 1980, p. 113, destaques do autor).

Portanto, ao entender a experiência como um meio de existência da natureza, é perceptível que ela é capaz de transformar a realidade de dois elementos.

Para esse mesmo estudioso, a experiência envolve “agente e situação”, sendo que um influencia o outro, formando um novo agente e uma nova situação. A princípio, não se percebem as mudanças posteriores à experiência, sendo nesse momento sem grandes significados à vida humana. Isso se modifica a partir do momento em que o ser humano passa a ter novos conhecimentos que o auxiliam a dirigir essa experiência. Na teoria de Dewey, todos os indivíduos estão em constante vivência de experiências, portanto, “[...] vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos.” (TEIXEIRA, 1980, p. 115). Daí a premissa do autor de que a educação é vida, já que a educação “[...] não é preparação, nem conformidade. E educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer.” (TEIXEIRA, 1980, p. 126).

Teixeira (1980) destaca três níveis de experiências, mencionados no texto *Inside Experience*, de Hart (1927), que nos auxiliam a compreender melhor a dimensão do termo “experiência” sob esses diferentes níveis.

Segundo se expõe na introdução de Teixeira (1980), a primeira experiência é isenta de reflexão, não sabemos que estamos experienciando: “O primeiro tipo é o das experiências que nós apenas *temos*. Não só não chegamos a *conhecer* seu objeto, como, às vezes, nem sequer sabemos que as *temos*.” (TEIXEIRA, 1980, p. 114, destaques do autor). O autor exemplifica isso da seguinte forma: “[...] a criança, que ao nascer, começa a ter fome, sede, dor, bem-estar, mal-estar, *está tendo* experiências, muito antes de vir a *saber* que as *tem* e muito antes de vir a *saber* o que elas *são*.” (TEIXEIRA, 1980, p. 114, destaques do autor).

O segundo nível, contudo, é a experiência consciente, refletida, que leva ao nível de inteligência. Portanto “[...] ganha processos de análise, indagação da sua própria realidade, escolhe meios, seleciona fatores, refaz-se a si mesma.” (TEIXEIRA, 1980, p. 114).

E, por fim, o terceiro nível de experiência mencionado é o de acrescentar novas experiências as quais o homem não tem conhecimento, ou seja, “[...] vagos anseios do homem por qualquer coisa que ele não sabe o que seja, mas que

presente e adivinha.” (TEIXEIRA, 1980, p. 114). Essas incertezas, comenta o autor, “[...] parecem provir, ou de falhas nas suas experiências, ou da existência de alguma coisa que aflora, mas está para além da sua experiência.” (TEIXEIRA, 1980, p. 114).

Conclui Teixeira (1980) que quanto mais experiência o homem possui, mais consciente ele se torna das suas falhas e dificuldades em relação ao universo. “É isso que dá ao homem a divina inquietação, que o faz permanentemente insatisfeito, e permanentemente empenhado na constante revisão de sua obra.” (TEIXEIRA, 1980, p. 115).

Ao longo de sua extensa carreira, Dewey formulou sua teoria que culminou no movimento da Escola Nova, movimento conhecido pela sua oposição ao que estabelecia a denominada escola tradicional. No entanto, de acordo com Andrade, “[...] tendo-se em conta a história das modernas ideias pedagógicas, trata-se mais de uma formulação nova para velhas inquietações da filosofia da educação do que um efetivo marco da teoria com o passado.” (ANDRADE, 2007, p. 28).<sup>42</sup> Isso criou o entendimento de que há descontinuidade entre as teorias e práticas pedagógicas anteriores à *progressive school* por conta da “[...] má assimilação da teoria do interesse nas práticas das ‘novas escolas’, Dewey escreverá, em 1938, o livro *Experiência e Educação*.” (ANDRADE, 2007, p. 28).

Tal obra representa um momento de maturidade do autor, quando ele escreve no intuito de elucidar e aprofundar suas reflexões a respeito da educação. Boto, ao analisar o livro *Experiência e Educação*, afirma que “ali, Dewey reagia às críticas, ponderava e até refinava alguns de seus pontos de vista.” (BOTO, 2006, p. 608). De acordo com a análise de Boto, o autor ponderava, nessa obra, sua oposição em relação ao método tradicional em que “[...] os alunos não têm, por ser assim, participação ativa no desenvolvimento daquilo que é ensinado. O conhecimento escolar é apreendido como um corpo de saberes previamente estruturados.” (BOTO, 2006, p. 609). Em oposição a esse pensamento, Boto, comenta que “[...] para a educação progressiva propugnada por Dewey, o significado da matéria só será aferido quando considerada sua organização no âmbito da experiência.” (BOTO, 2006, p. 610).

Dewey admite que “[...] a rejeição à filosofia e prática da escola tradicional

---

<sup>42</sup> A autora escreveu esse argumento fundamentado no debate realizado pela professora Dra. Carlota Boto no curso de pós-graduação “Filosofia da Educação: A história das ideias pedagógicas e escolarização moderna”.

levanta, para os que acreditam em um novo tipo de educação, um novo tipo de difícil problema educacional.” (DEWEY, 1976, p. 13). Não é, de acordo com o pensamento de Dewey, “abandonando o velho” (DEWEY, 1976, p. 13) que serão resolvidos todos os problemas em educação.

Em meio às inúmeras incertezas que permeiam sua obra, Dewey destaca que é preciso haver

[...] consenso geral permanente quanto a [sic] pressuposto fundamental, ou seja, de que há conexão orgânica entre educação e experiência pessoal, estando portanto, a nova filosofia de educação comprometida com alguma espécie de filosofia empírica e experimental. (DEWEY, 1976, p. 13).

Porém, o autor enfatiza que experiência e experimento são termos que não se explicam por si, mas que, pelo contrário, fazem parte de um problema que precisa ser explorado.

É preciso ressaltar que Dewey não considera qualquer acontecimento da vida de cada indivíduo como uma experiência, já que o autor distingue as experiências educativas das experiências não educativas. O primeiro requisito para que uma experiência seja educativa é possibilitar experiências futuras. Conforme comenta Schmitz, “[...] é este um dos pontos básicos em toda a teoria de Dewey: sem continuidade não há validade.” (SCHMITZ, 1980, p. 190).

O mesmo autor, todavia, salienta que nem toda experiência é produtiva por parecer agradável à criança e por fazê-la se divertir. Não há contribuição da atividade se ela não proporcionar a continuidade, ou seja, se ela não proporcionar novas experiências que gerem crescimento e desenvolvimento.

Na teoria de Dewey vemos que ele aperfeiçoa, primeiramente, sua ideia de que a educação se consuma por meio da experiência, mas, segundo comenta ele, “[...] algumas experiências são deseducativas. É deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores.” (DEWEY, 1976, p. 14). Nessa perspectiva, uma experiência jamais pode impedir o crescimento para novas experiências.

Uma experiência educativa, para Dewey – como mostra Teixeira (1980) – é experiência inteligente, quando já é possível ter consciência de relações e continuidades as quais anteriormente não se tinha, dando, dessa forma, a noção de processo da obtenção de conhecimentos.

Assim, Teixeira (1980), ao estudar a teoria de Dewey, destaca a concepção de educação para o estudioso estadunidense, que a concebe como “[...] *processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras.*” (TEIXEIRA, 1980, p. 116, destaques do autor). Essa reorganização da experiência da qual resulta a educação, conforme define Dewey, é o que possibilita futuras experiências, sendo essa uma particularidade da vida humana com objetivo de “[...] melhorar pela inteligência a qualidade da experiência.” (TEIXEIRA, 1980, p. 116).

Teixeira esclarece que o conceito de educação de Dewey – o qual ele analisa – jamais pode ser confundido com conceitos tradicionais de educação, que a entendem como “[...] um processo educativo e uma aquisição posterior de resultados educativos.” (TEIXEIRA, 1980, p. 117). A ideia trabalhada por Dewey é a de que não há dissociação entre fim e processo em educação. “Eu me educo através das minhas experiências vividas inteligentemente” (TEIXEIRA, 1980, p. 116), comenta o intelectual. Em sua concepção ela não é preparação para um futuro remoto, pois ocorre constantemente, está sempre em processo. Nessa perspectiva temos “[...] instrução e educação que não são os resultados externos da experiência, mas a própria experiência reconstruída e reorganizada mentalmente no curso da elaboração.” (TEIXEIRA, 1980, p. 116).

Lourenço Filho exemplifica tal concepção no prefácio de *Vida e Educação* (1930), ao relatar os pontos basilares do pensamento de Dewey:

[...] que não deve haver nenhuma separação entre vida e educação. As crianças estão num dado momento, sendo preparadas para a vida e, em outro, vivendo. Vida, em condições integrais e educação são o mesmo. Depois que os fins da educação não podem ser senão mais e melhor educação, no sentido de maior capacidade em compreender, projetar, experimentar e conferir os resultados do que façam. A educação torna-se desse modo uma ‘contínua reconstrução da experiência’. Para que ela plenamente se realize, e é a terceira conclusão, a escola deve assumir a feição de uma comunidade em miniatura, ensinando em situações de comunicação de umas a outras pessoas, e de cooperação entre elas, visando a propósitos comuns. (DEWEY, 1980, p. 109).

No que se refere à educação, para Dewey, os fins que consistem nos resultados, interligam-se aos meios, ou seja, ao processo, e cada uma dessas duas

etapas é vital. Sendo assim, a educação vai além da simples experiência, mas consiste na própria experiência reorganizada e que relaciona resultado e processo. Teixeira enfatiza, também, em seu texto as palavras de Dewey, quando este menciona que “[...] restitui-se assim a educação ao seu lugar natural na vida humana. Ela é uma categoria, por assim dizer, dessa vida, um resultado inevitável das experiências.” (TEIXEIRA, 1980, p. 117).

Sobre a educação tradicional, Dewey não nega que ela ofereça experiências. Todavia, em sua visão, essas experiências criam dureza, habitam a rotina, são desarticuladas da vida da criança. Desse modo, impedem a qualidade de experiências posteriores. Portanto, nesse sistema, segundo defende o estudioso, são proporcionadas experiências, mas não de modo enriquecedor.

Contudo, Dewey esclarece que, com sua exposição, intenciona mostrar que

[...] os jovens na escola tradicional têm e passam por experiências e, segundo, que o problema não é a falta de experiências mas o caráter dessas experiências – habitualmente más e defeituosas, defeituosas sobretudo do ponto de vista de sua conexão com futuras experiências. (DEWEY, 1976, p. 16).

Essa questão da qualidade de experiência é mais importante ainda para a educação progressiva, reitera o autor, ao ressaltar seus dois aspectos:

Não basta insistir na necessidade de experiência, nem mesmo em atividade do tipo de experiência. Tudo depende da qualidade de experiência porque se passa. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores. (DEWEY, 1976, p. 16).

O aspecto mediato da experiência é mais complexo e constitui um problema ao educador, a quem cabe esforçar-se em promover que as experiências sejam mais que imediatamente agradáveis, que sejam enriquecedoras a ponto de tornar-se um meio para promover experiências futuras.

Ao enfatizar a necessidade de uma teoria da experiência, Dewey apresenta os princípios necessários para formular sua teoria.

No que se refere à função do professor como responsável pela criação de um ambiente escolar favorável, Schmitz (1980), em seus estudos, enfatiza que Dewey não é adepto de uma teoria de autoeducação, mas que este revela que é sim papel

do professor criar um ambiente com condições para que as experiências se realizem. E, para saber como criar uma situação favorável de experiência, é preciso conhecer os princípios para uma boa experiência, a continuidade e a interação. Para Dewey, esses dois critérios são essenciais.

O primeiro princípio apresentado por Dewey é o que ele chamou de continuidade ou *continuum* experiencial: “Este princípio, como observei, aplica-se sempre que tivermos de discriminar entre experiência de valor educativo e experiências sem tal valor.” (DEWEY, 1976, p. 23). Dewey caracteriza como supérfluo pensar nessa discriminação de experiências como uma simples crítica à educação tradicional. A seu ver, a discriminação tem poder de conduzir um diferente tipo de educação.

Dewey compara o princípio de continuidade ao princípio do hábito interpretado de modo biológico que envolve formação emocional, intelectual e o modo de receber e responder a diversas questões da vida. Nesse sentido, comenta:

O característico básico do hábito é o de que toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências. (DEWEY, 1976, p. 25-26).

De forma semelhante, entende ele o princípio de continuidade de experiência, ou seja, em sua concepção, “[...] significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes.” (DEWEY, 1976, p. 26).

Schmitz salienta que no pensamento deweyano, na continuidade da experiência não há espaço para saltos e interrupções. Desse modo, sem continuidade não existe uma experiência aceitável, pois

[...] não são retalhos de atividades que garantem a educação séria e de qualquer pessoa. Daí se segue uma consequência muito importante para os responsáveis pela educação, seja em escola, seja em sistemas: a necessidade de um planejamento integrado e global. Sem ele não se obtém a continuidade e portanto a educação é prejudicada. (SCHMITZ, 1980, p. 193).

Dewey reconhece que, até esse ponto, não havia fundamento para discriminar as experiências entre educativas e não educativas, pois menciona que

“[...] há em cada caso uma espécie de continuidade.” (DEWEY, 1976, p. 26). Mas, ao observar-se como se dá essa continuidade é quando se encontra a fundamentação para a discriminação entre as experiências. O autor explica essa ideia por meio do processo de crescimento, não apenas físico, mas também intelectual e moral, esclarecendo que

[...] a objeção feita foi a de que crescimento pode tomar muitas direções diferentes: um homem que comece uma carreira de roubo pode crescer em tal direção e, pela prática, tornar-se exímio ladrão. Arguia-se, então, que não basta crescimento: é necessário especificar a direção do crescimento, o fim para que ele tende. (DEWEY, 1976, p. 27).

Nesse sentido, o ponto primordial para o autor é “[...] do ponto de vista de educação, entretanto, e de educação como crescimento, a questão é saber-se se o crescimento nessa direção promove ou retarda o crescimento geral.” (DEWEY, 1976, p. 27). Em outras palavras, o autor indaga se o crescimento oposto a uma direção ideal é ou não benéfico. A partir desse questionamento, Dewey formula sua resposta e afirma: “[...] apenas o crescimento em direção determinada quando, e *somente* quando, conduz a crescimento contínuo, satisfaz a definição de educação como crescimento, pois o conceito deve ter aplicação universal e não limitada e especial.” (DEWEY, 1976, p. 27-28, destaque do autor).

Contudo, para Dewey, o princípio de continuidade tem em cada caso uma maneira de atuação e a qualidade da experiência influencia o modo pelo qual o princípio se aplica. Mas o autor mostra outro lado, o de que a experiência “[...] desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejo e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro, continuidade funciona de modo bem diverso.” (DEWEY, 1976, p. 29).

A partir disto, Dewey ressalta o problema da continuidade como critério para discriminar entre experiências educativas e deseducativas, ressaltando que cada experiência pode afetar para melhor ou pior as ações que podem vir a contribuir para as experiências subsequentes.

Um segundo princípio para interpretar uma experiência em sua função educativa é resgatado pelo autor. Este é o princípio de interação, o qual, segundo Dewey, atribui direitos iguais às condições objetivas e condições internas, que ele entende como os fatores da experiência. Segundo essa perspectiva, “[...] qualquer

experiência normal é um jogo entre os dois grupos de condições. Tomadas em conjunto, ou em sua interação, constituem o que se chama uma *situação*.” (DEWEY, 1976, p. 35, destaque do autor).

Dewey se atenta para o fato de que o maior erro da educação tradicional estava na inexistente atenção às condições internas que implicam na quantidade de experiência que cada indivíduo possui. Frente a essa situação, manifesta que essa “[...] violava assim, por um lado o princípio de interação.”<sup>43</sup> (DEWEY, 1976, p. 35).

Para Dewey, os indivíduos vivem uma série de situações, isso significa que fazem parte do mundo. Nessa direção o autor insiste: “Significa, repetimos, que há interação entre o indivíduo e objetos e outras pessoas.” (DEWEY, 1976, p. 36). Portanto, elucida o autor, os conceitos de situação e de interação não se separam, aspecto de sua teoria que destacamos no fragmento a seguir:

Uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre um indivíduo e o que, ao mesmo tempo, é o seu meio, podendo este consistir de pessoas com quem esteja conversando sobre certo tópico ou acontecimento, o assunto da conversa também constituindo parte da situação; ou os brinquedos com que estiver brincando; ou o livro que estiver lendo (pelo qual suas condições ambientes, ao tempo, podem ser a Inglaterra ou a Grécia antiga, ou uma região imaginária); ou os materiais de uma experiência que estiver fazendo. (DEWEY, 1976, p. 36-37).

Esses dois princípios para avaliar se uma experiência é educativa, ou não, são indissolúveis para o autor. Interação e continuidade fazem com que as experiências se orientem sempre no sentido de novas experiências. Conforme salienta ele, estes princípios

[...] são, por assim dizer, os aspectos longitudinais e transversais da experiência. Diferentes situações sucedem umas às outras. Mas, devido ao princípio de continuidade, algo é levado de uma para a outra. Ao passar o indivíduo de uma situação para a outra, seu mundo, seu meio ou ambiente se expande ou se contrai. Depara-se vivendo não em outro mundo mas em uma parte ou aspecto diferente de um e mesmo mundo. O que aprendeu como conhecimento ou habilitação em uma situação torna-se instrumento para compreender e lidar efetivamente com a situação que se segue. (DEWEY, 1976, p. 37).

---

<sup>43</sup> O autor deixa claro que as condições objetivas de desenvolvimento da criança, como se alimentar ou dormir, são de responsabilidade dos pais. Esses precisam dispor de uma condição de experiência embasada no passado para cumprir essa responsabilidade.

Dewey atribui importância a esses dois princípios unificados com a finalidade de medir o valor da experiência escolar. A preocupação daquele que educa está em qual situação essa interação se processa. Cada indivíduo já é o que é de modo pré-determinado, sendo que somente as condições objetivas (equipamentos, livros, aparelhos, brinquedos e jogos) é que podem ser reguladas pelo professor. Ou seja, os materiais com os quais cada indivíduo interage e que se tornam uma ponte de contato para o arranjo social em que vive.

Esse poder que pertence ao educador é o que determina o ambiente. Esse, em interação com as necessidades e capacidades dos alunos, é o que cria, podemos dizer, a verdadeira experiência educativa no entendimento de Dewey.

A ausência dessa interação é o que consiste no maior equívoco da educação tradicional, na visão do autor. Os alunos que possuíam as condições desejáveis para aprender, o faziam, enquanto os demais precisavam se arranjar do modo como fosse possível. Para que o processo de ensino e aprendizagem seja justo, usando as palavras de Dewey, “[...] a responsabilidade, portanto, de selecionar as condições objetivas importa na responsabilidade de compreender as necessidades e capacidades dos indivíduos que estão aprendendo em dado tempo.” (DEWEY, 1976, p. 39).

