



**UNILASALLE**



**CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE**

JORGE ALEXANDRE BIELUCZYK

**EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO NA TEORIA DE DEWEY**

CANOAS, 2016

JORGE ALEXANDRE BIELUCZYK

**EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO NA TEORIA DE DEWEY**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande

CANOAS, 2016

JORGE ALEXANDRE BIELUCZYK

**EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO NA TEORIA DE DEWEY**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado pela banca examinadora em 18 de dezembro de 2016.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande  
UNILASALLE

---

Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto  
UNILASALLE

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Elaine Conte  
UNILASALLE

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Nadja Hermann  
UFRGS

*“A educação é um processo social, é desenvolvimento.  
Não é a preparação para a vida, é a própria vida.”*

*John Dewey*

## RESUMO

A presente investigação está vinculada à linha de pesquisa “Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação” e busca, por meio de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, apontar o conceito deweyano de experiência como uma possibilidade filosófica e pedagógica para pensar os processos formativos escolares atuais. A problemática que demarca o estudo proposto pauta-se na interrogação: “Em que consiste o conceito de experiência na teoria de John Dewey e quais suas possíveis implicações para os processos formativos escolares da atualidade?” Nesses termos, e diante dos sinais teóricos e práticos enfraquecidos e descontínuos que têm comprometido a qualidade da construção e da reconstrução das experiências educativas e sociais, enunciamos a nossa reflexão em duas partes: na primeira, apresentamos os elementos técnicos que sustentam o estudo e o exercício filosófico de reconstrução do conceito de experiência; na segunda, apontamos elementos que caracterizam a realidade atual dos processos formativos escolares e finalizamos deduzindo quatro implicações do conceito trabalhado. O estudo está delineado no horizonte metodológico da hermenêutica filosófica, perspectiva que melhor ampara as reflexões educacionais pela possibilidade de diálogo e de reflexão aberta e contínua, e sustentado essencialmente em referências de ordem primária, que abarca as obras de Dewey (1959, 1979), e secundária, constituída por: 1) comentadores do pensamento educacional deweyano; e 2) críticos do sistema educacional vigente. O trabalho, em seu conjunto, resulta em algumas ponderações pertinentes, ao conectar conceito e realidade, e inspiradoras, por permitir a visualização de novas possibilidades para os processos formativos escolares atuais, através de: a) ressignificar o papel e o lugar do professor; b) repensar o ambiente escolar como um espaço de continuidade entre vida e saber; c) reconfigurar os programas e as práticas formativas com base na resolução de problemas; d) reconsiderar os processos formativos escolares na qualidade da experiência democrática. Distante de ser um receituário, e dentro de suas limitações, esta dissertação enuncia a necessidade de aprofundamento e de ampliação reflexiva da temática apresentada, principalmente no que tange à relação entre Educação e Democracia.

Palavras-chave: Educação. Experiência. Formação. John Dewey.

## ABSTRACT

This research is linked to the line of research "Cultures, Languages and Technologies in Education" and searches through a qualitative and bibliographic approach, pointing Dewey's concept of experience as a philosophical and pedagogical possibility to think the current school educational processes. The problem that demarcates the proposed study is guided on the question: "What is the concept of experience in the theory of John Dewey and what are its possible implications for school educational processes of our time?" In these terms, and on the theoretical and practical signals weakened and discontinuous, which have compromised the quality of construction and reconstruction of educational and social experiences, we have presented our reflection in two parts, with the first we present the technical elements that support the study and the philosophical exercise of reconstruction of the concept of experience; and the second points out elements that characterize the current reality of school and training processes, finalized by deducting four implications of the concept work. The study is outlined in the methodological horizon of philosophical hermeneutics perspective that best sustains the educational reflections for the possibility of dialogue, open and ongoing reflection; and sustained, mainly in primary order of reference that includes the works of Dewey (1959.1979), and secondary order consisted of: 1) commentators of the educational deweyan thought and 2) critics of the current educational system. The work as a whole results in some relevant considerations when connecting concept and reality; and inspiring, for allowing the viewing of new possibilities for the current school training processes through: a) reframing the role and place of the teacher; b) rethinking the school environment as a continuity of space between life and knowledge; c) reconfiguring programs and training practices based on problem solving; d) reconsidering school education processes in the quality of democratic experience. Far from being a prescription and within its limitations, this work sets out the need for further expansion and reflection of the theme presented, especially regarding the relationship between education and democracy.

Keywords: Education. Experience. Formation. John Dewey.

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	8
<b>2 A PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	13
<b>2.1 Caracterização do estudo</b> .....	13
<b>2.2 Relevância, problema e objetivos da investigação</b> .....	16
2.2.1 <i>Relevância</i> .....	16
2.2.2 <i>Problema</i> .....	20
2.2.3 <i>Objetivo geral</i> .....	20
2.2.4 <i>Objetivos específicos</i> .....	20
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	21
<b>3.1 Estágio 1: constituição do <i>corpus analyticus</i></b> .....	21
<b>3.2 Estágio 2: dados e pressupostos</b> .....	23
3.2.1 <i>Educação</i> .....	26
3.2.2 <i>Experiência</i> .....	35
3.2.3 <i>Continuidade</i> .....	42
3.2.4 <i>Interação</i> .....	49
3.2.5 <i>Inteligência</i> .....	52
<b>4 EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA OS PROCESSOS FORMATIVOS ESCOLARES DA ATUALIDADE</b> .....	57
<b>4.1 Reflexões referentes à descontinuidade da experiência atual</b> .....	61
4.1.1 <i>O descompasso na relação tempo-espaço</i> .....	66
4.1.2 <i>O descompasso das instituições sociais</i> .....	74
4.1.3 <i>O descompasso da ação reflexiva</i> .....	76
<b>4.2 Processos formativos escolares: um olhar na atualidade</b> .....	80
<b>4.3 Educação e experiência: pressupostos e implicações</b> .....	90
4.3.1 <i>Pressupostos para pensar os processos formativos escolares atuais</i> .....	92
4.3.2 <i>Implicações do conceito deweyano de experiência para os processos formativos escolares atuais</i> .....	99
4.3.2.1 <i>Ressignificar o papel e o lugar do professor</i> .....	101
4.3.2.2 <i>Repensar o ambiente escolar como um espaço de continuidade entre vida e saber</i> ...	106
4.3.2.3 <i>Reconfigurar os programas e as práticas formativas com base na resolução de problemas</i> .....	111

4.3.2.4 Reconsiderar os processos formativos escolares na qualidade da experiência democrática.....	117
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>128</b>



## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação contemporânea vive e sofre os impactos da crise paradigmática e paradoxal, decorrente das transformações e das controvérsias, evidenciada em todos os setores da sociedade atual<sup>1</sup>. Em meio aos conflitos existentes, o desafio dos agentes educativos incide em manter a lucidez investigativa com vistas a alternativas educacionais inteligentes que amenizem as dicotomias e os impedimentos de uma nova práxis pedagógica, pois “quando a sociedade vive um período de crise mais adensada, a educação recebe por inteiro as consequências da anomia e da perda de sentido” (HERMANN, 2005, p. 20). Desse modo, são reduzidas a qualidade e as possibilidades de construção e reconstrução das experiências educativas com a fragmentação dos processos formativos escolares e o comprometimento da continuidade dos valores e da vida social.

A escola, definida como lugar oficial da educação e da formação humana, tem buscado alternativas de revitalização e enfrentado, com muitas dificuldades, as transformações coevas vinculadas ao cenário tecnológico, econômico e cultural. Enfraquecidas e fixadas nos horizontes obscuros da tradição, as reflexões e as novas propostas vinculadas a uma “nova escola” acabam passando despercebidas perante a força formativa sustentada na informalidade da rua, marcada pelo jogo social e pela experiência. Influenciando consideravelmente a formação das novas gerações por meio de mecanismos dinâmicos e significadores, a experiência tem ganhado relevância nas discussões pedagógicas e estabelecido uma tensão profunda na interação entre as lógicas do sistema – a escola – e o ator – o aluno. Nesse conflito enunciado, enfatizou-se a crítica ao modelo filosófico e pedagógico tradicional, alicerçado em processos formativos mecânicos, reprodutivos e conservadores de uma estrutura social elitizada, distante de proposta formativa emancipadora configurada por sujeitos críticos, criativos e democráticos.

Reduzida a certezas, conteúdos, avaliações e certificações, a escola contemporânea tem mostrado insuficiência na potencialização da significação da vida humana e de suas facetas cultural, econômica, política, artística, ecológica etc. Embora seja nítido o esforço na busca por alternativas de superação da situação educacional hodierna, também é fugaz um sentimento negativo e de desesperança, por parte da sociedade e, por vezes, dos próprios agentes educacionais, em relação à instituição escolar. Em meio à descrença e à falta de uma

---

<sup>1</sup> A crise paradigmática contemporânea é nítida nas artes e nas ciências humanas e sociais. Entre os diversos autores da atualidade que abordam a questão, destacam-se: Zygmunt Bauman, com o conceito da modernidade líquida; Boaventura de Sousa Santos, com a questão “o que é ciência?”; Jürgen Habermas, com a teoria da ação comunicativa; Stuart Hall, com as investigações acerca da identidade cultural e da pós-modernidade.

força regeneradora que também assolam as grandes instituições sociais, a escola acaba cooperando com o esvaziamento da história e da experiência humana, a diluição dos sonhos e a relativização do projeto de vida através da ritualização e do controle do tempo, do espaço e do saber.

Diante do olhar cético generalizado em torno da realidade dos processos formativos escolares, emergem vozes que desafiam a uma nova primavera educacional. No fundo são vozes de esperança oriundas dos próprios bancos escolares, que clamam por experiências educativas capazes de possibilitar o crescimento individual e social, bem como descobrir o mundo e suas contingências de forma inteligente e democrática. A esperança no papel transformador da escola tem se esvaziado no olhar angustiante e insatisfeito do aluno que vê a possibilidade de uma nova vida se diluir em meio à rotina mecânica e às discontinuidades das práticas educativas. A necessidade de reconstruir os alicerces educacionais que sustentam os processos formativos é latente em grande parte das nossas escolas, conforme destaca Mosé (2015) na obra *A escola e os desafios contemporâneos*, ao identificar uma escola pública segregada, excludente e fracassada diante do cenário legal e pedagógico.

A necessidade de uma reforma filosófica e pedagógica da educação, de maneira especial a brasileira, é urgente, assim como se tem feito urgente a reforma das estruturas políticas, culturais e axiológicas rígidas e fechadas. Se o desejo da sociedade atual consiste na concretização dos princípios democráticos em todas as veias sociais, faz-se imprescindível uma reconfiguração dos horizontes que inserem os imaturos na vida adulta. Um projeto humano-social hodierno, edificado na vida social democrática como um modo de vida e de realização humana, é inevitável no mundo marcado pela globalização, pela comunicação e pela integração de culturas, etnias e economias. Nesse sentido, repensar as instituições e os processos formativos para que possam, de fato, responder aos anseios do mundo e do homem atual por meio de uma formação que enfatiza a liberdade, os significados e as experiências tornou-se um dos projetos sociais de maior expressão quando pensamos que o presente e o futuro da vida e da sociedade dependem da educação.

A dinâmica da vida e da sociedade é orgânica e necessita ser alimentada com processos e mecanismos vivos, capazes de gerar vigor e novas possibilidades de existência e significação. Nessa perspectiva, a escola, como lugar intencional e formador, responsabiliza-se por uma missão social por excelência no processo de construção e reconstrução das experiências, permitindo a libertação de forças, tendências e impulsos existentes no indivíduo que impedem o crescimento em saber, liberdade, experiência e autonomia. Fazer dessa missão uma realidade concreta tem se tornado um desafio para os agentes educativos e um discurso

constante nas reflexões que envolvem os processos educativos escolares atuais, porquanto o que temos visto são resultados pobres produzidos por um sistema educacional que embarça e limita as possibilidades da experiência.

Diante da necessidade explícita no cotidiano escolar e social de uma revitalização filosófica e pedagógica da formação atual que possa responder às problemáticas da vida humana e social-democrática atual, problematizamos, na presente pesquisa, o conceito de experiência vinculado ao pensamento filosófico-educacional do pragmatista norte-americano John Dewey como possibilidade de pensar novas perspectivas para os processos formativos escolares atuais. Nascido no estado de Vermont, região da Nova Inglaterra, situada no extremo oeste dos Estados Unidos, John Dewey ocupa um lugar de destaque entre os teóricos da educação, com uma vasta produção intelectual nos campos da filosofia, da lógica, da epistemologia, da filosofia da ciência, da ontologia, da estética, da filosofia política e social, da ética e da educação.

A vida profissional de Dewey está resumida na vida acadêmica e na produção intelectual. Frequentou a Universidade de Vermont em 1879, onde realizou seus estudos iniciais, e a Universidade de John Hopkins em 1884, onde obteve o título de Doutor em Filosofia. Após esses eventos, principiou a carreira docente na Universidade de Michigan, passando pela Universidade de Chicago em 1894 e pela Universidade de Colúmbia de 1905 a 1930. A produção investigativa deweyana rendeu diversas obras, entre as quais destacamos: *My Pedagogic Creed* (1897); *Reconstruction in Philosophy* (1919); *Art as Experience* (1934); e, a principal para nosso estudo, *Experience and Education* (1938).

Dewey é considerado um intelectual perspicaz ao conseguir captar e expressar os sentimentos e os pensamentos do povo americano. Suas ideias, com características pragmáticas, estão aliadas, de um lado, a William James (1842-1910), a George H. Mead (1863-1931) e a Charles S. Peirce (1839-1914), principalmente no âmbito psicológico, ao considerar a mente um elemento mediador entre o organismo e o meio social. De outro lado, há nítida influência das teses darwinistas na sua obra, de maneira especial no que tange à semelhança da organização da vida social com o organismo humano.

A fidelidade à vida democrática como forma de vida vinculou Dewey ao movimento social intitulado *The League for Independent Political Action*. Alimentando um ideário objetivo na democracia e na educação via experiência, viajou durante a década de 1920 levando seu pensamento a países como a Turquia, a extinta União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), o México, entre outros. Expressou sua confiança no progresso e se opôs categoricamente a todo tipo de inflexibilidade e resistência às transformações, defendendo a

reconstrução filosófica, a organização democrática da vida, o processo educativo com finalidade social, a inteligência humana como possibilidade de realização e de superação dos dualismos filosóficos e a experiência democrática na perspectiva da significação da vida.

Com base no pensamento deweyano, problematizado na interrogação “Em que consiste o conceito de experiência na teoria de John Dewey e quais suas possíveis implicações para os processos formativos escolares da atualidade?”, propomo-nos a realizar um estudo qualitativo, de cunho teórico, a partir de uma revisão bibliográfica e de esforço hermenêutico, interpretando e refletindo acerca das possibilidades que decorrem da teoria apresentada.

O objetivo do nosso estudo está organizado em duas partes, sustentado pelo exercício hermenêutico:

- a) investigar o conceito de experiência na teoria de John Dewey. Para isso, trabalhamos na localização do pensamento do pragmatista em questão dentro de um horizonte histórico da educação e da reconstrução do conceito de experiência, a partir da leitura de três elementos definidores da filosofia da educação deweyana, quais sejam: continuidade, interação e inteligência;
- b) buscar as implicações que o conceito deweyano de experiência apontam para os processos formativos escolares atuais. Nesse sentido, nosso exercício reflexivo perpassou pela caracterização da realidade formativa escolar atual, pela retomada de pressupostos que sustentam o conceito abordado e pela apresentação das implicações e da reflexão presumida para os processos formativos escolares atuais.

Em busca do desvelamento do conceito de experiência e de suas implicações iluminadoras para os processos formativos escolares, organizamos o trabalho em duas partes. Na primeira, apresentamos os elementos que definem nossa pesquisa no âmbito técnico-científico, destacando o caráter qualitativo, bibliográfico e hermenêutico do estudo, para, em seguida, realizar a reconstrução do conceito de experiência presente no pensamento filosófico deweyano. Apontamos a experiência como um processo de interação contínuo entre organismo e meio, expresso na necessidade constante de adaptação do ser em meio às transformações naturais e acidentais do ambiente. Destarte, trabalhamos com compreensão de formação organizada dentro de um processo de desenvolvimento e crescimento contínuo, dado na construção e na reconstrução da experiência pelo viés democrático, reflexivo e inteligente. Na segunda parte, ressaltamos os descompassos do tempo e do espaço, das instituições sociais e da reflexão que assolam a sociedade atual, bem como os processos formativos escolares atuais marcados fortemente por elementos vinculados à tradição que

limitam a potencialização da experiência. Por fim, procedemos ao exercício interpretativo e dialógico, aproximando a realidade conceitual da realidade atual e inferindo quatro implicações do conceito deweyano de experiência para os processos formativos escolares atuais, sendo: 1) ressignificar o papel e o lugar do professor; 2) repensar o ambiente escolar como espaço de continuidade entre vida e saber; 3) reconfigurar os programas e as práticas formativas com base na resolução de problemas; e 4) reconsiderar os processos formativos escolares na qualidade da experiência democrática.

## 2 A PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 2.1 Caracterização do estudo

A investigação em torno do objeto “experiência e formação na teoria de John Dewey” é qualitativa, de cunho teórico e utiliza revisão de literatura e esforço hermenêutico de compreensão, esclarecimento e reflexão em torno dos conceitos. Assim, buscaremos evitar qualquer liame dogmático de conteúdo em vista da compreensão dos sentidos auferidos ao longo do processo de interpretação e de entendimento, destacando a construção, a mediação e as implicações do estudo proposto para o ser que compreende e aquilo que é compreendido.

A pesquisa qualitativa é sugerida para nortear a produção de conhecimentos referente aos fenômenos humanos e sociais. O interesse da abordagem em questão é penetrar naquilo que não é manifesto no universo dos significados, das ações e das relações humanas, através da compreensão e da interpretação dos sentidos intrínsecos nos objetos problematizados. O esforço científico qualitativo nem sempre é quantificável, visto que se trata de um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 21-22).

Além disso, entendemos que a pesquisa qualitativa consiste em

[...] um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações [...]. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas e eles conferem. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17)

Em busca do sentido e do significado das representações vinculadas ao nosso objeto de pesquisa, sem perder o rigor metodológico suposto na pesquisa em educação, a investigação proposta assume um enfoque teórico, com objetivo de melhorar o conhecimento, permitir o desenvolvimento metodológico e obter diagnósticos que iluminem os problemas e as reflexões que emergem tanto do nível da filosofia da educação e da teoria quanto da prática educativa. Ao longo do percurso científico procederemos com a revisão de literatura “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2012, p. 50).

A pesquisa bibliográfica é um apanhado genérico e relevante no processo de investigação sobre os materiais disponíveis relacionados com o tema. Segundo Marconi e Lakatos (2013, p. 12), “o estudo de literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar duplicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações podendo até orientar as indagações”. Ademais, para Gil (2012, p. 50), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

O material bibliográfico que sustentará a nossa exploração é composto por duas fontes, quais sejam: 1) primária, constituída por livros e artigos de John Dewey, tomados em língua portuguesa e também inglesa; 2) secundária, composta de bibliografias, artigos científicos, dissertações e teses decorrentes da fonte primária, que complementarão a compreensão da temática. De acordo com Gil (2012, p.60), “a necessidade de consultar material publicado é imperativa [...]” a qualquer pesquisa, “[...] tendo em vista identificar o estágio em que se encontram os conhecimentos acerca do tema que está sendo investigado”. Nesse segmento, coletamos as fontes primárias e secundárias disponíveis em língua portuguesa e espanhola na biblioteca física do Unilasalle (Canoas/RS), nos bancos de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e no Portal de Periódicos da Capes, tendo como referência os descritores “experiência”, “educação” e “John Dewey” presentes nos trabalhos divulgados nos últimos dez anos (2006 a 2015).

Tendo em mãos o material bibliográfico suficiente para concretizar a nossa investigação, iniciamos o trabalho de leitura, fichamento e interpretação dos dados que compõem nosso objeto de pesquisa. Para sustentar metodologicamente o estudo proposto no campo científico-educacional, amparamo-nos na perspectiva da hermenêutica filosófica. Em consonância com Stein (1996), a hermenêutica é um paradigma de discussão presente em vários campos científicos, principalmente nas ciências do espírito e nas ciências humanas. Desse modo, assumimos uma postura interpretativa aberta ao diálogo e à demonstração argumentativa em torno do conceito de experiência, conforme apresentado pelo norte-americano John Dewey, bem como suas as implicações para os processos formativos escolares da atualidade.

Distante de ser um “receituário”, a hermenêutica filosófica, enquanto via compreensiva, permite a possibilidade de fusão, por meio da linguagem, dos horizontes da tradição, conceituais, históricos e culturais, não havendo uma racionalidade ou verdade absoluta dada apenas por uma estrutura lógico-semântica. A racionalidade hermenêutica é

constituída dentro das condições humanas do discurso e da linguagem, o que possibilita ao pesquisador estabelecer um lugar flutuante de desconstrução e reconstrução dos sentidos intrínsecos dos objetos problematizados.

Uma desconstrução consiste exatamente em voltar o olhar para os elementos que permitiram o aparecimento de determinados fenômenos históricos, situações concretas na cultura humana, desmontando-os, lendo-os a contrapelo. Eles devem ser vistos nos seus detalhes, nos seus elementos componentes.

[...] A reconstrução consiste em nos aproximarmos de um texto com a pressuposição de que existe uma história dos conceitos que nos dá possibilidade de converter o texto num texto atual. Isso quer dizer, reconstruir através de processos interpretativos o texto e dar-lhe uma forma contemporânea. (STEIN, 1996, p. 51)

Destarte, colocamos em diálogo a racionalidade conceitual com a realidade escolar e formativa atual, almejando compor, de um lado, um referencial filosófico e pedagógico que ilumine os novos acordos entre os interlocutores e as circunstâncias que compõem as problemáticas formativas hodiernas; do outro, sustentar as tensões e as problemáticas numa racionalidade portadora de sentido e de significado, de validade filosófica e lógica que permita despertar e desenvolver novos horizontes e novos itinerários pedagógicos. Nessa continuidade, o investigador tem a possibilidade de inserir-se no universo de análise em busca dos significados das teorias e dos processos que compõem a consciência histórica do sujeito e das suas circunstâncias. Chizzotti (2006, p. 115) entende que

[...] um texto contém sentido e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas. A mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelam a sutilezas contidas em um texto.

É no exercício interpretativo que o estudo ganha corpo e relevância metodológica por buscar as sutilezas do conceito e articular-se com a história das ideias, com uma tradição epistemológica e com o universo educacional atual. Em conformidade com Gadamer (2005), a experiência de sentido dada pela compreensão implica sempre uma aplicação, uma dimensão empírica, determinada por um processo de linguagem. Assim, a hermenêutica torna-se a postura analítica mais apropriada para articular e tratar dos dados da pesquisa que estamos realizando.



## 2.2 Relevância, problema e objetivos da investigação

### 2.2.1 Relevância

Vivemos em tempos paradoxais, marcados simultaneamente pela racionalidade e pela irracionalidade humana. A confiança ilimitada na razão, difundida a partir do século XVII, introduziu o homem moderno na via de uma racionalidade instrumental da vida social, política, econômica, ambiental, cultural, educacional e religiosa. O controle, a mensuração e a modificação da natureza apontaram para uma nova ordem teórica e prática da vida. No século XVIII, a racionalidade vinculada à ciência atingiu a maturidade com várias frentes de desenvolvimento científico. No entanto, o século XIX não seguiu o percurso e foi marcado pela crise existencial do sujeito e pelo afrontamento dos pressupostos da política, da moral, da economia e da arte. “O século XIX foi o século da crise, da *decadence*, do niilismo, do fim das grandes verdades, da morte de Deus em Nietzsche, da morte do pai em Freud, da morte do patrão em Marx” (OLIVEIRA, 2014, p. 127, grifo do autor).

Com sintomas de falência, o século XX emergiu buscando a cura do mal-estar da sociedade e desmoronou no horror de duas grandes guerras. O campo de concentração de Auschwitz tornou-se o símbolo da monstruosidade e da pobreza humana. A barbárie e o pânico de guerra expresso no semblante dos refugiados e dos prisioneiros sinalizaram a perda da sensibilidade, da capacidade de experiência e do estranhamento diante de si mesmo. O sentido para continuar vivendo, após o esfacelamento da dignidade humana causado pela guerra, fora movido pela técnica e pelo ambiente técnico-científico com promessas de conforto, segurança e felicidade. “Sabemos hoje que aqueles sonhos da razão produziram monstros e nutriram fantasias perigosas” (GIACCOIA, 2005, p. 137), apontando a decadência do projeto amparado na Razão Esclarecida com a queda do muro de Berlim (1989). Esse evento simbolizou não apenas um movimento político de reintegração da Alemanha Oriental com a Alemanha Ocidental, mas o início de novas formas de subjetividades e de sociabilidades, de relação com o tempo e o espaço, de existir e se locomover, de dar sentido e significado à vida, de relacionamento interpessoal, de moral e formação. Hoje, a experiência existencial e social se dá em num campo oposto ao da promessa moderna alicerçada no poder da razão humana.

As territorialidades modernas constituídas ao longo de, pelo menos, três séculos, concebidas como territórios seguros, estáveis, sólidos o suficiente para garantir-nos bem-estar, foram dando lugar a territórios precários, fugazes, fluidos, incapazes de

assegurar a tão sonhada estabilidade, seja ela econômica, emocional ou social. (RATTO, 2014, p. 165)

Dentro do contexto atual marcado pela desterritorialização do sujeito, em que a vivência da efemeridade resulta no esvaziamento da sensibilidade e da percepção, na relativização de valores que constituem a sociedade democrática, na desintegração das culturas, das economias, da política e da ética e na impotência dos processos formativos escolares em desenvolver mecanismos para colaborar com a formação de sujeitos conscientes e críticos, éticos e morais, participativos e reflexivos, políticos e estéticos, tematizamos o conceito de experiência de John Dewey e suas possíveis implicações no campo educacional.

Cogitar a educação pelo viés da experiência pressupõe conceber os processos formativos dentro de uma dinâmica de constante reorganização e reconstrução da interação entre os seres e o meio ambiente. Com esse sentido, a experiência educativa não é estática, antagônica, privada ao âmbito da escola, porquanto assume um papel que ultrapassa o nível imediato da aprendizagem, elevando o saber apreendido a uma conexão com a vida social, política, econômica, cultural e pública. As significações das vivências, agradáveis ou não, enriquecidas pela vinculação entre as experiências do passado e do presente, possibilitam o crescimento dos indivíduos e o desenvolvimento da capacidade de refletir, julgar e agir inteligentemente diante de novas situações.

Assim como homem nenhum vive ou morre para si mesmo, assim nenhuma experiência vive ou morre para si mesma. Independentemente de qualquer desejo ou intento, toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem. Daí constituir-se o problema central de educação alicerçada em experiência a seleção das experiências presentes, que devem ser do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes. (DEWEY, 1979, p. 16-17)

A discussão que propomos não tem nenhum interesse em colocar sob juízo alguma filosofia da educação que orienta os processos pedagógicos nas instituições escolares atuais; pelo contrário, quer colaborar com a reflexão das problemáticas relativas aos processos formativos escolares contemporâneos, apresentando a experiência como fio condutor das bases teóricas e práticas que se abrem para novas perspectivas, na formação do sujeito hodierno. Temos plena consciência da evolução e dos benefícios propostos pelo ideal da razão esclarecedora proclamada pelos Iluministas no século XVII, bem como das consequências aos processos formativos da escola organizados e conduzidos por uma estrutura cartesiana e racional. Colocando a experiência como uma proposta iluminadora aos processos de formação

escolares, justificamos este projeto pelo percurso pessoal do investigador, pelas razões acadêmicas e pelos apontamentos de relevância educacional-social.

A presente investigação insere-se em um conjunto de indagações pessoais alusivas à atual conjuntura dos processos formativos escolares. Enquanto educador, com raízes na formação humana e cristã, sempre tive presente a perspectiva do desenvolvimento da pessoa no seu sentido integral, ou seja, nas dimensões física, psíquica e espiritual. A partir dessa compreensão de pessoa, a formação passou a significar um processo contínuo de humanização que implica a relação com o outro e consigo mesmo, bem como um progressivo despertar e aprofundar de valores, habilidades e competências. Imbuído de tais horizontes e do acompanhamento das manifestações das crianças, dos jovens e de alegrias e angústias dos colegas professores no espaço escolar, passei a me questionar: qual é o sentido dos processos formativos desenvolvidos pela escola nos tempos atuais? O que eles representam na vida das crianças e dos jovens? O que se ensina e o que se aprende? Qual é a experiência construída nesse espaço carregado de potencial humano, social e cognitivo?

Entre as várias reflexões elaboradas, uma passou a ganhar corpo e importância, isto é, acabei me convencendo de que a escola atual, enraizada em pressupostos tradicionais, é um espaço fragilizado de encantamento e de elaboração de experiências do sensível, dos valores estéticos, éticos, críticos e democráticos. Tal convencimento fora provocado pelos estudos filosóficos na Universidade de Passo Fundo (UPF) e pela oportunidade de participar do grupo de pesquisa “Pragmatismo, filosofia e educação: as interfaces entre experiência, reflexão e políticas de ensino”, orientado pelo professor Altair Fávero, docente da referida universidade, em que estudamos o norte-americano John Dewey.

Em meio aos estudos e aos ensaios produzidos, despertei não somente o espírito investigativo, mas também a consciência crítica e criativa no processo arquitetônico do saber. Dessa experiência realizada e finalizada em 2011, por motivos profissionais, resultaram trabalhos apresentados em congressos internacionais e mostras científicas, publicações em anais, trabalho de conclusão do curso e um capítulo da obra *Leituras sobre John Dewey e a Educação* (FÁVERO; TONIETO, 2011), publicado pela Editora Mercado das Letras.

As reflexões que compõem esse conjunto de produções sempre foram orientadas pela obra *Reconstrução em Filosofia*, de John Dewey (1959b), que aponta de maneira crítica para o pensamento filosófico fixado em esquemas intelectuais dualistas e metafísicos, desconectados da vida e do progresso promovidos pela revolução científica. Desse modo, a proposta do livro prevê uma hipótese explicativa a respeito de como as transformações do presente se operaram com tanta amplitude, profundidade e rapidez, além de uma exposição do

que significa desenvolver, formar e produzir os meios intelectuais que conduzirão a vida humana.

Os motivos que fizeram dos grandes sistemas objetos de estima e admiração em seus ambientes socioculturais são, em larga escala, precisamente os mesmos que os privam de “atualidade” num mundo que difere, em seus traços principais, daquele outro mundo pretérito, numa extensão que se pode avaliar pela nossa constante “revolução científica” à “revolução industrial” e à “revolução política” dos últimos séculos. (DEWEY, 1959b, p. 19)

Fundamentar e reconstruir conceitos em torno da filosofia e da educação com base em John Dewey não significa elaborar uma crítica pura aos saberes acumulados em cada período da história. Pelo contrário, constitui uma atitude de perplexidade diante da vida, com o convite para repensar conceitos e estruturas intelectuais que não correspondem nem respondem às indagações humanas do mundo atual. O projeto filosófico deweyano é claro e está alicerçado na óptica pragmatista em que a experiência é o fio condutor do novo olhar significativo do mundo e da formação do homem contemporâneo. Com tal sentido, o conceito de experiência não está localizado de forma esporádica e casual, pois ela pertence a uma totalidade de fatos e significações orientada pelos princípios da continuidade e da interação, em que a razão comprova-se dentro da experiência como inteligência e de uma sociedade democrática.

À medida que a educação não se torna possibilidade de experiência, percebe-se o empobrecimento do espírito e o distanciamento da vida e das suas problemáticas, colocando em xeque a concretização de um modo de vida democrático. A relevância social do nosso estudo se embasa na possibilidade de a formação ser um caminho de promoção da pessoa, de contribuir com a construção de sentido e significados para a existência, de desenvolver o sentido de pertença e participação no mundo, de elaborar um pensamento crítico e criativo, de resgatar a memória e a consciência como agentes sociais.

Diante da inquietude pessoal e da possibilidade da educação pressuposta na experiência, de acordo com John Dewey, a investigação torna-se relevante pelos seguintes fatores: 1) é motivada por uma problemática do contexto educacional contemporâneo, podendo servir como base para novas reflexões; 2) aborda a educação numa perspectiva sociocultural, tendo em vista cidadãos conscientes, críticos, éticos e criativos; 3) coloca a experiência como um pressuposto da ação educativa, em conformidade com os critérios da filosofia da educação; e 4) quer ser um exercício hermenêutico do conceito de experiência e

de educação sob a ótica de John Dewey, atualizando-o e analisando-o a partir da pertinência de seus conceitos para pensar a práxis no cenário educativo atual.

### *2.2.2 Problema*

Considerando o conceito de experiência na teoria de John Dewey e os processos formativos escolares contemporâneos como elementos de investigação, em consonância com o pensamento de Gil (2012) de que todo problema a ser pesquisado sofre influências de um meio cultural, social e econômico, apresentamos a indagação norteadora do nosso estudo: em que consiste o conceito de experiência na teoria de John Dewey e quais são as suas possíveis implicações para os processos formativos escolares da atualidade?

### *2.2.3 Objetivo geral*

Investigar o conceito de experiência na teoria de John Dewey e suas possíveis implicações para os processos formativos escolares da atualidade.

### *2.2.4 Objetivos específicos*

Os objetivos específicos deste estudo são:

- a) analisar e compreender o conceito de experiência na teoria de John Dewey;
- b) compreender os processos formativos escolares e a construção de experiência na contemporaneidade;
- c) aproximar o conceito de experiência dos processos formativos escolares da atualidade;
- d) elencar decorrências do conceito deweyano de experiência que podem auxiliar na reflexão acerca das práticas escolares em vista da formação de sujeitos sociais éticos, críticos e criativos.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

As linhas investigativas que seguem estão divididas em duas partes – ou, como denominamos, estágios. O primeiro trata da exposição do *Corpus Analyticus*, isto é, do processo de seleção das bases de dados, dos procedimentos de coleta e dos resultados da bibliografia selecionada. Em seguida, apresentamos o segundo estágio, o qual abarca os dados mais específicos e os pressupostos básicos que compõem nosso referencial teórico, abstraído do material selecionado na primeira fase. Esses dois estágios representam a composição científica que suportará teoricamente nossa problemática.

#### 3.1 Estágio 1: constituição do *corpus analyticus*

A partir da problemática e dos objetivos desta investigação, passamos a organizar o *Corpus Analyticus* tendo presente que o conceito de experiência que John Dewey enunciou na primeira metade do século XX representou uma renovação conceitual para a reconstrução filosófica, cultural e educacional da sociedade norte-americana. Movidos pela intenção deweyana e pela realidade dos processos formativos escolares atuais, buscaremos extrair: das fontes primárias *Democracia e Educação* (DEWEY, 1959a), *Reconstrução em Filosofia* (DEWEY, 1959b) e *Experiência e Educação* (DEWEY, 1979) a originalidade dos conceitos; das fontes secundárias, compostas por reflexões e comentários, decorrências conceituais que possam iluminar as incertezas educacionais que vivemos.

Nesse horizonte reflexivo, e com o intuito de agregar valor à pesquisa no campo educacional, de maneira especial à filosofia da educação alicerçada na experiência, apresentar-se-á um recorte investigativo de fontes secundárias, por intermédio de pesquisas nos bancos de dados: do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); da Biblioteca Científica Eletrônica Online (SciELO); das publicações apresentadas no grupo temático sobre Filosofia da Educação (GT 17); das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), considerado o maior evento científico sobre educação do país. As buscas delimitar-se-ão de acordo com os seguintes critérios ou refinamentos: 1) base de dados – teses, dissertações e artigos; 2) campo – educação; 3) descritores – *Educação, Experiência e 'John Dewey'*; 4) período – 2005-2015; 5) idioma – português.

Inseridos os filtros e efetuado o comando de busca<sup>2</sup> nos bancos de dados elegidos para compor o *Corpus Analyticus*, encontramos e selecionamos teses e artigos entre os anos de 2006 e 2014. Vejamos os resultados da pesquisa: no banco de dados da CAPES, foram encontrados 11 produções científicas, incluindo artigos e teses, entre os anos de 2006 e 2012, sendo extraídos cinco trabalhos; na Biblioteca Científica Eletrônica Online, o achado foi de um artigo, publicado no ano de 2014, por conseguinte aceito; por fim, a busca foi realizada no banco de dados da ANPED, no qual foram encontrados e selecionados três artigos publicados entre 2007 e 2011.

Percebe-se, no rastreamento realizado, o baixo número de publicações científicas em língua portuguesa em torno do conceito deweyano de experiência, levando-nos a cogitar previamente que os processos formativos escolares ainda estão enraizados numa estrutura filosófica-educacional científico-tecnológica do cenário iluminista do século XVII, com dificuldade de se abrir a uma práxis pedagógica orientada pela reflexão em busca de sentidos e significados dos saberes na vida dos educandos. Apresentamos agora a definição do *Corpus Analyticus* que sustentará a contextualização do conceito de experiência de John Dewey, bem como a discussão das implicações para os processos formativos escolares na atualidade.

Seguindo a ordem cronológica crescente da pesquisa realizada, temos os seguintes trabalhos: *Progressão continuada: um estudo a partir dos conceitos de crescimento e experiência educativa em Dewey* (ROCHA, 2006); *A experiência e o pensar em Dewey e Freire: relações e influências* (SILVA, 2007); *Experiência, Filosofia e Educação em John Dewey: as “muralhas” sociais e a unidade da experiência* (CAVALLARI FILHO, 2007); *A importância social do conceito na concepção de filosofia e educação de John Dewey* (MURARO, 2008); *Estudo sobre as possíveis ligações de Dewey à tradição Comteana: respingos na filosofia e educação brasileira* (HENNING, 2009); *O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey* (BRANCO, 2010); *Matizes filosófico-educacionais da formação humana* (PAGNI, 2011b); *As condições de (im)possibilidade da experiência em John Dewey e Jorge Larrosa: algumas aproximações* (CARLESSO; TOMAZETTI, 2011); *A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey* (BRANCO, 2014).

---

<sup>2</sup> No Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Científica Eletrônica em Linha (SciELO) foram utilizados os recursos de busca e refinamento que os sítios disponibilizam para as pesquisas. Já no grupo temático sobre Filosofia e Educação (GT 17), das reuniões da ANPED, fizemos uso de leitura flutuante dos resumos e das palavras-chaves, selecionando os textos vinculados à temática desta investigação.

Para enriquecer os achados científicos publicados em língua portuguesa e para colaborar com a discussão proposta, na segunda parte deste itinerário científico, após a qualificação do Projeto, trabalhamos com produções científicas de língua inglesa com o intuito de ampliar nosso *Corpus Analyticus*. Para isso, utilizamos os bancos de dados EBSCO e ERIC, os quais nos auxiliaram com cinco artigos selecionados e dois utilizados na elaboração da nossa reflexão: *An interpretation of Dewey's experiential learning theory* (GRADY, 2003) e *John Dewey on Democracy, Education, Experience, and Communication: Implications for adult Education in developing democratic organizations* (MUNOZ; MUNOZ, 1998).

Após a leitura e a compreensão dos textos primários e secundários que envolvem o *Corpus Analyticus*, elencamos cinco categorias que ajudam a esclarecer o conceito deweyano de experiência e que nos possibilitarão refletir sobre as possíveis implicações para os processos formativos escolares atuais. Os termos extraídos desse trabalho preliminar serão aprofundados a seguir: Educação, Experiência, Continuidade, Interação e Inteligência.

### 3.2 Estágio 2: dados e pressupostos

Com base na compilação dos dados das fontes primárias e secundárias que sustentarão a nossa pesquisa em torno do objeto “experiência e formação na teoria de John Dewey”, apresentaremos os pressupostos e as compreensões que marcam a teoria da experiência de Dewey dentro do movimento filosófico pragmatista norte-americano.

John Dewey é reconhecido pelo foro da ciência contemporânea como um dos grandes intelectuais do início do século XX, pela envergadura produtiva de cunho científico, epistemológico, filosófico e educacional embasada no conceito de experiência. A obra intelectual deweyana articula elementos peculiares da realidade norte-americana do século XX. Numa abordagem científica distinta e *sui generis*, o intelectual em questão mostra-se atento às necessidades de sua época, buscando os limites e as possibilidades para a (re)construção dos sentidos e dos significados que envolvem a vida e a sociedade. Como relata Sook (2002, p. 137), “Dewey nunca ignorou as questões sociais americanas, defendendo suas opiniões sobre educação, política interna e externa e sobre inúmeros movimentos sociais”. O compromisso do norte-americano com o seu tempo e o espaço histórico é amparado no modelo filosófico americano pragmatista<sup>3</sup>, o qual, acima das

<sup>3</sup> Conforme Abbagnano (2012), o termo pragmatismo foi introduzido pela primeira vez no campo filosófico em 1898 pelo pensador Willian James, ao se referir à doutrina de Charles Pierce exposta no ensaio *Como tornar*



discussões metafísicas intermináveis e distantes da vida, busca contribuir com o aumento da experiência e do conhecimento humano.

O pragmatismo estruturado por Charles Sanders Pierce, Willian James e John Dewey consiste no primeiro grande programa filosófico originário da América do Norte. Resume-se fundamentalmente numa teoria do conhecimento que procura responder à pergunta: como se dá o conhecimento? Opondo-se às formas tradicionais dualistas, o pragmatismo procura eliminar a distinção rigorosa entre método científico e métodos pedagógicos ao defender que o homem possui apenas uma metodologia de conhecimento formulada basicamente pela investigação inteligente, representada pela aproximação entre experiência e razão. Assim, o pragmatismo conforme Sook (2002) abandona o ceticismo e o racionalismo por isolarem a ideia de verdade da cognição e do conhecimento humano; rejeita o realismo metafísico por fixar-se numa realidade transcendente inútil e carente de significados; rejeita o realismo metafísico racionalista, o idealismo absoluto e o materialismo científico que se sustentam no argumento de que a realidade resume-se apenas ao que é passível de ser conhecido; e nega o idealismo ao adotar o naturalismo expresso na premissa de que a realidade vai além daquilo que a mente humana consegue captar.

Constituindo um modelo epistemológico “novo”, destacam Biesta e Burbules (2003), o pragmatismo não possui um material científico exclusivo, e sim um composto marcado por influências filosóficas europeias, incluindo, de maneira especial, a filosofia de Hegel e Kant. Embora o pragmatismo apresente uma conexão forte com a tradição filosófica ocidental, vista, por exemplo, na trajetória acadêmica de John Dewey ao doutorar-se com uma tese em torno da Psicologia de Kant e ao estudar sistematicamente as ideias de Hegel, ele mantém distância considerada dessa tradição ao assumir uma atitude naturalista em relação ao ser humano e suas funções. Apoiado na psicologia funcionalista, movida pela filosofia alemã do organicismo voluntarista<sup>4</sup> e pela biologia de Darwin, o pragmatismo opõe-se às teorias dualistas, materialistas e ao racionalismo e defende a experiência como uma instância fundamentalmente natural. Exclui a ideia de uma mente autoconsciente e cognoscente como eixo central no processo de conhecimento e passa a valorizar a inteligência como mecanismo significador das experiências e das problemáticas que colocam em risco o controle do

---

*claras as nossas ideias*, de 1878. Revelam-se duas versões fundamentais do Pragmatismo: 1) metodológico: que não tem o intuito de definir a verdade ou a realidade, e sim procura apontar o procedimento para determinar os significados das proposições. Pertencem a esse viés C. Pierce e o norte-americano J. Dewey, que atribuiu caráter instrumental a todos os procedimentos do conhecer; 2) metafísico: que consiste em reduzir verdade a utilidade e realidade a espírito. Fazem parte desse grupo W. James e F. C. S. Schiller.

<sup>4</sup> Trata-se de um movimento filosófico inspirado pelos idealistas alemães Schelling e Hegel ao rejeitarem a filosofia materialista e determinista em defesa da metáfora do organismo vivo. Sugere-se ver Sook (2002).

ambiente e a sobrevivência do homem. Assim, o psiquismo deixa de consistir numa dimensão humana isolada ou distante da ordem natural, fazendo da razão e da natureza uma unidade orgânica contínua demarcada por um contexto experiencial.

Por um longo período, a escola pragmatista americana ocupou um lugar à margem da ciência filosófica. O cenário só passou a ter uma nova configuração na medida em que intelectuais pragmatistas sustentaram uma significativa argumentação acerca da corrosão das bases da tradição, marcadas por um caráter científico mecanicista e dualista. Novas chaves de leitura foram instauradas, fazendo do pragmatismo um movimento filosófico comprometido com o progresso humano, tanto científico quanto moral. Se tomarmos a proposta filosófica de Dewey (1959b), podemos perceber o espírito pragmatista e uma nova dinâmica da ciência, como destacam Biesta e Burbules (2003, p. 22, tradução nossa):

*Dewey's reconstruction suggests that there is another option. Instead of using the Greek framework to interpret the emergence of modern science, philosophers could also have asked what would follow if we would amend our understanding of knowledge and reality according to the findings and methods of modern science itself- which Dewey believed demonstrated the **inseparability** of knowledge and action, fact and value. But, to repeat in conclusion, his reason for exploring this road was not simply to come up with a more adequate theory of knowledge, but to overcome the dilemma of inhuman rationality versus human irrationality. This is a quest, in other words, for a new and different understanding of **human rationality**, a theme that ultimately motivates all of Dewey's writings.<sup>5</sup>*

Nessa perspectiva, a teoria educacional deweyana emerge em um horizonte comprometido com a realidade e com a racionalidade humana em que o pensamento não consiste numa aglomeração de impressões, nem na designação da consciência, muito menos na manifestação do Espírito Absoluto, mas na função mediadora e instrumental da inteligência que permite a construção e a reconstrução da experiência. Destarte, passamos aos tópicos seguintes, que esclarecerão a concepção de educação e de experiência no pensamento deweyano.

---

<sup>5</sup> A reconstrução de Dewey sugere que existe outra opção. Ao invés de usar a estrutura grega para interpretar o surgimento da ciência moderna, os filósofos também poderiam ter perguntado o que seguiria se tivéssemos que alterar a nossa compreensão do conhecimento e da realidade de acordo com os achados e os métodos da ciência moderna propriamente dita – a qual Dewey acreditava demonstrar a **inseparabilidade** de conhecimento e ação, fato e valor. Contudo, para repetir, em conclusão, sua razão para explorar esse caminho não foi simplesmente fazer surgir uma mais adequada teoria do conhecimento, mas superar o dilema da racionalidade desumana *versus* irracionalidade humana. Essa é uma busca, em outras palavras, por uma nova e diferente compreensão da **racionalidade humana**, um tema que, em última análise, motiva todos os escritos de Dewey.

### 3.2.1 Educação

Com o auxílio das fontes primárias e secundárias, buscaremos contextualizar e localizar o entendimento deweyano de educação fundado na experiência. Trata-se de uma tarefa que implica breve olhar retrospectivo sobre a história da educação e um exercício de reconstrução conceitual fundamental para posteriormente refletirmos acerca das implicações desse modelo educativo para os processos formativos escolares atuais.

[i]

A partir dos ideais positivistas fundados numa nova ciência, a modernidade rompeu de maneira brusca com a idade medieval ao instrumentalizar a razão e a cultura. A ciência destituiu a religião e a sua moral, anunciando com ousadia e prepotência, na “cátedra da verdade”, os novos princípios filosóficos, científicos e morais para a era das luzes. A conjuntura moderna, principalmente do século XVII e XVIII, pôs em marcha um processo de ressignificação e renovação, sob o prisma científico, das principais ordens da vida social. Os processos formativos, com a valorização da infância, produziram a pedagogia moderna sustentada no método, na ordem e no controle minucioso de todos os elementos da classe, distanciando-se das práticas e dos princípios pedagógicos medievais. Entre os filósofos e pedagogos que cooperaram com a construção e o desenvolvimento da pedagogia moderna, destacam Gauthier e Tardif (2014) a contribuição de João Batista de La Salle no aperfeiçoamento dos procedimentos pedagógicos e na ressignificação do papel docente e do espaço escolar.

A partir do século XVII, percebeu-se a necessidade da correção da leviandade das crianças, e a partir daí emergiu o imperativo da criação de escolas para responder ao apreço à infância e, ao mesmo tempo, corrigi-las dos vícios infantis. Nesse sentido, a pedagogia moderna instaurou uma didática e um método de organização que

posto em prática tem como objetivo eliminar o acaso e a desordem, fonte de pecado, regulando cada aspecto do ensino. Tudo é previsto, calculado, cronometrado. Essa pedagogia, tanto do lado católico quanto do protestante, quer submeter os corpos e as almas aos bons costumes, fazendo de cada criança um indivíduo, instruído e cristão. (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 124)

No século XVIII, o auge da era das luzes, a educação enfrentou um processo de desapego da filosofia cristã católica e protestante, firmando-se nas bases materiais, políticas e sociais da nova era. Opondo a fé à razão, buscou reparar a liberdade e a autonomia do sujeito

moderno reprimida pela força do poder religioso e político. Orientado pelo princípio da vida ativa, o século das luzes efetivou a potencialidade da ciência e do progresso na legitimação do poder da burguesia e do processo de industrialização. O século XVIII também foi marcado por grandes conflitos que mudaram o curso da história ocidental, como a Revolução Americana (1776-1783)<sup>6</sup> e a Revolução Francesa (1789)<sup>7</sup>.

A pedagogia conheceu e tomou como referencial Jean Jacques Rousseau com o ideário de uma pedagogia natural e funcional. De acordo com Gauthier e Tardif (2014), na obra intitulada *Emílio* (1762), Rousseau defende duas premissas: 1) o homem como um fim, ou seja, a educação não deve formar um tipo de homem particular, e sim como ele é na sua natureza profunda; e 2) o homem natural, isto é, a educação não deve interferir sobrepondo uma cultura ao estado natural da criança, e sim imitar a natureza. Posteriormente, Immanuel Kant tornou-se referencial da pedagogia moderna com a ideia de que a educação consiste num processo intersubjetivo, no qual homens educam outros homens. Para Kant, “a espécie humana é obrigada a extrair de si mesma, pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais que pertencem à humanidade. Uma geração educa a outra” (1999, p. 12).

No século XIX, a educação passou a ser legislada pelo Estado, estreitando os laços com a política e a economia, bem como colaborando para a evolução da organização escolar. Elementos como ordem e autoridade vinculadas aos atos pedagógicos não foram discutidos pela pedagogia, pois desacreditava na espontaneidade da criança, o que caracterizava os métodos educativos clássicos e antidemocráticos. Além da ampliação do atendimento escolar, na modalidade das salas-asilo ou, em termos atuais, creches infantis, e da forte influência da psicologia, o século em questão fomentou a necessidade de uma reforma metodológica e pedagógica, a exemplo do que fez João Batista de La Salle no século XVII. O educador francês foi perspicaz na sua época: organizou a prática escolar e criou métodos de ensino e aprendizagem com o intuito de racionalizar os processos formativos. No *Guia das Escolas Cristãs* (2012), La Salle descreve minuciosamente os procedimentos e os cuidados de que o educador deveria dispor para tornar eficiente a aprendizagem. A questão a ser destacada não é a forma da educação, mas a ideia do método pedagógico que ampara a experiência educativa.

---

<sup>6</sup> Revolução com característica de guerra de libertação colonial contra o Império Britânico. Após a Inglaterra aumentar impostos e taxas e os colonos resistirem pagá-los, segue um longo conflito jurídico entre 1765-1773. Em 1774, publica-se a declaração de direitos pelo Congresso da Filadélfia, exigindo a independência das colônias americanas. Em 1776, o Congresso publica a Declaração da Independência dos Estados Unidos da América, mas apenas em 1783, com o Tratado de Versalhes, a independência é reconhecida pela Inglaterra.

<sup>7</sup> Caracterizada como a revolução do povo contra a nobreza e o arbítrio da monarquia absolutista. Apontou para uma nova realidade com o fim do regime monárquico e a instauração na república.

No final do século XIX e no início do século XX houve uma forte expansão da pedagogia devido à centralidade da criança nos processos formativos e às propostas pedagógicas diversas que emergiram em oposição à educação tradicional. O fortalecimento da pedagogia como ciência alimentou os processos formativos escolares com os principais elementos da modernidade, isto é, o saber científico e tecnológico. Pagni (2011b), ao analisar os fundamentos, a origem e o desenvolvimento do conceito moderno da formação humana, cogita que o modelo de formação da modernidade racionalizou a vida e passou a ser restrito ao desenvolvimento de competências técnicas, à aquisição de saber científico, qualificador de mão de obra e não promotor de cultura. O resultado desse processo resume-se à fragmentação do matiz filosófico-educacional da formação do pensamento reflexivo e da busca pelo sentido e pelo significado dos conteúdos trabalhados no âmbito escolar. Apoiada na categoria racional do iluminismo, a formação moderna não se desvinculou do caráter autoritário de transmissão de cultura da geração mais velha para as mais novas, elevando o ato pedagógico a uma ação moralizante.

A gênese desse contexto educacional está vinculada ao confronto de duas correntes modernas de formação: 1) a iluminista, em que a educação (*Erziehung*) é entendida como sinônimo de ensino escolar, e não como formação cultural (*Bildung*), restringida ao espaço escolar. Pagni (2011b)<sup>8</sup> ressalva que essa significação apenas foi uma maneira de manter a sociedade presa às antigas formas de poder existentes que entendiam a educação como um processo de modelagem por meio da imitação.

O problema, porém, é que ao definir a educação (*Erziehung*) como designadora do ensino escolar, como promotora de um ideal de homem absoluto e de felicidade plena, ela se constituiu como um meio de manter os homens circunscritos às antigas formas de poder existentes, enquanto esperavam que as promessas do iluminismo se realizassem. (PAGNI, 2011b, p. 3)

Além disso, 2) a romântica, na qual se enquadram os filósofos do classicismo, do romantismo e do idealismo alemão, que propuseram a compreensão da *Bildung*, isto é, uma espécie de autoformação norteadas pelos princípios da “independência”, da “liberdade” e da “autonomia”, em que o homem desenvolveria suas disposições naturais e se apropriaria da cultura de maneira gradativa e livre. A partir dessa perspectiva, a formação do homem

---

<sup>8</sup> No estudo intitulado *Matizes filosófico-educacionais da formação humana*, o autor analisa a origem e o desenvolvimento do conceito moderno de formação humana, apontando algumas críticas e algumas possibilidades para o seu emprego na contemporaneidade. A investigação também discute uma possível alternativa de estudos para a filosofia da educação, tendo presente as tendências de invocar uma atitude ética do pensar por parte do educador e um compromisso de fazer da sua atividade um ato de transformação de si e do outro.

moderno passou a suplantar os procedimentos tradicionais enraizados na educação, enfatizando a emancipação do sujeito não apenas

pelo entendimento e pela razão, mas pelo gosto desinteressado em relação à cultura (*Kultur*) e à sua apropriação viva, regida por sentimentos que, ao não poderem ser propiciados na e por uma instituição social nascente como a escola, são obtidos mediante a arte (teatro em particular), essa imitação da vida. (PAGNI, 2011b, p. 4)

Diante do cenário filosófico-educacional constituído a partir da modernidade, muitas vozes soaram como forma de contrabalançar a tendência pedagógica predominante do ensino escolar; vozes que vibraram em busca de maior possibilidade da constituição da consciência pessoal, da liberdade e da formação pela cultura, contrapondo a racionalidade e a autoridade estruturante da escola. Ingressando em limiares contemporâneos, Pagni (2011b) aponta duas ideias essenciais: 1) a tentativa hegeliana de integrar dialeticamente a tradição iluminista e romântica, bem como de resolver duas espécies de desafios: a) uma lógica capaz de tornar consciente o irrepresentável, b) propor uma filosofia da história, imbuída da ideia da formação do sujeito subordinada à formação do espírito, em que o Estado pudesse se apropriar e se responsabilizar pela formação dos indivíduos; e 2) a partir dos princípios da filosofia hegeliana de totalidade, unidade e integralidade, surgiram a tradição hermenêutica, com Wilhelm Dilthey e Jürgen Habermas, e a tradição naturalista e pragmatista, representada por John Dewey, as quais se debruçaram sobre a reelaboração teórica da ideia de formação humana atribuindo ao conceito de experiência um lugar central para religar a vida do mundo e a vida do espírito. De acordo com Cavallari Filho (2007)<sup>9</sup>, ao buscar resgatar o filósofo estadunidense para colaborar com a reflexão da educação contemporânea, restabelecer a unidade entre experiência e razão tornou-se o principal desafio teórico e prático da filosofia deweyana.

[ii]

O forte apelo social da sociedade americana, nos últimos dois séculos, por renovação em todos os âmbitos da sociedade, principalmente por justiça social e econômica, projetou as

---

<sup>9</sup> A dissertação apresentada pelo autor trabalha com o conceito de experiência reflexiva nos moldes deweyanos, como uma alternativa para enfrentar o empobrecimento da experiência educativa, que transcende os muros da escola e destrói as práticas sociais em todas as suas dimensões. O investigador, ao longo do escrito, defende a posição pragmatista de John Dewey, refutando as críticas oriundas dos filósofos da Escola de Frankfurt, na primeira metade do século XX, e considerando discutível a aproximação horkheimeriana entre pragmatismo e positivismo. Nesse sentido, o protagonista deste estudo não aceita a crítica de que Dewey teria reforçado a instrumentalização do conhecimento, procurando manter a tensão provocada pelas ideias deweyanas no campo filosófico e educacional.

ideias de John Dewey e a crença de que “só uma mudança em termos educacionais poderá suscitar uma reforma social” (BRANCO, 2014, p. 786)<sup>10</sup>. Em estado de plena convicção em sua conclusão, Dewey elaborou uma filosofia da experiência, com relevância para a educação, defendendo o movimento progressista, a renovação e a expansão das oportunidades educativas. Na visão de Silva (2007)<sup>11</sup>, expressa na análise categorial da experiência e do pensar como elementos essenciais para a prática da liberdade, o conceito de experiência deweyano rompeu com o modelo educacional tradicional e colocou a experiência numa relação próxima entre ser vivo e meio ambiente, entre a dimensão física e a social. No mesmo sentido, Cavallari Filho (2007) pondera sobre a proposta deweyana de reconstrução da educação como uma revolução educacional, capaz de renovar-se por meio de uma filosofia com competência de abrigar a experiência humana e equilibrar métodos pedagógicos formais, intencionais e não formais/casuais.

John Dewey, ao propor novos alicerces filosóficos para a educação, embasados na experiência, rompeu com o modelo filosófico-pedagógico tradicional vinculado às tradições consolidadas e institucionalmente consagradas ao longo da história. Para Cavallari Filho (2007), a problemática que assola a educação é um tema filosófico que nasceu na própria origem da filosofia e se refletiu no contexto escolar por meio da imitação dos dualismos que instalaram a fragmentação do saber e uma estrutura antidemocrática na relação educativa. A dicotomia filosófico-histórica, refletida no campo educacional entre teoria e prática, mente e corpo, razão e experiência, professor e aluno, entre outras, desafia e coloca em risco a unidade dos processos formativos escolares pela justificação unilateral das significações e a impossibilidade da continuidade das experiências. Em contraste com essas ideias, o horizonte conceitual deweyano de educação consiste na reconstrução da experiência. Em outros termos, diz respeito à organização das vivências oriundas de um processo de interação contínuo do ser vivo com o meio que dirige o curso das experiências subsequentes.

---

<sup>10</sup> O artigo consiste em uma análise de literatura referente ao desenvolvimento da educação progressiva, estabelecendo a relação entre as propostas atuais e o pensamento fundador de John Dewey. O objetivo é apontar o núcleo central das ideias que sustentam esse movimento educativo, discutindo a partir do pensamento pedagógico deweyano e da forma como este foi apropriado e ampliado pelos seus defensores. Como conclusão do estudo, a autora aponta: 1) a educação progressiva é fundamental para promover sociedades mais democráticas e justas; e 2) os defensores dos ideais deweyanos continuam comprometidos com a integração social e o pluralismo e com a aprendizagem embasada na experiência como base para uma aprendizagem permanente.

<sup>11</sup> A autora apresenta uma aproximação entre John Dewey e Paulo Freire, considerados dois teóricos da educação com bases educativas no “saber ensinar a pensar”. A proposta de análise está focada em duas categorias que sustentam essa prerrogativa teórica: 1) a experiência; e 2) o pensar. Ambas são essenciais para projetar a prática da liberdade. É importante ressaltar que, entre Dewey e Freire, apresenta-se Anísio Teixeira, responsável pelo contato entre os dois.

A crítica à educação tradicional e a defesa da nova estrutura filosófica para direcionar os processos de ensino e aprendizagem não se distinguem na experiência, isto é, na mera interação entre indivíduo-indivíduo e indivíduo-ambiente. Para Branco (2010, p. 601)<sup>12</sup>, que investiga o conceito de experiência nas obras de John Dewey, “o que diferencia a proposta da educação progressiva da educação tradicional não consiste, pois, no recurso à experiência, mas na qualidade das experiências proporcionadas”. Em outras palavras, “não é a quantidade de conteúdo que faz a diferença, mas a qualidade” (ROCHA, 2006, p. 230)<sup>13</sup>. Nota-se que a filosofia deweyana conectada aos movimentos intelectuais do século XX propõe através do conceito de experiência uma mudança filosófica com implicações práticas para o campo da educação, ou seja, não é mais a quantidade de conteúdos ou a estrutura que vão garantir a potência da experiência ou o sucesso da aprendizagem, e sim a qualidade ou a forma como a experiência e os processos formativos escolares são organizados. “O aumento ou enriquecimento do sentido ou significação da experiência correspondente à mais aguda percepção das conexões e das continuidades existentes no que estivermos empreendendo” (DEWEY, 1959a, p. 83).

Valorizando a premissa da qualidade da experiência, a proposta deweyana de educação exclui a redução da experiência a meros atos empíricos e às relações dicotômicas entre passado, presente e futuro, pois como apontam Carlesso e Tomazetti (2011)<sup>14</sup>, num estudo de aproximação entre John Dewey e Jorge Larrosa, a experiência diz respeito à intensidade das interações estabelecidas que permite ao indivíduo encontrar-se como sujeito reflexivo e social via educação. Portanto, educação e experiência, na perspectiva deweyana, não são conceitos sinônimos, tendo presente que existem experiências deseducativas e educativas. Segundo Dewey (1959a, p. 84), “uma experiência genuinamente educativa, que

---

<sup>12</sup> O estudo concentra-se na análise do conceito de experiência de John Dewey. Utilizando-se das principais obras do filósofo norte-americano, a autora apresenta as bases do conceito em questão e faz a diferenciação entre experiência simples e pura. Em seguida, aponta para o impacto que essa concepção traz para as organizações de ensino indireto baseado numa busca cooperativa e nas concepções de currículo e de papel do professor e do aluno. Ademais, a investigadora aborda o nexo existente entre a educação progressiva e a educação democrática propagada pela experiência e pela potencialidade da inteligência.

<sup>13</sup> A dissertação traz como objetivo aprofundar a discussão sobre a progressão continuada a partir dos conceitos de crescimento e experiência educativa em John Dewey. O acadêmico utiliza-se da bibliografia existente, de maneira especial da legislação que implantou tal regime no sistema público do Estado de São Paulo, e da leitura das principais obras de Dewey. O estudo apresenta como conclusão que a progressão continuada não deve ser concebida como um fim em si mesmo, mas como um meio para o processo de democratização do ensino e da aprendizagem.

<sup>14</sup> A investigação tem como objetivo refletir acerca das condições para que o *acontecimento* ou a *construção/reconstrução* da experiência possam fazer parte do processo de constituição do sujeito. O estudo toma como base teórica as ideias de John Dewey, a partir do conceito de experiência como reconstrução, e de Jorge Larrosa, na defesa do acontecimento da experiência. Para os autores, esses filósofos apresentam contribuições singulares para o campo de problematização do conceito de experiência e, por isso, merecem atenção.



proporciona conhecimentos e aumenta as aptidões, diferencia-se, de um lado, de uma atividade rotineira e, de outro, de uma atividade caprichosa”. Modos de vida educativos caracterizam-se pela complexidade de fluxos e refluxos necessários para alimentá-los na significação que só acontece quando há uma continuidade entre passado, presente e futuro, enquanto os atos deseducativos são dispersivos, fragmentados e impulsivos, sustentando-se em momentos desconexos com baixa potencialidade de relação com o que está por vir.

Também para John Dewey, “a simples atividade não constitui experiência” (1959b); a experiência vai além, é mais complexa. Logo, o que caracteriza a atividade não dá conta da amplitude de uma experiência. A primeira é *dispersiva, centrífuga e dissipadora*, ou seja, não necessita de um eixo ou uma linha condutora que possibilite a relação consciente entre as consequências por ela geradas. Diferentemente, a segunda, a experiência, caracteriza-se por um fluxo e refluxo alimentados de significação. E esta significação só acontece quando há uma continuidade na atividade, gerando mudança naquele que pratica a ação, conforme afirma Dewey. (CARLESSO; TOMAZETTI, 2011, p. 82)

Nessa perspectiva, o horizonte teórico educacional deweyano, fundado na teoria da experiência e, conseqüentemente, na aplicação de seus princípios e métodos para a qualificação dos processos formativos, desdobra-se num entendimento da educação como “crescimento”. Rocha (2006), que investiga a progressão continuada a partir dos conceitos de crescimento e de experiência educativa em John Dewey, e Branco (2010), que procura distinguir a experiência pura e simples a partir da análise das obras do norte-americano, explicitam em seus estudos essa premissa, isto é, cogitar a educação como experiência consiste compreendê-la como crescimento em uma marcha cumulativa de ações voltada para uma ação posterior.

O conceito de crescimento, decorrente da educação como experiência, exige duas ressignificações básicas para que se possa cogitar um modelo educacional distinto do modelo de educação tradicional. O primeiro elemento a ser repensado ou ressignificado como condição para haver crescimento trata da imaturidade amparada numa compreensão negativa de carência, de incapacidade, de inaptidão e de heteronomia. Ao contrário da tradição, a proposta de Dewey (1959a) consiste num entendimento positivo da questão, visto que a considera uma força, uma aptidão ou uma capacidade para desenvolver-se. “Ora, quando dizemos que imaturidade significa a possibilidade de crescimento, não nos referimos à ausência de aptidões que poderão surgir mais tarde; referimo-nos a uma força positivamente atual – *capacidade e aptidão* para desenvolver-se” (DEWEY, 1959a, p. 44, grifo do autor).

Na proposição deweyana de considerar a imaturidade um fator favorável para o crescimento, estão implícitos dois elementos importantes para sustentar os processos

formativos atuais: 1) a necessidade de libertar-se de uma compreensão depreciativa da imaturidade vinculada à criança, tendo a educação a missão de preencher um vazio entre o imaturo e o adulto; e 2) pensar a criança como criança e o adulto como adulto numa perspectiva de igualdade enquanto sujeitos com possibilidade de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, dois traços da imaturidade são destacados: a dependência e a plasticidade. O primeiro não se trata de uma tendência crescente ao parasitismo, mas a uma força construtora de aptidões. Tomemos como exemplo a criança recém-nascida que, de um lado, depende de cuidados físicos significativos para poder sobreviver; porém, de outro lado, é forçada a desenvolver mecanismos sociais com o adulto para garantir a saciedade das suas necessidades fisiológicas. “Sob o ponto de vista social, a dependência denota, portanto, mais uma potencialidade do que uma fraqueza; ela subentende interdependência” (DEWEY, 1959a, p. 47), revelando que os imaturos são seres dotados de aptidões coercitivas e sociais. O segundo traço diz respeito à aptidão que o imaturo possui para crescer, isto é, o caráter elástico ou flexível de conservação e de adaptação no ambiente inserido. Em outras palavras, é a faculdade de reter ou extrair da experiência vivida elementos que contribuirão para modificar atos posteriores. Não se trata de desfigurar-se enquanto ser, mas de aprender com a experiência. “Isso significa – poder modificar seus atos tendo em vista os resultados de fatos anteriores, o poder de *desenvolver atitudes mentais*” (DEWEY, 1959a, p. 47, grifo do autor).