Dessa forma, é o ambiente, junto às necessidades e capacidades nos diferentes estágios do estudante, que adaptadas, promovem a experiência educativa. Nesse sentido,

[...] não é a matéria *per se* que é educativa, ou conducente ao crescimento. Somente em relação ao estágio de crescimento do jovem, é que a matéria pode vir a revelar-se educativa, não havendo nenhuma que por si mesma tenha valor educativo intrínseco. (DEWEY, 1976, p. 39-40).

Dewey afirma que o princípio de interação mostra claramente que “[...] tanto a falta de adaptação da matéria às necessidades e capacidades dos indivíduos em se adaptar as matérias podem igualmente tornar a experiência não educativa.” (DEWEY, 1976, p. 40).

O princípio de continuidade, para Dewey, é um elemento fundamental que a seu ver não era levado em conta na educação tradicional que enfatizava a educação como uma preparação para o futuro por meio da aquisição de matérias e habilidades posteriormente necessárias. Porém, Dewey julga essa ideia como “traíçoira”, pois

“[...] em certo sentido, toda experiência deveria contribuir para o preparo da pessoa em experiências posteriores de qualidade mais ampla ou profunda.” (DEWEY, 1976, p. 40). Isso significa, para o autor, crescimento, continuidade, reconstrução da experiência. O mesmo afirma ainda que “[...] é um erro, porém, supor que a simples aquisição de certa quantidade de aritmética, de geografia ou de história, etc., estudadas porque seriam úteis em algum tempo no futuro, tenha tal efeito.” (DEWEY, 1976, p. 41). E, assim, o autor mostra que uma “[...] aprendizagem desse tipo [...] não constitui, em face das leis de experiência, preparação genuína.” (DEWEY, 1976, p. 42).

A formação de atitudes, e das preferências, para Dewey pode ser mais importante do que o conteúdo das disciplinas, pois elas podem vir a ser fundamentais no sentido de que “[...] a mais importante atitude a ser formada é o desejo de continuar a aprender.” (DEWEY, 1976, p. 42). A escola tradicional, de acordo com Dewey, tem o poder de roubar do aluno sua capacidade de aprender, fato que explica que é possível que pessoas iletradas tenham um vasto e rico conhecimento fundado na sua própria experiência de vida cotidiana e prática. Assim, indaga o autor: “Quantas vezes não vemos pessoas, que mal tiveram escola, se afirmarem superiormente?” (DEWEY, 1976, p. 43). Contudo, isso que Dewey chama de “[...] dom precioso da capacidade de aprender pela experiência” (DEWEY, 1976, p. 43) pode ser considerado como uma experiência inteligente ou educativa? Entendemos que, embora exista conhecimento, não há percepção das relações existentes entre a experiência prática e a teoria ensinada na escola.

O ato de aprender pela experiência faz o autor questionar o sentido de preparação para o futuro no âmbito da educação tradicional. Para ele, tal aspecto é uma contradição, e o que de fato tem relevância é que

[...] vivemos sempre no tempo em que estamos e não em outro tempo, é só quando extraímos em cada ocasião, de cada presente experiência, todo o seu sentido, é que nos preparamos para fazer o mesmo no futuro. Esta é a única preparação que, ao longo da vida, realmente conta. (DEWEY, 1976, p.44).

Desse modo, no entender de Dewey, as experiências presentes jamais devem ser deixadas de lado em detrimento a um futuro remoto, por isso “[...] educação como crescimento ou conquista da maturidade deve ser um processo contínuo e sempre presente.” (DEWEY, 1976, p. 44).

Na sequência, dedicaremos um espaço à discussão de dois outros aspectos relevantes na teoria educacional desenvolvida por Dewey ao longo de suas reflexões: o ambiente escolar e o papel do professor, constituintes do processo educativo que o autor considera fundamentais.

## **2.2 O ambiente escolar e o papel do professor**

A escola é, para Dewey, um ambiente específico para realizar a tarefa de educar. Tal trabalho não pode ser cumprido por qualquer outra instituição.

Dewey entende a escola como uma instituição social, de modo que constitui “[...] forma de vida em comunidade na qual se concentraram todos os meios mais eficazes para levar a criança a participar dos recursos herdados da raça e a utilizar suas capacidades próprias para fins sociais.” (DEWEY, 1954, p. 77). Por isso, a escola ideal para o autor deve representar a vida real da criança, tal como ela vive em casa, nas suas relações com família, vizinhos ou colegas. Desse modo, a vida escolar emerge da vida doméstica, dando continuidade às atividades que a criança costumeiramente desempenha em casa.

Para Dewey, as escolas são os ambientes especialmente organizados com a intenção de influenciar moral e mentalmente seus membros de uma forma positiva, de modo que é o lugar onde as crianças “[...] agem e, portanto, pensam e sentem. Jamais educamos diretamente e, sim, indiretamente, por intermédio do ambiente.” (DEWEY, 1979, p. 20). Assim, as escolas para Dewey, “[...] continuam sendo exemplo típico do meio especialmente preparado para influir na direção mental e moral dos que as frequentam.” (DEWEY, 1979, p. 20).

A escola, segundo Dewey, tem origem na necessidade de transmitir conhecimentos cada vez mais complexos às novas gerações. Em geral, esses conhecimentos são sistematizados pela escrita, o que acaba conservando saberes distantes, realizados pelos homens do passado, ainda que sejam ultrapassados com o tempo. De acordo com o autor, a escola é o lugar onde são transmitidos os recursos necessários à vida das novas gerações. Para mostrar aos mais jovens a função das atividades realizadas é preciso mais do que uma diária convivência trivial, “[...] daí o fato de instituir-se um modo particular de intercâmbio social – a escola – para tratar dessas matérias.” (DEWEY, 1979, p. 21).

As palavras de Teixeira, na tentativa de mostrar o que é a escola para Dewey, recorrem ao discurso do próprio autor estudado, quando este manifesta que, “[...] é, pois, na preparação desse meio especial de educação – a escola – que podemos e devemos dispor as condições pelas quais a criança venha a crescer e saber, em força e em felicidade.” (TEIXEIRA, 1980, p. 121).

Segundo comenta o mesmo autor: “[...] a escola não deve ser a oficina isolada onde se prepara o indivíduo, mas o lugar onde, numa situação real de vida, indivíduo e sociedade constituam uma unidade orgânica.” (TEIXEIRA, 1980, p. 124). Com essa frase, Teixeira sintetiza a ideia de que indivíduo e sociedade fazem parte de uma situação única, a vida social. Essa vida social é resultado da interação de elementos que a tornam dinâmica e mostram uma conexão entre indivíduo e sociedade.

Dewey assinala três funções que cabem ao ambiente escolar. A primeira delas é o fato de que a escola precisa preparar um ambiente simplificado. Não há como assimilar um conhecimento vasto e complexo na sua totalidade. Assim,

[...] simplificando os aspectos mais fundamentais, e que sejam capazes de despertar reações da parte dos jovens, estabelece a escola, em seguida, uma progressão, utilizando-se dos elementos adquiridos em primeiro lugar como meio de conduzi-los ao sentido e compreensão real das coisas mais complexas. (DEWEY, 1979, p. 21).

Isso é o que Teixeira explica ao descrever um ambiente simplificado como aquele onde seja possível a participação da criança e onde seja suprimido o fato de que “[...] hoje a civilização ganhou inexprimível complexidade, constituindo-se em uma série de artes, de ciências e de instituições que somente anos de estudo nos habilitam a compreender e a praticar.” (TEIXEIRA, 1980, p. 121-2).

O segundo aspecto do ambiente escolar a ser considerado, na compreensão deweyana, está em eliminar aspectos desvantajosos do ambiente social comum. O homem precisa filtrar, selecionar e eliminar aquilo que não lhe serve mais. Para Dewey “[...] é dever da escola omitir tais coisas no ambiente que proporciona, e deste modo fazer com que se neutralize sua influência no âmbito social comum.” (DEWEY, 1979, p. 22). Desse modo, o autor mostra que não é objetivo da escola perpetuar e reproduzir aspectos negativos da sociedade,

[...] à proporção que uma sociedade se torna mais esclarecida, ela compreende que importa não transmitir e conservar todas as suas realizações, e sim unicamente as que importam para uma sociedade futura mais perfeita. A escola é seu principal fator para consecução deste fim. (DEWEY, 1979, p. 22).

E, por fim, a terceira função do ambiente escolar, para Dewey, é equilibrar o ambiente social e dar ao indivíduo oportunidade de superar os limites de seu meio social. Cada família, aldeia ou grupo formam pequenas sociedades entrosadas entre si, e por isso formam a sociedade em sentido amplo. Essas associações de pessoas fornecem atividades educativas para os indivíduos que congregam no grupo. Nesse sentido, a escola é o lugar onde existe a convivência dessa variedade de grupos, configurando-se num espaço onde indivíduos de diferentes costumes, raças e religiões podem coexistir, de modo a superar a sua vivência diária no pequeno grupo<sup>44</sup>. Teixeira menciona essa função do ambiente educativo, valendo-se das palavras do próprio Dewey, quando o estudioso expressa que “[...] a escola deve ser a casa da confraternização de todas essas influências, coordenando-as, harmonizando-as, consolidando-as para a formação de inteligências claras, tolerantes e compreensivas.” (TEIXEIRA, 1980, p. 122). Desse modo, formar-se-ia o cidadão apto para viver o ideal democrático esboçado por Dewey para uma sociedade que unia uma série de pluralidades.

Fica claro que, no entender de Dewey, a escola é o local onde seria possível buscar meios para solucionar os diversos conflitos gerados pelas diferenças sociais. Podemos dizer que o autor compreende a sociedade como um espaço onde surgem contradições, cuja busca de harmonia cabia, em grande medida, à educação realizar.

Tendo em vista compreender mais amplamente o significado de experiência educativa na proposta de Dewey, vamos nos deter um pouco na sua compreensão de método de aprendizagem. Apoiamo-nos, inicialmente, em Teixeira que, a esse respeito, a princípio, estabelece uma diferença entre matérias de ensino e método.

---

<sup>44</sup> Sobre o mesmo assunto Durkheim comenta: “[...] a educação consiste em uma socialização metódica das novas gerações.” (DURKHEIM, 2012, p. 54). “[...] ao entrar na vida a criança traz apenas a sua natureza de indivíduo. Portanto, a cada nova geração, a sociedade se encontra em presença de uma tábua quase rasa sobre a qual ela deve construir novamente. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ela substitua o ser egoísta associial que acaba de nascer por um outro capaz de levar uma vida moral e social. Esta é a obra da educação, cuja grandeza podemos reconhecer.” (DURKHEIM, 2012, p. 54).

As 'matérias' transformam-se, então, em uma classificação sistemática de fatos e princípios sobre a natureza e sobre o homem. E 'método', em uma classificação e exposição dos processos e modos pelos quais aquelas 'matérias' podem ser melhor apresentadas e impressas na mente dos discípulos. (TEIXEIRA, 1980, p. 128).

Mas, para empregar o método mencionado, Teixeira compreende que, para Dewey, não existe um conjunto de regras ou fórmulas. Entende ele que o método precisa orientar os alunos para seu melhor potencial de crescer e aprender. Nesse sentido, vemos que Teixeira (1980) se reporta às reflexões de Dewey, quando este comenta que “[...] se o nosso interesse fundamental é pela vida, aprender significa adquirir um novo modo de agir, um novo ‘*comportamento*’ (*behavior*) de nosso organismo.” (TEIXEIRA, 1980, p. 128, destaques do autor). Se aquilo que se aprende não causa mudanças na conduta, não é de interesse educativo.

Sobre a aprendizagem, Teixeira elenca cinco pontos de orientação. Primeiro, que se aprende aquilo que está na prática. E, para o autor, essa condição fica registrada na teoria de Dewey, como vemos no excerto a seguir:

Só uma situação real de vida, em que se tenha que exercer determinado traço de caráter, pode levar a sua prática e, portanto, a sua aprendizagem. Daí ser necessário que a escola seja um meio social vivo, cujas situações sejam tão reais quanto as de fora da escola. (TEIXEIRA, 1980, p. 129).

O segundo ponto diz respeito à questão de que praticar não é o suficiente. É preciso realizar uma reconstrução consciente da experiência, porque toda experiência passada influencia de forma negativa ou positiva nas experiências futuras. Isso fica condicionado ao fato de que a escola não é um mero lugar para estudar “[...] alguns fatos e habilidades mecânicas previamente determinadas em programas fixos.” (TEIXEIRA, 1980, p. 129). Para que o aluno possa aprender de forma proveitosa, “[...] a escola tem que se transformar em um meio real, de experiências reais e de vida real.” (TEIXEIRA, 1980, p. 129). Desse modo, Teixeira explica que a criança adquire um propósito e o executa. Assim, por meio dele aprende e integra o resultado a sua vida.

O terceiro ponto refere-se à situação de que se aprende por associação, e não exclusivamente visualizando o objetivo primordial. “Não se aprende somente o que se tem em vista, mas as coisas que vêm associadas com o objetivo mais claro

da atividade.” (TEIXEIRA, 1980, p. 130).

Seguindo esses pontos vem o quarto, que se refere ao fato de que nunca se aprende apenas uma coisa, pois vários conhecimentos são adquiridos ao mesmo tempo. Teixeira (1980) menciona Kilpatrick ao relatar que em qualquer experiência diferentes aprendizagens são adquiridas, como o ato de gostar ou desgostar, do que é um fator e como ele age e um ideal de caráter e de ação. Esse pensamento é assim exemplificado: “Enquanto um aluno está aprendendo a lição de geografia, está simultaneamente ganhando atitudes para com a matéria, para com o mestre, para com a escola, para com as coisas da inteligência, de certo modo para com a vida toda.” (TEIXEIRA, 1980, p. 130).

E, por fim, o quinto ponto, que diz respeito à questão de que toda a aprendizagem deve ser integrada à vida. A escola, nesse caso, é um lugar onde existe uma experiência real de vida. O autor não nega que a escola tradicional tenha algo a ensinar, embora com a ideia de preparação por meio de atividades isoladas da vida. “Alguma coisa sempre se aprende, seja lá qual for o método. Mesmo na escola tradicional.” (TEIXEIRA, 1980, p. 131). No entanto, se a criança aprende algo tendo o conhecimento do motivo pelo qual aquilo é necessário isso exerce uma força de propulsão. Por isso, a escola precisa “[...] repudiar o velho sistema, para adotar como unidade do seu programa a ‘experiência’ real em vez da ‘lição’, se é que deseja satisfazer a sua finalidade.” (TEIXEIRA, 1980, p. 131).

Para isso, é necessário que a escola seja uma representação simplificada da sociedade, um local onde os alunos, ainda que com todas as suas diferenças étnicas, religiosas, sociais, convivam reconstruindo suas experiências em um ambiente democrático<sup>45</sup> e, com o objetivo de ter sentimento de pertença em uma sociedade que unifica as diversas formas de vida associada.

No entender de Dewey, a escola é um espaço de trabalho organizado como um espaço de cooperação social onde todos os indivíduos que frequentam este local possuem condições de contribuir e, ao mesmo tempo, de ser responsáveis. Assim se origina uma vida comunitária, fundamentada nessa sociabilidade. Contudo, essa vida escolar não se estabelece por si. É necessário organizá-la e planejá-la, tarefa essa, que cabe ao professor. Segundo expressa Dewey, no contexto escolar,

---

<sup>45</sup> Local onde a diversidade social possa contribuir para estabelecer uma unidade social.

[...] o educador é responsável pelo conhecimento satisfatório dos indivíduos e das matérias, conhecimento que irá habituá-lo a escolher as atividades suscetíveis de produzir a organização social, em que todos os indivíduos tenham oportunidade de algo contribuir e em que o principal elemento de controle esteja nas próprias atividades por todos partilhadas. (DEWEY, 1976, p. 51).

Dewey admite, entretanto, que no ambiente da escola cada aluno pode reagir de uma forma como consequência de possíveis acontecimentos progressos em sua vida. Nesse caso, para o autor, cada aluno precisa ser considerado de modo individual, embora constituam um grande grupo. Nesse contexto,

[...] o educador tem que descobrir, do melhor modo que lhe for possível, as causas individuais das atitudes recalcitrantes. O que não pode fazer, se o processo educativo deve prosseguir, é lançar um contra o outro para ver qual é mais forte, nem também permitir que o não participante e rebelde se ponha permanentemente como obstáculo as atividades educativas dos demais. (DEWEY, 1976, p. 52).

Para o autor, o professor é o membro da comunidade que possui maior conhecimento de mundo e maior maturidade com a finalidade de conduzir as atividades realizadas pelo grupo e com organização para controlar os impulsos individuais fomentados pela participação nas ações coletivas. O autor comenta que,

[...] o mestre não está na escola para impor certas ideias ou para formar certos hábitos na criança, mas está ali como membro da comunidade, para selecionar as influências que hão de afetar a criança e para ajudá-la a responder adequadamente a essas influências. (DEWEY, 1954, p. 78-79).

É incumbência do professor, também, organizar um planejamento inteligente, em que é preciso estudar as capacidades e necessidades do grupo ao passo que deve organizar a matéria e conteúdo das experiências de modo que satisfaça as mesmas capacidades e necessidades. Segundo Dewey, o planejamento precisa ser flexível e firme ao mesmo tempo, de modo a dar liberdade de experiência individual, mas, também, direcionar o desenvolvimento e capacidade dos alunos.

Dewey destaca alguns aspectos sobre a educação que, a seu ver, são relevantes. É um processo social, pois a experiência se desenvolve na interação entre o indivíduo com outras pessoas. Por ser um processo social, ela tem a característica de ser um grupo comunitário, do qual o professor também é parte, pois

[...] seria absurdo excluir o professor de membro do grupo. Pelo contrário, como membro mais amadurecido do grupo cabe-lhe a responsabilidade especial de conduzir as interações e intercomunicações que constituem a própria vida do grupo, como comunidade. (DEWEY, 1976, p. 54-55).

Segundo a percepção de Dewey, em uma educação fundamentada na experiência, e tendo a experiência educativa como um processo social, o professor não é uma espécie de chefe, estando acima ou fora do grupo, mas, sim, um líder das atividades realizadas pelo mesmo.

As considerações de interesse e esforço serão as temáticas tratadas na sequência. Esses são dois importantes conceitos sobre o que move um indivíduo a aprender, no entender de Dewey.

### **2.3 A teoria do interesse e do esforço**

Segundo Andrade, “[...] a teoria deweyana, como uma dialética entre interesse e esforço, visa justamente que um polo estimule o outro e que desse movimento resulte uma totalidade harmônica que vem a ser justamente uma experiência educativa.” (ANDRADE, 2007, p. 30). Todavia, a mesma autora admite a dificuldade em objetivar experiências que, com o correr do tempo, confluem para experiências educativas. Além disso, relata, ainda, a dificuldade em induzir a criança a mover seu interesse para temáticas que, a princípio, não a despertam e, posteriormente, mover esforços para atingir um fim.