O segundo elemento a ser ressignificado trata-se do ambiente. Distintamente da modelagem tradicional, o ambiente é entendido e organizado numa perspectiva dinâmica, em espaço para cogitar e valorizar as potencialidades do indivíduo, bem como a força da experiência. “A criança é possuidora, por certo, de aptidões especiais: desprezar essa circunstância é mutilar ou deformar os órgãos de que depende seu desenvolvimento” (DEWEY, 1959a, p. 53). Assim, o equívoco e a crítica deweyana à educação tradicional não estão em si na preparação dos indivíduos para o futuro, mas na tendência de negar as potencialidades do presente como catalisadores de energias das aprendizagens, distorcendo ou freando o crescimento das experiências posteriores. Em outros termos, pode-se dizer: qual é o impacto dos processos formativos escolares na vida pessoal e social dos educandos? As implicações das atividades escolares abarcam que intencionalidades? Como é desenvolvida a formação do espírito?

A crítica deweyana não refuta a experiência presente da educação tradicional; ressalta, todavia, seu caráter defeituoso, principalmente no que tange à conexão com as futuras experiências. Em consonância com Dewey (1959a), a desconexão das experiências acaba gerando hábitos com baixa potencialidade de controle das experiências futuras, devido à

dicotomia entre passado, presente e futuro e à recepção das vivências reduzidas ao prazer, ao descontentamento ou à revolta. Nesse sentido, afirma Cunha (1998, p. 47), “Dewey acredita que o dia de amanhã é uma construção que se inicia hoje. Os cuidados com a vida presente das crianças, com seu desenvolvimento e necessidades atuais constituem garantia suficiente para a educação do homem do futuro”.

A educação direcionada pela filosofia da experiência implica processos formativos com circunstâncias que promovam o crescimento e o desenvolvimento de indivíduos capazes de orientar as experiências sucessivas, bem como de responder às exigências da sociedade democrática. Branco (2010) entende que as decorrências formativas dessa teoria permitem superar as características dualistas da educação tradicional, principalmente a distinção entre criança e currículo, e integrar estudante-currículo pressupondo indivíduos ativos no espaço escolar. “Na sala de aula, como na vida, o aprendente não pode ser considerado passivo e desinteressado, mas ativo e empenhado, pelo que a aprendizagem deve partir de problemas genuínos, que atraiam o interesse dos estudantes e despertem a sua motivação e memória” (BRANCO, 2010, p. 605).

A compreensão de educação deweyana exige uma ressignificação dos processos formativos escolares, do ambiente escolar e do papel dos seus protagonistas. A escola, com a ênfase da aprendizagem via pensamento reflexivo, crítico e criativo, deixa de ser um espaço passivo e desconectado da vida do indivíduo e da vida social, tornando-se um lugar de interação, de cultivo das experiências e de crescimento. Consoante Carlesso e Tomazetti (2011), o pensamento reflexivo é o elemento que conduz cada sujeito a se tornar protagonista do seu processo de construção de experiência. O professor, antes centralizado no processo de ensino-aprendizagem, passa a desenvolver o papel de mediador, tendo como principal tarefa preparar as situações de ensino-aprendizagem e monitorar o progresso dos alunos. Ao ser deslocado de lugar, é exigido do professor um conhecimento amplo das matérias de estudo e uma visão prospectiva de perceber e não desconsiderar os elementos que vão compondo a sala de aula. O aluno assume a centralidade do processo de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, é convidado assumir a responsabilidade de investir energias e cuidar da própria formação.

O conceito de experiência como norteador da concepção de educação de Dewey, conforme Branco (2010), consiste em uma visão profundamente democrática, afigurando-se como uma ideia poderosa e como um aliado ao Humanismo, ao pautar o potencial criativo humano indissociável da educação permanente. A defesa da inteligência como método, a liberdade individual e a cooperação entre os indivíduos são elementos democráticos que possibilitam qualificar a experiência humana.

Assiste-se, assim, a uma renovação da escola, que passa a estar organizada numa verdadeira base social, proporcionando aos estudantes vivências democráticas, com conseqüências na manutenção e [na] renovação do sistema social mais lato. Um aspecto fundamental dessa concepção é a ênfase colocada na educação escolar como libertação das possibilidades do espírito humano e no fortalecimento da organização social, em detrimento de meros objetivos utilitários ou economicistas. (BRANCO, 2010, p. 609)

Destarte, os fundamentos da educação proposta por Dewey distanciam-se da perspectiva estruturalista e estabelecem uma relação íntima com uma epistemologia da experiência, que provoca uma ressignificação e uma reestruturação conceitual e prática dos processos formativos escolares. A partir desse horizonte, abordaremos a seguir o conceito de experiência e seus elementos específicos com o intuito de embasarmos a nossa discussão posterior.

### 3.2.2 *Experiência*

O conceito de experiência é considerado o alicerce filosófico central do pensamento de Dewey, constituindo o arcabouço da sua filosofia social e educacional. A visão deweyana de experiência distingue-se de duas abordagens filosóficas de grande importância na história da filosofia e da epistemologia. A primeira divergência, em torno da temática, trata de uma oposição ao pensamento político-social de Platão, que parte de um modelo social organizado estavelmente, em forma de castas, e da natureza humana descoberta pelo processo de educação. Para Dewey (1959b), a concepção platônica limita o desenvolvimento de uma experiência social e educativa, isto é, “a fraqueza dessa filosofia revela-se no fato de que não se poderiam esperar gradativas melhorias da educação que produzissem uma melhor sociedade, a qual, por sua vez, melhoraria a educação, e assim por diante, indefinidamente” (DEWEY, 1959a, p. 98). Portanto, a crítica do norte-americano ao filósofo grego está endereçada à concepção estática que compromete o desenvolvimento da democracia, bem como qualquer projeto educacional que vise ao crescimento por meio da interação contínua do sujeito com o objeto.

O segundo desencontro concerne à filosofia dos modernos, de maneira especial às concepções de Rousseau e de Kant. O pragmatista não pactua com a ideia da educação natural, porquanto acredita que confiar piedosamente a educação à natureza seria entregá-la ao acaso das circunstâncias. “Não só se precisava de um método, como também de algum órgão próprio, de alguma instituição administrativa que efetuasse o trabalho da instrução” (DEWEY, 1959a, p. 100). O problema do modelo educacional defendido pelo francês, no

olhar do norte-americano, está localizado no âmbito da operacionalização, e não do princípio em si. No cenário alemão, o embate se dá em torno do ideal individualista-cosmopolita defendido por Kant. De maneira mais pontual, a crítica localiza-se na atribuição ao Estado da função reguladora da formação dos cidadãos. Isso tiraria dos indivíduos a possibilidade de construir uma sociedade democrática a partir do princípio da liberdade e, conseqüentemente, tornarem a experiência social um meio educativo. Para Dewey (1959a, p. 107), “as filosofias idealistas institucionais do século XIX suprimiram essa falta cometendo ao estado nacional aquela função executora; mas, assim procedendo, restringiu a concepção do objetivo social àqueles que faziam parte da mesma unidade política e restabeleceu o ideal da subordinação do indivíduo às instituições”.

Embora os modernos tenham dado uma atenção maior à experiência, percebe-se que existe um entendimento pejorativo em torno dessa dimensão, resultado de uma perspectiva filosófico-histórica alicerçada numa maneira dual de perceber experiência e razão, corpo e mente, objeto e sujeito, prática e teoria. Nesse sentido, Cavallari Filho (2007) destaca que tanto a filosofia platônica quanto a moderna caracterizam-se por uma visão dualista da realidade ao não verem sujeito e objeto na própria experiência. Contrapondo o modelo filosófico e histórico dualista, Dewey (1959b) ousa na elaboração de um projeto que delinea uma ressignificação conceitual, apresentando a experiência numa dinâmica relacional e como possibilidade da construção de novas situações e novos indivíduos sociais. A necessidade de tal projeto é expressa na obra *Reconstrução em Filosofia* (1959b), com o intuito de colaborar com a vitalidade dos conceitos para o desenvolvimento de uma sociedade democrática. As decorrências dessa arquitetura atingem diretamente a reflexão sobre a nova perspectiva da experiência e as suas implicações para o campo da educação e da formação da sociedade atual.

A concepção de experiência do pragmatista norte-americano opõe-se ao entendimento das correntes filosóficas abordadas e, de maneira específica, dos princípios fundantes da educação tradicional no que tange à qualidade da experiência. Entendida como a relação entre organismo vivo e ambiente, converte-se numa comunicação íntima entre dois elementos: o primeiro diz respeito ao caráter ativo, que significa mudança e movimento dos aspectos envolvidos na relação; o segundo trata-se da passividade, não como negatividade, mas como possibilidade de deixar-se tocar pela relação. “Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as conseqüências” (DEWEY, 1959a, p. 152). Na dinâmica contínua de sair de si ou agir e, ao mesmo tempo, voltar-se para si ou viver a reação da ação é que a experiência ganha a

qualidade de experiência, ou seja, desencadeia-se uma potencialidade significadora de fazer associações retrospectivas e prospectivas entre aquilo que se faz e aquilo que se sofre em função do agir. Destaca Dewey (1959a) que a experiência não é, em um primeiro momento, cognitiva, mas uma ação ativa-passiva. Contudo, as relações ou as continuidades que vão se estabelecendo entre uma ação e outra denotam que a cognição passa a desabrochar em forma de significações. Dessa maneira, a qualidade da experiência, com poder de significação, diz respeito à capacidade de pensar a própria experiência dentro de um universo orgânico, racional e experimental, interligando passado, presente e futuro. Nas palavras de Dewey (1959a, p. 158), pode-se concluir: “Sem um elemento intelectual não é possível nenhuma experiência significativa”.

De acordo com Cavallari Filho (2007), a tese de Dewey responde a Hume e aos empiristas, considerando as paixões como estímulos para a ação ou para entrarmos na experiência, e a Kant e aos racionalistas, defendendo que o passo primário para atingir o conhecimento é estar em relação, ou seja, fazer a experiência. Tomando essas duas veias filosóficas antagônicas, Dewey, nas obras *Democracia e Educação* (1959a) e *Reconstrução em Filosofia* (1959b), abre campo para uma nova discussão filosófica-educacional com base na experiência, e não mais na estrutura. A ação educativa com base na experiência concretiza-se nas relações ou nas associações estabelecidas do tentar (dimensão ativa) e do sofrer (dimensão passiva) de caráter contínuo. Ações e sofrimentos desconexos das experiências passadas e futuras não são experiências. Essa ideia torna-se elementar na crítica deweyana à educação tradicional, sustentada na premissa do desenvolvimento de fora para dentro, sem conexão orgânica entre a experiência pessoal e os processos formativos. A falta de organicidade acaba gerando processos mecânicos e desconexos que dificultam a criação de elos, a ligação das causas e dos efeitos, a associação de fatos e a concretização de uma ação reflexiva. Com isso, a experiência incorpora um caráter rotineiro e momentâneo defasado nas elaborações associativas provocadas na relação do sujeito com o meio.

Dewey (1979) entende que a educação envolve uma concepção ampla de atitudes tanto emocionais quanto intelectuais e implica a sensibilidade e o modo de receber as questões que se manifestam na vida e de respondê-las. Portanto, tratar a experiência cotidiana como sinônimo de educação, na perspectiva deweyana, seria um equívoco conceitual. Nesse sentido, Branco (2010, p. 601) problematiza: “O que, por conseguinte, faz com que uma experiência se torne uma experiência educativa? O que é que caracteriza uma experiência educativa?”. As questões apresentadas exigem a concentração em dois aspectos: 1) nos pressupostos de uma experiência educativa; e 2) na diferenciação entre experiência educativa

e deseducativa. É válido ressaltar que a problemática deweyana não está na formação em si do espírito, mas em “como” tal formação se desenrola.

Rocha (2006), imbuído do pensamento deweyano, diz que uma experiência, para ser educativa, não pode criar restrições de possibilidades para as experiências futuras, fechando os caminhos para o crescimento de novas significações. A experiência educativa pressupõe uma relação dinâmica de dois princípios, ou seja, da continuidade e da interação<sup>15</sup>. Conforme Dewey (1979, p. 38), “continuidade e interação, em ativa união uma com a outra, dão a medida da importância e do valor educativos da experiência em causa”. Ou seja, o meio ou o ambiente é constituído pelas condições externas e internas do indivíduo, que colocadas em interação criam uma situação contínua, com potência instrumental para compreender e lidar efetivamente com o que está por vir. À medida que a situação conecta tempos e espaços, criando uma unidade em torno do indivíduo, amplia-se o potencial da experiência educativa pelas conexões e pela ordem situacional. Por exemplo: uma criança em idade de alfabetização, que aprende a ler e a escrever, acaba abrindo novas chances de significação das suas experiências. A conquista gradativa da liberdade e da autonomia concretizada na possibilidade de registro das próprias ideias e dos próprios sentimentos amplia a comunicação e o compartilhamento de objetivos e desejos. A vida social torna-se mais ativa e admite a construção de novas sociabilidades, transformando a própria individualidade.

A experiência é um fenômeno ao mesmo tempo individual e cultural; o indivíduo contribui para a formação da cultura e esta, por sua vez, fornece o sustentáculo sobre o qual a existência do indivíduo ganha significado. Desse modo, por mais paradoxal que essa afirmação aparente ser, a individualidade é um fenômeno que surge da prática associativa, e não das vivências do indivíduo isolado; menos do que um fato psicológico, a individualidade é um fato cultural. (CUNHA, 1998, p. 42)

A continuidade da experiência se explica na necessidade de renovação da própria vida física e social, sem perder a identidade do ser que se define como “coisa viva”. Com a renovação da dimensão física, também se renovam crenças, ideais, sonhos, esperanças, hábitos, enfim, toda a extensão da experiência do indivíduo e da espécie. Diante dessa necessidade substancial de renovação na vida humana, emerge a necessidade da educação como um processo de encurtar a distância entre os imaturos e os membros adultos que possuem as vivências mais elaboradas. Para Dewey (1959a, p. 3), “educar é uma questão de necessidade”, de conservação e de renovação física e dos interesses, objetivos grupais, saberes, costumes, habilidades que caracterizam a vida comunitária. A necessidade

---

<sup>15</sup> Nesse momento não aprofundaremos a discussão dos princípios mencionados, pois serão abordados posteriormente com mais detalhes.

apresentada consiste em um processo deliberativo e reflexivo que amplia e ilumina a experiência, provoca e agrega valor à imaginação, produz responsabilidade e obriga a pensar com cuidado e exatidão.

A diferenciação entre uma experiência educativa e uma não educativa ou deseducativa passa pela sua qualidade imediata e mediata. Em conformidade com Cavallari Filho (2007), o julgamento de uma experiência imediata é fácil de ser posto em juízo, pois diz respeito àquilo que é agradável ou desagradável. No entanto, a realidade mediata da experiência exige mais considerações, uma vez que se trata de interação contínua entre diversos campos do conhecimento, dentro de uma dinâmica orgânica que alicerça as experiências futuras. Segundo Dewey (1979), uma experiência não precisa ser imediatamente agradável para assumir o caráter educativo, visto que o fator determinante é sua qualidade, e não o deleite produzido. Uma experiência pode ser dura aos sentidos e à satisfação do indivíduo; porém, se ela preservar o princípio da continuidade, com futuras experiências mais ricas, automaticamente passa a pertencer ao âmbito educativo. Assim, o ponto crucial da educação é projetar processos formativos com competências de produzir interações alicerçadas no princípio da continuidade, ou seja, de criar ambientes democráticos permeados pelo pensamento reflexivo, capazes de proporcionar o crescimento do indivíduo nas suas dimensões pessoal e social.

Se não há entrelaçamentos das ações, perdem-se as significações e desequilibram-se os interesses pessoais, o jogo social, a capacidade de associações e de pensamento, tornando a vida mecânica e estéril. A superação da incapacidade de significação, fruto da fragmentação das vivências, na perspectiva deweyana, consiste num projeto educacional baseado na organização e na reconstrução da experiência, isto é, em processos formativos que possibilitam uma ação reflexiva e a conexão entre os mundos que se distanciam. Os elos elaborados entre uma ação e outra são sustentados, na teoria de Dewey (1979), pelo princípio da continuidade ou pelo pressuposto do crescimento, entendido como marcha cumulativa das ações que sustentam os atos posteriores, sem se desconectar das experiências passadas.

Em conformidade com Branco (2010), com base em Dewey, a condição primeira para haver crescimento é o reconhecimento de imaturidade, já que nela se encontra a potencialidade para amadurecer. A visão do filósofo norte-americano rompe com uma concepção negativa do imaturo ao considerar uma força do indivíduo. Dois traços são destacados da imaturidade e sustentam a argumentação do pensador: 1) a dependência, entendida como força construtora, que garante o desenvolvimento a partir da interação social. Na visão de Rocha (2006, p. 63), “a força da dependência está na capacidade de



desenvolvimento, de crescimento”, pois quanto mais independência, maior será o egocentrismo e menor será a capacidade de o indivíduo viver em sociedade. A dependência não se trata de um estado parasitário, mas a uma força construtora. Por exemplo: a dependência física do bebê é compensada pela aptidão social criada numa relação de interdependência; e 2) a plasticidade, aptidão para aprender com as experiências e desenvolver atitudes mentais. Trata-se de uma elasticidade assumida no tocante ao ambiente que possibilita reter da experiência elementos que modificarão os atos subsequentes. Em outras palavras: “O aprender a prática de um ato, quando não se nasce sabendo-o, obriga a aprender a variar seus fatores, a fazer combinações sem conta destes, de acordo com a variação das circunstâncias” (DEWEY, 1959a, p. 48).

O equívoco da educação tradicional não está na finalidade projetada no futuro, mas na desconsideração das forças circunstanciais do presente que impedem o crescimento resumido na tradução do potencial individual em realizações sociais. A dependência e a plasticidade colaboram para o crescimento das experiências educativas, pois alicerçadas no princípio da continuidade possibilitam separar as interações educativas das deseducativas.

Conforme Branco (2010), a experiência é composta por um elemento ativo, que diz respeito ao fazer a experiência, e um passivo, referente a sofrer a experiência. Assim, fazer uma experiência tem como consequência sofrer as implicações dela, que gerida por um processo reflexivo possibilita a construção e a reconstrução dos seus sentidos e dos seus significados.

A natureza da experiência provém da reflexão diante da ação possível de se realizar. [...] é uma ação em potencial reflexivamente praticada e gerida pelo sujeito da ação [...] na condição de parar momentaneamente a atividade corriqueira e pensar suas diferentes possibilidades e consequências. (CARLESSO; TOMAZETTI, 2011, p. 87)

A experiência como elemento norteador da filosofia educacional deweyana conduz, segundo Rocha (2006), à reconstrução da natureza humana na área social, entendendo que o crescimento dos indivíduos está relacionado a uma concepção de vida coletiva embasada na democracia, como forma de vida associada e mutuamente comunicada. A definição deweyana de educação como experiência, na perspectiva de Rocha (2006), significa que o aumento ou o enriquecimento da experiência corresponde às conexões e à continuidade das ações que estão sendo realizadas. Dessa forma, a escola, por meio dos processos formativos, deve encurtar a distância entre a realidade social e a vida das crianças, servindo de direção, controle e guia dos indivíduos.

Henning (2009)<sup>16</sup> afirma que o conceito de experiência apresentado por Dewey apresenta influências naturalistas do tipo darwinista pelo aspecto da continuidade entre o natural e o social, uma vez que é na escola que se dá o processo de reconstrução das experiências obtidas no ambiente primário em que estamos inseridos.

Para Branco (2014), o pensamento deweyano alicerçado na experiência tem dois pilares ou duas vias reflexivas: 1) a relação entre democracia, como uma maneira de ser comunidade, e educação, entendida como a relação entre individualidade e comunidade. Nesse sentido, a formação do homem está vinculada a um processo de crescimento que resulta da interação e da possibilidade de comunicação entre os membros das diversas comunidades, bem como da renovação da própria vida comum, que é desencadeada pelo intercâmbio das experiências; e 2) a relação entre viver, aprender e crescer. Assim, o objetivo da educação é potencializar a reorganização e a reconstrução da experiência dos indivíduos e das comunidades, pois o crescimento se dá no jogo constituído pela interação e pelo espírito democrático.

Diante disso, entendemos que o conceito de experiência explorado pelo pensamento educacional deweyano tem potencial para superar os fundamentos epistemológicos tradicionais dualistas vigentes nas práxis pedagógicas atuais, bem como para afastar-se das discontinuidades que impedem o crescimento e as conexões entre os sentidos e os significados do passado, do presente e do futuro. Dessa forma, o filósofo norte-americano, ao realizar o trabalho argumentativo, sustentando a compreensão educacional fundada na experiência, empenha-se em reconstruir os referenciais reflexivos e práticos da educação de sua época com o intuito de resgatar o papel e a função social democrática da educação. Para entender melhor o conceito deweyano de experiência, continuaremos investigando a concepção em questão a partir do princípio da continuidade, em busca de elementos que nos permitam cogitar os processos formativos escolares atuais.

---

<sup>16</sup> O estudo de Henning (2009) trata de um resultado parcial referente ao projeto de pesquisa intitulado *Estudo do contexto filosófico-educacional pragmatista e positivista do início do século XX nas obras dos seus principais representantes: inter-relações, influências e implicações no pensamento brasileiro*. As conclusões provisórias do estudo dizem respeito à possível influência deweyana sofrida pelas leituras de Comte, isto é, Dewey teria se deixado seduzir pelas ideias comteneanas de função social da ciência como fator decisivo no combate à desorganização e como possibilidade de reorganização social.

### 3.2.3 Continuidade

Na obra *Reconstrução em Filosofia* (1959), Dewey propõe uma revitalização da filosofia, tendo presente o seu distanciamento das crises e das tensões da vida humana. Para o pragmatista norte-americano, a filosofia remodelada ao presente deveria: 1) dar conta dos problemas resultantes das transformações que são processadas em alta velocidade e repercutidas numa ampla área espacial; 2) devolver a credibilidade à filosofia e libertá-la da sua operação epistêmica dualista e erudita; e 3) urgentemente reconstruir “a função e o conteúdo da filosofia para que esta venha a possuir hoje a vitalidade que outrora possuíram as formulações das épocas passadas” (DEWEY, 1959b, p. 28). Refutando categoricamente o modelo filosófico dualista da sua época e buscando a unidade entre teoria e prática, razão e experiência, corpo e alma e, principalmente, a unidade da vida social, expressa nos princípios democráticos, o pensamento deweyano apresentou sua consolidação no princípio de continuidade como pressuposto racional e de unidade teórica da experiência.

Desse modo, a continuidade, ou o *continuum* experimental, consiste num preceito elementar na formulação conceitual deweyana de experiência. Isso ocorre, de um lado, por se tratar do aspecto que possibilita garantir a unidade do conceito em questão; de outro, por consistir numa formulação filosófica crítica aos dualismos enraizados no pensamento filosófico ocidental, que despreza a força da experiência e o material dela originado como possibilidade para pensar a ética, a política, a filosofia, a educação e a vida social democrática. De acordo com Cavallari Filho (2007), a resposta deweyana aos dualismos consiste na manutenção contínua das tensões desencadeadas pelos modelos filosóficos que opõem teoria e prática, fins e meios, vida e saberes, mente e corpo, razão e experiência. Nessa perspectiva, o esforço filosófico realizado pelo pragmatista norte-americano propõe um novo panorama para o pensamento filosófico do século XX, essencialmente desvinculado da estrutura filosófica dualista, originária notadamente na literatura do pensamento ocidental por meio do registro platônico intitulado “alegoria da caverna”, inserido no livro VII da obra *A República*<sup>17</sup>.

Considerada uma das estruturas de pensamento com maior relevância e influência na conjuntura histórico-filosófica do Ocidente, o pensamento platônico situou a verdade numa realidade que transcende o plano sensível, isto é, formulou uma concepção dual da realidade expressa no entendimento: do mundo empírico como sensível, enquanto as ideias como

---

<sup>17</sup> Ressalta-se que a visão dualista apresentada por Platão não é exclusiva dele. De acordo com Rubio (1989), a estrutura dualista de compreensão do mundo pode ser encontrada no Orfismo e entre os pitagóricos.

inteligíveis; do mundo físico como particular, ao passo que as ideias como universais e totais; do mundo sensível como corpóreo, enquanto as ideias como incorpóreas; do mundo sensível como corrupção, ao passo que as ideias como estabilidade e eternidade. Assim, o projeto filosófico platônico amparou-se em uma ontologia de natureza metafísica, marcada pelo repúdio da realidade sensível, por não apresentar qualidade de causa verdadeira em si mesma, e da experiência, por aprisionar a alma humana ao nível das aparências e do não ser. Atingir o grau do conhecimento e da verdade, na ótica do filósofo ateniense, demandaria um exercício essencialmente contemplativo-racional e objetivo, demarcado pelo impulso do não ser ao ser, do particular ao universal, da ignorância ao conceito.

Com base nessas ideias, nota-se que a preocupação filosófica clássica, pautada pelo pensamento platônico e pela Primeira Filosofia de Aristóteles, centrou-se na busca pela realidade última das coisas, da essência do mundo. Mesmo havendo discordâncias de pensamento entre Platão e Aristóteles, ambos procuraram alcançar a universalidade das coisas por meio do desvelamento do conceito, rechaçando a dimensão particular sentenciada na imperfeição do mundo prático. Dewey (1959b) entende que o conjunto filosófico clássico grego consistiu num esforço árduo de busca pelas coisas últimas, pela universalidade das coisas; todavia, de forma desvinculada de uma estrutura de pensamento conectado com a realidade sensível. A ênfase demasiada na atividade intelectual meditativa, ociosa e distante das influências do corpo desencadeou uma filosofia e uma cultura ocidental dualista com impactos significativos na educação e no direcionamento da vida social.

A ruptura do homem cognoscente com o homem agente gerou discontinuidades entre pensamento e ação, bem como impactou as gerações filosóficas posteriores, marcando uma parcela da filosofia medieval e moderna por meio da defesa de uma realidade última, perfeitamente racional e absoluta. Reale (1994, p. 300) afirma:

1) Um dos vértices do pensamento platônico – que permaneceu talvez como o ponto de referência mais significativo e mais estimulante na história do pensamento ocidental não somente na idade antiga, mas também na idade moderna – é constituído pela teoria das Ideias.

Apresentamos alguns exemplos mais notáveis.

Aristóteles, embora fazendo da teoria das Ideias objeto de uma intensa crítica de natureza teórica, nela vai buscar a inspiração fundamental justamente para a sua concepção da “forma” que plasma e estrutura a matéria. Com o platonismo médio, as Ideias tornam-se pensamentos da Inteligência divina e nesse sentido as entenderão igualmente os Padres da Igreja. Os escolásticos irão buscar importantes motivos teóricos nessas duas interpretações. Na idade moderna, vamos lembrar dois exemplos que são os de maior significação: Kant interpretará as Ideias como as formas supremas da Razão e, conquanto negando-lhes um valor cognoscitivo, irá atribuir-lhes um “uso” regulativo estrutural de grande importância; quanto a Hegel, julgará a teoria das Ideias como a “verdadeira grandeza especulativa” de Platão e,

mais ainda, como uma própria e verdadeira “pedra miliar” na história da filosofia e mesmo na história universal.

Destarte, a desconsideração da experiência penetrou na Idade Média através do pensamento cristão de Santo Agostinho e de Tomás de Aquino. Utilizando-se de uma linguagem própria, o cristianismo estendeu à mentalidade medieval a moral depreciativa platônica em torno dos elementos que compunham o mundo sensível, acentuando a instabilidade, a mudança e o movimento como marcas de uma realidade imperfeita e deficiente. Ademais, a teologia cristã reforçou a estrutura dual de mundo concebida pela filosofia grega clássica, por meio da objeção da transitoriedade do mundo e da natureza e da valorização de uma instância superior e criadora, intitulada Deus. Em conformidade com Cunha (1998, p. 26), “na Idade Média, a Igreja, por sua vez, incutia nos fiéis à crença de que toda a experiência humana só teria validade se autorizada pelo disposto nas Escrituras”. Nota-se que o pensamento filosófico cristão: 1) apresentou a Escritura como um canal de ligação e de unidade do mundo, entre o profano e o sagrado, ao sugerir a submissão da experiência humana aos valores absolutos dispostos nas Escrituras; e 2) continuou considerando a experiência num patamar aquém da realidade sagrada ao exigir que ela fosse submetida a uma força reguladora para ganhar valor universal.

Com o desenvolvimento da ciência e o enfraquecimento do modelo filosófico-teológico cristão, novas matrizes filosóficas emergiram procurando dar conta dos obstáculos vinculados à vida humana. Porém, no entendimento deweyano, os filósofos modernos não conseguiram distanciar-se substancialmente das compreensões dualistas de seus antecessores, mesmo que tenham enfatizado a experiência e os sentidos como meios privilegiados de acesso ao conhecimento.

Na era moderna, a experiência passou a ocupar um lugar primário para o conhecimento com o método experimental, baseado na lógica da descoberta. Conforme Cunha (1998), os filósofos modernos discordaram substancialmente dos seus antecessores no que tange a um poder transcendental e passaram a acreditar que a autoridade de ordem superior só vinha embaraçando a vida humana. Diante desse cenário intelectual, a alternativa foi apelar para a experiência como prova e critério final. Um dos protagonistas da nova realidade científica foi o filósofo inglês Francis Bacon (1561-1626), que refutou a erudição do conhecimento, o saber com base na fantasia – como a alquimia e a antropologia – e o saber metafísico ao defender a experiência e a comprovação como alicerces da ciência. Cavallari Filho (2007) diz que Bacon alterou o formato filosófico contemplativo dos gregos e da escolástica, enfatizando com maior rigor a investigação ativa da natureza, isto é, da

experimentação. A contribuição fundamental baconiana está na significação da experiência como uma observação positiva e ativa, que desencadeou um grau elevado da ciência aplicada no desenvolvimento e no progresso da ciência moderna.

Com a centralização da experiência no campo científico e toda a pretensão de dominar a natureza, a partir do século XVI, a humanidade afastou-se das vias capazes de provocar uma mudança no âmbito humano, social e moral, mergulhado na dualidade e na fragmentação da unidade da experiência. Os princípios da modernidade descritos na abertura do mundo, na flexibilidade e no ilimitado, na mobilidade das informações etc. propagaram o progresso e colocaram em marcha o desenvolvimento das ciências humanas e naturais. Nesse contexto, a filosofia passou a lidar com novas questões que, por vezes, encontrou dificuldades de responder às problemáticas de ordem humana, social e moral fundadas em dualismos teóricos e práticos.

Assim, a filosofia moderna também se afasta de sua realidade e do homem comum, uma vez que ela precisou reconciliar a metafísica tradicional com o novo registro de descobertas empíricas que exaltaram a mente individual e afirmaram a confiança em sua capacidade de direção da vida. (CAVALLARI FILHO, 2007, p. 44)

Enquanto os empiristas acreditavam que as crenças e as instituições tinham origens mais modestas que as faculdades superiores, os racionalistas continuavam apontando para a experiência como um amontoado de fatos particulares caóticos e fragmentados, ressaltando a superioridade da razão e a sua função unificadora da realidade. Em contraste à inteligência experimental e reajustadora, o racionalismo histórico assumiu uma postura absolutista, fazendo da razão um instrumento de justificação e de apologética. Consoante Dewey (1959b), essa questão torna-se clara na tentativa kantiana de fortalecer a experiência com conceitos puros na tentativa de evitar o caos. Embora o pragmatista norte-americano reconheça com louvor a tentativa kantiana de restringir as pretensões extravagantes da razão à parte da experiência, Dewey (1959b) destaca dois equívocos do pensador alemão. O primeiro trata de uma atitude de irresponsabilidade e negligência intelectual, isto é, a tendência kantiana de admitir que os conceitos vinculados à razão são autossuficientes e superiores à experiência. Quanto ao segundo, a negligência kantiana tornou os homens desleixados no que concerne à observação e às experiências concretas. Assim, considera-se que a filosofia moderna continuou sustentando predominantemente a existência do homem numa instância metafísica, reforçando formão modo dual de se entender a realidade e fazendo da filosofia uma ciência distante e insignificante para o homem comum.

Concordando com a crítica do racionalismo ao empirismo de que “as sensações não são parte de nenhum conhecimento, bom ou mau, superior ou inferior, imperfeito ou completo; são, antes, provocações, incitamentos, desafios a um ato de pesquisa que irá terminar no conhecimento” (DEWEY, 1959b, p. 107), e discordando do idealismo kantiano e de seus sucessores que atribuem à razão uma força autossuficiente e superior à experiência, Dewey (1959a) buscou nutrir teoricamente a experiência com o princípio da continuidade, o qual se compõe como um “alicerce teórico de sua fé na unidade do mundo, unidade esta que não implica imutabilidade, mas flexibilidade própria de um mundo constituído por elementos que não são estranhos uns aos outros, mas que se comunicam em função da integração que mantêm” (AMARAL, 2007, p. 39). Restabelecer a unidade do mundo implica flexibilidade e continuidade das interações, ou seja, continuidade no relacionamento entre o indivíduo e o meio, entre o homem e o mundo. É nesse horizonte que o princípio de continuidade torna-se um dos pressupostos básicos para cogitar os critérios da experiência como norteadora da filosofia e, conseqüentemente, da educação.