No texto *Interesse e esforço* (1913), Dewey parte de exemplos da sala de aula para debater esses dois conceitos que envolvem o aluno e seu desejo ou necessidade de aprender. Para o autor, “[...] pelo interesse, sustenta-se que é ele a garantia única de atenção; se conseguirmos interesse para uma série de fatos ou ideias, podemos estar certos de que o aluno empregará todas as suas energias em compreendê-los e assimilá-los [...]” (DEWEY, 1980, p. 153). A criança não terá mais disciplina pelo fato de sentir-se coagida a realizar determinada ação. Já o esforço, para Dewey, “[...] não diz outra coisa senão que a atenção forçada (fazer qualquer coisa desagradável porque precisamente é desagradável) deve ter prioridade sobre a atenção espontânea.” (DEWEY, 1980, p. 153). Uma criança que se dedica a

alguma atividade por mero esforço aparente, na verdade está com o foco das suas energias em outras coisas.

Contra a teoria do interesse, Dewey ressalta a acusação de que a vida coloca situações nas quais não existe satisfação pessoal e, para o fato de que ir a busca constante do interesse em determinada atividade é torná-la uma simples distração por meios artificiais, o que torna a criança egoísta. Essa constatação derruba a teoria do interesse à medida que é mais coerente reconhecer que alguns conhecimentos são necessários ainda que realmente não exista interesse, tendo-se como única via de acesso a eles o esforço.

Tratando ainda da dualidade entre interesse e esforço, Dewey explica o primeiro termo como “[...] a identificação do ‘eu’ com um objeto ou ideia, indispensável à completa expressão de uma atividade que o próprio ‘eu’ iniciou.” (DEWEY, 1980, p. 158). Já o esforço, Dewey explica que “[...] no sentido em que se opõe a interesse, importa numa separação entre o eu e o fato a ser assimilado ou a tarefa a ser realizada produzindo assim um hábito de dissociação da atividade.” (DEWEY, 1980, p. 158).

Para o autor, se houver reconhecimento de que “[...] existem na criança certas forças que demandam expansão e que não precisam senão de atividade para ganhar eficiência e disciplina, – para logo temos uma base sólida por onde construir.” (DEWEY, 1980, p. 158).

Em uma descrição do que é interesse, Dewey o explica em três pontos. É, primeiramente, algo *ativo*, que gera impulso para a realização de determinadas atividades, vai sempre além de um desejo passivo. O segundo ponto é o interesse como algo *objetivo*, que sempre se materializa em algo. E, por fim, interesse pessoal, pois é sempre relacionado a algo importante para o indivíduo. As palavras do autor mostram como “[...] o termo parece significar, na raiz profunda de sua ideia, estarmos empenhados, fascinados, completamente absorvidos em alguma coisa, por causa do seu mérito para nós.” (DEWEY, 1980, p. 159). O próprio significado de interesse, “estar entre”, para Dewey esgota qualquer dúvida, sendo que, para o autor, o “[...] interesse marca a completa supressão de distância entre a pessoa e a matéria e resultados de sua ação: é a união orgânica da pessoa e do objeto.” (DEWEY, 1980, p. 159).

Para Dewey, além desses três aspectos (ativo, objetivo e pessoal) que envolvem um interesse, ele ainda pode ser direto ou imediato/indireto ou mediato. O

primeiro é, por exemplo, uma criança que joga bola, como mostra Dewey: “[...] o seu fim é a própria atividade, não havendo, na mente, nenhum intervalo entre ela e os meios.” (DEWEY, 1980, p. 161). Portanto, para o autor, brinquedos e jogos são meios para o interesse de caráter direto ou imediato.

Já o segundo aspecto do interesse, indireto ou mediato, significa fazer nascer o interesse naquilo que anteriormente era uma atividade repulsiva, pois não existia um significado material. É o que o autor exemplifica com o caso de

“[...] muitos estudantes, dos que são chamados puramente práticos, encontram nas matemáticas, que antes detestavam, maior atração, logo que percebem a sua ligação com qualquer atividade técnica a que seja indispensável o cálculo matemático.” (DEWEY, 1980, p. 161).

Em outras palavras, a teoria pode, sim, ser objeto de interesse, desde que apareça vinculada com alguma atividade do interesse do indivíduo. Caso contrário, em estado de isolamento, ela não chamaria atenção.

Dewey faz, então, uma ressalva sobre a ideia de tornar as coisas interessantes. À primeira vista, uma criança tem uma visão solta sobre algo que está aprendendo, mas, conforme sua experiência cresce e se amplia, um fato passa a ser parte de um todo mais amplo. Desse modo, “[...] se esse todo lhe pertence, ou se o seu próprio movimento o põe em contato com esse todo, aquela coisa ou aquela ação passa a interessá-la. Desse modo, e somente desse modo, é verdadeira a ideia de tornar as coisas interessantes.” (DEWEY, 1980, p. 162).

Sobre esse pensamento, Dewey conclui que ele gera dois erros: o primeiro é não partir das necessidades e experiência da criança para estabelecer a seleção daquilo que será ensinado; e o segundo erro consiste em empregar um método com artifícios externos à criança com a finalidade de chamar a sua atenção.

O princípio de tornar as coisas interessantes, para Dewey, deve ser entendido a partir de duas premissas que tratam da relação entre matéria de estudo, objeto de estudo e a pessoa. Nas palavras do autor:

a) como um princípio de seleção do material de ensino, tendo em vista as experiências, forças e necessidades presentes da criança; b) ou, no caso em que a criança não perceba a importância para ela desse material, como apresentação cuidada e inteligente desse material, de sorte que a criança venha a apreciar essa relação e valor em conexão com o que já tem para ela significação e sentido.

É, assim trazendo à consciência as relações e a significação real do objetivo novo a estudar e a aprender, que, verdadeiramente, ‘tornamos as coisas interessantes’. (DEWEY, 1980, p. 162).

Com a finalidade de avaliar as tentativas de criar interesse a partir de motivos externos, seja por meio de punição, seja por meio de algum prêmio, Dewey pensa, orientado pelo seguinte critério:

Até que ponto esse novo interesse está apenas externamente ligado ao outro ou substituindo o outro? Até que ponto esse recurso novo e novo motivo servem para interpretar, para pôr em relação o espírito com o material, de si desinteressante? É sempre uma questão de interesse, ‘estar entre’. (DEWEY, 1980, p. 163).

O autor define esse “estar entre”, como um “problema de meios e fim.” (DEWEY, 1980, p. 163). Tudo aquilo que é aparentemente desnecessário ou desagradável a um indivíduo pode mudar esse caráter se é um meio para chegar a um fim que é objeto de desejo. Nas palavras do autor “[...] o interesse no fim absorve, satura e transforma o interesse pelos meios, dando-lhes novo valor e nova significação.” (DEWEY, 1980, p. 163). Para Dewey, ainda que o caminho seja difícil ou desagradável, ele pode ser prazeroso à medida que é por meio dele que se atinge o ponto ao qual se deseja chegar.

Sobre os termos “meios” e “fins”, Dewey entende que são corriqueiros, mas, ainda assim, os analisa de forma mais profunda. “*Os termos ‘meios’ e ‘fins’ aplicam-se primariamente a posição ocupada pelos diferentes atos no curso do desenvolvimento de uma atividade, e só secundariamente a coisas ou objetos.*” (DEWEY, 1980, p. 164, destaques do autor). Os fins são os atos finais, o resultado do processo. Os meios fazem parte de um caminho que é necessário percorrer até chegar ao seu fim. Dessa forma, explicam-se, separadamente, os meios dos fins, ou o processo como um caminho para chegar a um fim. Mas, como aponta Dewey, “[...] em nenhum caso, porém, é o fim equivalente a um simples resultado externo.” (DEWEY, 1980, p. 165). Os resultados de uma atividade estão sempre ligados a outras atividades, de modo que todo fim se torna um meio para um novo fim. Portanto, para Dewey, há que se diferenciar os dois significados do termo “fim”:

Enquanto a atividade está se processando, o **‘fim’** significa o **objetivo**, o termo final da atividade; implica na necessidade de observar estreitamente o presente para ver se ele nos leva efetiva e

diretamente, ao que temos de fazer depois. Concluída a atividade, o 'fim' significa o produto realizado, como uma coisa externa e fixa. (DEWEY, 1980, p. 165-166, grifo nosso).

Para o autor, é inviável ao aluno ter interesse de fato em matérias que são estranhas à sua vida e à sua experiência. Tentar tornar essa matéria interessante é apelar para interesses adventícios, pressupondo que elas são independentes da vida da criança. Assim, cada professor escolhe um método, ou a “pedagogia sentimental” ou a “pedagogia disciplinar” para atrair a atenção dos alunos.

Contudo, para Dewey, tanto os pedagogos adeptos da “pedagogia sentimental” quanto os adeptos da “pedagogia disciplinar” erram ao ignorar as atividades que as crianças já realizam. Dessa forma, negam uma etapa do desenvolvimento, quando a criança realiza atividades simples, mas vai se colocando desafios mais complexos que acrescentam valor a esse processo.

Por esse aspecto, pois, o desenvolvimento do interesse é apenas sinal de crescimento ou expansão de atividades simples para atividades mais complexas, que precisam de períodos cada vez mais longos para sua execução. Adia-se a conquista do fim, mas é sempre ele que dá sentido e valor aos passos intermediários. (DEWEY, 1980, p. 168).

Dewey define, então, alguns critérios para julgar a função do interesse na educação e julgar a sua aplicação. Segundo o autor, o interesse que é ligado apenas a uma atividade passageira, como uma mera diversão, deve ser visto com cuidado:

Tal 'interesse' é anormal, porque denota dissipação de energia; é um sintoma de que a vida está fragmentada em uma série de relações desconexas, cada uma das quais é apreciada por si mesma a parte de sua função no desenvolvimento global de uma atividade duradoura. (DEWEY, 1980, p. 170).

O interesse “verdadeiro”, para Dewey, é, por exemplo, a criança perceber a relação da necessidade dos números em uma atividade que será realizada e não ter simplesmente uma sensação agradável ao aprender os números, por isso o interesse “[...] não significa excitação devido à associação aos números de coisas sem valor; mas que os números se tornem interessantes porque têm uma função no desenvolvimento contínuo e duradouro de uma atividade.” (DEWEY, 1980, p. 170). É uma espécie de encontro da pessoa com o objeto. Assim, “[...] interesse verdadeiro,

em suma, significa que uma pessoa se identificou consigo mesma, ou que encontrou a si mesma, no curso de uma ação.” (DEWEY, 1980, p. 170).

Na retomada da teoria do esforço, Dewey exprime o que entende por esse termo no senso comum: “O que buscamos é persistência, continuidade de ação: tenacidade apesar dos obstáculos e dificuldades.” (DEWEY, 1980, p. 171).

O autor chama a atenção para o fato de que, assim como o interesse, o esforço sempre acompanha uma atividade que está em curso de desenvolvimento, que transcorre por vários estágios.

O esforço, com objetivo de atingir um determinado fim, é uma ação momentânea cheia de tensão e, por isso, desagradável. Por ser desagradável, é como um termômetro que mostra a importância para o indivíduo daquele objetivo a ser executado. Enfim, para Dewey, “[...] *o princípio que desejamos assentar é que o esforço não tem significação como simples esforço, mas pela relação com uma atividade cujo progresso ele promova: tudo dependerá do fim a ser atingido.*” (DEWEY, 1980, p. 172, destaques do autor). Existe uma bipolaridade entre o desejo e a aversão durante o processo de atividade que demanda esforço, ao ser assim é “[...] *uma combinação peculiar de tendências em conflitos, desejo e aborrecimento.*” (DEWEY, 1980, p. 172, destaques do autor).

Sendo assim, o exercício do esforço, para o autor, é como uma vitória. Mas a ele, o que de fato é significativo no que diz respeito ao esforço, é o modo como se relaciona com o pensamento. Conforme expressa o autor,

[...] a questão não é quantidade de energia e força despendida, mas o modo porque o pensamento de um fim em vista persiste, a despeito das dificuldades, induzindo a pessoa a refletir sobre a natureza dos obstáculos e os elementos disponíveis pelos quais possa removê-los. (DEWEY, 1980, p. 173).

Esses obstáculos produzem um efeito duplo para Dewey: o primeiro efeito é o enfraquecimento da vontade de alcançar os objetivos da atividade em curso e como consequência, o risco de dissipar energia para novas atividades; já o segundo efeito, de modo positivo, pode ampliar os horizontes dos fins aos quais se pretende atingir, revigorando o esforço.

Assim, Dewey chega à conclusão de que o resultado é aquilo que orienta qualquer atividade. Essa orientação se dá em dois sentidos: primeiro, o esforço se amplia à medida que o objetivo é algo a se conquistar e, o segundo, de que o

pensamento se orienta em buscar métodos mais eficientes para guiar a ação.

Para Dewey, “[...] *fazer o indivíduo mais consciente do fim e do propósito de sua ação; e depois, libertar a energia, fazendo-a passar de um combate cego e sem reflexão para um combate inteligente e refletido*” (DEWEY, 1980, p. 174, destaques do autor), é o que verdadeiramente deve ser a função das condições que motivam o esforço. É a consciência do resultado que leva o homem a pensar em meios conscientes de ação. Desse modo, segundo o autor, é possível ter ciência de qual é a função do esforço e das dificuldades no desenvolvimento infantil.

Para garantir o desenvolvimento, são necessárias às crianças tarefas que tragam progresso às atividades escolares. Essas são as tarefas educativas, aquelas que estimulam o pensamento. Mas, se essas tarefas não trazem consigo interesse algum, sendo atividades desagradáveis, elas não se constituem em atividades educativas, segundo Dewey, porque não esclarecem os seus fins, apenas obrigam o indivíduo a fazer coisas que, para ele, não possuem sentido e o conduzem a realizar atividades apenas por pressão e fatores externos.

Para o autor, a seleção e critério de organização das tarefas é uma questão a ser resolvida pelo professor. Nas palavras de Dewey, o problema é

[...] está uma pessoa fazendo alguma coisa demasiado fácil para ela; alguma coisa em que não há elemento de dificuldade necessário para despertar suas energias, especialmente suas energias de pensamento? Ou o trabalho, é pelo contrário, tão difícil que ela não tem os recursos necessários para lidar com a situação e tão estranho a sua experiência e hábitos adquiridos que não sabe como, nem por onde começá-lo? (DEWEY, 1980, p. 175).

As atividades realizadas pelos alunos precisam ter um grau de dificuldade de modo que não seja tão simples, a ponto de não existir desafio e não ser necessário o emprego de esforço, bem como não pode ser tão difícil, a ponto de o aluno não ter os pré-requisitos para saber o que precisa cumprir em determinadas tarefas.

No momento em que o aluno é colocado diante de um problema, a sua atitude seria de encontrar alternativas de resolvê-lo inteligentemente. Mas, para isso, o estudante precisa estar interessado na resolução do problema e a dificuldade posta pelo mesmo precisa existir no sentido de estimular a criança, e não de desanimá-la.

Assim, para Dewey, o aluno é estimulado, por meio das capacidades que já

possui, a reconstruir seu conhecimento em uma nova direção. Isso só acontece porque essa reconstrução “[...] exige pensamento, isto é, esforço inteligente.” (DEWEY, 1980, p. 176). Assim, para o autor, o esforço é o caminho que uma atividade impulsiva percorre para chegar a ser uma atividade consciente e refletida de modo que “[...] o educador que associar dificuldades e esforço na proporção do *crescimento da capacidade e largueza do pensamento do discípulo* nunca andarão muito longe da verdade e dos bons resultados.” (DEWEY, 1980, p. 177, destaques do autor).

Para realizar uma atividade, é necessário algo que mova cada indivíduo, um estímulo que o motive. Nas palavras de Dewey: “‘Motivo’ é o nome que recebe o fim, quando o consideramos em vista da influência que ele tem sobre nossa ação, do seu poder de nos mover.” (DEWEY, 1980, p. 177). Quando objetivamos os resultados de um projeto, esse desejo desperta esforço e energia, ao entender do autor. Portanto, para Dewey, motivos são sinônimos de fins, quando um indivíduo emprega nele as suas energias. Esse fim se articula às atividades com as quais esse indivíduo se identifica.

Segundo Dewey, um fim, como motivo de ação, e o interesse que o fim desperta no indivíduo, são a medida da importância da atividade realizada. Porém, o autor ressalta que não se deve levar a ideia de motivação para o lado pessoal, estranho ao objetivo. A necessidade de motivação foi negada por um longo tempo, que a única necessidade era à força de vontade, mas isso era ineficiente para a maioria dos estudantes. Os educadores passaram, então, a buscar motivos que tivessem mais relevância para os alunos. Contudo, buscava-se, ainda, atenção para a matéria fora do objeto de ensino. Dessa maneira, “[...] buscavam motivos *para o estudo* ou lições, em vez de motivos *nos estudos* ou lições.” (DEWEY, 1980, p. 178, destaques do autor), de modo que o motivo para estudar matemática ou geografia, por exemplo, deveriam estar em cada indivíduo e não na matéria em si.

Contudo, Dewey chama a atenção para o fato de que é, justamente, da forma contrária que isso deveria acontecer:

Não precisamos de um inventário de motivos pessoais atribuídos supostamente às crianças, porém de uma consideração e de uma análise de suas capacidades, tendências de ação e o modo por que elas podem ser desenvolvidas através de uma dada matéria. (DEWEY, 1980, p. 178).

Uma segunda consequência de levar a motivação para o âmbito pessoal é apontada por Dewey: a concepção externa das matérias de ensino. Para o autor, é justo questionar a utilidade das matérias de ensino, contudo, essa utilidade depende do ponto de vista. De um ponto de vista fixo, terá valor o que for aprendido para satisfazer a uma única função. Mas, a partir das capacidades ativas das crianças, mostra o autor “[...] a utilidade da nova matéria ou das novas habilidades que estejam sendo apreendidas, só pode ser julgada pelo modo por que elas promovam o crescimento daquelas capacidades.” (DEWEY, 1980, p. 178).

Na teoria deweyana, interesse e esforço são dois conceitos atrelados. São dois polos diferentes, contudo, um estimula o outro de modo que essa interação “[...] resulte em uma totalidade harmônica que vem a ser justamente uma experiência educativa.” (ANDRADE, 2007, p. 30).

No capítulo que segue, mostraremos a forma como se articula a experiência prática à experiência historicamente acumulada, atrelada ao programa escolar e à vivência da criança no ambiente escolar, na perspectiva de Dewey.

### CAPÍTULO III

#### AMBIENTE ESCOLAR COMO *LÓCUS* DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

Neste capítulo buscamos mostrar o modo com o qual diferenciamos a experiência prática da experiência histórica, a conexão entre os estudos práticos e os estudos liberais e, por fim, a prática do ambiente escolar, já que este espaço intenciona proporcionar experiências educativas de acordo com a acepção de Dewey. Para isso, priorizamos as obras *A escola e a Sociedade* (1899) e *Democracia e Educação* (1916).