Aplicado à educação, o preceito em questão torna-se critério para diferenciar uma experiência com valor educativo de uma desprovida de tal valor, à medida que “o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes” (DEWEY, 1979, p. 26). Aproxima-se, em termos de significado, do hábito<sup>18</sup>, entendido numa amplitude que envolve a formação de atitudes emocionais e intelectuais, a sensibilidade e a capacidade de responder às condições problemáticas que emergem da vida. A teoria deweyana da experiência diz respeito à relação contínua do organismo com o meio, impossibilitando a aplicabilidade de qualquer espécie de técnica de mensuração com atributos da psicologia ou das ciências naturais, isso porque a experiência é fundada no caráter *continuum* experimental que não permite o isolamento ou a fragmentação da experiência.

Com base no conceito de experiência deweyano, os processos formativos escolares são definidos como crescimento numa aplicação universal, isto é, crescer significa atingir a direção, o fim, das atividades propostas, bem como estabelecer as devidas conexões entre as experiências do passado e as do presente, em vista do que está porvir. “O aumento ou o enriquecimento do sentido ou da significação da experiência corresponde à mais aguda

---

<sup>18</sup> Hábito na compreensão deweyana difere da concepção aristotélica, vinculada a moldes a atos estáticos e repetitivos. “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, 1979, p. 26).

percepção das conexões e das continuidades existentes no que estivermos empreendendo” (DEWEY, 1959a, p. 83).

O princípio da continuidade, no âmbito educacional, ampara-se na função assumida pela educação como direção, controle e guia. Dewey (1959a, 1979) não nega esses conceitos tradicionais empregados à educação; contudo, não os entende como coação ou compulsão sobre o indivíduo, e sim como direção das forças e das capacidades em relação a um fim. Fica nítido que a questão deweyana, ao apresentar o princípio de continuidade, é restaurar a conexão e a potencialidade da experiência educativa. Nesse sentido, afirma Branco (2010, p. 602): “A continuidade refere-se à permeabilidade, na medida em que uma experiência se apoia no passado e condiciona o futuro”. Passado, presente e futuro não são, por conseguinte, realidades fragmentadas e desconexas. O que somos é decorrente de uma história tensionada entre o passado e as projeções de futuro. Segundo Branco (2010), a continuidade ilustra a conexão das experiências e a possibilidade da construção do conhecimento no âmbito temporal, visto que se trata de encontrar o conteúdo da aprendizagem dentro da experiência. Assim, aprendizagem e experiência são indissociáveis, enquanto conexão de significados temporais e espaciais. “Novos objetos e conhecimentos devem estar intelectualmente relacionados com as experiências precedentes no sentido de ser proporcionado um progresso na articulação consciente de fatos e ideias” (BRANCO, 2010, p. 606).

A articulação das interações indica, consoante Rocha (2006), além do lugar em que o indivíduo se encontra, a possibilidade da continuidade na construção de sentidos e significados das experiências presentes e subsequentes. Vincular o princípio de continuidade aos processos formativos escolares para experiência exige ir além dos limites impressos nas vivências imediatas e agradáveis, supostamente educativas, com condições reflexivas que permitem conexões entre as novas descobertas e as experiências construídas. Dessa maneira, abalizam Carlesso e Tomazetti (2011, p. 81), “descartar o *continuum* fere diretamente a compreensão de educação como construção e reconstrução da experiência”. Nas palavras de Dewey (1979, p. 28), “enquanto o princípio da continuidade atua, de algum modo, em cada caso, a qualidade da experiência presente influencia o *modo* por que o princípio se aplica”.

O entendimento da educação embasada na democracia e na experiência está sustentado pelo princípio da continuidade. “A continuidade deve ser entendida como um meio que permite a livre comunicação, ultrapassando divisões, antíteses e dualismos (no que pode também ser lido como um resíduo hegeliano significativo no pensamento de Dewey)” (BRANCO, 2014, p. 788). Nesse sentido, o papel da escola enquanto promotora de processos educativos diz respeito à reconstrução da experiência, isto é, a um aprofundamento das



conexões entre sujeito e objeto. Reforça Silva (2007) que o fato de a experiência ocorrer pelo meio faz Dewey reconhecer a existência de um processo contínuo de criação de conexões que possibilitam as recriações dos elementos envolvidos, anulando a dicotomia entre teoria e prática e ampliando o estado de liberdade do indivíduo, que passa a contribuir por intermédio da própria potencialidade reflexiva com a comunidade pertencente.

A responsabilidade primária do educador não é apenas a de estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientais conduzem a experiências que levam ao crescimento. Acima de tudo, deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas. (DEWEY, 1979, p. 32)

Branco (2014) entende que relacionar experiência e educação trata-se de redundância, tendo presente que a experiência é orientada pelos princípios de continuidade e interação. A continuidade se dá na interação em que as condições ambientais são fundamentais para a qualidade das experiências presentes e futuras. “A marca distintiva de uma experiência educativa consiste na tradução dos princípios da continuidade e da interação em crescimento, permitindo ao sujeito (re)construir uma experiência mais integrada e unificada” (BRANCO, 2014, p. 789). Atualizando para a educação, a experiência educativa necessita de um ambiente organizado de maneira que envolva os indivíduos nas atividades, favorecendo a ampliação da compreensão de si mesmo e do mundo, bem como a estruturação de elementos que possibilitarão a integração de experiências futuras. Ampliar a experiência é conectar as vivências no processo de viver. Destarte, os professores necessitam conhecer os estudantes, mapeando as necessidades a serem despertadas e desenvolvidas a partir das individualidades. Para tanto, é necessário criar ambientes que permitam a continuidade e a interação das experiências educativas.

O princípio da continuidade sustenta o naturalismo deweyano ao apontar a unidade da experiência a partir de elementos biológicos e culturais. Para Cavallari Filho (2007), continuidade representa conexão entre os significados das experiências passadas e as reconstruções de tais significados no presente, em um contínuo movimento orgânico de idas e vindas.

Nesse ponto, percebemos que a continuidade consiste em um princípio elementar vinculado ao conceito deweyano de experiência. Garantindo a unidade das interações, dos significados e distanciando-se da estrutura filosófica dualista, o princípio em questão possibilita aproximar tempos e espaços, indivíduos e sociedade, experiência e razão,

favorecendo a ampliação das compreensões, dos sentidos e dos significados elaborados nos processos de interação e comunicação. Desse modo, a experiência sustenta-se na conexão contínua, na organicidade e no direcionamento das interações, de maneira especial nas experiências educativas voltadas à formação da sociedade democrática.

### *3.2.4 Interação*

Versar a experiência como modelo para os processos formativos escolares hodiernos implica compreender um segundo princípio exposto pela filosofia deweyana em torno do conceito de experiência, isto é, a interação. Com esse entendimento, damos continuidade à investigação da proposta filosófica-educacional deweyana, ressaltando a configuração de tal conceito e a sua relação com o princípio da continuidade. Para isso, amparamo-nos nas referências primárias e secundárias a fim de continuar realizando esse percurso investigativo.

A interação exprime o segundo princípio que sustenta a experiência e a sua força educativa. Trata-se da relação igualitária entre as condições objetivas e as condições internas subjetivas. De acordo com Branco (2010), uma situação educativa é caracterizada por uma adequação entre as condições subjetivas do indivíduo e as condições objetivas do mundo, as quais interagem, criando potencialidades de crescimento, ou seja, a experiência é fruto de uma tensão que não exclui as condições que a compõem, mas as integra e as torna força de crescimento. Dewey (1979) assevera que o equívoco da educação tradicional não está no destaque dado aos fatores externos que também contribuem para definir a experiência, e sim na pouca atenção dada aos elementos internos do indivíduo que colaboram com a definição da qualidade da experiência. À medida que a interação se realiza desequilibrada ou tendenciosamente no tocante às condições da experiência, perde valor e força formativa, pois exclui a possibilidade da criação de uma dinâmica tensional que confronta os elementos os quais constituem a experiência. A unilateralidade interativa desencadeia uma visão parcial da realidade individual e social, ferindo a unidade e a continuidade da experiência e comprometendo o desenvolvimento da vida democrática.

O processo interativo marcado pela reciprocidade entre ser vivo e ambiente não considera nenhuma espécie de neutralidade relacional, visto que parte do pressuposto de que toda interação marca positivamente ou negativamente tanto os seres vivos quanto o ambiente. O princípio em questão assume um caráter ativo e passivo no perene jogo das significações. Assim, destaca Branco (2010), a interação dada na relação entre organismo e meio concebe a experiência, resultado de um elemento ativo (fazer) e de um passivo (sofrer), os quais

refletem consideravelmente na efetividade da experiência. Nessa conjuntura interativa é que localizamos a experiência como uma transação entre o indivíduo e o seu meio. “Ao passar o indivíduo de uma situação para outra, seu mundo, seu meio ou ambiente se expande ou se contrai. Depara-se vivendo não em outro mundo, mas em uma parte ou um aspecto diferente de um e mesmo mundo” (DEWEY, 1979, p. 37).

O conceito de interação apresentado pelo pensamento deweyano é uma influência do pensamento darwinista, que concebe a inter-relação entre os seres vivos e o mundo. Conforme Amaral (2007), o filósofo norte-americano foi conduzido ao darwinismo, que lhe concedeu essa noção de interconexão dos seres com o mundo, permitindo realizar uma aproximação do modelo biológico com a experiência social e a cultura. Acrescenta Cunha (1998, p. 30) que “o homem, no contexto da interação entre seu próprio organismo e o meio que o circunda, revela a continuidade existente entre o caráter biológico e a natureza cultural do ser humano”. Assim, pensar a experiência nos moldes deweyanos implica flexibilidade e continuidade das interações, que se interceptam e se unem na elaboração de sentidos e significados. “As palavras ‘ambiente’ e ‘meio’ denotam alguma coisa mais do que o lugar em que o indivíduo se encontra. Indicam a particular *continuidade* entre o meio e as próprias tendências ativas do indivíduo” (DEWEY, 1959a, p. 12). Portanto, os princípios de continuidade, com base metafísica hegeliana, e de interação, fundado na biologia de Darwin e Huxley, são os sustentáculos de toda a filosofia de John Dewey, principalmente de suas ideias educacionais.

O princípio da interação confia um caráter educativo à experiência e ajuda a embasar a concepção da educação como crescimento. Isso ocorre devido ao papel ordenador e regulador que o professor assume frente às condições objetivas da experiência, ou seja, a responsabilidade de organizar o ambiente, que permite a adaptação das matérias às necessidades e às capacidades dos indivíduos e, também, o ajuste do indivíduo às matérias desenvolvidas.

Quando se afirma que as condições objetivas são as que estão dentro do poder do educador de ordenar e regular, está claro que isso subentende que lhe cabe o dever de determinar o ambiente, que, entrando em interação com as necessidades e capacidades daqueles a que vai ensinar, irá criar a experiência educativa válida. (DEWEY, 1979, p. 39)

Para Pagni (2011b), o princípio da interação ameniza o aspecto acidental dos processos de ensino e aprendizagem por considerar tanto a responsabilidade do educador quanto as condições do educando. Destarte, torna-se possível a experiência educativa via

métodos e matérias, com um grau maior de eficiência, que ressaltam a vida presente e a realidade dos indivíduos que compõem o processo educativo.

A experiência educativa constitui-se na mútua cooperação entre a interação e a continuidade, fornecendo os elementos básicos para a concretização do ideal educativo e social democrático. “Em certo sentido, toda experiência deveria contribuir para o preparo da pessoa em experiências posteriores de qualidade mais ampla ou mais profunda” (DEWEY, 1979, p. 41). A interação, nessa perspectiva, implica a inter-relação dos saberes, de uma maneira contínua e desvinculada de elementos rígidos e restritos ao ambiente escolar. Cavallari Filho (2007) diz que o princípio da interação projeta uma nova dinâmica para os processos formativos. Ou seja, em primeiro lugar, faz-se necessário pensar o ambiente escolar como um laboratório humano de aprendizagem, e não simplesmente de interações aleatórias; em segundo, como um espaço que coopera com o desenvolvimento dos princípios democráticos; e, em terceiro, é preciso defender a educação como uma experiência conectada com a vida que parte da interação entre os agentes sociais para a elaboração dos horizontes educacionais. Conforme Rocha (2006), a escola precisa fornecer uma interação real de experiência conectada com a vida, a fim de que haja a relação entre a instituição e o que está fora dela.

O princípio da interação aproxima os indivíduos imaturos e os coloca no centro dos processos educativos. O adulto, professor, ganha maior responsabilidade e desocupa a cátedra para assumir o papel de mediador dentro da sala de aula, regulando a interação do educando com os objetos de estudo. Para Dewey (1959a), a interação não consiste apenas no compartilhamento de um mesmo espaço social, mas na cooperação e na participação ativa dos membros de uma comunidade em prol da solução dos problemas que assolam um contexto micro ou macro. Explica melhor Amaral (2007, p. 70):

Se, para continuar existindo (sobrevivendo) como um elemento dentre muitos outros da escala biológica, ele precisa estar em constante interação com o ambiente, então, para continuar a existir como ser humano, dentro do seu ambiente específico, o social, o homem precisa manter-se em contínua comunicação com os outros homens.

A interação sustenta a experiência enquanto potencialidade de comunicação que colabora com a reorganização da experiência educativa. Desse modo, o ambiente necessita estar organizado de tal forma que envolva o indivíduo nas atividades e permita ao mediador cuidadosamente estabelecer objetivos e direcionar o grupo de acordo com o fim instituído.

No projeto intelectual deweyano, a interação mais adequada e que melhor proporciona a qualidade das experiências, isto é, a continuidade dessas experiências, é sinônima de intercâmbios democráticos, pois possibilita: 1) o crescimento e a edificação de associações democráticas; 2) a renovação e a adaptação dos elementos que compõem a cultura; 3) a construção de sentidos e significados das experiências presentes; 4) a conexão entre as crenças, os hábitos e as ideias do passado, do presente e do futuro; e 5) processos formativos escolares com potencial de perpetuar a continuidade social da vida. “Toda a prática social que seja vitalmente social ou vitalmente compartilhada é por sua natureza educativa. Só quando lançada em um molde e tornada rotineira é que perde seu valor educativo” (DEWEY, 1959a, p. 6). Assim, a escola, instrumento social, não se torna uma instituição à parte ou distante da vida do aluno; pelo contrário, traduz-se num lugar de possibilidades concretas de organização e renovação das experiências pessoais e sociais.

Assim sendo, o princípio da interação, como tratamos ao longo deste texto, demanda relações constantes e contínuas entre os agentes educativos e sociais, possibilitando a construção e a reconstrução das experiências. Aliada à continuidade, a interação passa a exigir uma nova conotação teórica e prática do ambiente educativo; faz da escola um espaço orgânico e interativo por excelência e dos processos formativos ferramentas direcionadoras e contínuas de crescimento pessoal e coletivo. Vale ressaltar que a experiência pautada na interação resgata e relaciona dois elementos significativos presentes no decorrer do processo de formação: a ação ativa e a ação reativa. Isso denota que os agentes educativos agem e sofrem consequências de suas ações em patamares de igualdade, cooperação e liberdade, o que desencadeia iniciativas de reflexão e de adaptação ao ambiente educativo. Em suma, a experiência educativa é produto não apenas de uma interação, mas de uma ação inteligente que transforma e conecta tempos e significados.

### *3.2.5 Inteligência*

Os princípios de continuidade e interação têm ofertado boas vias de entendimento do conceito de experiência, que nos propomos a investigar. Já chegamos ao entendimento de que ambientes e processos educativos que limitam e controlam demasiadamente as interações, bem como procuram isolar as realidades e as circunstâncias da vida, encontrarão dificuldades de formar as novas gerações para uma sociedade justa, fraterna e democrática. Por conseguinte, os escritos de Dewey e os seus comentadores ressaltam a importância da

inteligência<sup>19</sup>, ou da ação reflexiva, quando nos reportamos a pensar a educação com base na experiência.

A inteligência, na visão deweyana, consiste na condição efetiva para mediar e aproximar os velhos hábitos, os antigos costumes e as velhas crenças das novas condições sociais e educacionais. Com o desenvolvimento das ciências naturais e a desconfiança na autoridade institucional, a inteligência individual, baseada na investigação e na experimentação, passou a ser reconhecida como valor e critério na experiência. Em outros termos, a inteligência necessita desprender-se de um modelo estruturalista socialmente organizado para assumir um papel mediador entre o sólido e a nova realidade líquida. Segundo Cavallari Filho (2007), Dewey centralizou a inteligência nas funções exclusivas da experiência, abandonando a especificidade de um exercício intelectual puro. Nesse sentido, o filósofo norte-americano substituiu o termo “razão” por “inteligência”, na tentativa de afastá-lo do entendimento kantiano e do racionalismo histórico, de uma razão pura superior que conduziria a experiência e a ciência, motivo de distanciamento entre o homem e seus problemas concretos.

Esse reconhecimento do lugar que o pensamento ativo e planejador ocupa dentro dos processos próprios da experiência altera radicalmente as condições tradicionais dos problemas técnicos do particular e do universal, dos sentidos e da razão, do perceptivo e do conceptual. Mas a alteração reveste significado muito mais profundo do que simplesmente técnico. Com efeito, a razão passa a ser inteligência experimental concebida segundo os moldes da ciência e usada na criação de artes sociais. Tem uma tarefa a cumprir: libertar os homens da servidão do passado, devida à ignorância e aos acidentes que se congelaram em costumes; abrir perspectivas de um porvir mais sorridente e auxiliar os homens a realizá-lo. (DEWEY, 1959b, p. 111)

Visando a uma sociedade democrática e a indivíduos com capacidade de solucionarem os problemas da vida, Dewey (1959) projetou um sistema educacional direcionado com base no método da inteligência. Acredita o pensador que é na liberdade de pensar e extrair significações que se rompe com os dualismos e se estabelece interações cooperativas a fim de buscar as alternativas plausíveis para os problemas vividos. Afirma Silva (2007, p. 1), ao aproximar Dewey e Freire, que os dois teóricos sustentam uma base educativa em ensinar a pensar como prática da liberdade. Isso significa que a escola tem um papel fundamental, o qual ultrapassa a mera transmissão de conteúdos ou a preparação para o futuro, isto é, sua

---

<sup>19</sup> Conforme Biesta (2013), o pensamento deweyano aponta para uma compreensão de inteligência de cunho social, requisitando a participação e a cooperação na edificação de uma sociedade democrática.

função primordial concentra-se na formação do pensamento reflexivo e da investigação, bem como na edificação de associações democráticas.

A inteligência como método implica o pensamento reflexivo, que engloba dois estágios: o primeiro é o estado de dúvida ou de perplexidade diante das circunstâncias da vida; e o segundo é o ato da investigação, da busca que encaminha uma solução à dúvida desestabilizadora. Promover o pensamento reflexivo consiste em um ato de “liberdade de observação e de julgamento com respeito a propósitos intrinsecamente válidos e significativos” (DEWEY, 1979, p. 59). No horizonte deweyano, a inteligência assume uma natureza experimental de caráter flexível, libertador e em constante formação, com objetivo de colaborar com a construção de atos futuros menos cegos e mais dirigidos. Assim, asseveram Carlesso e Tomazetti (2011), a inteligência efetivada na reflexão, diante dos impulsos e dos desejos da vida, permite a possibilidade de dar continuidade às experiências, eliminando obscuridades, dúvidas e conflitos e colaborando com a organização dos acontecimentos que compõem determinado agir.

Diferente da razão iluminista estruturada na rigidez, na autossuficiência e no espírito absoluto, a inteligência dirige-se para um novo cenário marcado pela constante vigilância em observar as consequências das suas formulações, assumindo um espírito aberto para aprender e reconstruir os significados das experiências. Decorre da inteligência o exercício do pensar, as novas possibilidades de aprendizagem, as novas formas de significação da vida; enfim, um novo processo de constituir-se como ser único e coletivo. Destarte, os processos formativos perpassam por espaços educativos democráticos entendidos como comunidades de investigação, em que a experiência é o ponto de partida e o saber científico é o resultado esperado como pressuposto da ressignificação da experiência.

A inteligência como pensamento reflexivo consiste numa atividade constante de elaboração do presente que transforma a ação impulsiva em inteligência. Os processos formativos incorporam a missão de despertar e desenvolver esquemas comportamentais, emoções e cognições nos indivíduos e nas coletividades por intermédio da experiência reflexiva, a qual não se trata de um ato isolado ou individual, mas de uma ação pública que conecta um indivíduo ao todo, destacando a inteligência como um ativo social. Destaca Cavallari Filho (2007) que a experiência reflexiva relaciona-se intimamente com a experiência educativa, exigindo da educação formal o aprendizado de pensar a vida. A ação da inteligência não se dá apenas na vida cultural, mas especialmente nos processos formativos escolares por meio do ensaio, da experimentação e do aprender a pensar reflexivamente. Rocha (2006) ressalta algumas implicações do pensamento reflexivo para nortear os processos

formativos, sendo elas pautadas pelo repensar da filosofia da educação; dos processos avaliativos; do princípio da aprendizagem por meio da experiência pessoal e da relação professor-aluno.

A direção dos processos formativos pela inteligência procura distanciar toda forma de dualismo ou desconexão entre teoria e prática, razão e experiência, professor e aluno, conteúdo e vida, laureando o indivíduo com liberdade de pensar, desejar e decidir. Em consonância com Henning (2009), o caráter inteligente da experiência agrega valor à conexão entre os conteúdos e a vida dos educandos, como modo de contribuir com a solução dos problemas de cada sujeito e da sociedade. Assim, a liberdade de inteligência promovida pela educação desenvolve o espírito científico e possibilita a instauração da verdadeira democracia. “Afinal, o que significa a fé na democracia, senão fé na capacidade inteligente do homem comum em responder, com senso comum, ao livre jogo dos fatos e das ideias?” (AMARAL, 2007, p. 78).

Carlesso e Tomazetti (2011) destacam que o pensamento reflexivo é o alicerce da experiência, constituindo-se a partir de dois elementos: exercício e tempo. Aprender com a experiência exige refletir constantemente sobre ela, bem como deixá-la acontecer de acordo com o movimento da inteligência. Isso não significa condução aleatória ou espontânea, e sim conexão livre de barreiras rígidas, moralistas e dualistas no tocante à vida. Nesse sentido, destaca Branco (2010) que os processos formativos escolares necessitam encorajar hábitos reflexivos capazes de aumentar o controle dos comportamentos e enriquecer as experiências das coisas e dos acontecimentos com novos significados. Para Lipmann (2008), Dewey não tinha dúvida acerca dos elementos que deveriam permear a sala de aula, ou seja, um pensamento independente, imaginativo e rico, capaz de organizar e reconstruir as experiências da vida ordinária.

Cogitar os processos formativos na perspectiva da filosofia deweyana, isto é, como experiência, implica, de acordo com Silva (2007), estabelecer o pensar reflexivo como um objetivo educacional que tenha como consequência a emancipação do homem, a ação consciente, a previsão de situações e o crescimento nas significações dos elementos que compõem o mundo. Dessa maneira, a escola, como espaço da experiência, tem por função primordial aproximar as experiências dos indivíduos, contribuindo com a significação e a condução da vida de um modo inteligente.

Em suma, a inteligência consiste numa estratégia filosófica de rompimento com a dualidade entre razão e experiência, bem como no estabelecimento de uma chave-mestra que sustente os princípios de continuidade e interação. Tratando-se de possibilidades do



pensamento, e não de uma estrutura fixa, a inteligência assumiu no pensamento deweyano a função de cooperar com a construção de elos e continuidades referentes aos tempos históricos, aos espaços, às gerações, às crenças, aos significados, às técnicas, não como uma instância superior e autossuficiente, mas conectada intimamente com a vida e a experiência. Assim, o exercício inteligente ou reflexivo tende a ampliar e conectar as interações, por meio de um movimento em que razão e experiência se encontram, criando novas experiências e possibilidades para a vida.

#### **4 EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA OS PROCESSOS FORMATIVOS ESCOLARES DA ATUALIDADE**

Ao problematizarmos a relação entre educação e experiência, pautamos a nossa investigação no pensamento do pragmatista norte-americano John Dewey. Considerando a consistência das ideias filosóficas e educacionais do pensador em questão, além da intencionalidade do nosso trabalho, o percurso investigativo demandou a exploração do conceito deweyano de experiência, tendo em vista a compreensão do horizonte teórico-prático dessa formulação filosófica-educacional, e requereu uma breve caracterização da sociedade e da educação hodiernas. Doravante, a tarefa proposta consiste na elucidação das generalidades que tecem os processos formativos escolares atuais e no levantamento de algumas das implicações que decorrem do conceito deweyano de experiência para a realidade formativa apontada.

O significado e a possibilidade da experiência, na atualidade, tem sido objeto relevante nos debates sociológicos, educacionais e filosóficos realizados nos espaços acadêmicos e públicos, debates que abordam com cautela a declaração instrumental da razão como sinal absoluto do progresso e tratam com preocupação a fragilidade e a descontinuidade que assolam a sociedade, as instituições e as experiências coevas. Dessa forma, sociólogos e filósofos como Giddens (2002), Barrère (2012), Bauman (2001), Mosé (2015), entre outros, procuram, por meio de suas análises sociais e educacionais, ressaltar a necessidade de novas perspectivas teóricas e práticas para orientar tanto a práxis pedagógica atual, essencialmente fixada num projeto racional, quanto as diretrizes reflexivas da política, da economia e da cultura.

A inquietação em torno da experiência e de seus sintomas na atualidade, registrada na incapacidade e no empobrecimento reflexivo e narrativo das interações, tem desqualificado o esteio criativo e crítico da existência cotidiana e dos campos de intercâmbios entre a vida e a ação consciente, entre eles o da educação. Como exemplo, Walter Benjamin (1986) procurou ressaltar a miséria humana procedente do desenvolvimento da técnica e do ritmo frenético que expôs o homem moderno aos mais diferentes riscos, inclusive à destruição paulatina da memória individual e coletiva estabelecida na relação entre o antigo e o atual. Esvaziada, quase que por completo, de sentidos e significados que interligam tempos e espaços, a experiência tem se reduzido às interações imediatas e dualistas a partir de um projeto voltado a conquistas racionais e técnicas. Em torno desse debate, e assumindo uma postura crítica mais radical, Theodor Adorno (2011) aponta para o silêncio e para a impotência narrativa

expressa pelos soldados que retornavam para suas bases após o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). A barbárie, representada pelo silêncio e pela sensação de morte presentes nos campos de concentração, entre eles o de Auschwitz, configurou uma realidade humana e social expressa no enrijecimento da inteligência e da memória humana, tal como na desqualificação da experiência submetida a um discurso racional efetivado na técnica, nas posturas políticas e sociais antidemocráticas e na formação antagônica e coisificada do homem.

O projeto moderno fundado no sujeito pensante, enunciado no pensamento cartesiano “Penso, logo existo” (DESCARTES, 2001, p. 38), passou a perder credibilidade na dúvida exposta por Marx, Nietzsche e Freud no século XIX, ao suspeitarem das ilusões da consciência sobre o sentido da verdade e o alcance do conhecimento. Com os alicerces em dúvida, o ideal moderno passou a se decompor na profunda crise moral do século XIX, expressa na morte de Deus, na pobreza humana e no desespero do homem em busca da felicidade social e política prometida pela razão iluminista. Todavia, é no século XX, com os eventos finalizados em 1918 e 1945, que o desígnio da razão autossuficiente sofre o duro golpe ao deparar-se com o sofrimento humano e a dúvida da emancipação humano-social defendida pelo iluminismo. “Quanta revolta, quanta desilusão, quanta ânsia! Nada mais que crises, prostrações, alucinações e visões” (IANNI, 2003, p. 136). A primeira metade do século XX finaliza mesclando desespero e desalento diante das decorrências concretas do ideário moderno.

A retomada da esperança e a busca pela cura, a qualquer preço, das feridas provocadas pela barbárie no pós-guerra perpassaram pelo progresso do ambiente técnico-científico. Segundo Oliveira (2014), foi necessário encontrar uma maneira de ofertar a técnica com base em duas premissas: a primeira como acessível ao maior número de pessoas, e a segunda como garantia de maior felicidade possível aos usuários. O progresso econômico, movido por uma lógica capitalista neoliberal e utilitarista e associado à técnica encarregou-se de criar mecanismos anestésicos para superar o pessimismo, os traumas e as dores da humanidade esfacelada entre os escombros da razão utópica. Do caos emergiu o homem fáustico<sup>20</sup>/criador vestido de branco, carregando numa mão o progresso da técnica e na outra a esperança. Ao habitar as estruturas estremecidas do início da segunda metade do século XX, o homem da

---

<sup>20</sup> Referência à obra de Goethe, *Fausto*, trabalhada por Oliveira (2014) em *Sabedoria Prática*. *Fausto* consiste numa obra simbólica da vida de Goethe e materializa o mito do homem moderno. Na busca por significado para a sua vida e sedento de compreender o eterno e o misterioso, Fausto, ou o homem, é condenado a ser um eterno insatisfeito. Sob essa ótica, o mito fáustico transforma-se em um “mito vivo”, um relato que confere modelo para a conduta humana na atualidade.

ciência que brinca de Deus cria, organiza, inventa, arquiteta e engenha na materialidade a felicidade, enquanto contempla o olhar atônito da massa que espera sedenta para devorar a criatura. Como herói, e de maneira invisível, o homem fáustico oferece a felicidade objetificada à massa, que se deleita passivamente. Não mais contente com a padronização, o criador reinventa e revoluciona com o intuito de ultrapassar os limites e atingir o universo subjetivo e empírico insaciável e empobrecido daqueles que, em estado inerte, mostram-se incapazes de (re)construir reflexivamente os significados da própria existência.

O homem fáustico, condenado à insatisfação eterna pela sede demasiada por conhecimentos e poder, ao subordinar o mundo às suas ferramentas de investigação, segregou a natureza e a vida social. O fim da ordem natural fora substituída em grande parte por um ambiente inventado e abstrato, dinamizado pela ciência e pelo mercado econômico. No entanto, destaca Giddens (2002), a vida social organizada pela rotina e pelo ajuste pragmático da tradição em relação à natureza exógena entra em crise ao enfrentar desgastes e descontinuidades na dinâmica da modernidade. As crises dos valores morais e institucionais distanciaram-se do caráter normativo da tradição e integraram-se de maneira segura aos valores práticos do novo tempo. Emerge, nessa perspectiva, a horizontalidade como um denominador comum dos fenômenos sociais contemporâneos, exigindo um modo de vida fundado em princípios democráticos.

Em meio à crise moral e à falência espiritual da modernidade e os desenvolvimentos industrial e tecnológico decorrentes do progresso científico, Dewey foi sensível ao seu contexto e impôs ao seu pensamento a problemática do empobrecimento da experiência e da instrumentalização da razão quando investigou temas como educação, democracia, política e filosofia. Em busca de elementos que poderiam colaborar com a reconstrução da filosofia e a sua efetividade junto aos problemas do cotidiano, de maneira especial os da educação, o filósofo norte-americano captou os sintomas do cenário em que o homem hodierno volta para “casa à noitinha extenuado por uma mixórdia de eventos” (AGAMBEN, 2005, p. 22), porém sem qualquer um deles traduzidos em experiência.

É na oposição à normalização rígida, fechada e puramente racional que a expansão do ambiente tecnológico pós-guerra, de maneira especial da modalidade virtual, configura-se. A racionalidade universal dilui-se na descontinuidade cultural e social, fomentada pela separação de tempo e espaço, no desencaixe das instituições sociais e na flexibilidade institucional, de acordo com Giddens<sup>21</sup> (2002). O dinamismo da época atual está impresso na

---

<sup>21</sup> Anthony Giddens trabalha com a ideia de que alcançamos um período no qual as decorrências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que em tempos idos. Aceita aproximações de uma

comunicação interativa, na excitação do imaginário, nas novas formas de solidariedade e na reorganização da vida social. Em meio aos paradoxos do nosso tempo quanto a ser e viver juntos, a promessa da felicidade disseminada na expansão tecnológica, a partir da segunda metade do século XX, tem apresentado sustentações frágeis, ao segregar a experiência e ameaçar a segurança ontológica<sup>22</sup> dos indivíduos, captadas na dificuldade de narrar coerentemente a própria identidade.

A pós-modernidade, que “diz respeito à fragmentação da história, à descontinuidade, ao reconhecimento de que a razão não recobre a não ser parcialmente o real, já que este está impregnado de dimensões não racionais, irracionais ou intangíveis pelas categorias lógicas e teóricas disponíveis” (IANNI, 2003, p. 180), manifesta-se na fugacidade, na fragmentação e na contradição dos valores que estão incorporados à tradição. A descontinuidade dos elementos universais e racionais efetivados ao longo da era moderna desencadeou uma ampliação desenfreada do número de dispositivos<sup>23</sup> que amparam os processos de subjetivação. A disseminação desses mecanismos tem mascarado a identidade pessoal e produzido o tédio individual e coletivo. Em conformidade com Agamben (2009, p. 47), “o que define os dispositivos com os quais temos que lidar na atual fase do capitalismo é que estes não agem mais tanto pela produção de um sujeito quanto por meio de processos que podemos chamar de dessubjetivação”. O enfraquecimento e a inércia dos indivíduos mesclados com os dispositivos de dessubjetivação que controlam e determinam comportamentos, emoções e pensamentos resultam na pobreza subjetiva real, impedindo o desenvolvimento da autonomia, da experiência e da cidadania democrática.

Diante da perda de consistência subjetiva, política, estética, ética, econômica e ecológica, e da generalização dos processos de descontinuidades da vida como um todo, o homem contemporâneo não pode fugir do seu tempo, mesmo sabendo que ao seu redor existe uma “derrocada das culturas modernas sólidas, feitas sob a promessa do progresso

---

nova ordem, mas considera que isso é bem diferente do que é atualmente intitulado por muitos de pós-modernidade. Assim, o sociólogo opera com uma interpretação descontinuísta do desenvolvimento social moderno e chama o mundo de hoje de modernidade “alta” ou “tardia”.