Nosso objetivo está em apresentar a articulação entre a experiência prática e a experiência historicamente acumulada, sendo que, dessa articulação, enfatiza-se a importância do programa escolar em selecionar atividades no processo de formação do indivíduo, tendo em vista o seu desenvolvimento e o da própria sociedade, pois, na visão do autor, um não se desliga do outro. Salienta-se, inclusive, que para Dewey, essa experiência não se dá de maneira isolada, mas na relação entre o ser imaturo e o adulto.

Para o autor, é a partir do programa escolar e da vivência escolar da criança – como membro de uma comunidade da qual o professor também é parte – que a mesma pode ser transformada, além de ser este o lugar fundamental para dar continuidade a vida social.

Assim, apresentamos exemplos que Dewey menciona em sua obra sobre as diversas áreas do conhecimento (linguagem, ciências, geografia, história, artes), a fim de mostrar como esse autor pensa o ensino das mesmas de modo a que elas cumpram seu propósito em estabelecer relações adequadas e, assim, venham a contribuir na construção da sociedade democrática.

Anteriormente, assinalamos que Dewey entende por uma experiência educativa aquelas experiências que são capazes de abrir caminhos para novas experiências, ou seja, que atendem, sobretudo, aos princípios de interação e continuidade. Agora, mostramos quais são os métodos utilizados pelo autor para concretizar essa experiência educativa. Percebemos que, para ele, a experiência prática só existe porque antes houve experiência histórica. Por outro lado, só existe experiência histórica porque o homem se dispôs a produzir experiências práticas no passado. Portanto, estes são dois elementos conectados, mútuos e que se

completam, segundo o pensamento deweyano.

Inicialmente, faremos, no próximo item, uma rápida distinção do que entendemos por experiência prática e experiência histórica, com a finalidade de entender o significado desses dois elementos.

### **3.1 Experiência prática e experiência histórica**

Entendemos a necessidade de, primeiramente, distinguir essas duas formas de experiência – a prática e a histórica –, a fim de formular nosso pensamento.

A experiência, desde os gregos, estava atrelada a questões práticas, e está, no entender de Dewey (1979), sempre ligada à ação e ao fazer, em oposição à inteligência e ao saber. O momento histórico no qual esteve inserido o autor fez emergir a necessidade de experiências completas, que não manifestassem um mero interesse de classe e que, tampouco, fossem simples recepção de sensações isoladas. A industrialização e o desenvolvimento da ciência, por meio do método experimental, possibilitaram uma diferente concepção de experiência fundamentada no fato de que a atividade prática pode ser dirigida pela razão. Assim, os fatos podem ser comprovados e também refletidos, assevera Dewey (1979). Portanto, a razão passa a ser mais um recurso que dá sentido à atividade prática.

Já a experiência histórica é aquela experiência social complexa que o homem acumulou ao longo de sua relação com o tempo. Esse emaranhado de conhecimentos, produzidos durante milênios, precisa de uma instituição para que possa ser repassado aos mais jovens. Para isso, faz-se necessária uma forma de organização desse conhecimento.

Dewey foi acusado, por um longo tempo, de negar essa segunda forma de experiência. Isso se deve ao fato de se acreditar, erroneamente, que a experiência – no entender desse autor – é restrita ao que, imediatamente, acontece na vida da criança e isso gera interesses que são trabalhados pelo professor na escola. No entanto, o fato do autor dar ênfase a importância da organização do programa escolar mostra, justamente, o contrário.

O autor ressalta a importância do conhecimento histórico a partir da própria história como uma disciplina da educação elementar. Esta, para Dewey (2002), não é compreendida como mero registro do passado, pois, dessa forma, ela não possui

função de relevância no currículo. Pelo contrário, ao pensar-se a história como um registro das formas de vida social, atribui-se a ela importante significado. Para aquele que educa, sobretudo, o autor assevera que “[...] ela deve constituir uma sociologia indirecta: um estudo da sociedade que representa o processo de desenvolvimento e os seus modos de organização.” (DEWEY, 2002, p. 131). Assim, percebemos que, para o autor, o estudo da história se faz necessário por trazer explicações relacionadas à complexidade da sociedade na qual os estudantes vivem. Dessa forma, eles podem compreendê-la com certo distanciamento.

Entendemos que, na perspectiva de visão do autor, a experiência prática e a experiência histórica interagem e se completam. A experiência prática só existe devido à possibilidade de recorrer à experiência histórica, bem como a experiência histórica só existe por que o homem desafiou a si mesmo a produzir novos conhecimentos por meio da observação e de experimentos, isto é, experiências práticas.

A seguir, vejamos como Dewey percebia a dualidade existente entre aqueles estudos considerados liberais e aqueles que ficavam na esfera da prática.

### **3.2 Conexão entre estudos práticos e estudos liberais**

Para Dewey, havia dualidade no ensino, pois este era dividido em estudos práticos e estudos liberais. O primeiro era voltado ao trabalho, à educação elementar. Sua razão de ser estava fundada na necessidade social. Por isso, tal estudo tinha foco no fazer, na prática, na ação e na experiência. Já os estudos liberais eram teóricos e não eram utilizados para fins práticos. Tal categoria de estudos estava fundada nos métodos de ensino, com fins no saber, na teoria, na inteligência e na razão. Em resumo – de acordo com essa descrição – alguns indivíduos estudam para saber e outros para fazer<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> Gramsci (2004) realiza um debate sobre conhecimento intelectual e conhecimento prático, que se aproxima ao debate realizado por Dewey. “Quais são os limites ‘máximos’ da acepção de ‘intelectual’? É possível encontrar um critério unitário para caracterizar igualmente todas as diversas e variadas atividades intelectuais e para distingui-las, ao mesmo tempo e de modo essencial, das atividades dos outros agrupamentos sociais? O erro metodológico mais difundo, ao que me parece, é ter buscado este critério de distinção no que é intrínseco as atividades intelectuais, em vez de buscá-la no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram no conjunto geral das relações sociais. Na verdade, o operário ou o proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental,

No entanto, Dewey entende que pode coexistir uma união dessas duas formas de estudo. O trabalhador precisa conhecer o significado e a importância do seu trabalho e, assim, desenvolver interesse pessoal em sua atividade. Nesse sentido, o trabalhador, ao ter esse conhecimento, o trabalho não terá mais para ele a característica de “servidão”, fato que colaboraria para criar um pensamento hegemônico e estabilidade social.

No entender de Dewey, existem dois elementos que marcam oposição na história da educação. Trata-se da educação com vistas ao trabalho ou ao lazer. No entanto, o que de fato importa a Dewey é saber qual contribuição poderia ser dada pela educação para ambos os elementos, isto é,

[...] a educação que tivesse mais diretamente em vista os lazes deveria reforçar o mais possível a eficiência e a fecundidade do trabalho, ao passo que a que visasse o trabalho útil deveria criar hábitos sentimentais e intelectuais que conduzissem a um nobre aproveitamento dos lazes. (DEWEY, 1979, p. 275).

Para Dewey, a justificativa dessa cisão entre a educação voltada ao trabalho útil e a educação voltada ao lazer está no processo histórico que tem origem na Grécia, especificamente na divisão entre aqueles que necessitavam trabalhar para sobreviver, e, portanto, receberiam um adiestramento servil, e aqueles que não possuíam a necessidade do trabalho e, por isso, receberiam uma educação liberal.

Devido à necessidade em renovar os recursos da vida, o trabalho sempre será necessário para os homens. No entanto, aquilo que foi formulado sobre essa atividade humana ainda na antiguidade exerce tamanha influência na contemporaneidade de Dewey que, para ele, é preciso mencionar essa ideia de forma especial. É o que observamos no seguinte excerto.

[...] o homem ocupa o lugar mais elevado na escala dos seres animados. Ele participa, um tanto, das funções dos vegetais e dos animais: a nutritiva, a reprodutora e a motora. Mas a *função distintiva* do homem é a razão, destinada à contemplação do espetáculo do

---

mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico, e de que mesmo a expressão de Taylor, do ‘gorila amestrado’, é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criador). E já se observou que o empresário pela sua própria função, deve possuir em certa medida algumas qualificações de caráter intelectual, embora sua figura social seja determinada não por elas, mas pelas relações sociais gerais que caracterizam efetivamente a posição do empresário na indústria. (GRAMSCI, 2004, p. 18).

universo. Por essa causa, a finalidade propriamente humana é o mais complexo exercício possível desta característica prerrogativa humana. A vida de observação, meditação, reflexão e especulação considerada como um fim em si mesma é a própria do homem. (DEWEY, 1979, p. 277, destaques do autor).

No entanto, ressalta o autor, a exposição feita por Aristóteles mostra que a razão é guia da vida a um reduzido número de pessoas, nas demais, ou seja, no povo comum, predominam funções de vida vegetativa. Estas, segundo Dewey descreve,

[...] assim como os vegetais, os animais e os instrumentos materiais, elas são meios, são recursos para atingirem-se fins além delas próprias, embora se diferenciem daqueles por terem inteligência bastante para desempenhar com certo critério as tarefas que lhe são confiadas. (DEWEY, 1979, p. 277).

Para os gregos, essa é a natureza da escravidão, pois é uma forma de prover os meios para que outras pessoas atinjam seus fins. Nessa classe são incluídos além dos escravos, também os artífices e as mulheres.

Eles são necessários para que haja possibilidade de se realizar um exercício completo da razão, o que só é viável quando as necessidades materiais são satisfeitas sem esforço algum. Em outras palavras, o homem só é livre para fazer uso da razão se for isento das obrigações de qualquer outra forma de trabalho.

A descrição relacionada ao uso da racionalidade feita por Aristóteles foi pensada a partir da realidade que ele vivia, enfatiza Dewey, ao mostrar que na sua contemporaneidade a sociedade já havia se modificado. Para ele, ir além daquilo que os gregos pensavam sobre a vida e a educação é preciso mais que adorar “[...] símbolos abstratos que signifiquem livre, racional e digno.” (DEWEY, 1979, p. 282).

Mas no contexto social em que viveu Dewey, essa não era mais uma forma ideal de divisão do trabalho, pois, a seu ver, esse é o elemento que pode unificar as diferentes classes. Uma primeira tentativa de tornar essa unidade possível é feita na escola.

É desnecessário, ao ver de Dewey, tentar modificar a opinião daqueles que se isolam e se bastam a si mesmos, no que diz respeito ao trabalho. Isso aconteceria no curso do desenvolvimento da sociedade democrática, conforme explicita o pensador nas palavras que seguem:

Importante como são essas mudanças teóricas e emocionais, elas só se completarão quando se refletirem no desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente democrática, sociedade em que todos tomem parte em serviços de utilidade prática e todos desfrutem nobres ócios. Não é a simples mudança dos conceitos da cultura – ou mentalidade liberal – e dos serviços sociais, que requer uma reorganização educacional – necessita-se, sim, da transformação educacional para fazer que produzam plenos e manifestos resultados as mudanças realizadas na ordem social. (DEWEY, 1979, p. 282).

Ao pensar na educação, o autor comenta, de forma crítica, a ainda existente dualidade do ensino, fato que a seu ver não era interessante para o processo de democratização.

A crescente emancipação política e econômica das ‘massas’ chegou até a educação; efetuou o desenvolvimento de um regime escolar comum, público e livre, de educação. Destruiu a ideia de que o saber é monopólio dos poucos predestinados pela natureza a dirigir os negócios públicos. Mas a revolução foi incompleta. Prevalece ainda da [sic] ideia de que uma educação verdadeiramente cultural ou liberal nada tem de comum, pelo menos diretamente, com a atividade industrial, e de que a educação adequada para as massas deve ser útil ou prática, em um sentido que contraria o desenvolvimento da apreciação e emancipação intelectual. (DEWEY, 1979, p. 282).

Assevera o autor, que a consequência dessa ideia é um sistema educacional incoerente. Os estudos “liberais” são conservados, tomados no sentido de “inútil para fins práticos” (DEWEY, 1979, p. 282), o que acontece nos diversos níveis de ensino. Para as massas foram reservados os cursos profissionais e as matérias elementares. Segundo o autor,

[...] o resultado é um sistema em que os elementos ‘cultural’ e ‘utilitário’ formam um agregado não organizado, do qual o primeiro elemento não é utilizável para os fins sociais dominantes e o segundo não desenvolve a imaginação ou a faculdade da reflexão. (DEWEY, 1979, p. 283).

O autor admite que houvesse no passado um entrelaçamento entre utilitarismo e os estudos liberais. O primeiro tinha sua razão fundada nos motivos que se atribuía ao estudo. Já os estudos liberais tinham sua razão fundada nos métodos de ensino. Contudo, essa junção não foi plenamente satisfatória, no entender de Dewey. Os primeiros anos de estudo são dedicados a aprender a ler,

escrever e fazer contas, pois são instrumentos imprescindíveis para obter futuros empregos e progressos. Já entre os gregos, as crianças adquiriam habilidades assimilando textos literários com significado estético e moral. Estudá-los era tarefa primordial, ainda que não houvesse uma utilidade subsequente.

Dewey contesta esses fatos ao afirmar que existem meios para modificar essa situação e criar um bom curso que fosse utilitário e liberal, caso possível, “[...] se houvesse menos espírito de transação entre os dois ideais, e menos confusão resultante, se analisássemos com mais cuidado as significações de cultura e de utilitarismo.” (DEWEY, 1979, p. 284).

O problema em restringir a educação dos trabalhadores ao mero utilitarismo, segundo Dewey, está na falta de conhecimento proporcionado ao trabalhador para tirar proveito das oportunidades que venham a surgir. Mas, o mais significativo é o problema de não se reconhecer, nesse sistema, os fins sociais do seu trabalho e, assim, realizá-lo sem um interesse direto pessoal. De acordo com a lógica do autor, “[...] esta é a circunstância que torna iliberal o seu trabalho e esse efeito é o que torna iliberal e imoral qualquer educação destinada unicamente a dar habilidade para tais trabalhos.” (DEWEY, 1979, p. 285).

No entanto, Dewey afirma existir uma oportunidade de educação que faça a reconciliação entre uma cultura liberal e uma educação socialmente útil, e essa forma de educação vai gradativamente eliminar os males presentes na economia. “Quanto mais interesse ativo tiverem os homens pelos fins a que obedece a sua atividade, perdendo sua exterior qualidade forçada e servil, ainda que continue a ser o mesmo, o aspecto material de seu modo de trabalhar.” (DEWEY, 1979, p. 286).

Para Dewey, uma educação que trouxesse unidade mental a todos os membros da sociedade seria muito benéfica para trazer unidade à sociedade e, assim, colaborar para seu projeto de contribuir para estabelecer relações que favorecem a unidade social.

Da mesma forma que trabalho e lazer são atividades opostas, teoria e prática; inteligência e ação; saber e fazer se opõem. Para Dewey, esses antagonismos acontecem em consequência de problemas sociais relacionados a problemas da educação que tornam necessário o exame da conexão e separação entre saber e fazer.

Vem da antiguidade a ideia de que os conhecimentos têm uma origem muito superior à atividade prática. Para explicá-la, Dewey recorre, mais uma vez, às

concepções de experiência formuladas por Platão e Aristóteles. Embora houvesse divergências entre ambos, eles concordavam em um ponto: a experiência era ligada unicamente a interesses práticos e, conseqüentemente, estava ligada a interesses materiais, isto é, ligado a atividades laborais e, portanto, menos nobres. Por outro lado, o conhecimento livre de ligação com qualquer atividade prática tinha origem no espírito imaterial, visto pelos gregos como uma forma muito mais elevada de obtê-lo do que a partir da experiência. Sobre esse antagonismo, observamos, ainda, o fragmento a seguir da obra de Dewey, onde se expõe que,

[...] a experiência sempre subentendia falta, necessidade, desejo; nunca se bastava a si mesmo. O conhecimento racional, entretanto, era completo e compreensivo, em si mesmo. Por isso a vida prática se encontrava em uma condição de perpétuo fluxo, ao passo que o conhecimento intelectual o que interessava era a verdade eterna. (DEWEY, 1979, p. 288).

Dewey explica essa oposição no fato de que a filosofia ateniense fazia uma crítica aos costumes e à tradição<sup>47</sup> como um guia de conduta. A experiência, para os gregos, era ligada à tradição, e essa era comparada a uma prisão. Portanto, guiar-se pela razão, como algo superior a instável experiência, era meio de contestar os costumes. O autor apresenta a origem desse pensamento no excerto que segue.

O incremento do comércio e das viagens, as colonizações, migrações e guerras dilataram o horizonte intelectual. Verificou-se que os costumes e as crenças dos diferentes povos divergiam consideravelmente. As perturbações civis tornaram-se habituais em Atenas; as fortunas da cidade pareciam ter-se entregue às lutas de facções. Coincidindo o aumento dos lazeres com a ampliação dos horizontes, muitos novos fenômenos da natureza passaram a atrair atenção e estimular a curiosidade e as especulações. A situação

---

<sup>47</sup> Herança cultural, transmissão de crenças ou técnicas de uma geração para outra. No domínio da filosofia, o recurso à T. implica o reconhecimento da *verdade* da T., que, desse ponto de vista, se torna garantia de verdade e, às vezes, a única garantia possível. Foi entendida nesse sentido pelo próprio Aristóteles, que em suas investigações, recorre frequentemente à T., considerando-a garantia de verdade: "Nossos antepassados, das mais remotas idades, transmitiram à posteridade tradições em forma mítica, segundo as quais os corpos celestes são divindades e o divino abrange a natureza inteira. Outras T. foram acrescentadas em forma de mito, para persuadir a maioria e como objetivo de reforçar as leis e promover a utilidade pública; elas dizem que os deuses têm forma de homens ou de outros animais, dando sobre eles outros pormenores semelhantes. Mas, se considerarmos apenas o essencial em separado do resto, ou seja, que as primeiras substâncias são tradicionalmente consideradas divindades, poderemos reconhecer que isso foi divinamente dito e que estes e outros mitos, ainda que explorados, aperfeiçoados e novamente perdidos pelas artes e pela filosofia, foram conservados até hoje como antigas relíquias. E, só desse modo que podemos tornar claras as opiniões dos nossos antepassados e predecessores" (ABBAGNANO, 2007, p. 966-967).

tendia a por em discussão a existência ou não existência de qualquer coisa constante e universal nos domínios da natureza e da sociedade. Ora, a razão era faculdade com o que se aprende no princípio e a essência universais, ao passo que os sentidos eram os órgãos que percebiam as mudanças – o instável e o variado em contraste com permanente e uniforme. O resultado do trabalho dos sentidos, conservado na memória e na imaginação e empregado como a habilidade conferida pelo hábito, constituía a experiência. (DEWEY, 1979, p. 289).

Sendo assim, pela lógica deste pensamento, a experiência era ligada a interesses práticos, que representavam instabilidade. Para o autor, os trabalhos manuais – como de sapateiro, tocador de flauta ou soldado – são os que melhor a representam, pois eles passaram por uma disciplina para treinar suas habilidades. A experiência está ligada, também, a tudo que tem caráter material ou físico. Para Dewey (1979), “a experiência, portanto, está sempre a oscilar à beira da pretensão, do fingimento, do cultivo das aparências, ao contrário da razão que se apega sempre à realidade.” (DEWEY, 1979, p. 290).

A filosofia medieval ampliou esse ponto de vista que conecta experiência e tradição. Para conhecer a realidade era necessário ligar-se a Deus, como fim de contemplar aquilo que era supremo. Já a experiência, esta se referia às coisas profanas e do mundo.

Já durante a Idade Moderna ocorre uma inversão desses valores, segundo apresenta o autor. A razão, nesse período, passou a ser reduzida a formas vazias que precisavam do molde da experiência a fim de adquirir algum significado. Nesse momento histórico, recorrer à experiência, para Dewey (1979, p. 293), “[...] significava um franquear-se as novas impressões, a ânsia de descobrir e inventar, em vez de absorver-se a catalogar, a sistematizar as ideias recebidas, ‘provando-as’ por meio de suas mútuas relações.” Em outras palavras, a experiência passou a ser o material acumulado para mostrar o limite para o exercício do raciocínio e um meio de adquirir conhecimentos.

Naquele contexto, o empirismo tornara-se uma doutrina dominada por impressões ou sensações causadas no espírito pelos objetos. De acordo com Dewey (1979), John Locke foi o mais influente empiricista, em quem encontramos o sensacionalismo atenuado pelo reconhecimento do discernimento, da comparação, da abstração e da generalização que organizavam o material produzido pelos sentidos, transformando-os em novas ideias.

Dewey (1979, p. 294) assevera que, para Locke, o espírito ou a mente humana é uma *tábula rasa*, ou seja, sem coisa alguma gravada, como um papel em branco. Esse pensamento dava força a um novo ideal de educação com objetivo de reforma social. De acordo com o comentário de Dewey (1979, p. 294-295), “[...] quanto mais vazio for o espírito no começo, mais poderemos fazer dele o que quisermos, submetendo-o as influências convenientes.”

O autor comenta que o empirismo protesta contra uma instrução livresca, e comenta que se o conhecimento é oriundo das impressões feitas em nós pelos objetos naturais, é impossível proporcionar conhecimentos sem que esses objetos impressionem o espírito. Em relação a isso, ele expressa:

As palavras e todas as outras espécies de símbolos linguísticos, não havendo a anterior apresentação dos objetos a que possam estar associadas, veiculam unicamente a sensações de sua própria forma e cor – o que indubitavelmente não é espécie muito instrutiva de conhecimento. (DEWEY, 1979, p. 295).

Se seguirmos o raciocínio de Dewey, veremos que, quanto mais de longe se observa o empirismo sensacionalista, mais é possível enxergar os inúmeros erros e ideias vagas que nele se propunha. Nesse sentido, o autor destaca três erros principais. O primeiro deles se relacionava à questão de que o valor histórico dessa teoria seja crítico e que ela tinha como intento dissolver as convicções já existentes sobre o mundo. No entanto, para ele a obra da educação é construtora e não crítica. Não existem crenças a serem eliminadas, mas sim, a necessidade de organização de novas experiências em hábitos mais adequados. O segundo defeito dessa teoria, segundo Dewey, está no fato de que as impressões diretas, embora tenham a vantagem de ser de primeira mão, é também uma categoria limitada. E, por fim, o terceiro problema apontado pelo autor com relação a essa teoria, é a dela aludir a uma falsa psicologia do desenvolvimento mental. A experiência é uma atividade em interação com as demais coisas, e não algo aceito passivamente, sem demonstrar impressão alguma sobre o objeto.

Dewey cogita que, se na antiguidade clássica pareceria absurda a ideia de aprender a partir de uma atividade prática e manual, a partir do século XVII acontece uma revolução nesse pensamento e, então, emerge uma nova filosofia da experiência. Esta não é mais a antítese às explicações racionais, tampouco é a recapitulação do que foi feito no passado, mas sim, um meio de tornar as ações

mais produtivas possíveis. Sobre esse fato, o autor expressa que

[...] quando o ato de tentar ou experimentar deixa de ser cego pelo instinto ou pelo costume, e passa a ser orientado por um objetivo e levado a efeito com medida e método, ele torna-se razoável – racional. Quando aquilo que sofremos das coisas, aquilo que sentimos quando sujeito a elas, cessa de ser o produto de meras circunstâncias causais; quando se transforma em uma consequência de nossos esforços anteriores empregados com determinado objetivo, torna-se racionalmente significativo – esclarecedor e instrutivo. O antagonismo entre o empirismo e o racionalismo deixa de ter como apoio as condições humanas que dantes lhe davam significação e relativa justificação. (DEWEY, 1979, p. 300).

No fragmento citado, o autor evidencia a transformação do conceito de experiência, o que influencia diretamente nos estudos práticos e nos estudos intelectuais. A primeira forma de estudo pode ser restrita intelectualmente, mas se torna mais rotineira à medida que favorece apenas resultados exteriores. Entretanto, o período em que se frequenta a escola é, justamente, o mais favorável à realização dessas atividades com disposição de espírito.

Em resumo, para o autor, a experiência “[...] consiste primariamente em *relações ativas* entre um ser humano e seu ambiente natural e social.” (DEWEY, 1979, p. 301, destaques do autor). Por isso, o ambiente escolar, onde é praticada a educação intencional, deveria proporcionar obtenção de significações que possam ser instrumentos para a aquisição de novos conhecimentos, isto é,

[...] a função da escola não é transportar os adolescentes de um ambiente ativo para outro de um estudo inerte dos registros daquilo que os outros homens aprenderam, e sim levá-los a um ambiente de atividades relativamente casuais (casuais em relação à compreensão e à inteligência que possam proporcionar) para outro de atividades selecionadas, tendo em vista servir de guias para o aprendizado. (DEWEY, 1979, p. 301).

Dewey, em sua contemporaneidade, julga que na época antiga e medieval, as atividades práticas eram inferiores, pois eram simples e rotineiras. Contudo, para ele, esse pensamento já não cabia no momento que estava vivenciando, como observamos no fragmento a seguir.

Mas o caso é diferente hoje, tempo em que até os serviços domésticos, os da agricultura e da indústria, assim como os de

transportes e comunicações, estão repassados do espírito da ciência aplicada. É verdade que muitos dos que se dedicam a eles não tem consciência do conteúdo intelectual de seus atos pessoais dependem. Mas esta circunstância apenas produz o efeito de acrescentar mais um motivo para que o ensino escolar se utilize dessas atividades, de modo a habilitar a próxima geração a adquirir uma compreensão que falta, geralmente, em nossos dias, podendo, assim conduzirem-se seus trabalhos, não mais cegamente, mas com inteligência. (DEWEY, 1979, p. 302).

O autor evidencia, assim, a necessidade de educação no seu momento histórico. Não havia mais lugar para mera repetição impensada, mesmo nos mais simples trabalhos. Quanto mais o homem compreende, em plenitude, aquilo que faz, mais profícuas serão as suas atividades.

Além do mais, Dewey salienta o maior golpe sofrido pela cisão entre saber e fazer, isto é, o avanço da ciência experimental. Conforme ele expressa, “[...] os homens, se quiserem descobrir alguma coisa, *precisam fazer alguma coisa* aos objetos; precisam alterar as condições destes. Esta é a lição do método de laboratório e a lição que toda a educação deve aprender.” (DEWEY, 1979, p. 302, destaques do autor).

Isso incide em uma discussão quanto à divisão dos estudos que tem como objeto a natureza e tem como objeto o homem. Primeiramente, no que diz respeito aos antecedentes históricos do estudo de humanidades, Dewey chama a atenção para a educação grega como uma referência na área.

A respeito da Grécia julga o autor que ela não possuía um grande poder político, no entanto, possuía a literatura como a sua maior herança. Essa tradição de cultivar a palavra perpassou de geração em geração nessa cultura, configurando o que os gregos conheciam como educação.

Essa forma de educação foi transferida a outros povos, como os romanos, pois estes eram educados por professores gregos, que ensinavam de acordo com a sua cultura. Dessa forma, os romanos seguiam a mesma direção que os gregos para desenvolver-se culturalmente.

Já durante a Idade Média, enfatiza o autor, ocorre à continuidade da herança de escritos greco-romanos, sendo assim, esta é uma cultura tomada por empréstimo do passado clássico e não desenvolvida pelo próprio homem medieval, já que a sua cultura provinha de textos escritos por outros povos. A partir do interesse teológico das autoridades da Igreja, a dependência de escritos em línguas estrangeiras

aumenta, pois havia interesse em tornar a linguagem dos eruditos literária, e não materna.

Dewey expõe que o método escolástico<sup>48</sup> o qual foi utilizado durante o medievo “[...] nada mais é do que uma sistematização altamente eficaz dos processos de ensino e de estudos apropriados à transmissão de corpos de verdades impostos pela autoridade.” (DEWEY, 1979, p. 308). Em outras palavras, são verdades prontas a serem transmitidas, de modo que o estudante não busca, tampouco aprende algo por si. O autor opina que,

[...] enquanto as escolas ensinarem por compêndios e se basearem no princípio da autoridade e da aquisição, de preferência ao da descoberta e investigação, seus métodos serão escolásticos – desprovidos, porém, da perfeição e sistematização lógicas do escolasticismo considerado em seu aspecto mais característico. (DEWEY, 1979, p. 308-309).

O Renascimento, por sua vez, foi marcado pelo interesse voltado à vida do próprio homem e sua relação com a natureza. O interesse pela natureza marcava o contraponto com o mundo sobrenatural até então dominante. A fim de reforçar as próprias ideias, os renascentistas voltaram-se à literatura grega por conta dos pensamentos que nela se manifestavam.

O autor assinala que a ciência do século XVI tem como questão inicial diversos pontos da literatura grega. O renascimento traz à tona a questão de como a literatura e a ciência foram separadas. Para explicar esse processo de separação, Dewey (1979, p. 310-314) apresenta quatro razões.

A primeira delas concerne ao fato de que as instituições de ensino permaneciam cultivando o interesse pela cultura grega. Elas não se deixavam influenciar pela ciência experimental, a qual permanecia restrita a laboratórios de pesquisa, para os quais a cultura aristocrática ainda olhava com desprezo. A segunda das razões expostas por Dewey tange à questão da Reforma Protestante. Segundo comenta ele, ela trouxe consigo a necessidade de educar com a finalidade de formar homens para estudar e expor textos que afirmassem a fé escolhida. A terceira razão diz respeito à tentativa que houve, por parte de Bacon, de aproximar

---

<sup>48</sup> Registramos que Dewey analisa o passado e/ou a Idade Média no intuito de buscar aqueles elementos que teriam contribuído para o aprimoramento da experiência entendida enquanto ação intencional e científica do homem agir no mundo. Não constituiu interesse do autor analisar a historicidade do passado. Para melhor conhecimento a respeito da Idade Média e particularmente sobre o caráter histórico da teoria e/ou método escolástico consultar: OLIVEIRA, 2005.

os interesses do homem pela natureza. Contudo, no entender de Dewey, Bacon não previu que a ciência serviria apenas para antigos interesses humanos, pois pensava que ela daria ao homem novos fins. De acordo com Dewey, a previsão feita por Bacon, a revolução dos métodos científicos até contribuiu para a revolução industrial, mas esta, precisa de muitos séculos para criar uma nova mentalidade. Ela colaborou para a produção e o desenvolvimento do comércio, a partir de técnicas de economia na produção e utilização dos lucros, a fim de satisfazer interesses egoístas no lugar de um “humanismo social”.

E, por fim, na quarta razão, o autor aponta, ainda, que a filosofia que se declarava baseada na ciência ou era de natureza dualista – isto é, distinguia espírito e matéria -, ou era uma filosofia mecânica. Tal visão reduzia à ilusão os traços da vida humana, o que gerava dúvidas sobre o valor da ciência e fazia com que ela fosse tratada como inimiga dos interesses humanos.

Para Dewey, no entanto, a experiência desconhece a separação entre os interesses humanos e o mundo mecânico e físico. Segundo ele, “A morada do homem é a natureza; a execução de seus intuitos e objetivos depende das condições, eles tornam-se sonhos vazios e vôos, ociosos da fantasia.” (DEWEY, 1979, p. 314).

Portanto, no que se refere aos estudos humanistas e naturalistas, a educação deveria ter como ponto de partida sua interdependência. O objetivo não está em ver a ciência como um estudo da natureza à parte da literatura, mas criar uma relação mútua entre as ciências naturais e as várias disciplinas de humanidades.

Separar esses dois polos, segundo o autor, significa artificializar a experiência dos estudantes. Nas palavras de Dewey,

[...] fora da escola estes encontram os fatos naturais e os princípios em conexão com as várias modalidades de atividade humana. Em todos os atos sociais de que eles participaram, precisaram conhecer o material e o processo exigido por ele. Iniciar a vida escolar com a ruptura desta associação íntima é seccionar a continuidade do desenvolvimento mental, fazer o educando sentir indescritível irrealdade em seus estudos e privá-lo dos motivos normais para interessar-se neles. (DEWEY, 1979, p. 315).

Assim, o autor chama a atenção ao fato de que a criança, na sua educação informal, tem contato com as diversas áreas do conhecimento de forma interligada, e por isso, a educação escolar não pode romper com esta conexão.

Nesse caso, a ciência, em especial, é muito familiar às crianças, segundo o autor. A ciência, em sua concepção, é parte do trabalho dos pais, bem como do serviço doméstico, dos cuidados com a própria saúde, de objetos vistos nas ruas, o que faz com que o interesse por ela seja estimulado. Por isso, no fragmento a seguir, Dewey apresenta um ideal de trabalho com a área de ciência.

O evidente ponto de partida pedagógico para instrução científica não é ensinar coisas rotuladas como ciência, e sim utilizar as ocupações e recursos familiares para orientarem a observação e a experimentação, até os discípulos chegarem ao conhecimento de alguns princípios fundamentais, apreendendo-os nos trabalhos práticos que lhe são familiares. (DEWEY, 1979, p. 316-317).

Para Dewey, o fato é que, em um amplo campo de significações, toda a matéria é cultural, portanto, é fundamental que seja entendida em conexão com os fatos sociais, ou seja, em sua função na vida.

Além disso, o autor evidencia as mudanças que se originaram da indústria e que resultaram, também, em uma negação da cultura herdada do passado. Para ele, no limite de sua época, ao observar-se a educação de modo amplo, entende-se que a atividade industrial pode ser um meio de tornar recursos intelectuais mais acessíveis às massas e consolidar a cultura daqueles que já são dotados de recursos. Dewey resume a questão da seguinte forma:

Em suma – quando consideramos, por um lado, a relação íntima da ciência com o desenvolvimento industrial, e, por outro lado, entre a cultura literária e estética e a organização social aristocrática, percebemos a razão do antagonismo dos estudos científicos técnicos com os apurados estudos literários. E nos vemos em face da necessidade de acabar com essa separação em educação, se a sociedade for verdadeiramente democrática. (DEWEY, 1979, p. 319).

A partir do fragmento citado, percebemos, no discurso do autor, a sua preocupação em conectar as diversas formas de conhecimento, sobretudo aquele que é prático com aquele que é herança histórica, como um meio de atingir em plenitude seu ideal democrático<sup>49</sup>.

No item a seguir, discutiremos a prática do programa escolar, partindo de exemplos de métodos de ensino citados por Dewey.

---

<sup>49</sup> A diversidade de indivíduos, com suas diferentes capacidades, ao possuir interesses comuns e compartilhados ganham direção social, configurando o ideal democrático.

### 3.3 O programa escolar e a experiência educativa

Ao realizar um relato sobre o crescimento da Escola Elementar Universitária<sup>50</sup>, Dewey evidencia que a referida instituição não foi fundamentada em ideias pré-estabelecidas e postas em prática de uma só vez. Pelo contrário,

[...] a conduta educacional da escola, bem como a sua administração, a seleção dos conteúdos e a implementação do programa de estudos, assim como a instrução das crianças tem estado inteiramente nas mãos dos professores da escola; e que tem havido um desenvolvimento gradual dos princípios e métodos educacionais envolvidos e não uma utilização predeterminada. (DEWEY, 2002, p. 143).

O autor enfatiza em seu relato que muitas das questões referentes à escola foram levantadas pelos próprios professores. Dessas questões, quatro são destacadas por Dewey. A primeira: “[...] o que pode ser feito para quebrar as barreiras que infelizmente separam a vida na escola do resto da vida quotidiana da criança?” (DEWEY, 2002, p. 143). O ideal, na opinião do autor, seria que a criança tivesse na escola o mesmo interesse que possui por outras atividades cotidianas. A segunda questão reside em como tornar o conteúdo significativo e não apenas interessante, logo,

[...] o que pode ser feito para introduzir o conteúdo em história, em ciência e na arte de maneira a que tenha um valor positivo e um significado real na vida da criança; que represente mesmo para a criança muito jovem, algo que valha a pena obter, quer seja uma competência ou conhecimento; que os estudos tenham tanto valor para a criança pequena como têm para o jovem da escola secundária ou da universidade? (DEWEY, 2002, p. 144).

A terceira questão refere-se ao ensino elementar e como conectá-lo a educação neste nível.

Como é que a instrução nestas ramificações formais e simbólicas, a capacidade de ler, escrever e calcular de uma forma inteligente, pode ser levada a cabo com a experiência e com a ocupação quotidianas como pano de fundo e com relações definidas com outros estudos de conteúdos mais naturais? (DEWEY, 2002, p. 145).

---

<sup>50</sup> Trata-se da Escola Laboratório da Universidade de Chicago.

O último ponto refere-se à atenção conferida a cada criança, que

[...] é assegurada pela organização de pequenos grupos, oito ou dez crianças numa turma, e um grande número de professores a supervisionar sistematicamente as necessidades e conquistas intelectuais e o bem estar e desenvolvimento físico da criança. (DEWEY, 2002, p. 145).

Esses pontos, elucida o autor, mostram aquilo que ele e sua equipe de professores se propuseram a descobrir; isto é, sintetizam aquilo que torna a escola experimental em relação aos problemas educacionais. Desse modo, o autor expressa: “[...] tentamos determinar pela experiência, e não só pela discussão e teorização, *quais* dos problemas podiam ser trabalhados e *como* é que esse trabalho podia ser realizado.” (DEWEY, 2002, p. 146, destaques do autor).