<sup>22</sup> Conceito trabalhado por Giddens (2002) na obra *Modernidade e Identidade* quando trata das atribuições do eu. A compreensão desse conceito perpassa pela preocupação dos seres humanos em garantir a continuidade e a preservação da autoidentidade em meio às circunstâncias sociais e materiais em que vivem. Em outras palavras: 1) trata-se da confiança ou, pelo menos, da sensação de confiança que todo homem tem nas pessoas, na natureza e nas estruturas sociais quando projeta a perenidade da sua identidade e do ambiente social em que está inserido; e 2) consiste num estado emocional enraizado no inconsciente, e não em estruturas racionais de ação. Nesse sentido, ambientes que se transformam rapidamente causam certa desconfiança e insegurança no que está por vir, abalando o desenvolvimento e a formação da personalidade do indivíduo.

<sup>23</sup> Dispositivo é um termo técnico decisivo na estratégia do pensamento de Foucault. Utilizamos a interpretação de Agamben, apresentada como qualquer coisa que de algum modo apresente capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar gestos, condutas, opiniões e discursos dos indivíduos.

tecnológico e da justiça social, e a emergência de formas insólitas de existir e conviver que, antes de tudo, surgem como tentativas de responder à insegurança e ao desamparo generalizados” (OLIVEIRA, 2014, p. 165). Ser contemporâneo consiste no exercício de manter os olhos fixos no tempo não apenas para compreender as luzes, mas o escuro. Para Agamben (2009), ser atual é um ato de coragem, porquanto exige a capacidade de interpretar para a escuridão da época, bem como perceber nela fachos de luzes para superar as distâncias, as dissociações e os anacronismos.

Assim, o atual – ou contemporâneo – consiste no presente, no encontro de tempos e de gerações enredados no movimento que mescla escuridão e luzes, associações e dissociações, continuidades e descontinuidades da vida e das suas facetas constitutivas. Alinhando passado e futuro, a atualidade – ou contemporaneidade – assinala o passado cronológico e o futuro idealizado. É nessa perspectiva que investigaremos os processos formativos escolares hodiernos, buscando na experiência deweyana o alinhamento contínuo e adequado para a formação dos indivíduos coevos.

#### **4.1 Reflexões referentes à descontinuidade da experiência atual**

A descontinuidade da experiência na atualidade, como elucidado anteriormente, está embasada na descrença vinculada ao projeto filosófico moderno, ressaltado na autossuficiência da razão. Fiel e encantado com o aperfeiçoamento e a criação de novas técnicas, o homem moderno não teve dúvidas de que a razão humana consistia num instrumento fantástico de libertação e emancipação. Todavia, o uso desproporcional da razão acabou gerando situações que marcaram o mundo e a geração da primeira metade do século XX. As consequências das duas guerras mundiais apontaram para o fracasso de um projeto louvado e admirado que propôs ao homem brincar de Deus. Nesse contexto, com poucas referências e com a necessidade de reconstrução do que restou das cinzas, desabrocha a filosofia<sup>24</sup>, evidenciando as sombras que encobriam a dimensão da experiência humana. A partir disso, procuramos apontar elementos que refletem as descontinuidades resultantes das transformações sociais, culturais, econômicas, científica e educacionais que afetam o modo de ser e viver juntos no mundo atual.

A sociedade atual vive a extensão do projeto da modernidade, embora recriado e desenvolvido em outras e novas linguagens. Em consonância com Ianni (2003, p. 170),

---

<sup>24</sup> Referência à crítica direcionada a Heidegger pelo silêncio manifestado na primeira metade do século XX, quando se esperava pelo protesto dos intelectuais diante das barbáries.

entendemos que “nada perde a fisionomia original, mas tudo adquire outros traços, sons, cores, movimentos tensões, possibilidades”. A nova configuração, dada em escala global, generaliza as relações, os processos e as estruturas tradicionais e cria antagonismos e novas integrações. Articula indivíduo e sociedade, política e economia, cultura e ciência a partir de novas conotações histórico-sociais que mesclam os âmbitos nacional-privado e os horizonte global-público. Assim, tudo que é local, regional ou nacional é verificado pela dinâmica global, na perspectiva das teorias macro, holistas e globalizantes, e lançado ao nível micro pelos resultados interpretativos do individualismo e do pequeno relato. Com a globalização, transforma-se a relação tempo-espço, e a experiência da vida fragmenta-se na efemeridade do presente, tornada rapidamente passado e futuro incerto.

A contemporaneidade abarca novos modos de ser, viver, trabalhar, agir, pensar e imaginar. Novos significados e sentidos são adquiridos no *ethos* global definido como múltiplo, heterogêneo, integrado e contraditório, aberto e em movimento. A velocidade das transformações e a efemeridade das experiências têm fundado modos de viver antagônicos, descontínuos e alienantes que selam indivíduos, grupos, classes, etnias, sociedade e continentes. A vida passou a ganhar novas perspectivas ao passo que as condições sociais, culturais, econômicas e políticas distanciaram-se das estruturas do passado por meio de uma nova autoconsciência. Em consonância com Bermejo (2012), constatamos que instituições sociais, teorias, sistemas axiológicos éticos e políticos e também práticas sociais e projetos individuais que legitimaram o projeto moderno são questionados, interrompidos e superados pela radicalidade, pela densidade e pela intensidade das novas realidades dos tempos hodiernos.

A experiência torna-se problemática no cenário atual do “tempo acelerado, de eventos que transcorrem rapidamente e se sucedem, de ausência de correspondência de um ‘antes’, [...] da não incorporação do passado como orientação de sentido à experiência presente, da perda da mediação dos quadros culturais na constituição da identidade individual” (TEDESCO, 2006, p. 100). A descontinuidade, presente na história humana e ressaltada nos últimos séculos com as mudanças ocorridas, impõe o isolamento da vida e dos significados extraídos das interações, transformando a experiência num movimento desprovido de sistemática reflexiva e de conectores de tempos e espaços.

A sociedade global, resultado da evolução social e da revolução econômica e tecnológica moderna, afeta todas as facetas da sociedade e rompe com as fronteiras físicas e ideológicas, gerando instabilidade e problemas econômicos, tecnológicos, ecológicos, políticos, culturais e sociais. Exemplo disso é a atual crise migratória do mediterrâneo,

composta por milhares de refugiados que fogem de seus países devido a guerras, conflitos, fome, intolerância e violações dos direitos humanos, em busca de melhores condições de vida. O abandono da terra natal encarna tensões e novas demandas políticas, jurídicas e éticas diante da pluralidade étnica, cultural e religiosa que se desenha nos espaços comuns. Assim, as identidades definidas e estruturadas, nos moldes tradicionais, assumem na fluidez e na dinâmica do mundo um caráter migratório e eclético, tornando as experiências distintas e discrepantes.

As tensões em torno do “eu”, ditadas pelas condições hodiernas, têm raptado as condições básicas dos indivíduos de arquitetarem uma identidade criativa e crítica diante das experiências cambiantes da vida diária e das tendências esfaceladoras das instituições modernas. A baixa potencialidade narrativa, a corrupção do caráter e o esvaziamento das identidades apontam para a volatilização da vida social e o empobrecimento da experiência. O eu hodierno é um eu mínimo e frágil, exposto cotidianamente a experiências perturbadoras pela cultura de risco e pela sensação de ansiedade em relação ao futuro (BAUMAN, 2005). Desse modo, quanto maior é o risco, menor será a confiança e maior é a ansiedade do indivíduo. Dessa lógica decorrem: 1) um dano psicológico elementar expresso na confiança básica que impede o desenvolvimento das interações particulares e sociais; e 2) a segregação da experiência como uma forma de controlar a ansiedade e garantir a segurança ontológica diante de questões e dúvidas existenciais.

Com a aceleração da globalização, da informação e das mudanças sociais, a existência humana assumiu um caráter irregular, mesclando irracionalidades e discontinuidades. Não são mais os padrões racionais/estruturais que conjugam as sociabilidades e a sociedade atual, mas as emoções, as paixões, os afetos, os desejos, os interesses e as aventuras. A demarcação entre ricos e pobres, políticos de esquerda e de direita, economistas tradicionais e liberais, a moda velha e a nova, o certo e o errado não apresentava no passado artigos de dúvida, muito menos possibilidades de relação extensas. Com a tenuidade das relações, a linha demarcatória enfraqueceu a capacidade objetiva, abrindo um leque de novas formações sociais, culturais, econômicas, políticas, religiosas e ecológicas. Destarte, tornou-se habitual o executivo bem-sucedido de dia vestir-se de maneira despojada e perder a linha na noite incandescente das megalópoles; ou, então, os jovens ricos invadirem, nos finais de semanas, as periferias para divertirem-se nas festas regadas a bebidas, músicas e danças sensuais. As imagens que mencionamos são exemplos da discontinuidade e do rompimento da sociedade segmentada e padronizada em valores econômicos, religiosos e culturais. Segundo Maffessoli (2012), a elaboração das novas sociabilidades não se dá mais a partir de uma concepção piramidal,



como de costume, mas a partir da fragmentação, da disseminação. Nesse horizonte, valores e princípios são compartilhados com base na moral subjetiva do gosto e dos desejos em função da necessidade de estar e viver juntos.

A descontinuidade da experiência, vista no âmbito social, dá-se também em nível da consciência, com a dificuldade dos indivíduos em manterem uma identidade unificada em torno de uma estrutura psíquica saudável. A fragilidade do eu, estimulada pela crise dos valores e pelo sistema produtivo-consumista, submete a consciência à passividade e à insatisfação diante de si mesmo. Ante o desprazer da própria imagem, o sistema cria artefatos de consumo para suprir o tédio e o vazio existencial deduzido na insaciabilidade de experiências emocionais e de sensações prazerosas. Nas palavras de Oliveira (2014, p. 119), “há um ‘sonho de consumo’ sequestrando as atenções de todos nós, exigindo nosso tempo, nossas energias, nossos recursos e assegurando que seremos livres, autônomos, aceitos, reconhecidos e amados”.

A nova perspectiva que alimenta a vida contemporânea coopera com a liquidez da vida social, unida à fraca autoconsciência dos indivíduos coevos, que dilui os valores e as narrativas existenciais herdadas dos sistemas tradicionais e oferta, com a mesma liquidez, uma possibilidade efêmera de constituir-se, experimentar e relacionar-se com o outro e o mundo. Em consonância com Bauman (2005), percebemos que os referenciais de nossas identidades estão em movimento, em busca de grupos igualmente móveis e velozes que garantam a vida num curto período de tempo. Na rapidez das transformações, as estruturas que não são justificadas na durabilidade não se apresentam como boas referências para o indivíduo pós-moderno. “No admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam” (BAUMAN, 2005, p. 33). É na liberdade que cada homem e cada mulher capturam os sentidos e os significados, bem como os modelos para constituírem-se e expressarem quem são.

Com a liberdade controlada e vigiada pelos mecanismos do capital, a experiência perde força e esfacela-se no narcisismo exacerbado da sociedade consumista (OLIVEIRA, 2014). O individualismo por detrás da lógica de consumo constrói casulos artificiais esteados no egoísmo e na coisificação do outro. O fechamento em si mesmo compromete a vida pública e política com falta de comprometimento, atos de corrupção e jogos de poder traçados em benefícios próprios. A decomposição da experiência política tende a burocratizar os sistemas de governança, reforçar a inércia dos cidadãos diante do que é público, distanciar os princípios democráticos e tratar o sujeito não como agente social, mas como sujeito de

direitos. Nessa perspectiva, Touraine (2011, p. 105) menciona que “hoje não vemos mais nenhum conflito significativo entre atores claramente definidos; nenhuma postura a dois campos opostos”, o que dificulta a edificação de um novo modelo de sociedade. Diante de tal cenário, no qual predominam a desconfiança e a insegurança no que concerne ao Estado, além da recusa da dimensão política, cabe a pergunta de Arendt (2004, p. 38): “Tem a Política ainda algum sentido?”. Para a filósofa, somente no resgate da liberdade presente no espaço entre os homens, roubada pela violência, pela alienação e pela massificação, será possível ressignificar a dimensão política dos espaços comuns.

A submissão da política estatal às regras econômicas tem enfraquecido e segregado a ética, o poder e os cidadãos. De acordo com Bauman (2003, p. 89), “os governos dos Estados não têm outra escolha senão seguirem estratégias de desregulamentação: isto é, abrir mão do controle dos processos econômicos e culturais e entregá-lo às ‘forças do mercado’, isto é, às forças essencialmente extraterritoriais”. Enquanto na década de 1960 os movimentos sociais, os partidos políticos e os sindicatos, entre outras instituições, levantavam bandeiras marcando claramente as ideologias defendidas, atualmente notamos uma mobilização política/cultural neoliberal redundante, pacífica e, por vezes, extrema. A política gira no vazio e encaminha-se não para a falta de consciência, mas para uma confusa e impotente realidade a qual envolve a sensibilidade, a iniciativa e o discurso envolve a sensibilidade, a reflexão e a narrativa social em fragmentadas formas de organizações políticas.

A economia monetária, movida pela ideia de dinheiro, é a expressão máxima de um mundo em transformação. “O dinheiro envolve, principalmente, intercâmbio e interação, duas instâncias dinâmicas e de funções originais da vida social; é o símbolo por excelência do caráter dinâmico do mundo” (TEDESCO, 2006, p. 80). Aproximando mundos e pessoas, a economia criou uma dinâmica volátil e mensurável de objetos, comportamentos, valores, relações e experiências. Na exatidão, no rigor, na confiança sensível, no risco, nas incertezas presente e futura e nas regras morais econômicas, a experiência fora submetida a relações mais neutras, menos engajadas, mais livres e mais fragmentadas. Na medida em que a liberdade aumenta, mais elevados se tornam o isolamento, o desenraizamento histórico-político-cultural e o despertencimento de laços pessoais e sociais.

Em síntese, podemos expressar a descontinuidade da experiência vivida no presente como efeito de um sistema ambíguo e ambivalente alavancado pelo dinheiro. A sociedade monetarizada encontra e se desencontra, nasce e morre, cria e apaga, sacia e provoca desejos, realiza e tedia; enfim, constrói e destrói num piscar de olhos.

O dinheiro pode ser manifestação de interação cotidiana, desejo, frustração, prazer, sacrifício, troca, riscos, precisão, expectativas racionais e oníricas, otimismo, medo, segurança, liberdade, alienação, fim em si mesmo, meio para mobilidade, produtor e produto da divisão do trabalho; pode ser concreto, simbólico, fetiche; pode ser objetivo e subjetivo; serve para obter coisas e, sem dúvida, obter pessoas, coisificando-as; produz dependência, autonomia, impessoalidade, anonimato (não se sabe e não se tem necessidade de saber a história do dinheiro que chega a nossas mãos); é visto como divino e secular; une e separa (pessoas e interesses), nivela e individualiza, um meio que pode ser utilizado tendo em vista os mais variados fins; é teleológico; produz estabilidade e labilidade; é racional e afetivo (sentimentos); presentista/futuro e pouco pretérito; interioridade e exterioridade; apropriação e desapropriação; felicidade e carência; é labirinto e, ao mesmo tempo, ordena tempo e espaço; é o elemento de sociabilidade; serve a todos e todos se servem dele, assim como todos o servem e ele se utiliza de todos; pode ser real ou virtual; correlaciona sua velocidade com a velocidade da vida; exige/pressupõe informação, autenticidade, confiança, normatização social; serve de reserva de valor, meio de troca, medida de valor, valor sem medida e medida sem valor; nesse horizonte econômico possui propriedades abstratas e concretas, indeterminação do modo e motivo do uso; dinamiza um jogo em que exige oportunidade, padronização, maximização, calculabilidade, universalidade; incorpora poder, vontades, previsão e certezas de que pode ser trocado de novo no futuro e nos lugares, dentre outras dimensões. (TEDESCO, 2006, p. 90-91)

A economia capitalista, representada pelo dinheiro, como temos citado, aliada ao avanço da tecnologia, desencadeou novas perspectivas sociais, culturais, educacionais e existenciais, configuradas em novos modos de ser, relacionar, sentir, pensar e fazer. Nesse contexto, marcado por transformações velozes, pela ampliação das possibilidades de ser e viver, por valores fragilizados e por descompassos de certezas e concepções tradicionais, a experiência, definida por aquilo que nos passa, nos toca e nos acontece, tem sofrido fortes impactos, os quais, de um modo ou de outro, refletem na construção de sentidos e significados, tal como na conexão de tais sentidos e significados com as mais diversas instâncias da vida, sejam teóricas ou práticas. Desse modo, a reflexão seguinte estará pautada em três tópicos, que destacam os descompassos e as consequências para a construção e para o caráter contínuo das experiências atuais. No primeiro tópico, trazemos à tona elementos que apontam os descompassos ou as discontinuidades presentes na relação tempo-espaço. No segundo, focamos a nossa reflexão em torno da decadência das instituições sociais, de maneira especial as tradicionais. E, por fim, tratamos do descompasso na ação reflexiva, isto é, da incapacidade atual de refletir de modo inteligente diante dos problemas do mundo.

#### *4.1.1 O descompasso na relação tempo-espaço*

Com as mudanças ocorridas a partir da segunda metade do século XX em todos os âmbitos da vida social, novos valores e modos de ser e de viver juntos emergiram em meio às

esperanças desencadeadas pelo avanço da tecnologia e os pelos traumas emanados da barbárie produzida pelas duas grandes guerras mundiais. O processo de reconstrução das histórias de vida, da memória, dos sentidos e das cidades, esfaceladas pela razão autossuficiente e pelo desejo inconsequente de um homem e de um governo idealizado na criação de uma raça pura, instaurou novas concepções de mundo, sociedade, pessoa e relações, numa tentativa de superar as dores do passado e de criar uma nova primavera humano-social. Nesse horizonte, a tecnologia assumiu o papel precursor na configuração dos novos tempos com o desenvolvimento de instrumentos e ferramentas que permitiram ao homem contemporâneo aproximar e maximizar tempos e espaços, pessoas e culturas, recursos naturais e técnicas, comunicações e linguagens, relações e valores. No entanto, do progresso tecnológico, estimulado pelo desejo humano de criar e, principalmente, pela economia capitalista, aflorou uma dinâmica material e social líquida (BAUMAN, 2001), expressa na velocidade da produção e da obsolescência dos objetos, dos valores e das relações sociais.

Pautada pelo caráter líquido da vida atual, a experiência humana passou a enfrentar dificuldades de conectar vivências e significados do passado e do presente, tendo em vista o futuro, acarretando concepções e práticas de vida descontínuas e descompassadas. O embaraço e os descompassos vinculados às vivências cotidianas têm como um dos panos de fundo a mudança na relação do homem com tempo e o espaço. Nessa perspectiva, com a ajuda da literatura recente de Giddens (2002) e de Bauman (2001), procuraremos enunciar a ruptura e o descompasso atual na relação tempo-espaço<sup>25</sup>, enfatizando sempre os impactos ao campo da experiência.

Nos séculos XIX e XX, eclodiram grandes deslocamentos, desencaixes e discontinuidades no âmbito da vida e da sociedade, entre eles a profanação do tempo, marcado no sistema analógico dos sinos, e do espaço, circunscrito entre passos medidos na ação temporal. De acordo com Bauman (2001, p. 128), “se as pessoas fossem instadas a explicar o que entediam por ‘espaço’ e ‘tempo’, poderiam ter dito que ‘espaço’ é o que se pode percorrer em certo tempo, e que ‘tempo’ é o que se precisa para percorrê-lo.” A relação íntima entre tempo e espaço, expressa pelo sociólogo polonês, guarda uma herança das culturas pré-modernas de calcular o tempo vinculado ao lugar. Num cálculo impreciso e variável, a matemática aplicada constituía a base da vida cotidiana.

O descompasso entre tempo e espaço ganhou campo com as descobertas e o aprofundamento investigativo em torno das categorias em questão. Com a exclusão do

---

<sup>25</sup> Tratamos espaço como sinônimo de lugar. Não faremos nenhuma diferenciação, visto que não é nosso enfoque aqui aprofundar a temática, e sim apontar a problemática atual.

domínio religioso vinculado às atividades, às compreensões humanas e à adoção de procedimentos científicos, novas noções de tempo e de espaço passaram a ser elaboradas a partir do estudo astronômico newtoniano, exposto no controle e no cálculo das relações exatas entre a aceleração e a distância percorrida pelos corpos, e do pensamento epistemológico kantiano, que expôs tempo e espaço como categorias separadas transcendentemente e independentes do conhecimento humano, embora sejam consideradas, pelo filósofo alemão, condições para tal. “Espaço e tempo pertencem a duas esferas distintas. O espaço é a forma intuitiva do sentido externo, que nos fornece, através dos cinco sentidos, as impressões acústicas, óticas, gustativas [...], enquanto o tempo pertence ao sentido interno com suas representações, inclinações e seus sentimentos” (HÖFFE, 2005, p. 71). Destarte, as ideias newtoniana e kantiana passaram a constituir novas perspectivas de compreensão e de relacionamento em torno das categorias mencionadas, permitindo a elaboração de novas representações e de novos vínculos com a racionalidade moderna. Assim, aos poucos, as noções de tempo e espaço passaram a ser processadas com base em elementos econômicos, políticos, artísticos e culturais, apontando novas referências e novas características.

No entanto, a racionalidade moderna, ao envolver-se com progresso e com controle da natureza, acabou não se preocupando demasiadamente com a fragmentação e o esvaziamento das categorias tempo e espaço, nem com o desenvolvimento da descontinuidade das experiências individual e coletiva. Ao contrário, investiu todas as forças no controle do tempo com a difusão do relógio mecânico, facilitando as mudanças no tecido da vida ordinária, rompendo com os limites espaciais e esvaziando os sustentáculos da vida proclamados pelo Século das Luzes. Em consonância com Giddens (1991, p. 21), percebemos que “o relógio expressava uma dimensão uniforme de tempo ‘vazio’ quantificado de uma maneira que permitisse a designação precisa de ‘zonas’ do dia (a ‘jornada de trabalho’, por exemplo)”. A uniformidade temporal, ao ser mensurada, passou a ser aplicada na organização social do tempo, com a padronização de calendários em escala global e do horário por região. Num mesmo tempo, os indivíduos passaram a marchar num só ritmo ditado pelas grandes forças controladoras da sociedade.

A manipulação do tempo, formulada no seu achatamento e na sua burocratização por intermédio dos instrumentos de controle, permitiu ao homem controlar e manipular o espaço com maior precisão ao estabelecer ritmos, procedimentos, fronteiras, limites e estratégias de domínio. Porém, a rigidez e a mecânica vinculadas ao controle, além do domínio do tempo e do espaço, desencadearam processos disciplinadores e automáticos que se expandiram por todas as facetas da vida humana, formatando de maneira especial as dinâmicas sociais em

alicerces formais, rígidos e padronizados. Com o avanço das técnicas e as mudanças constantes em todas as ordens da sociedade, todavia, as noções de tempo e espaço enquadradas em estruturas rígidas passaram a se esvaziar no movimento efêmero e descontínuo da vida atual. Dessa maneira, o tempo contado e o espaço demarcado passaram a ser indeferidos perante as condições e as circunstâncias das novas referências, dos novos horizontes e dos novos modos de ser e viver juntos.

As novas compreensões de tempo e espaço, de acordo com o entendimento atual, assumiram formas definitivas a partir dos acordos políticos entre a Alemanha Ocidental e a Oriental, em 1989, o que resultou na queda do muro de Berlim. Junto com o muro, que separava os alemães socialistas e capitalistas, caíram simbolicamente as noções que resistiam em manter as fronteiras e as culturas segregadas, entre elas as compreensões de tempo e espaço definidos com base no controle da força e da mente humana. Com o ícone da divisão territorial no solo derrubado, e com o desenvolvimento acelerado das novas perspectivas tecnológicas, rompeu-se com as formas conceituais padronizadas de tempo e espaço. Aquilo que era enquadrado conceitualmente numa estrutura rígida e fechada, com parâmetros objetivos e claros, na nova conjuntura tornou-se incerto, duvidoso, efêmero e, por vezes, relativo. Tempo e espaço aparentam não mais combinar e, ocasionalmente, se contrapõem diante das novas possibilidades de ser e viver juntos.

O progresso de globalização, acelerado com desenvolvimento das tecnologias de informação, estimulou a criação de modernas e complexas redes de interação e comunicação, redimensionando uma série de conceitos, entre eles de tempo e espaço. A exatidão e a linearidade temporal foram absorvidas por uma noção de tempo que se organiza e se dissipa na própria incerteza de sua existência, enquanto o limite e a territorialidade espacial deram lugar à realidade virtual, ou seja, a uma noção imaterial capaz de induzir os sentidos e a mente humana. Desse modo, as relações e as experiências passaram a serem caracterizadas “a distância (contato regular e corroborado pode ser feito com outros indivíduos virtualmente em qualquer lugar da superfície da Terra – bem como um pouco acima e abaixo), e laços pessoais são continuamente atados com outros que nos eram desconhecidos” (GIDDENS, 1991, p. 127). De fato, as possibilidades de interação, asseguradas pelos instrumentos informatizados, aumentaram o despertar de novas dinâmicas sociais e constitutivas das identidades pessoal e coletiva, cooperando com isso. Ao mesmo tempo em que é possível conversar com alguém do outro lado do mundo instantaneamente, ou então voltar ao passado por meio de um estudo detalhado do DNA dos antepassados, emergem descompassos relevantes nas novas dinâmicas interativas, os quais comprometem a capacidade humana da experiência.

Se na história passada tempo e espaço eram entendidos como estruturas rígidas e conectadas, na história presente essas instâncias caracterizam-se pela qualidade flexível, plástica e descompassada das certezas que regiam o mundo. Evidências percebidas em todos os campos sociais, quicá com maior força e expressão no campo da comunicação, que tem superado modelos e meios rudimentares por meio de ferramentas complexas, velozes e instantâneas de troca de dados e informações. Assim, com a massificação dos instrumentos de comunicação e o domínio básico de suas funcionalidades, iniciou-se um descompasso nas noções e na experiência de tempo e de espaço. Em outras palavras, a experiência exigia tempo de espera, de imaginação, de contemplação e de expectativa, enquanto o espaço requeria limites claros e padronizados; hoje, a experiência de tempo e espaço se dá na velocidade, no instantâneo, na virtualidade da realidade e, por vezes, na baixa capacidade de significar as interações temporais e espaciais. Nesse sentido, basta estar conectado para estar presente em qualquer lugar do mundo, mesmo que fisicamente o indivíduo esteja distante dos espaços das interações. A fragmentação entre espaço e tempo impôs ao indivíduo coevo uma relação incerta, rápida e virtual na qual “o que estrutura o local não é simplesmente o que está presente na cena; a ‘forma visível’ do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza” (GIDDENS, 1991, p. 22).

A descontinuidade do espaço vincula-se a dois fatores: 1) a representação do espaço sem referência a um lugar específico; e 2) a possibilidade de substituir as diferentes unidades espaciais. A maleabilidade geográfica, compactada em mapas digitais, emancipou e deu acesso aos mais remotos lugares do globo, extraindo da indigência e da inexistência novas formas de vida. O acesso livre aos lugares mapeados, sejam eles urbanos ou selvagens, por vias físicas ou virtuais, dilui-se no projeto espacial global. Com as fronteiras rompidas e os significados compartilhados de maneira descuidada, “o lugar” carregado de simbologias, seguranças, organicidades, tradição, rotina, sentidos e ritos esvazia-se ao ser posto num universo espacial acessível a qualquer momento. Exemplo disso é a notícia vinculada no *site* G1, por Santiago (2014), intitulada *Avanço da tecnologia em aldeia muda cotidiano de índios no Amapá* e resumida na rotina do uso de itens tecnológicos que impactam a mudança de hábitos na vida da tribo Kumenê, localizada a 590 km de Macapá, em meio à selva, no extremo Norte do país. Na leitura completa da notícia, é possível perceber, de um lado, o desencaixe e a disparidade do lugar indígena, da tradição e dos costumes que se relativizam na tela do notebook, do celular e do televisor; do outro, a diluição do ideário e do lugar comum num projeto reflexivo do eu, arquitetado na possibilidade de conexão veloz com o mundo.

O descompasso entre tempo e espaço não é unilinear, mas um movimento dialético que impacta toda a sociedade, organizando e recombinao as atividades sociais. Pensemos no funcionamento diário dos grandes sistemas de trens arquitetados nas regiões metropolitanas. Especificamente, focamos na exatidão do mapa de horários que indica o momento de embarque e desembarque. À primeira vista, o indicador temporal disponibilizado para os passageiros representa a organização e a definição de um sistema lógico-técnico que ordena as máquinas; todavia, o dispositivo de ordenar tempo-espaço, tanto na ferrovia quanto nas plataformas, dita a dinâmica social que se desenrola em cada estação. O funcionamento exato do sistema exige dos usuários um comportamento padrão de entrada, espera e saída. Por sua vez, a burocratização do tempo e do lugar expõe: 1) o esvaziamento das possibilidades que se configuram no cenário da estação; e 2) a conexão do local com o global.

A segregação do tempo e do espaço, ilustrada com a descrição acima, trata de um retrato da vida social atual e, principalmente, do empobrecimento e da descontinuidade da experiência. Ianni (2003, p. 181) destaca: “O tempo e o espaço seriam não só múltiplos como desencontrados, da mesma maneira que os movimentos da realidade social, da vida humana, da história”. Nesse contexto demarcado pela efemeridade temporal e espacial, prepondera o estranhamento coletivo por meio do silêncio, do medo, da ansiedade, da violência, do *stress*, do empurra-empurra e do agito controlado pelo mapa de horários. As possibilidades de experiências são negadas na insensibilidade com o outro e na tensão de se perder no fluxo que não espera, mas que esvazia e cega o indivíduo na necessidade de estar presente em algum lugar.

As mudanças em todas as facetas sociais, desencadeadas nas últimas décadas pelos princípios da economia global, impactaram fortemente a compreensão e a relação vinculadas ao tempo e ao espaço, enfraquecendo as estruturas tradicionais que interligavam essas duas categorias. Assim, na velocidade do tempo e na flexibilização dos limites espaciais, novos formatos emergiram aproximando os ciclos da vida e as experiências humanas. Porém, as configurações temporal e espacial vividas na atualidade têm transformado silenciosamente os ciclos da vida com a centralidade exacerbada no tempo presente, no rompimento das fronteiras, na relativização da ética e da moral e no descompasso com a tradição. Sendo assim, o que era para ser futuro já é presente e, quando menos se espera, passado esquecido; o que era distante se torna próximo e, paulatinamente, realidade.

A mudança em questão é a nova irrelevância do espaço, disfarçada de aniquilação do tempo. No universo de *software* da viagem à velocidade da luz, o espaço pode ser atravessado, literalmente, em “tempo nenhum”; cancela-se a diferença entre “longe”



e “aqui”. O espaço não impõe mais limites à ação e seus efeitos, e conta pouco, ou nem conta. Perdeu seu “valor estratégico”, diriam os especialistas militares. (BAUMAN, 2001, p. 148-149)

A cultura do vir-a-ser estilizou a vida individual e social na transtemporalidade, isto é, num modo de ser e viver juntos que não tem a preocupação de mensurar as consequências das experiências realizadas no presente, alimentadas por desejo, poder e prazer, adiando os riscos e os efeitos aos eventos futuros. Destarte, os tempos são breves, velozes e nunca se completam. Sempre há um trem passando, pessoas entrando e saindo, mas num só movimento. Na exatidão do “tic-tac” temporal e na desordem do lugar, os indivíduos passam a ser assolados pela incerteza, pelas fragmentações, pelas precariedades das vivências e pela incapacidade prolixa de projeção e narração da vida. Na incerteza do que está acontecendo e do que está por vir, a memória é afetada e desqualifica-se como a dimensão organizadora das experiências vividas e significadora dos dados. A demanda do processamento imediato e em alta velocidade, diante do turbilhão de dados recebidos, freia a lapidação elaborada e a construção de sentidos em relação ao vivido. Sobrecarregado e com uma demanda exaustiva da dimensão psíquico-afetiva, o homem coevo começa a apresentar sintomas como depressão, tédio, angústia, crises de ansiedade, impaciência, os quais sinalizam a falência do sistema que apenas recebe e lava dados.

Atribulado com as discontinuidades do tempo e do espaço, o indivíduo contemporâneo assemelha-se à representação do homem aventureiro, o qual, conforme Tedesco (2006, p. 115), “representa a construção simbólica do inimigo, da segregação, do homem marginal, o qual não pertence a nenhum mundo: nem ao velho, que abandonou, nem ao novo que adotou”. Com foco no presente e na adrenalina, o aventureiro mostra-se um sujeito individualista, autossuficiente, disposto a viver intensamente cada momento presente como único e portador da mais plena autonomia. Indiferente e hostil à realidade social na qual está inserido, ele encara a vida de maneira independente e dentro de uma lógica descontínua de significados e sentidos que fundamentam a estrutura societal, pois tudo acontece em espaços diferentes. Risco, prazer e presente são os princípios básicos para manter o aventureiro em marcha.

Com a anulação do espaço comum ou doméstico, movida pelo consumo, a vida assumiu um caráter mais livre no que concerne às externalidades associativas, interrompendo a tradição parental de escolher o curso dos acontecimentos da história individual. As relações de parentesco, que definiam quando casar, onde morar, quantos filhos ter e como cuidá-los, deram lugar a projetos e planos subjetivos dentro de uma nova esfera de intimidade que não

envolve apenas as referências familiares, mas amigos, colegas e outros conhecidos. A superação das fronteiras potencializou os indivíduos com a ampliação da experiência e, ao mesmo tempo, fez do homem moderno um cosmopolita sem território, um ser sem lugar definido e demarcado. Nesse sentido, assevera Bauman (2001, p. 131) que o espaço indefinido e ilimitado consiste num “espaço destituído das expressões simbólicas de identidade, relações e história: exemplos incluem aeroportos, autoestradas, anônimos quartos de hotel, transporte público [...]. Jamais na história do mundo os não lugares ocuparam tanto espaço”.