O programa escolar é formado pelas matérias de estudo. Dewey (1979) discute a natureza do referido conceito, o qual define da seguinte forma: “[...] a matéria de estudo são os fatos observados, recordados, lidos, discutidos, e as ideias sugeridas no desenvolver-se de uma situação que tenha um objetivo.” (DEWEY, 1979, p. 199). O autor ressalta que é necessário aproximar o conceito de matéria de estudo da instrução escolar e do próprio programa escolar.

Para isso, o autor reafirma dois pontos: O primeiro é o de que o educador dirige o curso do educando. “[...] *tudo o que o educador pode fazer* é modificar os estímulos ou as situações, de modo que das reações resulte o mais seguramente possível a formação de desejáveis atitudes intelectuais e sentimentais.” (DEWEY, 1979, p. 199, destaques do autor). Já o segundo refere-se à necessidade de um meio social onde os hábitos tenham significado, em outras palavras, na educação informal a matéria de estudo se encontra na sua matriz, que é o intercâmbio social.

O autor comenta, ainda, que, quanto mais uma sociedade ganha complexidade, mais o seu conteúdo social faz necessária à educação escolar. Isso significa fazer desse aprendizado – extraído da vida em sociedade – um esquema coerente com a finalidade de instruir os imaturos e, assim, perpetuar a vida social.

Da mesma forma, Dewey observa que a matéria de estudo precisa ser encarada sob dois pontos de vista: tanto o do professor como aquele do aluno. Para o primeiro, significa ensinar a partir de um conhecimento padrão, representa recursos eficazes. Já o ponto de vista do aluno difere dessa concepção pelo fato desses estudos serem distantes da sua experiência, que se reduz, ainda, a

possibilidades daquelas matérias apresentadas pelos livros.

O autor avalia sobre o valor das experiências trazidas por alunos e professores. Para os primeiros, a significação das matérias traz à tona os elementos da cultura que, a seu ver, devem ser transmitidos socialmente. O professor possui também o conhecimento das experiências do passado e a possibilidade de compreender reações impulsivas dos estudantes. Portanto, ele tem a capacidade de orientá-los com a finalidade de obter bons resultados. Observamos essa ideia nas palavras do próprio Dewey:

O conhecimento das ideias que foram concebidas no passado como resultado de alguma atividade coloca, por outro lado, o educador em estado de compreender a significação das relações aparentemente impulsivas e sem objetivo dos jovens e de fornecer estímulos necessários para orientá-las, de modo a resultarem em alguma coisa útil. (DEWEY, 1979, p. 201).

É nítido que, para Dewey, a criança tem liberdade de expor suas experiências e trazê-las para a sala de aula. Entretanto, essa liberdade é regrada e dirigida pelo professor, que orienta o jovem, fundamentado nas experiências passadas da humanidade. Assim, ele busca proporcionar ao aluno experiências posteriores, guiadas pelo princípio de continuidade. Nesse sentido, o autor entende que “[...] o professor apresenta no estado atual, em *ato*, o que o aluno é unicamente *in posse*, potencialmente.” (DEWEY, 1979, p. 202, destaques do autor).

A partir disso, são destacadas, por Dewey, três fases de aprendizado na experiência do educando: a primeira é de como fazer as coisas, “[...] como andar, falar, ler, escrever, patinar, andar de bicicleta, fazer funcionar um maquinismo, calcular, guiar um cavalo, vender objetos, tratar com pessoas e assim por diante indefinidamente.” (DEWEY, 1979, p. 203). A segunda é o saber por meio das informações comunicadas. De acordo com Dewey, “[...] o papel da comunicação em nossos atos pessoais fornece-nos um critério para estimar o valor pedagógico do material informativo.” (DEWEY, 1979, p. 206). E, por fim, a terceira fase que é a que se refere à matéria coordenada racionalmente, a qual ocorre quando o aluno já é um especialista na referida matéria.

Quanto à natureza social da matéria de estudo, o autor afirma a importância da existência de um currículo que leve em conta as necessidades da sociedade, com objetivo de tornar mais profícua a vida comum. Reside aí, para Dewey (2002), o

grande objetivo da escola. Se na sua vivência social a criança adquire habilidades por meio de atividades corporais até organizá-las intelectualmente, cabe à escola guiá-las para que tenham um resultado proveitoso e diferente daquele que acontece fora da escola.

Naquele momento, o interesse do autor estava em conservar a sociedade democrática e, para isso, defendia um currículo fortemente pautado nas humanidades. Nesse contexto, ele manifesta que

[...] a democracia não pode florescer quando os principais critérios para a escolha das matérias educativas são os fins utilitários estreitamente concebidos para as massas, e, quando se escolhem para a instrução mais elevada dos outros poucos, as tradições de uma classe instruída especializada. A noção de que os elementos essenciais da educação elementar são os três R (ler, escrever e contar)<sup>51</sup> esteia-se na ignorância das coisas essenciais requeridas para a realização dos ideais democráticos. (DEWEY, 1979, p. 212).

Portanto, para Dewey, não era interessante a existência de dualidade no ensino, pois o fato de somente poucos privilegiados terem acesso às matérias de humanidades não facilitaria a conservação da democracia já que para mantê-la seria necessário que todos os indivíduos compartilhassem os mesmos conhecimentos e soubessem a importância dos mesmos.

Nesse sentido, Dewey (2002) compara aquilo que um pai deseja a seu filho como sendo o mesmo que a comunidade deverá desejar a seus membros mais novos. Qualquer coisa diferente disso seria um limite no projeto de construir uma sociedade fundamentada na democracia. É um modo de pensar que vai além de interesses egoístas e individuais, a fim de ter a comunidade como algo mais importante.

Essa visão pautada na sociedade é essencial para que as mudanças no currículo não sejam arbitrarias, já que essas mudanças nos métodos e programas educativos são consequências de mudanças sociais e do anseio em atender àquelas necessidades do mundo industrial e comercial que vinha se formando, segundo aponta o autor. Assim, Dewey destaca que as transformações necessárias à educação são produto da própria história.

Poderemos relacionar esta 'Nova Educação' com a marcha geral dos

---

<sup>51</sup> *Read, write, reckon.*

acontecimentos? Se pudermos fazê-lo, ela perderá seu caráter isolado; deixará de ser um assunto que brota apenas das mentes demasiado fantasistas de pedagogos lidando com determinados alunos. Surgirá como parte integrante da evolução social no seu todo e, pelo menos nos seus traços mais gerais, como algo de inevitável. (DEWEY, 2002, p. 18).

Dentre essas transformações sociais ocorridas, Dewey destaca, sem dúvida, a revolução industrial como a mais significativa. Como contraponto, mostra que, no passado – quando não havia o sistema de produção fabril – a produção era totalmente doméstica. Todos aqueles que viviam em uma mesma casa tinham o conhecimento de processos completos, como exemplifica Dewey: “[...] as roupas que as pessoas usavam eram, na sua maior parte, feitas em casa; em geral, os membros do agregado familiar estavam igualmente familiarizados com a tosquia das ovelhas, a cardação e a fiação da lã e o manejo do tear.” (DEWEY, 2002, p. 20).

Observamos, por meio do fragmento citado, que a educação, com fim no trabalho, dava-se no ambiente doméstico. Contudo, as mudanças trazidas pela mecanização da produção fragmentaram o saber que anteriormente era completo. O conhecimento para o manejo das máquinas tornou-se fundamental, bem como a educação elementar que capacitava o operário para o trabalho fabril. Essa lacuna deixada pela ausência do domínio do trabalho familiar não seria preenchida pelos trabalhos ativos realizadas na escola, ao ver de Dewey. No entanto, essas atividades práticas eram concebidas, pelo autor, como métodos de vida e de aprendizagem, com a finalidade de proporcionar uma experiência prática conectada à experiência histórica. Sobre esses trabalhos, o autor esclarece que

[...] devemos concebê-los em todo o seu significado social, como exemplos dos processos por meio dos quais a sociedade perdura, como ferramentas para familiarizar a criança com algumas das necessidades primordiais da vida comunitária e como métodos que a crescente perspicácia e engenho do homem encontraram para satisfazer essas necessidades; em suma, como instrumentos graças aos quais a própria escola será convertida num genuíno centro da vida comunitária activa, ao invés dum lugar isolado onde se aprendem as lições. (DEWEY, 2002, p. 23).

No que está relacionado ao currículo, o autor ressalta que se tornou conveniente partir de experiências e aptidões dos alunos com objetivo de favorecer o trabalho pedagógico. Para isso, as atividades realizadas fora da escola foram

incorporadas às atividades escolares. Na opinião de Dewey, “[...] a experiência mostrou que quando se tem oportunidade de pôr em jogo, com atos materiais, os impulsos naturais da criança, a ida à escola é para ela uma alegria, manter a disciplina deixa de ser um fardo e o aprendizado é mais fácil.” (DEWEY, 1979, p. 214).

No entanto, o mesmo esclarece que esse não pode ser um simples escape para o trabalho escolar e nem uma mera distração agradável. Por isso, os jogos e o trabalho ativo merecem um lugar definido no currículo escolar, o que corresponde, segundo Dewey, à primeira fase do processo de aprender. Todavia, não se trata de uma simples inserção do jogo no ambiente escolar, esse precisa consistir em um lugar onde o trabalho seja orientado ao desenvolvimento mental e moral.

Segundo Dewey (2002), o trabalho ativo renova a essência da escola. Nesse caso, o trabalho é um método no qual se ensina por meio da experiência direta. O trabalho exercido dessa forma possui um diferencial: não implica na exigência em lucros, já que o maior objetivo está em promover a organização social para atingir o ideal democrático. Tal fato é o que transforma as atividades práticas da escola em ponto de partida para o estudo da ciência e da história.

No processo de escolarização, os trabalhos ativos não se reduzem a simples prática ou rotina, mas, sim, consistem na aquisição de técnicas em diferentes áreas como culinária, costura ou tecelagem. Esses trabalhos foram escolhidos “[...] por envolverem competências diferentes, exigindo diferentes tipos de atitudes intelectuais por parte da criança e porque representam algumas das atividades mais importantes do dia-a-dia do mundo fora da escola.” (DEWEY, 2002, p. 147). O autor vai além ao mostrar que essas atividades criam um contexto para o estudo, já que

[...] a criança adquire uma série de conhecimentos químicos pelo facto de cozinhar, a destreza com os números e os princípios geométricos com a carpintaria e uma série de conhecimentos geográficos através do trabalho teórico envolvido na tecelagem e na costura. A história também permite perceber as origens e o desenvolvimento de várias invenções e os seus efeitos sobre a vida social e sobre a organização política. (DEWEY, 2002, p. 147-148).

Por meio dessas técnicas, a criança é levada a compreender o desenvolvimento do homem, sempre com sugestões do professor, que é quem detém um maior conhecimento sobre a experiência humana. Isso é o que Dewey

(2002) evidencia no excerto que segue:

A tarefa prática fornece à criança uma motivação genuína; dá-lhe a experiência directa das coisas; põe-na em contacto com as realidades. Faz tudo isto e mais ainda, pois, ao ser traduzida nos seus valores históricos e sociais e equivalências científicas, é totalmente liberalizada. (DEWEY, 2002, p. 30).

Assim, Dewey destaca o valor que atribui à ciência. É a ela que o autor atribui o sucesso de qualquer atividade. A ligação entre a ciência e o ensino é o que deveria regulamentar as atividades educativas. Para Dewey, o significado dos trabalhos práticos vai muito além de meros exercícios, já que trazem consigo uma significação científica, que é instrumento para a participação ativa na vida social da contemporaneidade do autor.

Dewey questiona a desvalorização das tarefas práticas na escola por elas se tratarem de algo típico das classes subalternas. Ironiza aqueles que assim pensam, relatando que não vivem no mesmo mundo que o seu. Para o autor, toda forma de trabalho é necessária, importante e possui um significado que vai muito além da repetição de movimentos. Esse pensamento ele expressa no seguinte fragmento de sua obra:

O mundo em que grande parte de nós vive é um mundo no qual toda a gente tem vocação e uma ocupação, isto é, um trabalho a executar. Uns são dirigentes e outros são subordinados. Tanto para uns como para outros, porém, a coisa mais importante é que cada indivíduo tenha tido acesso à educação que lhe permite destriçar, no seu trabalho cotidiano, tudo o que possui um significado humano mais abrangente. Quantos empregados não passam hoje de meros apêndices das máquinas que operam! Isto poderá dever-se em parte a própria máquina; mas deve-se certamente, em grande medida, ao facto de o trabalhador não ter tido oportunidade de desenvolver a sua imaginação e a compreensão solidária dos valores sociais e científicos inerentes ao seu trabalho. (DEWEY, 2002, p. 31).

A questão do trabalho, na visão de Dewey, precisa ser internalizada desde muito cedo, com a finalidade de proporcionar o crescimento social. Isso seria enriquecido pela interpretação histórica à luz de métodos científicos, assevera o autor. Somente dessa forma se lidaria de modo positivo com os males econômicos.

Por esse motivo, para o autor, não é desejável que haja divisão entre a educação liberal e a formação técnica ou profissional. “O resultado é o que vemos

por toda a parte a nossa volta – a divisão entre pessoas ‘cultas’ e ‘trabalhadores’, a separação entre a teoria e a prática.” (DEWEY, 2002, p. 34).

É daí que decorre a importância do trabalho ativo para Dewey. Esse método de ensino é um meio de unificar o ensino e as classes sociais. Segundo o autor, é importante deixar em segundo plano aquilo que é formal e simbólico para priorizar atividades práticas somadas ao estudo da ciência e da história. Essa necessidade não é produto do acaso, mas, sim, uma exigência das mudanças sociais.

Contudo, era ainda necessário, na época em que viveu Dewey, organizar essas ideias de modo que elas se tornassem essenciais no sistema escolar. Para o autor, “[...] fazer isto significa transformar cada uma das nossas escolas numa comunidade embrionária, sede de ocupações que reflitam a vida da sociedade no seu todo, impregnada do espírito da arte, da história e da ciência.” (DEWEY, 2002, p. 35). Assim, ele mostra o caminho para a concretização do desejo de uma sociedade digna, admirável e harmoniosa.

Observamos, no fragmento a seguir, o que Dewey considera como exemplos de instrumentos de trabalho ativo e quais métodos são aplicados a esses.

Há trabalhos com papel, papelão, madeira, couro, barbante, argila e areia, e metais, com ou sem aparelhos e instrumentos ou máquinas. Os processos empregados são dobrar, cortar, furar, medir, modelar, fazer moldes e modelos, aquecer e esfriar, e as aplicações próprias de instrumentos como martelos, serrotes, limas, etc. Excursões, jardinagem, cozinhar, costurar, imprimir, encadernar livros, tecer, pintar, desenhar, cantar, dramatizar, contar histórias, ler e escrever – como trabalhos ativos com finalidades sociais (e não como simples exercícios para adquirir proficiência que futuramente seja usada) além de uma inumerável variedade de brinquedos e jogos, constituem algumas espécies de ocupação. (DEWEY, 1979, p. 216).

Percebemos, assim, que o que Dewey chama de trabalho ativo vai muito além do utilitarismo e da experiência imediatista em adquirir determinadas habilidades que possam vir a ser favoráveis no futuro. As atividades têm fim em si mesmo e no que elas consistem para a vida presente da criança. Isso significa formar o aluno para a vida social, de modo a repelir atividades nas quais não seja empregada reflexão alguma. Na perspectiva do autor “[...] além da circunstância de que as ocupações ativas representam coisas a fazer, e não estudos, sua significação educativa está na circunstância de poderem representar situações sociais.” (DEWEY, 1979, p. 220).

O autor, em sua exposição, traz a jardinagem como exemplo. Mais que formar

futuros jardineiros ou criar um novo passatempo,

[...] ela proporciona meios de conhecer o lugar que ocupavam a agricultura e a horticultura na história da humanidade e qual o que ocupam na presente organização social. Praticada em um ambiente regulado educativamente constitui meio para se fazer o estudo dos fatos do desenvolvimento das plantas, da química do solo, do papel da luz, do ar e da umidade, dos animais daninhos e úteis etc. Nada existe no estudo da botânica elementar que não possa ser trazido a baila, associado de modo frutífero aos cuidados com o desenvolvimento das plantas. Em vez de pertencer essa matéria a um estudo particular denominado botânica, pertencerá à vida, e encontrará, além disto, suas correlações naturais com os fatos do solo, da vida animal e das relações humanas. (DEWEY, 1979, p. 221).

Fica visível, na ideia do autor, a preocupação em realizar essa atividade prática em um ambiente próprio para uma atividade educativa, onde possam ser executadas experiências que proporcionem novas experiências.

Essa mesma ideia da jardinagem se aplicaria a outras atividades escolares, explica Dewey, ao enfatizar a importância da prática nas descobertas científicas. Conforme defende ele, “[...] a alavanca, a roda, o plano inclinado, etc., figuram entre as primeiras grandes descobertas intelectuais da espécie humana e não são menos intelectuais pelo fato de terem sido feitas quando se procuravam meios de realizar fins práticos.” (DEWEY, 1979, p. 221).

Para o autor, a demora nos avanços científicos, foi devida, em muito, ao desprezo que os cientistas sentiam pelas atividades práticas e manuais. A partir do século XVII, quando os cientistas passaram a se utilizar dos experimentos para alcançar o domínio da natureza, é que se obtêm avanços. Assim, as ocupações ativas foram uma importante inserção no método experimental.

O que Dewey entende por ocupação ativa engloba jogos e o trabalho, ainda que essas pareçam duas atividades opostas. Aquilo que as diferencia são as suas condições sociais. Para o autor, “[...] os jogos tem um fim, no sentido de uma ideia orientadora que dá sentido aos atos sucessivos.” (DEWEY, 1979, p. 224). Já o trabalho é uma atividade em significação, que se realiza a fim de evitar castigo ou por alguma recompensa. O trabalho industrial, sobretudo, não faz necessário o emprego de sentimentos tampouco imaginação. Onde existe trabalho forçado, existe necessidade dos jogos.

Dewey (2002) explica as ocupações ativas por meio das atividades de

culinária ou costura. Não se trata de uma simples preparação para algo que possa vir a acontecer no futuro, mas um ponto de partida para analisar o progresso humano, um meio para recordar como o homem se desenvolveu no curso da história, como observamos no exemplo que segue.

Por exemplo, as crianças recebem em primeiro lugar a matéria prima – as fibras de linho, os frutos do algodoeiro, a lã tal como é extraída do corpo da ovelha (se pudermos levá-las ao local onde as ovelhas são tosquiadas, tanto melhor). Em seguida, é feito um estudo destes materiais, do ponto de vista da respectiva adaptação aos usos a que se destinam. Por exemplo, a fibra do algodão é comparada com a fibra da lã. Eu não sabia, até as crianças mo [sic] terem dito, que o motivo para o desenvolvimento tardio da indústria algodoeira, quando comparada com a manufatura de tecidos de lã, era o facto de a fibra do algodão ser tão difícil de se separar manualmente das sementes. Um grupo de crianças, trabalhando durante trinta minutos a separar as fibras de algodão da cápsula e das sementes. Foi-lhes fácil calcular que uma pessoa, usando as mãos, não conseguiria descaroçar mais do que meio quilo por dia, e compreenderam assim por que motivo os seus antepassados preferiram as roupas de lã as de algodão. Entre outros factores que afectam a utilidade relativa destes dois tipos de materiais, elas descobriram que as fibras de algodão são mais curtas do que as de lã, medindo as primeiras, digamos, um centímetro, ao passo que estas últimas atingem os oito centímetros de comprimento; e ainda que as fibras de algodão são macias e não se enriçam umas nas outras, enquanto a lã possui uma certa aspereza que emaranha as fibras, facilitando assim a fiação. As crianças compreenderam isso por si próprias, em contacto com os materiais concretos, ajudadas por perguntas e sugestões do professor. (DEWEY, 2002, p. 28-29).

A partir da reprodução do trabalho tal como era realizado no passado, o aluno passa a fazer uma ligação entre a atividade que está realizando com as transformações no curso da história e, ainda, é possível relacioná-las aos avanços da ciência. O autor dá continuidade a seu raciocínio relatando que,

Reinventaram o primeiro utensílio para cardar a lã – um par de pranchas com pregos afiados para desenredá-la. Num regresso as origens, conceberam o método mais simples de fiar a lã – uma pedra ou um outro peso perfurado, através do qual a lã passa, e que, ao ser torcido, vai puxando as fibras; e um pião que, posto a girar no chão, permite que as crianças segurem a lã nas mãos até esta ser gradualmente puxada e enrolada a volta dele. Feito isso as crianças são familiarizadas com a invenção seguinte (numa ordem cronológica) e trabalham-na experimentalmente, para assim se aperceberem da sua necessidade e investigarem os seus efeitos, não apenas sobre essa indústria em particular, mas também sobre as formas de vida social – o que lhes permite passar em revista todo o

processo evolutivo que culmina no tear industrial do presente, bem como tudo o que se relaciona com a aplicação da ciência no uso das fontes de energia actualmente disponíveis. (DEWEY, 2002, p. 29).

Na sequência, Dewey evidencia o modo como a ciência e a história são envolvidas no trabalho ativo.

Não preciso sequer de mencionar os conhecimentos científicos que isto envolve – a análise das fibras, de aspectos geográficos, das condições necessárias para o cultivo das matérias-primas, dos grandes centros de manufatura e distribuição, do funcionamento da maquinaria de produção; a vertente histórica deste estudo é também evidente – a influência que estas invenções exerceram sobre a humanidade. Podemos centrar a história de toda a humanidade no modo como evoluiu ao longo dos tempos o processo de transformação em roupa das fibras de linho, de algodão e de lã. Não quero com isto dizer que essa seja a única, ou a melhor, abordagem. Mas é verdade que, deste modo, abrem-se certas perspectivas muito concretas e muito importantes para a análise histórica de nossa raça – e as crianças são iniciadas no conhecimento de influências muito mais fulcrais e dominadoras do que ao estudarem os registros políticos e cronológicos em que geralmente se baseia o ensino de história. (DEWEY, 2002, p. 29-30).

O autor ressalta que esse é um dos exemplos de como a tarefa prática pode gerar motivação, dar experiência direta das coisas e fazer a criança entrar em contato com as realidades<sup>52</sup>. Assim, a tarefa prática passa a ser um instrumento de compreensão.

De acordo com Dewey (1979), a diferença entre o carácter físico e a variedade de significações possíveis de se extrair dessa atividade é algo único. Essas significações diferenciam a educação do homem do adestramento de um animal. Vem dos jogos e do trabalho ativo a maior contribuição às significações, e “[...] quando elas se desenvolvem em condições convenientes, elas são ímãs que reúnem e retém um acervo infinitamente vasto de considerações intelectuais.” (DEWEY, 1979, p. 229).

As significações que enriquecem as ações adquirem sentido somente quando ganham equivalentes educacionais. Sendo assim, são necessárias disciplinas que contextualizem essas ações humanas. Portanto, Dewey afirma:

Significa, então, que a geografia e a história fornecem material que

---

<sup>52</sup> O autor não explica a quais realidades se refere.

criam o fundo de quadro e a perspectiva intelectual para aquilo que de outra forma seriam simples ações estreitamente pessoais ou meras modalidades de perícia técnica. A cada aumento da possibilidade de locar nossos próprios atos em suas relações de tempo e espaço, corresponde uma possibilidade de lhes aumentar a significação e o conteúdo. Damos-nos acordo de que não somos cidadãos de nenhuma insignificante aldeia ao descobrirmos no espaço a cena de que somos participantes e a continuidade da manifestação de esforços no tempo, da qual somos herdeiros e continuadores. Desta maneira nossas ordinárias experiências cotidianas cessam de ser coisas do momento e adquirem consistência duradoura. (DEWEY, 1979, p. 229).

A história e a geografia, de acordo com o autor, são estudos informativos. Embora essas palavras caracterizem as matérias ensinadas nas escolas, essas disciplinas “[...] devem exercer uma função geral no desenvolvimento da experiência verdadeiramente socializada e intelectualizada.” (DEWEY, 1979, p. 232).

Dewey expõe que ambas as matérias ressaltam o mesmo objeto, ou seja, “[...] a vida do homem em sociedade.” (DEWEY, 1979, p. 232). Contudo, o que cada uma coloca como aspecto mais relevante é o que as diferencia. A vida social e suas experiências explicadas pela história acontecem em determinados espaços estudados pela geografia. Essa mostra aquilo que liga os fatos naturais aos eventos sociais e o que acontece como consequência. A geografia pode ser definida como descrição da terra na condição de moradia do homem. Essa é mais simples e limitada do que uma apresentação da geografia em sua relação com a vida humana. Segundo defende Dewey (1979, p. 233), “[...] a habitação, as empresas, os triunfos e os fracassos dos homens são as coisas que justificam a inclusão dos dados da geografia no material educativo.” Se não existe uma conexão entre esses itens elencados como exemplos pelo autor e os conhecimentos do aluno a geografia se torna fragmentada.

Já no que diz respeito à história, o autor considera que separá-la dos aspectos sociais do presente é o que tira sua vitalidade. Tal fato, segundo o autor, é o que dá argumentos para que os estudantes aleguem que o passado é algo sem importância. Mas esse passado traz a compreensão do presente, é a própria história do presente exemplificada no fragmento a seguir.

Um estudo inteligente da descoberta, das explorações, da colonização da América, das primeiras migrações para o oeste, da imigração etc., seria o estudo dos Estados Unidos de hoje: do país em que agora vivemos. Estudá-lo no processo de sua formação é o

meio de tornar claras e compreensíveis as coisas que por excessivamente complexas não poderiam ser diretamente entendidas. (DEWEY, 1979, p. 235-236).

Em resumo, a história é uma forma de explicação a qual evidencia que a sociedade presente não se separa do passado, bem como o passado não faz sentido desligado do presente. Conforme expõe o autor, “[...] o verdadeiro ponto de partida da história é sempre alguma situação atual com seus problemas.” (DEWEY, 1979, p. 236).

Dewey (2002, p. 131-138) ressalta que o principal objetivo em compreender a história está no fato da criança ter oportunidade de observar os valores da vida social e desenvolver a capacidade de imaginar as forças que permitem a cooperação entre os homens e qual caráter favorece essa cooperação. Ao utilizarmos as palavras do autor, vemos que “[...] estudar história não é juntar informação, mas utilizá-la na construção de uma imagem vívida sobre o como e porquê dos homens terem feito o que fizeram; como alcançaram os seus sucessos e em que condições falharam.” (DEWEY, 2002, p. 132). Dessa forma, percebemos que o autor evidencia que o aluno deveria se valer das experiências passadas da humanidade para construir as suas novas experiências sociais sem observar as contradições sociais existentes.

Dewey (2002) reforça o fato de que a história, ao ser concebida como algo que vai além de um amontoado de informações, tem seus aspectos econômicos e industriais enfatizados, pois,

[...] estas ideias não constituem senão termos técnicos que expressam o problema no qual a humanidade está incessantemente envolvida; como viver, como manobrar e utilizar a natureza de forma a que ela dê seu contributo para o enriquecimento da vida humana. (DEWEY, 2002, p. 132).

No fragmento citado, observamos a função essencial da ciência como elemento que movimenta a vida. Como evidencia Dewey, desses avanços da ciência se originam os avanços da civilização, isto é, o domínio do homem sobre a natureza. Porém isso se torna possível por um único motivo, que é a capacidade humana de pensar. Isso é o que o autor chama de “inteligência”, conforme explica:

A história industrial do homem não é uma questão meramente

materialista ou utilitária. É uma questão de inteligência. O seu registro é o registro de como o homem aprendeu a pensar, a pensar de forma instrumental, de modo a transformar as condições de vida no sentido de a transformar em algo de diferente. (DEWEY, 2002, p. 133).

Segundo o autor, o envolvimento da criança com a história torna o modo de vida humana o principal interesse. É o fator que faz com que aqueles que viveram no passado se tornem próximos das pessoas com as quais a criança convive nas suas atividades diárias.

Ao ter interesse na forma de vida dos homens que viveram no passado, a criança se interessa em reproduzir suas ferramentas, utensílios, utilizar os mesmos materiais. Ela reproduz, assim, uma experiência passada a fim de compreender as dificuldades e sucessos que a humanidade já teve. Além disso, ela desenvolve interesse sobre o ambiente onde as pessoas viviam anteriormente, aponta Dewey.

Segundo o autor, “[...] o interesse pela história dá uma coloração mais humana e um significado mais amplo ao estudo que faz da natureza. O seu conhecimento da natureza empresta clareza e exatidão ao estudo que faz da história.” (DEWEY, 2002, p. 134). Desse modo, observamos o papel de humanização que cabe ao estudo da história na sua relação com o estudo da ciência. Para Dewey, “é esta a “correlação” natural entre a história e a ciência.” (DEWEY, 2002, p. 134).

Nos estudos históricos, o autor examina o método biográfico por ser um método natural de iniciação. A vida de personagens ajuda a entender fatos históricos que de outro modo seriam muito mais complexos, com a ressalva de que

[...] se ao escrever-se uma biografia se relatassem apenas os atos de um homem isolados das condições que os produziram e com referencia as quais esses atos eram reações, não se teria um estudo de história, pois não haveria um estudo da vida social, que é o resultado de uma associação de indivíduos. (DEWEY, 1979, p. 236).

Por esse motivo, o autor enfatiza os métodos para ensino de história, tomando o referido método como exemplo. É possível utilizar as biografias. Algumas são interessantes, porém não contribuem para a compreensão da vida social. Dewey elucida que

[...] isto acontece quando o indivíduo que é o herói do conto é isolado do seu ambiente social; quando a criança não é levada a sentir as

situações sociais que conduziram aos seus actos e ao progresso social para o qual as façanhas do herói contribuíram. (DEWEY, 2002, p. 134).

Portanto, nesse caso, o uso da biografia como método não foi profícuo, já que a aprendizagem da criança não passou pelos princípios de interação e continuidade, que tornam a experiência educativa. Dewey exemplifica o contrário, isto é, o uso da biografia com sucesso, conforme podemos ver no fragmento a seguir:

Se a biografia for apresentada como um sumário dramático das necessidades e realizações sociais, se a imaginação da criança desenhar as imperfeições e os problemas sociais que bradaram pelo homem e as formas como o indivíduo deu resposta às emergências, então a biografia constitui um órgão de estudo social. (DEWEY, 2002, p. 134).

Assim, o autor chama a atenção para o papel social da história, no sentido de afastá-la dos mitos e interpretações literárias.

Outra análise realizada por Dewey foi o de estudos sobre a pré-história. A seu ver, esse é um estudo que não pode ser feito de forma breve e simplificada, pois “[...] é o mesmo que desmanchar um tecido muito complexo e tão próximo da vista que não se pode ver o seu desenho, para que apareçam as linhas mais gerais e mais grosseiras do padrão.” (DEWEY, 1979, p. 237). Caso o estudo seja bem aplicado, recorrer à vida primitiva traz resultados que se teria recorrendo à experiência.

Para o autor, a história dos intelectuais e da ciência é o mais desprezado ao passo que é o mais importante, pois é a melhor forma de mostrar o quanto a humanidade dependeu de avanços científicos e como tudo isso dependeu da superação de obstáculos pela inteligência humana. Nas palavras do autor, “[...] ensinada por este modo, à história teria mui naturalmente valor ético no ensino.” (DEWEY, 1979, p. 239).

Sobre o currículo e a ciência, Dewey, primeiramente, explica o que entende com relação a esse conceito. “Por ciência, conforme ficou dito, significamos aquele saber proveniente dos métodos de observação, reflexão e verificação deliberadamente adotados para assegurar conhecimentos certos e provados.” (DEWEY, 1979, p. 241).

Ao distinguir os conteúdos lógicos e psicológicos, Dewey (1979) explica que a ciência constitui o conteúdo lógico do conhecimento. Esse conteúdo lógico, explica o

autor, é o conhecimento em seu formato mais perfeito e definitivo, um conhecimento elaborado para especialistas no assunto. Isso é exemplificado por Dewey quando ressalta a habilidade de se reconstruir animais com apenas alguns ossos. No entanto, para aquele que desconhece o assunto, tal ação não passa de simples curiosidade. Isso ocorre,

[...] precisamente porque a formulação da matéria é feita para promover o conhecimento como um fim em si mesmo, ficam ocultas suas conexões com a matéria da vida quotidiana. Para o leigo aqueles ossos constituem meras coisas curiosas. Enquanto ele não tiver assimilado os princípios de zoologia, seus esforços para concluir daqueles ossos alguma coisa serão casuais e cegos. (DEWEY, 1979, p. 241-242).

Em contraponto ao método lógico, Dewey apresenta o método psicológico, como vemos no fragmento que segue.

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. (DEWEY, 1979, p. 242).

O autor enfatiza que a grande maioria dos alunos não se tornarão cientistas, sendo assim, o importante é que entendam o significado do método científico em lugar de reproduzir aquilo que já foi alcançado pelos cientistas especialistas.

Todo conhecimento caminha para uma forma lógica, admite Dewey. Contudo, ele coloca em questão qual é o papel desse saber em relação à experiência. Nesse sentido, o autor tece o seguinte comentário:

A resposta, geralmente, é que a ciência marca a emancipação do espírito do seu emprego em fins ordinários e torna possível a sistemática investigação de novos fins. É o fator do progresso na ação. Considera-se às vezes o progresso como consistindo em avizinhar-nos dos fins que buscamos. Mas esta, é uma forma inferior do progresso, pois requer unicamente melhoria de meio de ação ou aperfeiçoamento técnico. A modalidade mais importante de progresso consiste no enriquecimento dos objetivos anteriores e na formação de novos fins ou objetivos. (DEWEY, 1979, p. 245-246).

Dessa forma, Dewey reafirma seu pensamento de que todo fim é um novo meio para chegar a outro fim. O autor faz isso ao asseverar que cada avanço

científico, ainda que pequeno e aparentemente irrelevante, foi fundamental para que o homem pudesse produzir avanços maiores. Ele chama a atenção, assim, para as invenções que, a seu ver, são a prova de que

[...] a ciência é o meio principal de melhorarmos progressivamente os meios de ação. A maravilhosa transformação da produção e da distribuição conhecida como a revolução industrial é fruto da ciência experimental. Via férrea, navios a vapor, motores elétricos, telefone e telégrafo, automóveis, aeroplanos e dirigíveis são provas brilhantes da aplicação da ciência a vida. Mas nenhuma dessas invenções teria grande importância sem as milhares de invenções menos sensacionais por meio das quais a ciência da natureza se introduziu em nossa vida cotidiana. (DEWEY, 1979, p. 246).

Dessa maneira, o autor expõe, também, o quanto a ciência foi importante ao influenciar o progresso social. O homem passou a ter em vista o futuro e os avanços. De acordo com o que expressa Dewey, “[...] a ciência familiarizou os homens com a ideia do desenvolvimento a trazer, na prática, melhoria gradual e contínua da condição comum da humanidade.” (DEWEY, 1979, p. 247).

A inserção da ciência no currículo torna-se mais eficaz, segundo Dewey, à medida que seu estudo torna-se um hábito na educação, isto é, faz-se independente de métodos autoritários ou de rotina escolar.

No passado, a experiência se opunha à razão, explica Dewey. No entanto, para esse autor, na sociedade em que ele vivia, a ciência experimental tinha um significado diverso, pois era

[...] a possibilidade de se utilizar a experiência passada como servidora e não como senhora do espírito. Ela significa que a razão atua dentro da experiência, e não além desta, para dar-lhe uma qualidade inteligente ou racional. A ciência é a experiência a tornar-se racional. (DEWEY, 1979, p. 248).

Nesse ato de tornar uma experiência racional, a abstração tem um especial significado, pois “[...] ela é a verdadeira ‘artéria’ da inteligência, do ato de intencionalmente tornar-se uma experiência aproveitável para orientar outra.” (DEWEY, 1979, p. 248). É a abstração que torna o homem capaz de selecionar matérias das experiências passadas a fim de utilizá-las em novas experiências. De modo geral, reelaborar a matéria da experiência anterior, regular novas experiências e ser um instrumento de progresso, são as funções da ciência, no entender de

Dewey.

Ainda no que se refere à experiência, segundo o autor, existem dois modelos: A experiência indireta, ou seja, aquela fundamentada na linguagem e em símbolos que fazem a intermediação entre o fato ocorrido e o indivíduo. A experiência contrária a essa é aquela direta. Trata-se da experiência na qual cada indivíduo participa ao vivenciar a situação, sem intermediário algum.

No primeiro meio de experienciar, corre-se o risco de que os símbolos não representem a verdade. Esse risco é muito maior em se tratando da educação formal pelo frequente uso dos livros. O segundo meio de experienciar não deixa espaço para impressões, já que é preciso ter a experiência. No fragmento a seguir o autor exemplifica os dois meios de obter experiência:

Trata-se da diferença entre o ler-se a descrição técnica de uma tela e ver-se a tela – ou entre vê-la e sentir a emoção causada por ela; entre conhecer equações matemáticas sobre a luz e sentir-se extasiado pelos maravilhosos jogos de luz em alguma paisagem nevoenta. (DEWEY, 1979, p. 255).

Especialmente as experiências diretas devem, na escola, consistir-se naquelas situações proporcionadas aos educandos para que elas ajudem os estudantes a compreender os conteúdos escolares a partir delas mesmas. Por isso, essas experiências devem se relacionar com o material que é simbólico. Em outras palavras, é necessária a existência de uma articulação entre a experiência direta e a indireta para que ambas as formas sejam profícuas.

Dewey ressalta que, na educação primária, a experiência direta é essencial com objetivo de “[...] alargar e enriquecer o campo da experiência, e conservar alerta e eficaz o interesse pelo progresso intelectual.” (DEWEY, 1979, p. 256).