A desterritorialização<sup>26</sup> do homem contemporâneo revela a fragilidade e a perda das referências do lugar. Não são mais as leis dos microcosmos que ordenam e conduzem a vida, e sim as regras macro impulsionadas pela tecnocracia gerida pelo poder econômico. Nas palavras de Giddens (2002, p. 175):

As relações de confiança eram localizadas e enfocadas através de laços pessoais, ainda que em geral não existisse a intimidade no sentido moderno. Numa ordem pós-tradicional, entretanto, uma gama indeterminada de possibilidades se apresenta, não só em relação a opções de comportamento, mas também em relação à “abertura do mundo” para o indivíduo.

O território seguro, estável, sólido e do bem-estar fora substituído por lugares fugazes, fluídos e instáveis, os quais fragilizaram as referências sociais, a política, a cultura, a ética e o espaço público. A sensação do “não lugar” passou a atormentar o indivíduo contemporâneo, e a experiência passou a ser vivida e amparada nos rituais de consumo, que não oferecem nenhuma realidade real, apenas a sensação de liberdade e segurança. O ego é aniquilado no sentimento reconfortante do consumo e, conseqüentemente, da pertença a um grupo; o outro também é desconsiderado pelas vias do individualismo; e, por fim, a alteridade se apaga no descompasso silencioso entre o tempo e o espaço.

Nesses termos, o descompasso compreensivo e relacional vinculado ao tempo e ao espaço, gerado basicamente pelas grandes transformações da sociedade atual, tem impactado

---

<sup>26</sup> O termo desterritorialização pressupõe, necessariamente, a concepção de território e territorialidade. Sendo assim, território diz respeito geralmente a uma extensão apropriada e usada, enquanto territorialidade é entendida como sinônimo de pertencer àquilo que nos pertence como, os sentimentos de exclusividade e limite que ultrapassam a raça humana e prescindem a existência de Estado, por exemplo. Opondo-se a isso, desterritorialização consiste no rompimento das fronteiras e na instauração da lógica global que desenraiza significados, povos, crenças, culturas, línguas, tradições, modos de ser e agir. Em outras palavras, é aquilo que não me pertence mais. Na obra do sociólogo brasileiro Ianni (2003), intitulada *A sociedade global*, a qual tomamos como referência para a inclusão do termo em nosso texto, a desterritorialização é abordada como fruto do processo de globalização que transforma as realidades particulares e as sociedades nacionais, gerando impasses, tensões e antagonismos entre os mais diversos significados que identificam os indivíduos e os grupos.

fortemente a construção das experiências humanas. No ritmo e nas mudanças aceleradas da vida cotidiana, na insegurança e no medo em torno do espaço desbalizado, emergiram fluxos sociais e valorativos de desconstruções dos significados e dos sentidos que amparavam as interações em tempos idos. Com a dissipação do descompasso compreensivo e vivencial do tempo e do espaço, embasado na transtemporalidade e na desterritorialização do ser e do viver juntos, novas dinâmicas e novos fatos sociais foram sendo edificados na sociedade coeva, dissipando os referenciais axiomáticos, institucionais, estéticos e éticos da vida social e da experiência enraizados na tradição. Consequentemente, os esteios da sociedade tradicional debilitaram-se e desencadearam um processo sincronizado de descompassos em todos os âmbitos da vida social, comprometendo a continuidade dos valores, da cultura e a unidade da vida em comum.

#### *4.1.2 O descompasso das instituições sociais*

A descontinuidade entre tempo e espaço colaborou com o desenvolvimento do descompasso das instituições sociais ao criar o conceito de um “mundo único”, aberto e com múltiplas possibilidades. Em consonância com Touraine (2011), a passagem da sociedade moderna à nova sociedade movida pela economia tem enfraquecido a capacidade de as instituições se renovarem e criarem mecanismos criativos para enfrentar o colapso das cidades, da democracia, da justiça, da escola, da família, da religião e do Estado.

Com o enfraquecimento das políticas, dos valores e da identidade vinculados ao Estado-Nação, causado pela globalização e pela economia neoliberal, a soberania articuladora da vida social deslocou-se para outra instância, configurada como o não lugar. A nova ordem espacial operada na fluidez, nas fronteiras instáveis e flexíveis substituiu as forças tradicionais e rígidas da modernidade, instituindo uma grande revolução com o isolamento dos indivíduos e a disciplina do espetáculo. “Na sociedade global, generalizam-se as relações, os processos e as estruturas de dominação e apropriação, antagonismo e integração [...]. Modificam-se os indivíduos, as coletividades, as instituições, as formas culturais, os significados das coisas, gentes e ideias” (IANNI, 2003, p. 171).

O processo de globalização ampliou a elasticidade das relações institucionais e sociais, desencadeando o deslocamento entre relações e contextos locais, tempo e espaço. Os descompassos anunciados se dão na pluralidade de contextos de modo silencioso e abstrato, rendendo a consciência humana e social com mecanismos sedutores e persuasivos. De acordo com Giddens (2002), dois mecanismos aceleram os desencaixes da vida moderna. Tomados

em conjunto, referem-se a um sistema invisível que impacta a maneira de planejar, desenvolver e avaliar a vida e as instituições. O primeiro mecanismo, intitulado “fichas simbólicas”, diz respeito aos meios que dinamizam valores, comportamentos, decisões e relações sem considerar as singularidades individuais e grupais que se interpõem nos contextos particulares. O dinheiro é um exemplo de ficha simbólica, que “envolve, principalmente, intercâmbio e interação, duas instâncias dinâmicas e de funções originais da vida social; é o caráter simbólico por excelência do caráter dinâmico do mundo, veículo de um movimento no qual tudo o que se move se extingue por completo” (TEDESCO, 2006, p. 80). Selado por abstração, indiferença, exteriorização e mediação, o dinheiro tornou-se objeto de fetiche e passou a orientar a dimensão mais íntima do ser, a moral, a política, a cultura, a economia e as relações sociais. O caráter impessoal e generalizador com base na pura mercadoria abalizou o dinheiro como elocução coisificadora do mundo e do que o compõe.

A dominação da economia monetária sobre todos os outros aspectos da sociedade tem gerado descompassos e submetido a experiência à exigência do cálculo, da exatidão, da precisão, do rigor, da burocracia e da intelectualização. As novas formas de interação desenvolvidas na atualidade colocaram em processo de decadência os alicerces tradicionais da experiência, bem como as instituições que controlavam a sociedade, atores sociais e valores dos intercâmbios. Com o desenvolvimento do capitalismo neoliberal e da técnica, passamos a contemplar transformações profundas nas instituições modernas.

O sulcamento dos espaços sociais pós-modernos e o correlato apagamento de fronteiras (materiais e simbólicas) promovem um progressivo enfraquecimento das principais instituições modernas [...]. Por toda a parte, elas estão sendo levadas a uma crise impossível de ser resolvida ou contornada a partir de dentro delas mesmas, isso é, sem levar em conta os feixes das forças que, atravessando os espaços sociais, rompem as fronteiras que as separam – ou separavam – do entorno mais amplo. (VEIGA NETO; RAGO, 2013, p. 33)

O segundo mecanismo que coopera significativamente com o desencaixe das instituições sociais, na exposição sociológica de Giddens (2002), consiste na especialização da técnica e na competência profissional que ordenam os ambientes materiais e sociais em que vivemos hoje. Os sistemas especializados penetram na sociedade hodierna rasgando conceitos e modos de vida, amparados na regularidade e na continuidade, e impondo a compartimentalização da integralidade da vida. Um bom exemplo desse mecanismo de desencaixe consiste no sistema médico moderno, organizado por áreas de atendimento exclusivo. O paciente não é mais submetido a uma análise geral das problemáticas, mas a um

exame pontual e minucioso a partir do saber específico do profissional e do amparo da técnica.

O modelo fordista, sustentado na produção padronizada e em massa, esvaziou-se em meio ao aperfeiçoamento da técnica e às necessidades de consumo, determinando novos modelos de relações sociais e intimidades do eu. A massa deu lugar ao indivíduo, as instituições sociais às tribos, o universal ao particular; assim, “o pluralismo e a fragmentação aumentam em todas as esferas da sociedade” (KUMAR, 2006, p. 87), afetando os referenciais tradicionais e a experiência social como construtora de sentidos e significados. A especialização tende a relativizar o todo, reduzir os horizontes e as possibilidades reflexivas e a criar ofensivas extremas em defesa daquilo que é próprio ao particular. No âmbito social, essas tendências liquidam com as instituições e põem em decadência os princípios democráticos que exigem diálogo e abertura. Em conformidade com Giddens (2002), entendemos que os mecanismos apresentados extraem as relações sociais das imediações do contexto com fragmentação entre tempo e espaço. A ruptura é mediada pela confiança e pela segurança psicológica dos indivíduos, que com o auxílio de forças reguladoras garantem espaços seguros para o desenvolvimento da atividade social diária.

Desse modo, o descompasso das instituições sociais, dinamizado pelas fichas-simbólicas e pela exigência da especialização e do aperfeiçoamento, cooperou com a relativização dos valores tradicionais e com o nascimento de uma nova dinâmica social. Assim, instituições como o Estado, a Escola, a Família, a Igreja, a Polícia, entre outras, enfraqueceram, aniquilando o *status* moral e a autoridade de outrora. Diante do cenário descompassado nos âmbitos temporal, espacial e institucional, a vida social edificada pela tradição dissipou-se em meio à liquidez do tempo e do espaço, assumindo um compasso mais flexível, relativo e veloz. Os novos modos de ser e agir criaram novas perspectivas experienciais e novas modalidades de associação, mesclando éticas, morais, valores, costumes e crenças em torno das motivações para ser e viver juntos.

#### 4.1.3 *O descompasso da ação reflexiva*

Perante os descompassos do tempo, do espaço e das instituições sociais que atingem notoriamente a vida e a experiência humano-social, percebe-se um afloramento silencioso de um descompasso reflexivo em torno das problemáticas que degeneram a vida política, cultural, social, econômica e ecológica. O silêncio, que se distancia da atitude contemplativa e da reflexão, tem se tornado a marca mais contundente nas últimas décadas diante da barbárie

urbana, da violência moral, da corrupção, da indiferença com o outro, das crises e das catástrofes ambientais. A partir do aumento da complexidade das sociedades atuais, o homem coevo tem vivido as incertezas do mundo e da própria realidade pessoal em meio: à rotina descontínua e marcada pelo excesso de tarefas e de informações; ao trabalho burocratizado e mecânico; à educação transmissora e reprodutora de saberes; à velocidade das mudanças e da obsolescência da criatividade material e imaterial; e ao individualismo exacerbado da sociedade atual. Frente a isso, e aos impactos na vida e na qualidade dos significados e dos sentidos que sustentam o ser e a sociedade, emerge a pergunta: o indivíduo contemporâneo aniquilou a capacidade reflexiva e a autonomia de fazer uso da própria razão para resolver os problemas e as incertezas da vida atual, como acreditavam os iluministas<sup>27</sup>?

A ação reflexiva consiste numa característica inerente ao ser humano e às relações sociais. A angústia decorrente das problemáticas e da sede pelo saber levou o homem moderno a rechaçar os elementos vinculados à tradição, submetendo tudo à análise crítica da razão e à experimentação. A fé no projeto moderno, fundado no “Homem Razão”, rompeu com o paradigma das “Trevas” e apostou nas “Luzes” da revolução copernicana, da apropriação do método e dos pressupostos matemáticos; atribuiu ao indivíduo o papel soberano de domínio da natureza e da própria existência; creditou à razão a função instrumental de emancipação, libertação e edificação do homem pensante<sup>28</sup>. Assim, no uso da própria razão e na coragem de servir-se de si mesmo sem a direção externa (KANT, 2005), o pensamento moderno frisou categoricamente o alcance da liberdade, da autonomia e da aptidão para dominar as adversidades postas pela natureza, pela política soberana e pela religião. Imbuído e encorajado pelos novos tempos, o homem moderno acreditou na potência da razão, tornando-a instrumento de condições melhores da vida privada e pública por intermédio do desenvolvimento científico em todas as áreas dos saberes.

O entusiasmo do homem moderno ao controlar a natureza e descobrir novas possibilidades de interação com mundo laureou a razão com as mais altas honrarias. Entretanto, o encantamento diante dos resultados e da nova arquitetura científica e social aos

---

<sup>27</sup> A temática da autonomia vinculada ao uso da própria razão é tratada no texto intitulado *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?*, de Immanuel Kant (2005), publicado pela primeira vez em 1783. Nele, o filósofo alemão define esclarecimento como a saída do homem do estado de menoridade, isto é, da incapacidade de fazer uso do próprio entendimento, na falta de coragem de servir-se de si mesmo, em direção à maioridade, ou seja, a capacidade de fazer uso da liberdade e da capacidade de fazer uso público da razão.

<sup>28</sup> Sugerimos para questão de aprofundamento a leitura de Hermann (2001) que, ao articular a temática *Pluralidade e ética em educação*, realiza uma retomada dos conceitos autonomia, emancipação e liberdade e anuncia a desconfiança em torno deles. Também recomendamos a leitura de Dalbosco, Casagrande e Mühl (2008), que discutem as aproximações e os distanciamentos entre filosofia e educação a partir de aspectos históricos e temáticos, esclarecendo, em vários pontos da obra elementos vinculados ao projeto moderno iluminista.

poucos foi absorvendo a capacidade estética, ética, crítica e poética do pensamento. De um lado, as mudanças modernas trouxeram novas conotações ao vincularem os indivíduos à busca por soluções dos problemas práticos, a partir de princípios autônomos dispostos pela nova ciência.

Há um nítido estímulo para que o homem, utilizando-se do próprio entendimento e da faculdade de julgar, perceba que suas ações e seus pensamentos são tutelados e, ao mesmo tempo, tome consciência de que, mediante o uso da razão, pode se emancipar, transformando-se em sujeito e artífice da própria existência. (CASAGRANDE, 2009, p. 40)

De outro, enquanto o homem moderno se desprendia das estruturas e das convicções herdadas da Idade Média, a racionalização infiltrava-se impondo o uso de meios eficazes e ajustados para atingir os fins almejados. Na lógica de que os fins justificam os meios, a economia, o estado, a cultura, o trabalho, a reflexão e as relações foram todos burocratizados, desconectando os indivíduos dos processos sociais. Esse modelo de racionalidade, tomado como emancipador, resultou, de acordo com Adorno (2011), numa civilização bárbara, incapaz da experiência e com baixa capacidade estética-reflexiva.

O projeto racional moderno consiste em um plano inacabado<sup>29</sup>, paradoxal e ambíguo, fracassado no cumprimento do ideal emancipatório do homem e da sociedade. Com o esfacelamento da racionalidade moderna, formal e universal, novas formas de vida emergiram, sob a influência do mercado econômico e da arquitetura social das grandes cidades. Diante da nova realidade, o indivíduo potencializou sua capacidade reflexiva com a articulação de informações às quais tem acesso e, ao mesmo tempo, desenvolveu um modo reflexivo superficial e distanciado do universo social e individual. Não somos mais submetidos ao exercício puro da razão, similar ao que conduziu o processo de empobrecimento da experiência humana na modernidade, mas a uma ação reflexiva manipulada pelo mercado econômico e tecnológico e marcada pelo descompasso nas dimensões da ética, da estética, da cultura, da criatividade e da crítica.

A ação reflexiva, por conseguinte, esvazia-se nas condições humanas e sociais apáticas, alienantes e compulsivas, tornando a experiência uma realidade efêmera e vazia, quando não patológica. Versando como um mero instrumento para garantir a vitalidade e o progresso da sociedade, a reflexão assume uma função isolada e passa a desvincular toda qualidade histórica-cultural-social do passado e do presente, bem como empobrecer as

---

<sup>29</sup> Sugerimos a leitura de Habermas (1992), que ressalta a modernidade como um projeto inacabado, tendo em vista que a sociedade moderna autônoma sempre foi um ideal de triunfo.

dimensões estética e ética do pensamento. Em vista disso, o indivíduo hodierno assume o papel de espectador da realidade “(que é o resultado da sua própria atividade inconsciente) [...] quanto mais ele contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos ele compreende a sua própria existência e o seu próprio desejo” (DEBORD, 2003, p. 25-26). O enfraquecimento da capacidade reflexiva do indivíduo contemporâneo distancia e impede a construção de sentidos e significados sólidos, que envolvam o mundo e a vida particular.

A fragilidade reflexiva de projetar a existência e o mundo destaca com maior afinco o espetáculo da aparência, da moda, da liquidez, da relatividade, do agradável, do não lugar, do consumo e da insensibilidade. O desencantamento e a frágil perplexidade diante dos acontecimentos são mediados por um modo de pensar mecânico no modelo da razão moderna, programado ao estilo dos sistemas avançados da computação e descontínuo ao modo da produção em série. Segundo Giddens (2002), o positivismo eliminou os julgamentos morais e os critérios estéticos dos processos em transformação que ajudam o desenrolar da análise e da interpretação. Assim, a reflexão assume uma característica calculista, paradoxal e especialista diante dos riscos da vida, fazendo das categorias tempo e espaço linhas projetivas, especializadas e controladas.

No descompasso da ação reflexiva, a ociosidade, espaço da criação e da crítica, dá lugar ao vazio e ao tédio da rotina acelerada e burocratizada. As possibilidades de criação caracterizam-se de modo padronizado na rigidez do trabalho mecânico e alienado, na imagem midiática medíocre e sensacionalista, na aparência e na efemeridade, no discurso falacioso e na limitada relação democrática. No caráter duro e utilitarista da ação reflexiva, o indivíduo hodierno contempla a pluralidade e as possibilidades do mundo com uma capacidade reflexiva frágil e impotente de conectar tempo e espaço, arte e política, ética e estética, teoria e prática. O resultado dessa dinâmica fragmentada e descompassada da reflexão implica o esvaziamento dos significados dos processos da vida e da experiência consigo e com os outros.

Nesses termos, percebemos que a ação reflexiva atual vive um processo contínuo de enfraquecimento e descompasso, decorrente das transformações movidas, essencialmente, pelo desenvolvimento acelerado da técnica informatizada e da economia capitalista. Frente aos novos modos de ser e viver juntos, sobretudo dos modos sustentados em princípios utilitaristas, tecnológicos e econômicos, os descompassos da ação reflexiva têm assinalado o controle de uma racionalidade técnica e instrumental que, embasada nos moldes do sistema de produção, tem padronizado, apressado e limitado a ação do pensar e do agir reflexivo.



Conseqüentemente, lacunas e inconsistências reflexivas emergem, afetando a incapacidade de diálogo, a estética e a ética do pensar e agir e a minimização dos velhos e dos novos dualismos, colocando em risco a construção e a reconstrução das experiências, os significados e os sentidos da vida pessoal e coletiva.

#### **4.2 Processos formativos escolares: um olhar na atualidade**

As transformações contínuas em todas as facetas da sociedade reconfiguraram as interação sociais, possibilitando novas dinâmicas de construção e reconstrução das experiências particulares e coletivas. Diante da realidade efêmera e descompassada, como temos enunciado, as experiências refletem novas perspectivas de entendimento e de interação, rompendo com as estruturas vinculadas ao passado e gerando novas possibilidades de ser, pensar e agir no presente. Nesse contexto, os processos formativos escolares têm sido impactados significativamente pela nova realidade social, comunicada por uma série de mudanças, entre elas: uma nova hierarquia de valores, novos modos de interação, novas estruturas de aprendizagens e novas dinâmicas de ser e viver juntos. Tendo presentes as mutações no campo social e experiencial, bem como as conseqüentes provocações que elas impõem aos processos formativos escolares, trabalharemos, a partir de agora, na elucidação das características que configuram os processos formativos escolares atuais. Com base em autores que refletem a realidade atual da educação e de seus processos, destacaremos, essencialmente, a tensão que a escola vive no tempo presente, isto é, o conflito entre a estrutura e o espontâneo, o formal e o informal, a tradição e o novo.

A velocidade das mudanças tem colocado a sociedade em crise, gerando um conflito entre passado, presente e futuro. A tradição, enraizada na universalidade, na imutabilidade dos valores, na rigidez dos sistemas e na padronização da cultura, passou a ser contestada pelos valores que regem a dinâmica societal contemporânea, como instabilidade, imprevisibilidade, desconstruções e pluralidade. O advento destacado, movido pela expansão do modelo econômico capitalista liberal, tem impactado densamente nas instituições educacionais, enfraquecendo os processos formativos escolares. A escola caracterizada pela solidez que educava para toda a vida, pela ordenação dos indivíduos para a responsabilidade com o meio social, pela formação para um comportamento correto e moralmente aceitável e pelo empoderamento do professor com a detenção e a transmissão do saber debilita-se em meio às transformações que envolvem todas as dimensões da sociedade atual. Em consonância com Canário (2008, p. 76, tradução nossa),

o desencanto com a escola amplificou-se durante o último quartel do século XX, em resultado das mudanças que afetaram os sectores económico, político e social. Esse conjunto de mudanças profundas afetou a juventude de forma muito particular, nomeadamente no que diz respeito à natureza da sua relação, quer com a escola, quer com o mercado de trabalho: passou-se de uma relação marcada pela previsibilidade para uma relação em que predomina a incerteza.

A tensão que afeta todas as facetas da sociedade tem desencadeado um fenómeno paradoxal em torno das instituições educativas e dos processos formativos, apresentando, de um lado, a descrença no papel e no potencial formador da escola, devido à série de problemáticas que a envolve; de outro, a esperança de uma revitalização dos horizontes norteadores e de novas práticas que superem o modelo tradicional de educar. Em meio aos sinais de decadência e de vitalidade, a escola hodierna encontra dificuldade em desvencilhar-se dos valores e das práticas pedagógicas da modernidade, as quais estão focadas na transmissão das regras sociais e dos saberes acumulados, bem como no desenvolvimento instrumental do pensamento, da disciplina e da moral<sup>30</sup>. Não há dúvidas de que a escola moderna<sup>31</sup>, vinculada aos ideais republicanos, funcionou, funciona ou, ainda, quer funcionar como um instrumento forjador dos indivíduos com base na disciplina e na ordem, conectando tempo e espaço, visões e discursos, vida informal e formal, comportamentos e saberes. Contudo, a vida social atual tem pluralizado a realidade e dado atenção demasiada às diferenças, rechaçando qualquer formato educativo rígido, determinista e disciplinador. Na reflexão acerca de pluralidade e ética em educação, Hermann (2001) aponta que, diante dos vestígios metafísicos que a educação carrega, a pluralidade emerge como um desafio à educação e exige a consideração das múltiplas facetas da realidade, das formas de vida, das teorias e das ideias, das filosofias, enfim, de todas as marcas que definem a realidade

---

<sup>30</sup> Entre os autores que se opõem a essa visão de escola e assumem uma posição de destaque no cenário educacional brasileiro estão: Paulo Freire, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Rubem Alves e Celso Antunes. No entanto, ressaltamos o trabalho de Mosé (2015), intitulado *A escola e os desafios contemporâneos*, fruto de um projeto de gravações e entrevistas com educadores, gestores, professores, pais e alunos, exibidas no Canal Futura e sintetizados e publicados na obra mencionada. Na reflexão apresentada pela filósofa brasileira, o sistema educacional investigado, de modo específico o público, continua fundado na lógica e em processos tradicionais de reprodução de saberes e das estruturas sociais, apresentando baixa capacidade para lidar com as incertezas dos tempos atuais.

<sup>31</sup> A escola moderna e a preocupação com a educação despontaram no cenário brasileiro no final do século XIX, exercendo um papel decisivo no fortalecimento dos ideais republicanos de transformação social via educação. Caracterizando-se pelo caráter obrigatório, laico e gratuito, a escola assumiu o papel de instruir, conforme o ideal de Condorcet, e de educar moralmente, bem como de ensinar a leitura, a escrita e o cálculo. Assim, o espaço escolar tornou-se o espaço primordial de socialização e de difusão, a todos os alunos, da educação republicana, assegurando a unidade cultural da nação, transpondo as diferenças sociais e regionais via uma cultura objetiva e universal. De acordo com Barrère e Sembel (2006), o século XIX, selado pela cultura universal, pelo desenvolvimento da razão e pelo fortalecimento do Estado Republicano, creditou à escola o papel de libertar o homem do mundo obscuro, ideal vigente até os dias atuais.

sociocultural. O autor também reconhece que, mesmo existindo uma ideia universal, não há uma determinação rígida e fechada da experiência educativa ou da educação correta.

A lógica e os valores da sociedade coeva não são mais definidos pela soberania do Estado-Nação, mas pelo modelo econômico amparado nas relações mercadológicas globais e livres de qualquer tipo de intervenção estatal. Diante das tendências econômicas, destaca Veiga Neto (2013), o colapso do Estado-Nação, atenuado pela nova dinâmica dos espaços sociais pós-modernos e pela destruição das fronteiras simbólicas e materiais, bem como a crise das instituições tradicionais, entre elas as educativas, têm desencadeado uma convulsão impossível de ser resolvida a partir de dentro delas mesmas. Acrescenta Canário (2008, p. 79):

Para alguns, a escola já não é uma instituição e, quer a organização escolar, quer a forma escolar, aparecem feridas de uma irreversível obsolescência. [...] Trata-se de algo que é dificultado por uma perda legitimidade que decorre do fosso cada vez maior entre as expectativas sociais depositadas na escola e as possibilidades da sua concretização.

A estrutura escolar pesada, lenta e enraizada na teoria e na prática da tradição encontra dificuldade de restauração e acompanhamento do desenvolvimento social e do ritmo acelerado das sociedades pós-industriais. Os obstáculos, mesclados com a urgente necessidade de mudança, fortificam-se no “vaivém” das posturas pedagógicas com caráter espontâneo<sup>32</sup> e nostálgico em torno de uma possível retomada da autoridade e da moral vinculada à tradição.

O mal-estar instituído no seio dos processos formativos escolares atuais sustenta-se nas transformações sociais, no desencaixe e na incompatibilidade entre instituição e indivíduo, entre velho e novo e entre certezas e promessas do processo de democratização da escola com o cenário social movido pela ciência, pela tecnologia e pela nova organização produtiva. Pondera Sibilia (2012, p. 197) que “haveria uma divergência de época: um desajuste coletivo entre as escolas e seus alunos na contemporaneidade que, cada vez mais, aparece como uma marca desta época e um problema desta geração”. As metamorfoses, os avanços da técnica e os descompassos do mundo contemporâneo atingiram os processos formativos escolares, suscitando divergências e distanciamento no relacionamento entre os atores sociais que compõem o ambiente escolar. A falta de interesse, a violência entre aluno-professor-aluno, a indisciplina, a evasão escolar, a depressão do magistério e a desconexão

---

<sup>32</sup> Entende-se por posturas pedagógicas espontâneas toda ação pedagógica concretizada de forma assistemática, isenta de qualquer reflexão ou sustentação teórica que permita a construção e a reconstrução dos significados envolvidos nas práticas dialógicas da sala de aula. Sugere-se, a título de aprofundamento do tema, a tese intitulada *O senso comum pedagógico: práxis e resistência*, apresentada pelo professor Benincá (2002b).

dos programas escolares com a vida dos alunos são alguns dos sintomas que desgastam os processos formativos escolares. Nas vias corrosivas desses processos, encontramos a rigidez estrutural da educação e a flexibilização da vida social, representadas pela: 1) homogeneização da práxis pedagógica formatada na verticalidade do ensino, isto é, refletindo e sustentando suas ações num matiz teórico envelhecido, autoritário e analógico do giz e do quadro-negro, das regras e das notas, dos horários sinalizados, da prova escrita, do nivelamento dos atores escolares; e 2) pluralidade do cenário escolar configurado por meio da valorização e do respeito no tocante às etnias, ao sexo/gênero, às classes sociais, às identidades e aos pensamentos, às novas formas de ser, reclamar atenção e despertar estranhamentos.

Com a segregação dos valores rígidos e tradicionais, as instituições seculares portadoras de características disciplinares, como a escola, a igreja, a família e a polícia, por exemplo, passaram a enfrentar dificuldades de atualização para responder aos desafios dos novos tempos. No caso da escola, as figuras do diretor, dos supervisores e dos professores foram depostas dos patamares mais elevados, junto com a cátedra promulgada como o lugar do saber. Na liquidez do tempo, do espaço e da estrutura social, a escola passou a sofrer impactos na sua conjuntura interna, desencadeando uma dinâmica antagônica configurada: 1) pela resistência institucional em manter o lugar definido da autoridade e do conhecimento, por meio das práticas pedagógicas alicerçadas na transmissão do saber; e 2) pelo discurso renovador em torno da tensão dos valores tradicionais e do estabelecimento do “não lugar” do saber, do professor e do aluno. Diante dessa realidade, nota-se o esvaziamento dos processos formativos escolares de sentido e de significado, trazendo à tona a necessidade de uma nova proposta pedagógica.

A constatação da indispensável reformulação das arquiteturas filosófica e pedagógica, que direcionam alguns processos formativos escolares, justifica-se no panorama mecânico e rotineiro dos espaços escolares. A transmissão e a reprodução vertical dos conteúdos prevalecem no que concerne à criação, à construção e à expressão dos saberes, dos sentidos e dos significados. Aprender segue a lógica da imposição de cima para baixo, concretizada no ato de memorizar aquilo que está congregado nos livros e na reprodução da mentalidade dos mais velhos. De acordo com Dewey (1979), esse processo formativo é estático e um produto acabado, sem qualquer preocupação com as metodologias que conduzem as aprendizagens, muito menos com as transformações que o futuro sofrerá.

Se existir uma concordância dos agentes escolares, principalmente dos alunos, em torno do horizonte educacional, ele aponta para a urgente renovação do papel das instituições

escolares, não mais portadoras do monopólio do conhecimento e da formação do caráter. Os processos formativos escolares moldados na ideia de ordem e de progresso construíram práticas estanques, transmissivas de saberes e afeioadora do caráter das novas gerações. O desejo pela sala de aula como possibilidade de formação e de crescimento foi substituído, em muitos casos, pela rotina exaustiva e mecânica dos processos formativos, reduzidos a respostas prontas, macetes e fidelidade ao livro didático. A escola se reduziu a conteúdos, a testes e a diploma, subestimando o potencial dos milhares de crianças e jovens sedentos pela experiência de aprender e ensinar. Prova disso é a preferência dos educandos pelos espaços informais da escola: brincar, jogar, conversar com os colegas no pátio, na cantina, sentados no corredor são indícios de encanto no contexto escolar; porém quando se trata da restrita e antiga sala de aula, o posicionamento é outro. O entusiasmo pela escola acaba quando se fala em sala de aula, porquanto ali o potencial é reduzido ao silêncio, à ordem e à rotina estabelecida pelo professor.

A partir de uma abordagem sociológica da educação, Barrère (2012) anuncia a tensão e a desestabilização da escola na formação dos indivíduos hodiernos. Nos estudos realizados, a pesquisadora francesa concluiu a existência paralela ao currículo escolar de um currículo da rua, o qual repudia a forma estática e distante dos processos formativos escolares, os comportamentos antissociais fomentados nos ambientes educativos e a distância do capital cultural dos conteúdos trabalhados mecanicamente. Perante as problemáticas enunciadas, a francesa apresenta cinco “provas”, com base na Paideia grega, que iluminam e denunciam os problemas atuais da educação. A primeira “prova” trata da implantação de um amplo leque de atividades dispostas à escolha dos alunos, flexibilizando o tempo escolar e rompendo com o caráter doméstico das atividades pedagógicas. Implícito à questão apresentada, delata-se a padronização e a rigidez cronológica dos processos formativos, impedindo desenvolvimento criativo, crítico e interacional entre os alunos. A segunda “prova” apontada é a busca por experiências vividas intensamente na tentativa de romper com o tédio e a rotina instalados nos bancos escolares. Frente à cultura moderna individualista e imediata, a notificação consiste em abalizar os processos formativos como rasos, lentos, individualistas e distantes de uma proposta que ampara o aluno nas interações extremas da vida, por exemplo: paixão-frustração, alegria-sofrimento. Nas palavras de Sibilía (2012, p. 206-207):

Por tudo isso, em face às fortes transformações ocorridas nas últimas décadas, não surpreende que a escola tenha se convertido em algo terrivelmente chato, e que a obrigação de frequentá-la signifique uma espécie de calvário cotidiano para as dinâmicas e interativas crianças contemporâneas. Seu desinteresse e o escasso entusiasmo que costumam demonstrar a esse respeito seriam indícios dessa falta de

sentido, evidenciada ainda pelos altíssimos índices de deserção escolar que se constata em todo o mundo. A partir dessa perspectiva, a educação parece ter se tornado um produto pouco atraente, destinado a um consumidor disperso e insatisfeito, que por sua vez se vê seduzido pela variada oferta emanada pelo mercado do entretenimento. Este último, aliás, aparece como um inimigo de múltiplas faces e imensos poderes, que a escola oscila entre repudiá-lo excomungando-o de seu território sem nenhum tipo de negociação possível, ou então tenta assimilá-lo com cuidadosos critérios pedagógicos para se atualizar e não fenecer nessa difícil operação. Como quer que seja, a tríplice aliança entre mídia, tecnologia e consumo costuma concorrer com vantagens – e, por conseguinte, com sucesso – para conquistar a atenção dos entediados alunos do século XXI.

Em seguida, a pesquisadora apresenta a ideia da singularidade, isto é, do processo de individuação, do tornar-se pessoa. Essa “prova” oculta o manto da padronização, da cultura de massa e do conformismo grupal, restringindo a liberdade individual, as associações grupais e o desenvolvimento do pensamento crítico diante de si e do mundo. A quarta e a quinta “provas” abordam o caminho da dimensão temporal como um modo de comunicar o passado, o presente e o futuro. A questão trazida à tona aponta duas problemáticas. A primeira refere-se à desconexão entre a vida do aluno e a do adulto. O descompasso distintivo caracteriza o aluno como imaturo e desprovido de condições para encarar o futuro massacrante e em estado de espera para engolir os despreparados. O adulto, portador de experiência e saberes, tem domínio do tempo e do espaço; transmite os caminhos e os atalhos para o aluno poder encarar com segurança o tempo futuro. A segunda questão intrínseca à prova mencionada consiste na superação do imediatismo dos processos formativos escolares. A velocidade das atividades escolares não permite – ou encontra dificuldades – provocar o pensamento, o encantamento e o despertar de sonhos. Tudo acontece em alta velocidade, ou seja, na aceleração das informações, que não chegam ao patamar de ciência. Como consequência, emerge a superficialidade das reflexões e dos discursos, bem como uma argumentação fundada na *doxa* em tom de *episteme*.

As “provas” descritas pela pesquisadora francesa revelam duas realidades, sendo a primeira a necessidade de um novo marco referencial para os processos formativos escolares e, a segunda, a crise e o esvaziamento do papel da escola, dos atores e dos processos formativos desenvolvidos no ambiente escolar. Enraizada nos princípios do Estado-Nação, na ilusão da revolução, do progresso e da perfectibilidade, a escola resiste em assumir uma reformulação das suas bases à luz das necessidades dos novos tempos, mantendo a missão de reproduzir a cultura e a força de trabalho num mundo globalizado. Os hiatos que envolvem teoria e prática, escola e vida, conteúdo e experiência apontam para a decadência do modelo educacional tradicional, fundado nas prerrogativas do Estado, que se limita às linhas nacionais. Alerta Touraine (2011) que se enganou quem definiu a educação como um

processo de socialização estruturado em programas escolares definidos pelos professores e para os professores, ao passo que o aluno é julgado em função da sua capacidade de acomodação aos códigos escolares, perdendo a individualidade, a independência e a responsabilidade diante de si e dos outros. Novos referenciais educacionais, metodológicos, sociais, políticos, culturais e econômicos são exigidos na formação do homem coevo, bem como competência dinâmica e criativa da escola para responder às necessidades e integrar o homem no movimento da vida atual. A redução dos processos formativos escolares a esquemas rígidos e “a uma aprendizagem” resultou no empobrecimento e no aniquilamento da experiência, diluindo o potencial e a riqueza dos espaços escolares.<sup>33</sup>

A redução da racionalidade à esfera da instrumentalização da vida, do saber, dos valores e das relações desvinculou o homem dos fins éticos, estéticos e emancipadores. A educação, nesse contexto, tem empobrecido a força reflexiva ao operar com uma estrutura filosófica essencialmente técnica, alienada dos elementos sensíveis que compõem o pensamento, e com uma pedagogia instrumental guiada pelos interesses do Estado-Nação. Em circunstância patológica e paranoica, os processos formativos enrijeceram a confiança na cultura e propagaram a normalidade das pulsões destrutivas do homem e da sociedade, de maneira especial das camadas sociais mais frágeis, consideradas um estorvo para o desenvolvimento e o progresso social. A arte, a poesia, o teatro, a música e a filosofia têm sido abortados dos ambientes educativos pelo adestramento técnico pedagógico. Numa descrição breve, Bueno (2010, p. 246) ilustra o descaso e a decadência da educação como produto do progresso técnico no cenário brasileiro:

Ainda que em meio à concorrência acirrada e perversa dos colégios particulares em busca dos adolescentes que se destacam como talentos potenciais de vestibulares hipercompetitivos não se possa dizer que a barbárie tenha deixado de prosperar, é em meio à humilhação cotidiana que submete estudantes, professores, pais e funcionários nas escolas públicas brasileiras que a vida nua é sistematicamente produzida. Para os jovens de muitas escolas públicas brasileiras, o simulacro de formação que sobrevive no interior de salas de aula barulhentas, superlotadas e pichadas, em meio a um estado geral de estresse e humilhação, na maioria das vezes, destina-se somente ao preparo instrumental para o mercado de trabalho. A identificação exclusiva dos jovens estudantes com as funções contingentes a serem exercidas em uma realidade assolada pelo “horror econômico”, longe de ser um déficit educacional a ser heroicamente superado por educadores conscientes, parece mais corretamente configurar a verdadeira face da escola pública brasileira.

---

<sup>33</sup> Guardadas as particularidades de contexto, Adorno (2011) alertou para a problemática ao trabalhar o conceito de semiformação como uma realidade educacional decorrente da lógica capitalista industrial. Em outras palavras, trata-se de uma situação na qual os processos formativos não são efetivados em sua plenitude, desencadeando processos limitados que não alcançam os objetivos de formar os sujeitos para a autonomia e para a capacidade crítica, pensando por si mesmos e realizando experiências formativas com base em sentidos e significados que ultrapassem a razão pura e dura.

Os processos formativos associados ao modelo taylorista “*one best way*” (melhor jeito de fazer), formatados pela produção em larga escala, não têm respondido às esperanças e às expectativas dos atores envolvidos nos processos pedagógicos atuais. As crises econômicas após a Segunda Guerra Mundial colocaram fim a um ciclo marcado pelas utopias do progresso e pelas promessas da escola moderna. Prova disso é a realidade da educação, de maneira especial a educação brasileira, que naufraga na baixa qualidade de ensino, nos altos índices de reprovação e evasão escolar, nas desigualdades e na exclusão, no abandono do magistério, nas precárias condições de infraestrutura, nas políticas educacionais segregadas, na competição e na mercantilização da oferta de ensino, na fragmentação da experiência da vida e na incapacidade de construir, a partir das práticas, sentidos e significados.

As problemáticas que colocam em decadência a escola atual não são apenas efeitos das mudanças externas ao espaço escolar; pelo contrário, também são causas internas enraizadas no aparelho ideológico estatal, que edificou fórmulas pedagógicas estruturadas no treinamento, na disciplina, na memorização e na reprodução. A dificuldade de romper com os processos formativos escolares tradicionais tem gerado uma série de posições extremas que enfraquecem e aumentam a distância da escola em relação à sua missão: de um lado, temos a crítica dura ao sistema escolar fixado em pilares tradicionais e com baixa potencialidade de conexão com a realidade atual; de outro, a posição de defesa que ataca as transformações e os valores da sociedade contemporânea. A falta de um diálogo e de um equilíbrio consistente entre o velho e o novo tem restringido a experiência e intensificado a crise da educação. Nesse sentido, Arendt (2009, p. 223), com lucidez intelectual, aponta para uma realidade factual da educação contemporânea, ou seja, a crise revestida pela incapacidade política de unir o passado, o presente e o futuro: “Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão”.

As lutas que se travam no âmbito ordinário da escola há muito tempo anunciam a bancarrota do modelo educacional moderno ao revelarem diversas formas de violência no cotidiano escolar e um espírito antidemocrático crescente na constituição dos processos formativos. Notamos que o desgaste e o enfraquecimento da educação moderno-tradicional também é consequência de elementos internos à instituição escolar, como: a baixa formação dos docentes; a espontaneidade pedagógica; a disciplina substituída pelo controle e pelas métricas; as gestões absorvidas pelo estímulo maquiavélico dos fins que justificam os meios; o descompasso entre o aluno e o professor, tanto na interação como pessoas quanto naquilo



que eles representam na dinâmica educativa; o diálogo subtraído pela transmissão e pela reprodução dos saberes; os espaços escolares assimétricos e rotulados de acordo com a realidade social e econômica; enfim, um modelo impotente, que agoniza entre tentativas e frustrações descontínuas e utópicas. A pressão e a crítica direcionadas a esse modelo de escola são cada vez mais intensas, levando-a a buscar uma resposta imediata e apressada para os processos formativos. Apoiando-se na efemeridade e nos descompassos do tempo atual, o projeto educativo escolar carece de um caráter de longo prazo e de conexões com a vida, debilitando as práticas pedagógicas, a construção da experiência criativa e limitando as dimensões epistemológica, ética e estética dos processos.

Por detrás das mazelas contempladas nos processos formativos escolares atuais, reside uma razão burguesa liberal que faz da escola um espaço preparatório do indivíduo para ter uma vida economicamente útil e socialmente conformista (MOSÉ, 2015; BARRÈRE, SEMBEL, 2006). No embalo da técnica, o ideal de formação integral restringe-se a uma escola de acesso seletivo, organizada de acordo com o *status* da clientela, orientada pela utilidade e pela prática dos interesses econômicos e das posses individuais. Como ferramenta de estabilização funcional, a educação passou a mesclar meios e fins, caindo nas trincheiras da segregação das filosofias e das práticas pedagógicas, bem como na diluição da condição do sujeito. Em resumo:

Temos, de um lado, uma burguesia que reivindica uma educação voltada a instrumentalizar culturalmente as elites, a formar pessoas tecnicamente preparadas como objetivo de acompanhar os avanços tecnológicos, a instruir cidadãos para efetivar a nova ordem social, a forjar escalões médios e a difundir sua visão de mundo junto às camadas populares; de outro, eclodem exigências que solicitam uma escola capaz de promover, efetivamente, a cidadania, de preparar para o trabalho, de criar um espírito crítico e transformador e de mobilizar a sociedade no seu todo para a luta por uma sociedade transformada. (MÜHL, 2008, p. 118-119)

Em meio ao jogo de interesses e poder e à atual conjuntura social, os processos formativos escolares continuam ancorados na lógica iluminista instrumentalizadora do saber e da vida. As necessidades e as expectativas dos indivíduos e de seus grupos são desconsideradas ao serem submetidas a procedimentos metodológicos e técnicos utilitaristas no desenvolvimento do ensino, “porque a educação velha impunha ao jovem o saber, os métodos e as regras de conduta da pessoa madura, não são seguidos, a não ser na base da filosofia dos extremos de ‘isto-ou-aquilo’” (CUNHA, 2015, p. 257). Não há espaço para dúvidas, já que essas são dadas e não elaboradas, muito menos possibilidade de buscar saídas para os problemas e as aflições do cotidiano. A experiência educativa acaba limitando-se ao

espírito livresco, pseudointelectual e às relações escolares ao excluir a potencialidade do aprendizado que se efetiva na interação entre a vida e o saber acumulado. Desse modo, as escolas têm dificuldade de disponibilizar aos educandos situações que exigem criatividade, iniciativa, diálogo e erro, visto que o desenvolvimento está condicionado a uma atividade da razão subjetiva, e não intersubjetiva.

A demasiada importância dada ao livro e à reprodução dos conteúdos, postos como fins e não como meios dos processos formativos, tem afetado significativamente a qualidade das aprendizagens e das relações sociais travadas no âmbito escolar. A repetição e a monotonia das atividades pedagógicas têm isolado os educandos e reduzido a capacidade de interação e de pensar sobre as circunstâncias que compõem a vida. A relação intimista e mecânica com o saber nega a natureza dinâmica, coletiva, dialógica e manipuladora do conhecimento, criando um ambiente educativo artificial, de pouco vínculo com a sociedade e com as experiências vividas no espaço extraescolar. Isolando escola e sociedade, ou indivíduo e comunidade, cristalizam-se e criam-se novos antagonismos que impedem o desenvolvimento da democracia, bem como a missão da escola de refletir e cooperar com a reconstrução da vida social é destruída na independência que passa a reger as relações. As escolas apresentam deficiências na criação de espaços e tempos para as atividades em conjunto e de procedimentos metodológicos que favoreçam a construção do saber, o desenvolvimento da democracia e uma profunda compreensão da vida e das interações que se enlaçam no cotidiano.

As interações dadas em tempos pós-industriais têm despertado novas formas de sociabilidades e uma nova dinâmica de socialização, construídas no fluxo do cotidiano e da informalidade social. Realidade que tem cooperado com o processo de desagregação do paradigma educacional tradicional, alicerçado no ideal renascentista e instrumental-iluminista, amparado na baliza da ordem e da reprodução de padrões de comportamento, valores e normas morais com relação a si e aos outros. O ideal do progresso industrial, creditado como via para o desenvolvimento de uma nova cultura, aliado aos descompassos dos tempos pós-industriais, envolveu as instituições educativas em problemáticas que empobreceram a experiência formativa. A corrida pela modernização dos espaços e das ferramentas pedagógicas tradicionais e as novas perspectivas pedagógicas trouxeram novas possibilidades de formação para homem hodierno; porém, um novo estatuto pedagógico para orientar os processos formativos escolares é exigido, na medida em que novas necessidades formativas emergem da sociedade pós-industrial. Segundo Gómez (2001), o papel da escola na sociedade contemporânea não consiste mais no desenvolvimento da socialização clássica, mas na oferta

da possibilidade de problematizar a validade dos conteúdos, de construir alternativas recriando a cultura e de tomar decisões autônomas em torno das mudanças sociais e culturais.

Em suma, são muitos os indícios de que a escola atual e os seus processos formativos fundados na tradição estão em fase de decadência. Com dificuldade de libertar-se da razão instrumental propagada pelos iluministas e estimulada pelas regras econômicas, o ambiente escolar continua ancorado num formato organizacional e pedagógico ritualizado, fechado e incapaz de responder com eficiência aos desafios das novas gerações. Assim, o espaço escolar contrasta resquícios de um modelo disciplinador dos corpos dóceis, obedientes, analógicos e trabalhadores, submetidos ao ritmo das engrenagens da instituição, com as condições pós-industriais marcadas pela fluidez assinalada por indivíduos ávidos, ansiosos, flexíveis, descontínuos, tecnológicos, hedonistas, hiperativos e consumidores. Diante disso, não se sabe quais serão a capacidade e o tempo de resistência dos processos formativos escolares envolvidos na tradição; todavia, constata-se a exigência pelas novas gerações de uma nova dinâmica de interação e de relação pedagógica das instituições educativas. O desafio que se impõe é a reflexão e a busca por alternativas que possibilitem a construção de experiência, sentidos e significados perante o mal-estar que assola as instituições educativas na dificuldade do cumprimento dos seus objetivos e que também atinge a nova geração, que não encontra nos processos de socialização um horizonte de realização.

### **4.3 Educação e experiência: pressupostos e implicações**

As inquietantes transformações que vivemos em todas as facetas sociais demandam competências que estão distantes do ambiente escolar hodierno. Entendemos que existe atualmente um desencaixe nos processos formativos escolares, cada vez mais acentuado e profundo, entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados em disciplinas e as realidades e os problemas conectados paulatinamente em conceitos transversais, pluralizados, globais e complexos. Em meio às mudanças e às conexões, professores e alunos continuam guiando-se pela lógica fabril da produção em série, apresentando dificuldades em viver, pensar, criar, conhecer, querer, sentir, enfim, em lidar com a complexidade da vida contemporânea. Resquícios da sociedade medieval, das antigas monarquias e da aristocracia moderna continuam fortemente arraigados nos processos formativos escolares e nutridos por educadores que ainda acreditam na transmissão, na reprodução e na fixação das verdades eternas como função por excelência da educação. Dessa forma, conserva-se um modelo epistemológico de caráter: 1) empírico, ligado à aglomeração de impressões sensoriais; 2)

racionalista, focado no saber como produto da consciência; 3) absolutista, afirmado nas verdades e na transmissão reservada às instituições; que elimina dos processos formativos a dimensão mediadora e instrumental do saber, engendrada como potencialidade de solução dos problemas que decorrem das atividades edificadas nas interações. Diante desse cenário e da base teórica que nos sustenta, procuraremos empreender um esforço hermenêutico em torno de dois eixos: no primeiro, apresentando três pressupostos que consideramos essenciais para cogitar os processos formativos escolares atuais; no segundo, abordaremos a mediação docente como uma experiência formativa intersubjetiva, o ambiente escolar como um espaço de continuidades, os programas escolares voltados à resolução de problemas e, por fim, os processos formativos como uma experiência democrática.

Com um pé no passado e outro na barbárie do presente, os processos formativos escolares atuais não nos permitem prever o amanhã da escola, mas nos possibilitam problematizá-lo no intuito de iluminar a obsolescência, o déficit de legitimidade social e os descompassos que assolam as instituições educativas hodiernas. Desse ponto de vista, é pertinente todo exercício e esforço reflexivo que se propõe ressignificar “a escola” e “os processos formativos escolares” em vista da emancipação, da reconstrução da experiência e da formação democrática dos indivíduos. Nessa perspectiva, julgamos que o conceito deweyano de experiência, tratado no primeiro capítulo deste estudo, apresenta elementos substanciais para provocar a reflexão em torno dos processos formativos escolares atuais, bem como para colaborar com a ressignificação dos horizontes educacionais.

Entendendo a educação, no seu sentido mais amplo, como um meio/instrumento<sup>34</sup> de crescimento do ser humano e de perpetuação da vida social, a reconstrução da experiência está vinculada à interação dos indivíduos na perspectiva social democrática. Nesse sentido, podemos dizer que os processos formativos escolares consistem numa ação contínua, imaterial e material que envolve ideias, crenças, cultura, política, economia, valores, intencionalidades, narrativas, concepções, conceitos e diálogo.

---

<sup>34</sup> A educação como instrumento está concebida a partir da filosofia pragmática deweyana, de modo que educar, como um processo formal e sistemático, não consiste apenas num procedimento mecânico de instrução e reprodução de determinados conhecimentos. Pelo contrário, significa colocar o indivíduo em contato com a cultura a que pertence, prepará-lo para cogitar as situações que necessitam de reformulações e para agir de acordo com tais. Nesse sentido, a educação assume uma função instrumental essencial que: 1) na ausência de processos formativos reduziria a potencialidade e a probabilidade de sobrevivência do grupo social diante das situações problemáticas; 2) insere o indivíduo imaturo dentro de uma experiência de vida contínua e aberta; e 3) possibilita a continuidade da vida, da cultura, das crenças, da economia, dos ritos, das técnicas que fazem parte e garantem a vida do grupo. Para maior compreensão, sugere-se a leitura dos três primeiros capítulos da obra *Democracia e Educação*, de Dewey (1959).

#### *4.3.1 Pressupostos para pensar os processos formativos escolares atuais*

Em face dos apontamentos realizados em torno da realidade dos processos formativos escolares atuais e das ideias educacionais de John Dewey, que movem a nossa reflexão, trazemos à tona três pressupostos que sustentam as nossas inferências e expõem um ideal educativo social como pano de fundo. Em outras palavras, entendemos que os processos formativos escolares, enquanto realidades intencionais e sistemáticas, consistem em ações abertas e sociais enraizadas na necessidade de sobrevivência da coletividade. Por isso, cogitar a experiência nos moldes da teoria deweyana exige da escola uma dinâmica educativa que articule um projeto de formação escolar com um projeto de homem, de sociedade e de mundo. Trata-se de entender a escola como um espaço vivo de interação, de produção de saber e de convivência ético e democrático, por meio da ação contínua, científica, reflexiva e estética; um lugar onde se aprende por meio da ação, em que os conteúdos se conectem com as situações da vida e os alunos se reconheçam nas ações pedagógicas; um ambiente que valoriza as experiências e os saberes apreendidos fora da escola; ou, do contrário, a escola se tornará um ambiente obsoleto e fadado ao desaparecimento.

Em consonância com Morin (2006), consideramos que o problema do ensino deve ser pensado a partir dos efeitos da fragmentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, bem como da capacidade humana de contextualizar e conectar realidades que precisam ser desenvolvidas, e não atrofiadas. O saber segregado das relações e da vida, isto é, da experiência, assim como os processos formativos escolares focados nas promessas de um futuro melhor, esvaziam-se de sentido e significado à medida que se afastam das problemáticas do cotidiano. Reconhecemos que é da e na vida que os conhecimentos emergem como problemas e se consolidam como soluções/alternativas/teorias. Nesse sentido, a escola das certezas é desafiada a inverter a direção da reprodução e da transmissão de conteúdos para uma lógica digital que valoriza a produção e a criação de saberes e competências, transformando experiências em potencialidades educativas de ampla significação.

O contexto dos processos formativos escolares atuais necessita de uma reconstrução urgente dos horizontes e das práticas educacionais. A educação padronizada, estruturada e inflada de conteúdos fragmentados que não se conectam com a experiência dos alunos, hierarquizados de forma excludente, contrariando a transparência e a ética, tem encontrado dificuldades de responder às problemáticas da sociedade atual. Os principais relatórios

internacionais voltados à educação, PISA<sup>35</sup> e UNESCO<sup>36</sup>, têm apontado a formação como um direito, além da necessidade de repensar os processos formativos escolares centrados na administração de conteúdos e envoltos em problemáticas de violência, desinteresse e evasão.

As transformações que estão ocorrendo têm implicações para a educação e assinalam a emergência de um novo contexto global para a aprendizagem. Nem todas essas mudanças exigem respostas via políticas educacionais, porém, de qualquer forma, forjam novas condições. Exigem não apenas novas práticas, mas também novas perspectivas, a partir das quais podemos compreender a natureza da aprendizagem e o papel do conhecimento e da educação no desenvolvimento humano. Esse novo contexto de transformações sociais requer que reexaminemos o propósito da educação e a organização da aprendizagem. (UNESCO, 2016, p. 20)

Nota-se que reconstruir os objetivos estratégicos dos processos formativos, levando em conta a conjuntura da escola, as transformações do mundo atual e a necessidade de um novo espaço escolar, marcado pela intencionalidade e pela organização da experiência e da democracia, tornou-se um desafio imposto à sociedade hodierna. Destarte, apresentaremos três pressupostos que poderão nos ajudar a pensar as implicações do conceito de experiência, de acordo com o entendimento deweyano, para os processos formativos escolares atuais.

1) A educação como necessidade social de continuidade da vida: A história da cultura ocidental revela que a educação sempre esteve ligada ao desenvolvimento do indivíduo e da vida social. Na qualidade biológica da reprodução e da adaptação, os seres vivos garantem a continuidade da espécie e superam os obstáculos impostos pela natureza, conservando o bem-estar. A continuidade da existência dos seres vivos implica a readaptação às circunstâncias do meio, de acordo com suas características próprias. No entanto, a continuidade não está restrita aos aspectos de ordem física: envolvem também crenças, hábitos, esperanças, frustrações e ideias, que passam e se renovam de geração em geração, definindo a cultura e a dinâmica da vida social. Nesse horizonte, entendemos que os processos formativos escolares assumem um caráter instrumental<sup>37</sup> de continuidade da vida humana, inserindo o indivíduo no seio da cultura e oportunizando o discernimento acerca das experiências problemáticas do cotidiano, as quais demandam reconstruções e novos modos de agir.

Sendo assim, os processos formativos escolares não assumem um caráter procedimental estático de reprodução de um conjunto de saberes determinados pela escola, desvinculados da informalidade da vida. Pelo contrário, conformam uma resposta eficaz à

<sup>35</sup> PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

<sup>36</sup> UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

<sup>37</sup> “Instrumental” na acepção de Dewey, conforme explicitado anteriormente.

complexidade e ao progresso da vida social, com a missão de comunicar e renovar as disposições afetivas e conceituais, diante do enfraquecimento e da incapacidade do ambiente natural de aproximar os membros do grupo em torno de uma experiência comum. Dessa maneira, a continuidade da vida humana extrapola o âmbito físico da reprodução e passa a exigir um esforço deliberado, comunicativo e de árdua reflexão na supressão da distância entre a imaturidade e a maturidade social. Numa sociedade, a exemplo da contemporânea, símbolos, valores e saberes não podem estar à mercê da livre associação ou de uma ordem natural, pois tendem a esvaziar-se dos valores e do espírito coletivo. Emerge, então, a necessidade de processos formativos intencionais e organizados, os quais desenvolvam o papel de transmitir, comunicar e aproximar gerações.

A criação de espaços formais destinados à formação do imaturo tornou-se uma necessidade da vida social. A cada onda de desenvolvimento, novas formas e dinâmicas de interação se consolidaram, aumentando a complexidade social e ressaltando a importância do ambiente escolar na inserção dos imaturos na vida técnica, artística, científica e moral do grupo. A escola tornou-se um meio essencial para garantir e manter a sobrevivência dos seres menores não só no aspecto fisiológico, mas no aspecto social ao unir passado, presente e futuro com base em compreensões e disposições comuns. Assim, o ambiente escolar e os seus processos formativos adquirem uma função social, rompendo com a ideia de que uma sociedade se constitui apenas com base na proximidade material. Extrapolando esse entendimento, aprender e ensinar torna-se um elo comunicativo de significados e de uma experiência partilhada na perspectiva da ação conjunta.

No entanto, a criação de matérias escolares e o distanciamento entre conhecimento formal e prático, denunciado por Dewey (1959a) ao tratar dos dualismos e da educação tradicional, contribuíram com a redução dos processos formativos a uma linguagem rígida e restrita ao uso unilateral da palavra verbal e escrita. Aos poucos, a escola foi se fechando em si mesma e tendo dificuldade de renovar a sua função social. Isolada e desacreditada como instituição social transformadora, ela se centrou na transmissão e na reprodução de saberes e de ideologias dominantes, segregando-se dos interesses sociais democráticos e da perspectiva fundante de si mesma. Destarte, a potencialidade do ambiente escolar e da experiência formativa esgota-se no espírito livresco, na memorização de conteúdos desconexos da vida presente, na relativização dos conceitos, na concepção educativa mercadológica, perdendo a força instrumental de cooperar com o crescimento do indivíduo social.

2) A educação como instrumento contínuo e conectado com a vida: Opomo-nos ao modelo tradicional de educação que, pela perspectiva da experiência, desconsidera o

princípio de continuidade entre saber e vida e igualmente isola os indivíduos em seus nichos de interesses. Assim, entendemos que a educação é um instrumento/meio de intercâmbio social, guiando o indivíduo a: 1) assimilar saberes, valores e a cultura do grupo, conduzindo progressivamente o sujeito a patamares elevados de experiência; 2) eliminar as inconveniências do ambiente presas ao passado e ao presente, criando um ambiente propício para a ação livre e democrática. “A escola é, isto sim, um local privilegiado para a educação, especialmente organizado e racionalmente planejado para oferecer aos educandos um meio social simplificado que retrate, de modo purificado e equilibrado, a ampla e complexa sociedade maior” (CUNHA, 1998, p. 43); 3) integrar os vários âmbitos da sociedade num ambiente educativo que dialoga, interage e fortalece o discernimento em torno dos padrões de julgamento.

Cogitar a educação como instrumento/meio nos leva a considerar os processos formativos escolares como ação comunicativa intencional e planejada da experiência educacional, na qual saberes e normas sociais são construídos reciprocamente na interação e na comunicação entre os elementos sociais e públicos. De acordo com Casagrande (2009, p. 79), “agir comunicativamente implica a possibilidade de estabelecer entendimento acerca de algo no mundo, coordenar as ações mediante a interação intersubjetiva e vivenciar processos de socialização que servem para formar e para manter identidades pessoais”. Nessa perspectiva, o ambiente escolar passa a se constituir como um lugar teleológico contínuo e amplo, não fechado em si mesmo e desconectado da vida, de aprendizagem e de compartilhamento de experiências, valores, costumes, narrativas, pensamentos, linguagens e símbolos.

A experiência comunicada no ambiente escolar carrega uma potencialidade social, ao ser percebida como um campo fértil de interação e de articulação de narrativas e socialização, e uma educativa, na medida em que transforma, lapida e reconstrói vital e socialmente a cultura, a sociedade, os saberes, a política e a personalidade. Assemelhando-se à arte, a comunicação da experiência integra elementos da sensibilidade, ao estimular a narração da vida, e racionais, ao submeter a experiência ao crivo da inteligência. No compartilhar a experiência, significados e sentidos são retomados e reelaborados, aproximando tempos, espaços, emoções e justificativas vivenciadas. Nesse sentido, a educação e os processos formativos, entendidos como instrumentos, necessitam dispor de uma linguagem e de ambientes capazes de articular palavras e ações práticas que refletem a vida particular e coletiva, transformando as experiências em elementos substanciais de crescimento.



Considerando a vida um movimento dinâmico, dialético e contínuo, renunciamos aos processos formativos escolares fundados no treinamento, na memorização e no adestramento de habilidades e competências. Acreditamos na educação como processo de construção e de reconstrução das experiências individuais e sociais. A vida de amanhã é uma construção que tem início e significado hoje, a partir da apropriação dos problemas e da criação de soluções concretas para as questões que envolvem a vida humana, nas suas dimensões subjetiva e objetiva. Assim, julgamos que o modelo tradicional carece de potencialidade criativa e reflexiva para responder às perplexidades do mundo contemporâneo, tendo em vista sua ação mecânica aplicada a uma realidade totalmente móvel.

Em consonância com Dewey (1959a), entendemos que toda experiência que é compartilhada, reconstruída ou vitalmente social é por natureza educativa, porquanto possibilita perceber os sentidos e dirigir o curso das experiências futuras. Essa classe de experiência aufere estímulo e enriquece a imaginação, gera sentimento de responsabilidade, obriga a elaboração de uma comunicação objetiva e cuidadosa e desafia a pensar o passado, o presente e o futuro. Ao contrário da experiência que flui na rotina e na estrutura rígida, no processo mecânico e dualista, a experiência nos moldes deweyanos exige interação contínua e um tratamento reflexivo inteligente para organizar os sentidos e os significados que dirigirão as experiências por vir. Faz-se necessário, então, pensar os fins (resultados) conectados aos meios (processos), regulando o ambiente educativo a partir dos princípios da liberdade e da democracia.

Não existe fase ou idade para fazer da interação da vida uma experiência educativa, visto que o processo educativo se dá por toda a vida, desde o nascimento até a morte. Esse percurso experiencial formula-se numa dinâmica orgânica de constante reorganização e reconstrução dos significados extraídos do vivido. Isso significa que a atividade educativa não provém do vácuo ou de um programa escolar desconectado do mundo, mas é uma resposta aos estímulos que emergem na interação entre o organismo e o meio. Daí resultam as problemáticas, os entraves da ação-reação e os conflitos da experiência, que precisam ser refinados para atingir a competência de regulamento, orientação e direção das atividades em curso. Diante disso, a escola como espaço institucionalizado da reconstrução da experiência tem a tarefa de criar sintonia e continuidade com o mundo e com as associações que possibilitam uma experiência coletiva e orgânica, excluindo toda e qualquer probabilidade mecânica, autoritária e com fim em si mesma no trabalho de reconstrução e renovação da experiência.

3) A educação como uma atividade social: O princípio deweyano de experiência, foco dessa investigação e pensado no campo educacional, distancia-se do formato rígido e da estrutura tradicional, bem como de todo e qualquer resquício conceitual epistemológico dualista cultivado pelas filosofias que opuseram teoria e prática. Compartilhamos do pensamento deweyano que, ao afastar-se do modelo tradicional de educação, entende que ela é uma questão de necessidade tanto biológica, vinculada à sobrevivência, quanto social, de manutenção e renovação da vida do grupo. Nesse sentido, os processos formativos escolares assumem uma função social de direcionar e transformar a qualidade da experiência dos indivíduos imaturos em vista dos interesses comuns, tendo presente que os valores, as crenças e as aspirações sociais perpassam estágios contínuos de ensino e aprendizagem.

Está claro que a educação, entendida como reconstrução da experiência, tem uma função social incontestável, ou seja, fomentar e desenvolver a experiência social democrática. Em conformidade com Amaral (2007, p. 80), “assim fazendo, estaremos respeitando e reforçando as tendências naturais do homem, e a tarefa educativa poderá assim ser coroada do mais pleno êxito”. Oferecer as condições adequadas que permitam o julgamento e a ação inteligente das experiências, alinhando o interesse e o esforço dos educandos, consiste no desafio social da educação com foco no ideal democrático; democracia que não é entendida como sistema político partidário, e sim como um modo de vida expresso pela fé na capacidade dos seres humanos de viverem e renovarem inteligentemente seus valores, suas ideias e seus comportamentos.

Desse modo, emergem no seio dos processos formativos escolares atuais o desafio e a exigência de práticas pedagógicas desvinculadas das teses fundadas no adestramento, na preparação e no treinamento dos indivíduos sociais. Cogitar a formação do cidadão hodierno implica a superação dos modelos pedagógicos estruturais elaborados em séculos passados e a implantação de processos educacionais que promovam a interação com as realidades concretas da vida, o espírito político democrático, a busca de alternativas às questões complexas, o respeito às novas formas de organização social e às novas experiências, de maneira especial à experiência do coletivo. Em última instância, compreendemos que os processos formativos embasados na experiência orientam a criação e a recriação das possibilidades de interação contínua com o meio, permitindo o crescimento, a aquisição de conhecimentos e a assimilação do espírito social do grupo.

Inserir o indivíduo imaturo na vida social incide numa tarefa essencialmente prática, mais do que teórica, na perspectiva deweyana. Destarte, julgamos que a escola representa o lugar por excelência de integração do indivíduo imaturo na cultura, nos costumes, nos ritos,

nos comportamentos, nas técnicas, na política, na moral e na economia do grupo em que nasceu. Vistos por esse prisma, os processos formativos escolares assumem a responsabilidade social de aproximar vidas, realidades, sonhos e experiências em torno do espírito coletivo singular, eliminando todos os elementos desvantajosos das experiências compartilhadas. O ambiente escolar torna-se um espaço privilegiado de aprendizagens recíprocas, de vínculos emocionais comuns e de interações dinâmicas conectadas com a vida concreta ao cooperar com a construção e a reconstrução dos sentidos e dos significados que envolvem as vivências. A escola deixa de ser um mundo à parte e mecânico, como é identificado no modelo tradicional, para ser uma experiência contínua potencializada e proporcional, capaz de direcionar, controlar e guiar os educandos nas experiências presentes e futuras, tal como na vivência social da plena democracia.

Cogitando o ambiente escolar como um laboratório da vida social, uma vez que as interações refletem todas as particularidades da sociedade, contemplando as experiências vividas nos planos econômico, moral, cultural, político, religioso e social, os processos formativos assumem a missão de: assegurar a continuidade das tarefas escolares com o contexto do educando; promover a evolução proporcional da cognição; e possibilitar a significação e a ressignificação das vivências a partir do uso de uma linguagem comum. Entende Dewey (1959a) que a linguagem possibilita a elaboração de sínteses, significados e elos comunicativos que garantem a unidade e a perpetuação da vida social. Nesse sentido, as palavras, os discursos e os diálogos estabelecidos no ambiente escolar conectam narrativas, experiências e significados que superam os estímulos físicos emitidos na articulação dos vocábulos, auferindo valor intelectual de libertação e transformação dos indivíduos em sujeitos sociais. Em outras palavras, “o processo educativo é interativo por excelência. Sobretudo no diálogo, na interação entre pessoas, aparece a força do olhar subjetivador; essa força, todavia, também aparece nas novas convicções geradas num discurso público, que produz efeitos sobre a subjetividade” (HERMANN, 2014, p. 100).