Cada matéria de estudo tem um valor único, é insubstituível para cada experiência, de modo que não é possível estabelecer uma hierarquia de valores. A educação, para o autor, não é um meio para viver, mas, sim, o próprio ato de viver.

Entretanto, uma matéria de estudo que se faz necessária para alguma situação específica torna-se mais valorizada para o estudante, ela tem para ele um valor instrumental, como podemos observar no exemplo usado por Dewey:

O modo de habilitar um estudante a apreender o valor instrumental da aritmética não é fazer-lhe uma preleção sobre os benefícios que

dela advirão em um futuro remoto e incerto, mas levá-lo descobrir que o bom êxito daquela determinada coisa em que ele se interessa depende de sua aptidão para utilizar-se dos números. (DEWEY, 1979, p. 263).

No entanto, Dewey reafirma a importância dos estudos com fim em si mesmo, ou seja, pela sua contribuição com a experiência para a própria vida. Segundo expressa,

[...] as ciências, por exemplo, *terão todas as espécies de valores*, que dependerão da situação em que elas entrarem como meios. Para alguns pode ser militar o valor da ciência, servindo para reforçar os meios para a agressão ou a defesa; para outros, técnico, como instrumento para a execução e a engenharia; ou então comercial – para auxiliar a ter-se bom êxito em negócios; em outras condições será seu valor filantrópico, pelo serviço que prestar para se aliviarem os sofrimentos humanos; ou pode ser exclusivamente convencional – quando se estabelece a condição social de alguém como pessoa ‘instruída’. O fato é que a ciência é útil a todos esses fins e que seria arbitrariedade tentar fixar algum deles como seu fim ‘verdadeiro’. (DEWEY, 1979, p. 264, destaques do autor).

O autor chama a atenção, também, para o fato do risco que se corre de que as matérias do currículo sejam aquelas que realmente venham a enriquecer a vida dos alunos. O importante a destacar é que o currículo seja representante de valores da geração contemporânea. Por isso, há necessidade de um exame crítico no tocante à seleção do conteúdo escolar.

Assim, em tom de crítica ao utilitarismo, Dewey enfatiza, mais uma vez, a educação como um processo para a vida, e não somente para um determinado fim. Frente a isso, o autor comenta “[...] desde que algum ponto interesse imediatamente o estudante, desnecessário é perguntar qual a utilidade do mesmo.” (DEWEY, 1979, p. 265). Observamos esse fator também no fragmento destacado a seguir:

Não é acertado dizer-se, por exemplo, que o latim tenha valor *per se*, em abstrato unicamente em sua qualidade de estudo, como justificação suficiente para o seu ensino. Mas é igualmente absurdo afirmar-se que, se o professor ou o aluno não puderem indicar para o estudo de dada matéria algum determinado uso futuro, faltará a justificação do valor desse estudo. Se os discípulos estão verdadeiramente interessados no estudo do latim, isto por si é uma prova de que ele possui valor. (DEWEY, 1979, p. 265-266).

A partir desse exemplo é que Dewey mostra o valor do interesse imediato, já que existe uma identificação nata do indivíduo com o objeto de estudo e, assim, por esse motivo, tal objeto se justifica por si mesmo.

Por fim, percebemos que o autor não deseja a cisão dos métodos de ensino entre intelectuais e práticos, pois isso refletiria em uma cisão na própria sociedade, entre os trabalhadores e as pessoas cultas, entre aqueles que executam e aqueles que pensam. Para Dewey, isso contribuiria para promover relações desarmônicas que não trariam benefício algum. Por isso, o autor defende a importância do trabalho ativo como um meio de unificar o ensino e colaborar para tornar a escola uma comunidade embrionária onde os alunos pudessem realizar atividades práticas e ligadas à vida cotidiana, tendo a ciência como fundamento, pois de acordo com a acepção deweyana, é esse o elemento que movimenta a história. Dessa forma, seria assegurada a participação de todos os indivíduos, que com as suas inúmeras diferenças poderiam contribuir para a unidade social a partir da sua participação.

Ficam, desse modo, registradas algumas de nossas impressões sobre a leitura de parte da obra de Dewey, a qual consideramos relevante para entender o processo educativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como parte da temática abordada nessa dissertação, os aspectos que se relacionam à concepção de experiência em John Dewey foram, primeiramente, evidenciados ao longo do trabalho como sendo um conceito complexo, composto por vários princípios. Na sequência, buscamos mostrar que a experiência educativa, definida por Dewey, traz consigo uma conexão entre o conhecimento historicamente acumulado e o conhecimento obtido pelo trabalho prático.

A escolha pelo estudo de um autor clássico se deu pela abertura da possibilidade de analisar o seu pensamento sobre educação escolar, atrelado a um grande e complexo processo histórico. O que denota que nosso esforço foi no sentido de compreender sua teoria educacional inserida no espaço de seu próprio tempo.

Para realizar a pesquisa, coletamos diversos textos de Dewey, nem todos, necessariamente, voltados à prática educativa. Contudo, em consequência do nosso recorte, foram priorizados textos do autor que tratam da educação nova, da relação entre a educação e a sociedade que se formava e passava por um processo de mudança em sua época, dos possíveis encaminhamentos que o professor poderia dar em sala de aula e da própria questão da experiência.

No primeiro capítulo, nossa intenção foi a de contextualizar a época vivida pelo autor, com a finalidade de expor como se deu a construção da sua concepção de experiência educativa.

A história de um país deixa marcas em seu povo. Por esse motivo, entendemos que a construção do pensamento deweyano se deu, entre outras razões, com base na preocupação em buscar alternativas para a pedagogia escolar que ultrapassassem o modelo tradicional, pautado na transmissão de conhecimentos e formas de aprender não mais adequadas com as novas exigências de uma sociedade que alterava suas formas de ser em todos os âmbitos. Assim, evidenciamos também a concepção de democracia expressa nos escritos de Dewey.

Não podemos deixar de mencionar o crescimento industrial do período posterior à Guerra Civil Americana. Esse crescimento foi consequência dos avanços da ciência que, dessa forma, era colocada a serviço da população. Isso ocorria ora de forma positiva, trazendo qualidade de vida, ora de forma negativa, exemplificada

pela produção bélica. Esse foi outro ponto importante da teoria de Dewey, já que, a seu ver o aluno precisava reelaborar a experiência humana passada, mesmo que se tratasse de um avanço prático, mas que, ainda assim, é carregado de valor.

Outra importante questão volta-se ao fato de que essas mudanças acarretaram em um grande fluxo migratórios nos Estados Unidos, o que ampliou a diversidade de pessoas que lá viviam. Esse foi mais um ponto chave do pensamento de Dewey, para que fosse elaborada a sua concepção de democracia aliada à educação.

Sobre o processo histórico que Dewey vivenciou, é possível perceber que a sua produção sobre diversos assuntos está atrelada a esse período de efervescência que os Estados Unidos vivenciaram em um curto espaço de tempo. Isso deve-se, em muito, pelo próprio pragmatismo e seu objetivo em dar conta de compreender o aumento da experiência humana.

No segundo capítulo, tratamos de conceitos e princípios que direcionam os caminhos para uma experiência educativa, pois, para Dewey, nem toda a experiência é profícua. Nosso intuito, nessa parte da construção do texto, esteve em revelar que os princípios de interação, continuidade, interesse e esforço são interligados e, quando colocados em prática em um ambiente adequado, isto é, no ambiente escolar, junto ao direcionamento do professor, proporcionam experiências educativas. Por esse motivo, eles têm seu aspecto prático conectado ao aspecto histórico.

Finalmente, no terceiro capítulo, explicitamos o modo como a experiência prática se articula ao conhecimento historicamente acumulado, ao trazer exemplos de métodos de ensino sugeridos por Dewey. O autor evidencia em suas práticas a importância da ciência para que o conhecimento não seja simples reprodução, mas, sim, um conhecimento da origem das coisas de tal modo que os indivíduos reconheçam a importância dos conteúdos do programa escolar e, posteriormente, do próprio trabalho que exercem na sociedade.

Para afirmar nossa hipótese de que a experiência educativa acontece a partir da articulação entre a experiência prática e a experiência historicamente acumulada, apresentamos, ao longo do terceiro capítulo, diversos exemplos, primeiramente, de como Dewey articula os estudos práticos ou técnicos e os estudos liberais, isto é, aqueles que a humanidade desenvolveu ao longo do tempo. Para o autor, essa dualidade não pode existir, pois mesmo o trabalhador braçal precisa saber o

significado do seu trabalho e reconhecer a sua importância. É isso que desenvolve o interesse pessoal de cada indivíduo.

Após isso, restringimos a nossa análise a exemplos de atividades que eram realizadas na Escola Laboratório da Universidade de Chicago. Percebemos que as atividades realizadas eram ligadas ao mundo do trabalho. Elas eram práticas e até mesmo braçais. A partir delas é que se estabelecia a ligação com a ciência e a história, de modo que fazia com que essa atividade fosse muito além do utilitarismo quando executada em um ambiente adequado, nesse caso, o ambiente escolar. Assim, por meio da reelaboração de atividades humanas dentro da escola, a criança começava a adquirir o conhecimento científico de tudo que estivesse relacionado às atividades práticas, bem como dos valores sociais a ela ligados. Dessa forma, articulou-se a experiência prática com a experiência humana historicamente acumulada no limite da concepção de sociedade de Dewey.

Percebemos que todo o pensamento do autor, nesse sentido, é construído historicamente, por meio da análise dos registros deixados pelos intelectuais da antiguidade, do medievo e da modernidade, com o fim de entender as mudanças pelas quais passaram os conceitos que discute, por exemplo, o conceito de experiência. Ao expor seu próprio pensamento, Dewey está olhando para o que está acontecendo em seu tempo, mas com fundamentação no passado.

Como já afirmamos, a leitura de textos de um autor clássico, como Dewey, é fundamental para conhecer o que se pensava para a educação no final do século XIX, quais questões educacionais eram problematizadas naquele momento, quais eram as possibilidades propostas para solucionar essas questões e o que podemos aprender delas para nossa contemporaneidade.

Em se tratando de Dewey, não podemos deixar de mencionar sua especial importância no Brasil, decorrente da influência indireta por meio de vários autores que criaram o chamado movimento escolanovista, entre os quais se destaca Anísio Teixeira. Esse autor, inspirado nas ideias de Dewey, exerceu papel fundamental para a constituição da escola pública e ao menos uma tentativa de democratização do ensino no momento em que nosso país passava por um atrasado crescimento industrial.

Entendemos que, embora haja um discurso sobre a democratização da educação pública, da forma como ela está posta hoje em nosso país, é exatamente contrária ao que Dewey propunha. Temos uma democratização apenas nos

documentos. Até existe o direito à escola a todas as crianças e adolescentes, no entanto, as condições materiais de permanência são extremamente desiguais, de modo que a escola, nestes moldes, está distante de ser um elemento chave na construção de uma sociedade democrática.

Temos consciência de que houve uma grande expansão quantitativa, com a finalidade de atender a demanda populacional. No entanto a qualidade não cresceu junto com a quantidade de alunos. Embora, no Brasil, Teixeira tenha lutado pela educação pública inspirando-se em Dewey, os métodos por ele propostos seriam inviáveis em nosso país, que naquele momento sequer tinha conhecimento prático de uma vida em uma sociedade democrática.

Ainda que a prática seja inviável, o pensamento teórico de Dewey traz a tona questionamentos sobre o trabalho que realizamos, já que grande parte de nossos alunos da escola pública estão distantes de sentir interesse, ou o desejo em realizar qualquer esforço no intuito de adquirir conhecimento escolar. Dessa forma, a possibilidade de chegar ao que o autor chama de experiência educativa torna-se muito difícil, pois os alunos não conectam aquilo que aprenderam anteriormente com as diversas disciplinas com a situação na qual eles vivem no seu cotidiano, o que o autor chama de interação.

Além disso, sabemos que a sociedade em que vivemos hoje é diferente da qual Dewey viveu, temos outros problemas que, assim como naquele momento, colocam a sociedade em risco de chegar à barbárie. É impossível não mencionar que a democracia em nosso país, hoje, corre sérios riscos. Exemplo disso é a violência cada vez mais naturalizada, a desenfreada cobrança por produtividade, a corrupção nas mais diversas esferas da vida. Nesse sentido, o pensamento de Dewey se mantém contemporâneo e provocador.

Para concluir, no decorrer da pesquisa surgiram novos temas de interesse, como a Escola Laboratório da Universidade de Chicago e a gênese do pensamento de Dewey em intelectuais gregos e da modernidade. Em consequência do nosso recorte, não foi viável aprofundar tais assuntos neste momento, no entanto, fica aberta a possibilidade para a continuidade em trabalhos futuros.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANDRADE, Julia Pinheiro. Educação e democracia: um ensaio sobre o conceito de experiência em John Dewey. **Educ. e Filos.** Uberlândia, v. 21, n. 41, p. 15 – 42, jan./jun. 2007.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou do ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Cortez, 2001.

BOTO, Carlota. Um credo pedagógico na democracia escolar: algum traçado do pensamento de John Dewey. In: **Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 599 – 619, Set./Dez. 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares nacionais (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries). Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. A tolerância como virtude. **Revista USP**, São Paulo, n.69, p. 6-13, março/maio 2006.

DEWEY, John. **A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo**. Lisboa: Relógio d'água, 2002.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

DEWEY, John. **Experiência e Natureza; Lógica: a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e Educação; Teoria da Vida Moral**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DEWEY, John. From Absolutism to Experimentalism. In: **The Later Works, 1925-1953**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1984.

DEWEY, John. **Liberalismo, Liberdade e Cultura**. São Paulo: Companhia Editora Nacional e Editora da Universidade de São Paulo, 1970.

DEWEY, John. Meu Credo Pedagógico. In: **Pedagogia: Teoria e Prática**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.

DEWEY, John. **Reconstrução em Filosofia**. São Paulo: Ícone, 2011.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FERNANDES, Luiz Estevam; MORAIS, Marcus Vinícius de. Os EUA no Século XIX. In: **História dos Estados Unidos**: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto,

2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HAMBY, Alonzo. **Um Esboço da História Americana**. [s.l.]: [s.n.], 2012.

HOBBSAWM, Eric. **A Era do Capital**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914 – 1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MARQUES, Ramiro. **Dicionário Breve de Pedagogia**. Lisboa: Presença, 2000.

MARX, Karl. **Manuscrito Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

MEDEIROS, Verenice Mioranza de. **O liberalismo e as proposições de John Dewey para a educação elementar**. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR, 2013.

MILLER, William. **Nova História dos Estados Unidos**. Itatiaia: Belo Horizonte, 1962.

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. **Entre o indivíduo e a sociedade: estudo da filosofia da educação de John Dewey**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

OLIVEIRA, Terezinha. Escolástica. In: **Notandum Libro**, São Paulo/Porto, n.4, p 01-56, 2005.

RAGO, Luzia Margareth; MOREIRA, Eduardo. **O que é Taylorismo**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

RIFKIN, Jeremy. **O Fim dos Empregos**. São Paulo: Makron Books, 1995.

ROSA, Maria da Glória. **História da Educação através dos textos**. São Paulo, Cultrix, 2009.

SCHMITZ, Egidio Francisco. **O pragmatismo de Dewey na Educação**. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1980.

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

TEITELBAUM, Kenneth; APPLE, Michael. John Dewey. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp. 194 – 201, Jul/Dez 2001.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de Administração Científica**. São Paulo: Atlas, 1986.

TEIXEIRA, Anísio. A Pedagogia de Dewey: Esboço da teoria de educação de John

Dewey. In: **Vida e Educação**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

## ESTUDOS REALIZADOS

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande/Campinas: UFMS/Autores Associados, 2001.

ARENDT, Hannah. A Crise na Educação. In: **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

BARALDI, Sandro Adrian. **Dewey: A educação como instrumento para a democracia**. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2013.

BRANCO, Maria Luísa. O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n.2, p. 599 – 610, maio/ago. 2010.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. Vozes: Petrópolis, 1998.

CHARTIER, Roger. **A Ordem dos Livros**. Editora UNB: Brasília, 1999.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **John Dewey: A utopia democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CUNHA, Marcus Vinicius da. John Dewey: Filosofia, política e educação. **Perspectiva**. Florianópolis, v.19, n.2, p. 371-388, jul./dez.2001.

DEWEY, John. **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. My Pedagogic Creed. In: **Journal of the National Education Association**, Vol. 18, n. 9, pp. 291 – 295, December, 1929.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. Lisboa: Editorial Presença, 2007.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. Edusp: São Paulo, 2010.

FAVORETO, Aparecida. **Marxismo e educação no Brasil (1922-1935): o discurso do PCB e de seus intelectuais**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

FAVORETO, Aparecida. Reforma educacional como necessidade social: Intelectualidade brasileira na década de 30. In: **Anped Sul**, IX, 2002, Florianópolis.

GALIANI, Claudemir. **John Dewey e a mediação social da escola pública no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX nos Estados Unidos**. 210f.

Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2014.

GALIANI, Claudemir; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Algumas reflexões sobre as propostas educacionais de John Dewey para uma sociedade democrática. In: **Cadernos de História da Educação**, nº. 3 - jan./dez. 2004.

GHIRALDELLI, Paulo. **Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia Geral**. 4.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1971.

HILGENHEGER, Norbert. **Johann Herbart**. Coleção Educadores. Recife: Editora Massangana, 2010.

HUBERMAN, Leo. **História da Riqueza do Homem**. Zahar: Rio de Janeiro, 1973.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é esclarecimento? **Textos Seletos**. Tradução Floriano de Sousa Fernandes. Editora Vozes: Petrópolis, RJ. 2005.

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora UFMS, 1996.

LIBÂNIO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: Imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006.

MARCONDES, Danilo. Desfazendo mitos sobre a pragmática. In: **ALCEU** - v.1 - n.1 - pg 38 a 46 - jul/dez 2000.

MELLO, Guimar Namó de. **Magistério de 1º grau: Da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1984.

NOSELLA, Paolo. **Compromisso Político e Competência Técnica: 20 anos depois**. In: Revista Educação e Sociedade. Campinas, n. 90, p. 223 – 238.

PINO, Angel. Ciência e Educação: a propósito do bicentenário do nascimento de Charles Darwin. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 845 – 866, out. 2009.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REVAH, Daniel. Escola e Nova Escola: Faces de um velho sonho. In: **Hist. Educ.** vol.17 n. 39 Santa Maria Jan. /Apr. 2013.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação brasileira: Organização Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas – SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SOUZA, Rodrigo Augusto de; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.35, p. 160-162, set.2009.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A Democracia na América**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WARDE, Miriam Jorge. Notas sobre as fontes de formação de John Dewey com base no próprio autor. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 48, p. 169-186, abr./jun. 2013.

WESTBROOK, Robert. **John Dewey**. Coleção Educadores. Recife: Editora Massangana, 2010.