Nota-se que a ação comunicativa, dada no âmbito da experiência social, assume qualidade ativa subjetivadora das interações, bem como qualidade passiva que atinge a própria subjetividade do agente comunicador. Assim, quanto mais limitadas forem a linguagem e as experiências, mais abreviadas serão a comunicação, as interações e as possibilidades de significação. Dessa forma, são aumentados as proibições e o controle das interações sociais, afastando o espírito democrático, restringindo a liberdade dos indivíduos de pensar e limitando os processos formativos escolares a estruturas e a processos burocráticos. A mecânica das interações regride a consciência e usurpa a sensibilidade, os

sentidos e a competência democrática das interações. Consoante Gauthier e Tardif (2014, p. 188),

o indivíduo se realiza [...] usando seus talentos peculiares, a fim de contribuir para o bem-estar da comunidade; por conseguinte, a função crucial da educação [...] consiste em ajudar a criança a adquirir o “caráter” – conjunto de hábitos e virtudes – que lhe permitirá realizar-se plenamente dessa forma.

Em suma, cogitar o papel social da educação requer um ambiente escolar adequado, intencionalidades pedagógicas e uma linguagem comum que destaque as interações sociais inclusivas, livres, justas e democráticas, as quais permitam superar as limitações sociais existentes.

Nesses termos, os pressupostos apresentados determinam os horizontes filosóficos e pedagógicos que nos ajudam a inferir e a refletir em torno das implicações derivadas do conceito deweyano de experiência. Diante dos desafios atuais de cogitar os processos formativos escolares, tanto em nível de planejamento e execução das atividades pedagógicas ordinárias, massificadas e enraizadas em ações tradicionais, quanto em nível teórico reflexivo, a experiência como ideal pedagógico acarreta uma práxis fundada em elementos orgânicos, interativo-sociais e contínuos, em vista da qualificação dos significados e da continuidade da vida coletiva. Por conseguinte, os processos formativos escolares assumem uma tarefa intencional e mediadora, com o intuito de agrupar e compartilhar as disposições afetivas e intelectuais que viabilizam a empatia entre os membros de uma sociedade. Por fim, a educação alicerçada na experiência e expressa como uma necessidade, um instrumento e uma atividade social ampara os processos formativos escolares em novas compreensões e em novos formatos relacionais, epistemológicos e institucionais.

#### *4.3.2 Implicações do conceito deweyano de experiência para os processos formativos escolares atuais*

A partir da reconstrução conceitual, da demarcação da realidade dos processos formativos atuais e dos pressupostos que amparam a reflexão e a prática formativa fundada na experiência, apresentaremos algumas implicações que emergem do conceito deweyano de experiência, alicerçadas no conceito trabalhado e nos pressupostos descritos acima, com potencialidade revitalizadora para os processos formativos escolares atuais. Nossa intenção consiste na elaboração e no trato hermenêutico de tópicos centrais que envolvem os processos

formativos. Não se trata de um manual, nem de um receituário, mas de uma reflexão embasada no pensamento deweyano, que oportuniza repensar e entender o ambiente escolar numa perspectiva geradora de continuidades da experiência e da concretização da vida social democrática.

As alusões enunciadas nas páginas anteriores têm apontado à urgente necessidade de uma reconstrução dos esteios e dos processos formativos escolares atuais, fixados no modelo educacional tradicional e nos princípios republicanos, sustentáculos da revolução industrial. O mundo globalizado, as novas formas de inter-relação política-econômica-cultural-religiosa, as discontinuidades e a fluidez da vida contemporânea desencadearam novos entendimentos e novas formas de ser e viver juntos, despersonalizando o homem e a sociedade tradicional, tal como a experiência da vida cotidiana. Afirma Ratto (2014), na abordagem da cultura da imagem, que a exposição do sujeito no seio da cultura moderna, tomada pela “patologia do vazio”, reforçou a cegueira, a insignificância do vivido e o vazio da experiência.

Diante da vida hodierna dinâmica e dos processos formativos atuais exauridos pela rotina, pela mecânica e pela reprodução da cultura de massa<sup>38</sup>, notamos o enfraquecimento do ambiente escolar e a baixa potência de construção de uma experiência educativa crítica e criativa. Se, de um lado, constatamos a insuficiência institucional da escola fixada no modelo teórico e prático tradicional, de outro inferimos a possibilidade de uma reconstrução dos processos formativos escolares com base na experiência, pois a escola continua sendo um lugar por excelência que aproxima gerações, sonhos, expectativas e experiências de vida.

O conceito deweyano de experiência nos permite: 1) refletir e revitalizar as compreensões que alicerçam os processos formativos escolares de acordo com as necessidades dos tempos atuais; e 2) romper com entendimentos e ações dualistas, tendo em vista novas aproximações e novos significados à experiência e à vida social. Desse modo, entendemos que quatro implicações podem emergir dos elementos trabalhados reflexivamente no decorrer desta investigação, quais sejam: 1) ressignificar o papel e o lugar do professor; 2) repensar o ambiente escolar como um espaço de continuidade entre vida e saber; 3) reconfigurar os programas e as práticas formativas com base na resolução de problemas; 4) reconsiderar os processos formativos escolares na qualidade da experiência democrática.

---

<sup>38</sup> Theodor Adorno, na obra *Educação e Emancipação* (2011), trabalha com o conceito de semiformação para definir a realidade dos processos formativos escolares do século XX, enfraquecidos e limitados na formação de sujeitos autônomos, críticos e aptos a pensarem por si mesmos. Enquanto a formação cultural crítica almeja a emancipação dos indivíduos, a semiformação conduz à passividade, à pobreza do espírito e à reprodução da barbárie.

#### 4.3.2.1 Resignificar o papel e o lugar do professor

O conceito deweyano de experiência versado no decorrer desta investigação, associado às necessidades de reconstrução dos processos formativos escolares atuais, aponta para uma necessidade de ressignificação do papel e do lugar do professor no ambiente escolar. É a partir da preocupação de situar as gerações diante dos desafios apresentados pela ótica futura de sociedade que o pensamento educacional deweyano, determinado e situado em uma função civilizadora e empenhado em sintonizar-se com a realidade social, manifesta novas perspectivas compreensivas em torno dos agentes educativos, de maneira especial do professor. Conjugado a tal panorama conceitual, vinculamos no decorrer desta dissertação uma breve demarcação das realidades social e educacional, marcadas pelas constantes transformações e pelo rompimento com as estruturas tradicionais, razão substancial de enfraquecimento do modelo e das referências caracterizadas pelas certezas e pelo exercício inquestionável da autoridade do adulto. Diante das debilidades dos processos formativos escolares atuais e do aporte teórico deweyano, vinculado ao conceito de experiência, refletiremos em torno da possibilidade de reconfiguração das exigências formativas atuais a partir da ressignificação mediadora do papel e do lugar do professor.

A imagem do mestre da tradição, aquele que sobe à cátedra, anuncia as verdades da ciência com autoridade inquestionável e desce, desconsiderando os seus discípulos pelo estado imaturo e ignorante, gradativamente deixa de ser predicado estruturante do trabalho docente. A assimetria de caráter dualista evidenciada historicamente na relação entre professor e aluno, premissa delimitadora da função e do lugar do professor no pensamento tradicional, tem sido refletida constantemente e, aos poucos, dissipada dos contextos e dos planos educativos atuais por intermédio das políticas e das filosofias que visam assegurar o acesso, a democratização e a construção dos saberes com bases teóricas e práticas horizontais, orgânicas e críticas. Destarte, com a reconfiguração da vida social, embasada em valores fundamentalmente econômicos e científicos, novas possibilidades de busca, de compartilhamento e de construção dos saberes emergiram em torno dos processos formativos, rompendo com os padrões e as referências valorativas da tradição, de modo especial com o papel e o lugar do professor. Da autoridade inquestionável, da notoriedade do saber e da centralidade presumida nos processos formativos, o exercício docente atual tem enfrentado críticas pelos resquícios da tradição incutidos na ação docente e buscado alternativas pelo viés da ação mediadora, a fim de direcionar a construção de experiências mais significativas e enriquecedoras, cooperando com esse processo.

A experiência, inspiração teórica da nossa reflexão e núcleo central da teoria da educação de Dewey, remete-nos ao exercício docente concebido como uma atividade mediadora dos processos formativos, competente para concatenar mutuamente teoria e prática, saberes e experiência. Nesses termos, o papel do professor consiste no direcionamento do crescimento e do desenvolvimento dos educandos através da construção e da reconstrução das experiências. Coordenando de maneira crítica e cooperativa as atividades experienciais, sustentadas em primeiro plano pelo compartilhamento de sentidos e significados, o exercício docente mediador desvincula-se das práticas transmissivas, rígidas e impositivas de valores e saberes, ressaltando as situações experienciais, o interesse do educando, os problemas e a construção das soluções, bem como as oportunidades de construção de significados. Distanciando-se das orientações pedagógicas tradicionais, a mediação leva em conta tanto as capacidades cognitivas superiores quanto os limites da imaturidade, considerando-os força de crescimento e desenvolvimento, campo de possibilidade – e não de impossibilidade, limitações, ausência ou falta de – para conduzir o indivíduo à emancipação, à autonomia e à internalização do espírito democrático.

Se de um lado, faz-se necessário considerar a imaturidade e a experiência bruta, do outro a mediação docente exige levar em conta o “outro” e a sua experiência, de modo que, na interação educativa, professor e aluno se reconheçam entre si como sujeitos em processos de aprendizagens e cresçam de forma recíproca. Nessa ótica, “não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2016, p. 25). Sendo assim, a mediação docente implica a ressignificação do ideário do professor que transmite e ensina, configurando uma noção expressa na imagem do professor que aprende com a experiência e a curiosidade do aluno, bem como na condução pedagógica procedida de um lugar comum. Em outras palavras, a tarefa mediadora expõe o professor a circunstâncias interativas e dialógicas, responsabilizando-o pela organização, pelo direcionamento e pela associação das experiências individuais e coletivas, sem a pretensão de modelar mecanicamente o espírito e o pensamento dos indivíduos. Nesse sentido, a mediação docente incumbe-se de aproximar gerações, experiências e saberes, além de perpetuar a vida social por meio do (re)direcionamento das experiências.

Com base no exposto, modificam-se as perspectivas concernentes à educação tradicional, que valoriza a centralidade e a autoridade do educador, bem como a docilidade e a passividade do educando. Compreender o professor como mediador dos processos formativos escolares perpassa pelo papel organizador do ambiente, dos saberes e das experiências, do

direcionamento do interesse e do esforço, do meio e do fim, da razão e da emoção, e também por uma atitude humilde de reconhecimento das próprias fragilidades e do potencial presente do educando. O respeito à experiência, ao tempo de maturação e individuação e à liberdade do educando é elemento central quando cogitamos a ressignificação do papel docente a partir da mediação, já que o professor assume a responsabilidade de criar um ambiente simplificado de aprendizagem e de interagir constantemente com os problemas a serem relacionados. A reflexão torna-se a ferramenta primordial que não mais impõe, mas que se constrói junto com os educandos, em busca das alternativas mais viáveis para as situações de conflito e de incertezas.

*A key component to the role of the teacher in experiential learning is that the teacher is responsible for both knowledge of the subject matter and knowledge of the individual learners. Knowledge of individual learners is important to determine the environment that experiences take place so that they are within the capacities and within the range of previous experiences of their learners. (GRADY, 2003, p. 5)<sup>39</sup>*

Ciente das próprias limitações e da possibilidade de aprender com o outro, “a função do professor não consiste, pois, em impor de fora para dentro certas ideias ou hábitos, mas em comportar-se como o membro mais sábio e experimentado na comunidade escolar” (PITOMBO, 1974, p. 104), competente para direcionar e regular os estímulos sociais e a ação dos indivíduos imaturos. Por meio de métodos inteligentes e de um ambiente pedagógico adequado, os quais estimulam a interação e a aprendizagem, as verdades são construídas a partir das experiências e das reflexões travadas nos lugares comuns que reúnem a maturidade do professor e a imaturidade do educando. Mediante a relação experiencial intersubjetiva de descoberta e compartilhamento de significados e sentidos, a mediação docente organiza-se num trabalho fundamentalmente interativo e dialógico, exigindo do educador sensibilidade intuitiva, intencionalidade na ação, humildade e paciência.

As condutas filosófica e pedagógica do professor mediador, sustentadas essencialmente na reflexão e na construção dos saberes, desdobram-se em processos de formação nos quais os interlocutores são convidados a assumir e a legitimar as suas próprias experiências, ideias e emoções com a ajuda da inteligência. Trata-se de um percurso isento de violência externa, marcado pela liberdade e pela comunicação, em que sentidos e significados

---

<sup>39</sup> “Um componente-chave para o papel do professor na aprendizagem experiencial é que o professor é responsável tanto pelo conhecimento do assunto quanto pelo conhecimento dos alunos individuais. O conhecimento dos aprendizes individuais é importante para determinar o ambiente e o lugar em que as experiências ocorrem, de modo que estejam dentro das capacidades e da gama de experiências anteriores” (GRADY, 2003, p. 5).



particulares e comuns corroboram-se na atividade reflexivo-dialógica edificada tanto no ambiente formal quanto no informal. “Quem ensina o que sabe é o instrutor; o verdadeiro educador articula os saberes, conecta as oposições entre ignorância e sabedoria, ultrapassa as competências cognitivas para buscar o sentido, integra o Outro” (MÜHL, 2008, p. 8). Assim, a mediação possibilita que as experiências possam ser contínuas e mais significativas e que, por conseguinte, tornem-se mais educativas.

Em vista disso, a ressignificação do exercício da docência, sustentado no papel mediador do professor, resulta numa interação pedagógica intersubjetiva, na qual ensinar e aprender se traduz, a partir de um lugar comum, numa ação bilateral. Em outras palavras, a mediação coloca professor e aluno numa relação interativa e recíproca de compartilhamento e comunicação de sentidos e significados, bem como de aprendizagens contínuas ligadas à vida, distante de processos puramente passivos de ensino. Casagrande (2009, p. 164) explica que

ao exercer a função de ensinar o educador também aprende, constrói e reconstrói seu mundo da vida. Do mesmo modo, os educandos, na interação e na convivência com os outros e com o educador, constroem saberes, hipóteses acerca da realidade, modos de socialização e estilos de personalidade.

Isso significa que professor e aluno são membros ativos dentro do ambiente escolar, embora caiba ao professor a responsabilidade de conduzir as interações e as intercomunicações que guiam as tarefas sociopedagógicas. Na posição de articulador, o educador perde o lugar central e detentor do saber para assumir a tarefa mediadora das atividades educativas, observadas e direcionadas para que encontrem conexão e continuidade entre significados e sentidos. Destarte, a intervenção docente é vista como uma oportunidade de suscitar a curiosidade e as conexões temporais e espaciais que simbolizam e significam tanto as vivências quanto as associações sociais. Estimular o desenvolvimento e o crescimento dos indivíduos, nessa perspectiva, efetiva-se na construção de uma dinâmica recíproca de intercâmbios experienciais, renovando sentidos e significados por meio de processos comunicativos e interativos, bem como pelo julgamento apurado do mestre de quais experiências vinculadas ao âmbito escolar apresentam melhores condições educativas.

A interação direcionada pelo professor, caracterizada pela dinâmica da ação e da reação, aproxima os educandos dos elementos simbólicos que permitem a conexão, a adaptação e a aprendizagem dos princípios que orientam a vida comum. Esse processo, dado em primeira instância numa dinâmica informal no interior do grupo, é aperfeiçoado por mecanismos formais que visam garantir a unidade e a continuidade de valores, crenças, ideias

e costumes da coletividade no ambiente escolar. Nesse sentido, os processos de socialização e educação são formas ou meios de suplantar os limites da imaturidade e alinhar o desenvolvimento da subjetividade do indivíduo com a vida social, bem como trabalhar na renovação de ambas as dimensões. Tal tarefa, em nossa perspectiva, torna-se consistente e significativa quando é assumida por um planejamento flexível, que respeita a liberdade do educando e permite ao educador cooperar com a construção e a reconstrução das experiências, a reconfiguração e a abertura de novos horizontes existenciais para a vida privada e pública.

No curso das interações pedagógicas, o papel e o lugar assumidos pelo docente exercem forte influência na estruturação da subjetividade dos indivíduos. Nesses termos, o exercício docente cogitado a partir da mediação perpassa por processos formativos que interligam experiências subjetivas e objetivas mediante uma dinâmica orgânica, dialógica e contínua de construção e reconstrução dos sentidos e dos significados que integram as identidades pessoal e coletiva. Isso significa que a organicidade vinculada aos processos formativos supera a ótica da subjetivação como um processo vertical e impositivo para atingir o grau formativo de intersubjetivação. Educador e educando passam a se reconhecer como aprendizes e cooperadores na construção dos saberes, crescendo, amadurecendo e comprometendo-se com a vida de modo responsável e autônomo. Assevera Dewey (1979, p. 30) que “a pessoa amadurecida, para pôr o problema em termos morais, não tem o direito de recusar ao jovem, em dadas ocasiões, a capacidade de simpatia e compreensão que sua própria experiência lhe tenha dado”. Por conseguinte, o professor assume a responsabilidade e o compromisso formativo de cooperar com a construção e a reconstrução das experiências das gerações mais jovens, com o auxílio de procedimentos de mediação e direção das vivências e dos elementos simbólicos que constituem os universos subjetivo (eu) e objetivo (realidade) do indivíduo.

Assim sendo, os processos formativos escolares definidos como sociais e marcados por relações pedagógicas intersubjetivas, em que professor e aluno se reconhecem no exercício docente mediador, fundam-se na interatividade, no diálogo e no modo de vida democrático. No compartilhamento das experiências, cada agente educativo transforma-se e recria-se a partir da própria experiência comunicada e desvinculada das desvantagens que impedem a continuidade e o crescimento.

Nada se comunica sem que os dois agentes em comunicação – o que recebe e o que comunica – se mudem ou se transformem de certo modo. Quem recebe a comunicação tem uma nova experiência que lhe transforma a própria natureza. Quem a comunica, por sua vez, se muda e se transforma no esforço para formular a sua própria experiência. Há assim uma troca, um mútuo dar e receber. Nesse

sentido, toda relação social que seja realmente vivida e participada é educativa para os que dela partilham. (TEIXEIRA, 1978, p. 19-20)

A atividade educativa, na perspectiva da intersubjetividade, exige a mediação do professor na concretização dos processos formativos através da organização do ambiente e da direção das ações de construção e reconstrução dos sentidos e dos significados, de conceitos e conexões entre vida e saberes. Não se trata de um processo de transmissão dura de concepções e comportamentos, mas de construção e reconstrução da experiência com base no exercício reflexivo inteligente do próprio educando. Enquanto o educando é envolvido como sujeito, pela experiência formadora, na construção dos saberes, o educador assume a responsabilidade de criar possibilidades pedagógicas e reflexivas que resultem no crescimento e na conexão entre os conteúdos e as experiências reais dos alunos. A organização do ambiente e a mediação, como princípio metodológico, das atividades são elementos primordiais das atividades escolares para garantir novas possibilidades experienciais diante das problemáticas que emergem da vida concreta do aluno.

Portanto, ressignificar o papel e o lugar do professor, tendo em vista a ação mediadora, tem se tornando um desafio filosófico e pedagógico crucial no processo de revitalização dos processos formativos escolares atuais. Refletir e levar em conta os elementos enunciados neste item (4.3.2.1), de modo que a construção e a reconstrução sejam dadas numa perspectiva intersubjetiva, implica reconsiderar as estruturas tradicionais vigentes por meio de processos interativos, orgânicos e contínuos, ressaltando: a construção recíproca de sentidos e significados; o reconhecimento dos educandos, de maneira especial por intermédio do respeito à liberdade e ao processo de maturação de cada sujeito; a participação ativa como um membro do grupo, com responsabilidade privilegiada de conduzir interações e intercomunicações; novas perspectivas ambientais, curriculares e metodológicas; o diálogo e a abertura para fomentar o espírito social crítico e criativo. Em resumo, compreendemos que a mediação dos processos formativos escolares consiste numa atividade social de acompanhamento, que envolve educador e educando numa experiência pedagógica intersubjetiva, isenta de qualquer postura dogmática e definitiva.

#### 4.3.2.2 Repensar o ambiente escolar como um espaço de continuidade entre vida e saber

Em nossa reflexão anterior, consideramos a necessidade de uma ressignificação do papel e do lugar do professor na efetivação dos processos formativos escolares atuais, considerando a mediação docente como elemento motivador da revitalização de toda a práxis

formativa coeva. No entanto, a reconfiguração das atribuições e do recinto vinculado ao exercício docente, trabalhada na perspectiva deontológica do conceito de experiência, tem apontado a exigência de ambientes escolares adequados e intencionais que, de fato, possibilitem a construção e a reconstrução das experiências, por meio de dinâmicas sociais expressas no compartilhamento de crenças, valores, interesses, técnicas e significados. Tendo em vista essa premissa, a qual decorre do nosso referencial teórico, e também a realidade dos espaços escolares atuais, deduzimos a segunda implicação expressa na matéria: repensar o ambiente escolar como um espaço de continuidade entre vida e saber. Assim, em meio ao câmbio de experiências, significados, linguagem, subjetividades e perspectivas de futuro, a reflexão a seguir circunscreve o ambiente escolar como: 1) lugar amplo que supera os limites da sala de aula; 2) lugar social de narrativas existenciais reais, distante da formalidade pura ou isolada das realidades materiais e concretas da vida; e 3) meio notável de condições e intenções que auxiliam no crescimento e na continuidade das experiências em saber, em força e em felicidade.

Congregando experiências e perspectivas sociais múltiplas, a escola evidencia um valor institucional social “não no sentido de preparar para um padrão social futuro e prefixado, mas no sentido de proporcionar às crianças vida comunitária elementar e simples, em continuidade com a vida doméstica, de modo a estimulá-las psicologicamente e a discipliná-las moralmente” (PITOMBO, 1974, p. 105). Emerge, assim, uma força contra o modelo escolar das certezas e das verdades fixadas no professor, no livro e na escola, permitindo ao educando: agir, pensar e sentir numa interação orgânica, pulsada pelo compartilhamento das experiências; brincar, jogar, estranhar-se, construir e reconstruir significados e fios condutores entre experiências domésticas e saberes validados historicamente; integrar-se na cultura do passado e projetar o futuro da sociedade, a partir da atividade vivencial dos valores e do direcionamento educativo. Desse modo, as ações desenvolvidas no ambiente escolar implicam processos formativos adequados capazes de direcionar os indivíduos de maneira crítica, criativa e contínua na construção de novas experiências, interligando a vida e os saberes.

Considerando o caráter social inerente ao ambiente escolar, outorgado no respeito à liberdade do educando e no papel mediador do educador, o espaço educativo revela-se como lugar de transformação e de continuidade das experiências. Quanto a isso, o processo formativo escolar ocupar-se-ia com o processamento dos elementos intelectuais, morais e emocionais que sustentam as experiências subsequentes, assegurando novas possibilidades de vir a ser e novas experiências, assim como a internalização da cultura e do espírito de pertença

do grupo. Não se trata de uma ação ou uma reação isolada, abstrata ou, então, desconectada da história pessoal e do mundo; pelo contrário, consiste numa experiência contínua e significativa de crescimento e desenvolvimento humano biológico-psíquico-social similar às dos animais, os quais, para sobreviverem, adaptam-se e readaptam-se às intempéries da natureza em busca da continuidade da vida.

Sem educação seria improvável garantir a continuidade e a unidade da vida social. Destarte, o ambiente formativo, fundado na experiência, requer uma relação contínua entre a vida e o saber acumulado, a tradição e a inovação, o passado e o presente, a informalidade e a formalidade. Ou seja, equilíbrio e proporcionalidade pedagógica entre a ação habitual, marcada pelo estranhamento e pela adaptação na interação, e ação oficial, assinalada pela desconstrução e pela reconstrução das experiências. Diferente da educação tradicional, restrita ao ambiente composto por carteiras, quadro-negro, um pequeno pátio e pela formalização rigorosa do tempo e do espaço escolar, aspectos que não desconsideramos por completo, entendemos que o ambiente escolar informal também é pedagógico quando consegue aproximar os indivíduos, criar e respeitar as associações, estabelecer pactos compreensivos, comunicar significados e valores, normalizar positivamente as interações, enfim, intercambiar significados e experiências. Contudo, desconexos da formalidade pedagógica, isto é, da intencionalidade garantida pelo exercício reflexivo, o espaço e as ações informais esvaziam-se na espontaneidade, na incapacidade reflexiva e na pseudoconcepção de liberdade. O meio-termo entre essas duas dimensões consiste, em nossa ótica, no direcionamento intencional, na mediação docente dos processos formativos e na aproximação das experiências e dos saberes, da vida e da escola, por meio da reconstrução contínua das experiências.

A continuidade da experiência requer um ambiente escolar orgânico e intencional que envolva vida, saberes, indivíduo e sociedade; está enraizada na necessidade de sobrevivência da coletividade. Por isso, trata-se de pensar o espaço escolar a partir de três perspectivas: 1) espaço simplificado<sup>40</sup>, capaz de permitir a participação e a inserção do indivíduo imaturo nas relações complexas da sociedade. As relações humanas e sociais hodiernas têm se tornado multiformes a partir do desenvolvimento da globalização, da tecnologia e das novas formas de sociabilidades. Com isso, cada vez mais se faz necessário organizar um ambiente educativo orgânico e interativo, que favoreça a participação e a compreensão das dinâmicas sociais, evitando o individualismo e o isolamento criativo, crítico, político e ético; 2) espaço purificador, com competência estratégica de eliminar os elementos desvantajosos do ambiente

---

<sup>40</sup> O termo “simplificado” está exposto no sentido de simples e acessível, e não de redução e mediocridade pedagógica.

social. A organização do ambiente escolar e a mediação das interações, tendo em vista a libertação de forças, tendências e impulsos egoístas e antissociais que colocam em risco a vida coletiva, são pressupostos básicos para evitar o extremismo, o preconceito e a violência social; e 3) espaço de integração social, marcado pela tolerância e pelo compartilhamento de experiências assinaladas por diversidade, antagonismo, isolamento, ameaças, confrontos barulhentos e silenciosos. A partir de tais características, os processos formativos assumem a responsabilidade de edificar um ambiente integrador e mediador da multiplicidade experiencial, rompendo com a dualidade e a fragmentação presentes no espaço escolar atual.

Com base nas premissas apresentadas, entendemos que o ambiente escolar, embora não sendo o único espaço de aprendizagens, é um local privilegiado para o desenvolvimento humano e social, por ser “especialmente organizado e racionalmente planejado para oferecer aos educandos um meio social simplificado que retrate, de modo purificado e equilibrado, a ampla e complexa sociedade maior” (CUNHA, 1998, p. 43). Na trama das relações, na diversidade e no jogo de interesses pessoais e sociais presente no ambiente escolar, a responsabilidade intrínseca dos processos formativos escolares passa a ser o equilíbrio e o direcionamento do intercâmbio das experiências, visando à inserção dos indivíduos na convivência social ampla. Essa tarefa, que envolve contato e comunicação permanentes, demanda intencionalidades pedagógicas, administrativas e políticas mediadoras de cunho democrático, alicerçadas na tolerância, na equidade, no respeito à liberdade e no diálogo participativo, a fim de não distanciar saberes formalizados do seu significado prático. Nesse sentido, a rigidez, as certezas, as dicotomias entre fazer e saber, as aprendizagens mecânicas e isoladas da realidade escolar atual, muito bem descrita por Mosé (2015), são indeferidas pela experiência ao enfatizarem a interação, a continuidade e a lapidação dos significados e das experiências imediatas que borbulham no espaço educativo, permitindo a emancipação do indivíduo a partir da construção e da reconstrução das vivências, da integração social e dos interesses permanentes da sociedade.

Na perspectiva da experiência contínua, o ambiente escolar torna-se o lugar por excelência de intercâmbios de vivências, valores, crenças, construções e reconstruções de universos subjetivos e objetivos da vida. Em meio às interações cooperativas mediadas pelo professor, o saber é forjado, compartilhado e purificado em processos formativos dinâmicos e intencionais que modificam e transformam, edificam e reedificam as experiências em canais contínuos de aprendizagens, bem como permitem a educador e educando interagirem e aprenderem juntos. De acordo com Teixeira (1978, p. 21), “a atividade educativa não se processa no vácuo, independente de objeto ou condição. Ao contrário, ela é sempre uma

resposta a estímulos específicos ou gerais, nascidos do próprio organismo e do meio ambiente em que o indivíduo vive”. Dessa maneira, o ambiente escolar entendido como instrumento social de aproximação de gerações, linguagens e universos existenciais perpassa pela potencialização das interações, da conexão de experiências e saberes, da ligação entre meios e fins pedagógicos e do zelo pelas tendências ativas do educando. Em outras palavras, não se trata apenas de inserir os indivíduos imaturos num ambiente escolar e deixá-los à mercê dos conflitos, das associações livres, das técnicas de coação, da violência do adestramento, da aprendizagem do livro e do princípio *laissez faire* ou espontaneísmo pedagógico. Inversamente, implica clareza do ponto de chegada e dos recursos metodológicos eficientes para criar e adequar as condições ambientais e direcionar o crescimento dos educandos, tornando a vida melhor, mais rica e bela.

Garantir o direcionamento e a continuidade das experiências, tendo em vista o distanciamento das tendências desvantajosas que constituem as experiências primárias, perpassa por um processo formativo dinâmico de reconstrução das estruturas de pensamento e de ação, de acordo com as intencionalidades sociais e educacionais assumidas pelos processos formativos. A ação pedagógica mediadora e reflexiva, a resolução dos problemas concretos da vida e o compartilhamento de experiências definem-se como meios elementares para adequar e organizar o ambiente escolar, tal como para emancipar os indivíduos submersos em esquemas psíquicos e sociais dicotômicos, fragmentados e egoístas que impedem o desenvolvimento humano e democrático. Em suma, o ambiente escolar consiste em um lugar de conexões e continuidades que ultrapassa a mera reprodução das estruturas sociais ou ideológicas, possibilitando aproximações existenciais e reconstruções de valores culturais, políticos, éticos e democráticos, a partir de uma forma de vida associada e cooperativa.

Resumindo, a matéria apresentada neste tópico, ao refletir em torno do ambiente escolar como um espaço de continuidade entre saber e vida, tem ressaltado uma nova perspectiva para os processos formativos escolares definidos pela construção e pela reconstrução das experiências. Distanciando-nos do modelo educacional vigente, marcado por elementos educacionais da tradição, procuramos enfatizar o ambiente escolar como um espaço especializado, adequado e intencional, regido pela continuidade das experiências passadas, presentes e futuras, bem como pelas conexões entre saberes oficiais e a vida do educando. Assim, a cogitação dos processos formativos escolares atuais, caracterizados pela rigidez e pela inflexibilidade dos aportes teóricos e práticos tradicionais, exige repensar constantemente os ambientes escolares, tanto no quesito físico, com novas estruturas de movimentação e organização, quanto no pedagógico e social, tendo em conta as

transformações coevas, as novas possibilidades de aprendizagens e de compartilhamento de significados e sentidos que determinam o crescimento dos indivíduos e da vida social democrática. Por fim, a implicação enunciada neste tópico, ao destacar o ambiente escolar como um espaço de continuidade, não apenas sugere conexões de sentidos e significados, mas reforça o papel e o lugar do professor mediador como responsável em organizar o ambiente e cooperar com a formulação dos elos e das sínteses experienciais.

#### 4.3.2.3 Reconfigurar os programas e as práticas formativas com base na resolução de problemas

A experiência como aporte teórico e prático dos processos formativos escolares atuais tem nos ajudado a trazer para o campo reflexivo deste trabalho elementos filosóficos e pedagógicos centrais e definidores da práxis pedagógica. Conectando-se e criando relações complementares, as implicações abordadas sugerem novas perspectivas formativas que preconizam a ação docente mediadora, o ambiente escolar como espaço de continuidade e, agora, a reconfiguração dos programas e das práticas formativas com base na resolução de problemas. Refutando o modelo curricular e o seu desdobramento fixado na transmissão, na memorização e na reprodução dos saberes, a inferência em questão, enraizada no conceito deweyano de experiência, enfatiza o entendimento de programas escolares elaborados a partir das problemáticas que irrompem no processo de construção e reconstrução das experiências, possibilitando caminhos de ensino e aprendizagem contínuos e conectados com a vida do educando.

Consolidar os processos formativos escolares atuais alicerçados na experiência requer tornar mais flexíveis as estruturas e a organização curricular, permitindo o diálogo, a interação e a construção dos significados empregados na vida. Em outras palavras, se a intencionalidade última da educação consiste em cooperar com a construção de uma nova sociedade, sendo ela democrática, não deveria reproduzir e desenvolver-se tendo como ponto de partida a matéria organizada na ótica do adulto e do especialista (DEWEY, 1979), mas partir da vida e das problemáticas que envolvem as realidades e as relações dos sujeitos inseridos nos ambientes escolares. Em consonância com Delors (2005), entendemos que os processos formativos devem semear bases de um saber sólido em todos os educandos e alimentá-los com o gosto e a capacidade de adquirir novos saberes a partir de programas escolares que respondam às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles que aprendem pela prática. Nessa perspectiva, duas premissas emergem como possibilidade para refletir sobre a temática



apresentada: 1) o princípio reflexivo como norteador transversal do programa e das práticas pedagógicas; e 2) a investigação e o diálogo como elementos substanciais para a resolução dos problemas da vida.

A escola organizada com base nos princípios educativos tradicionais sustenta um entendimento pejorativo em torno da imaturidade, desconsiderando a força da dependência e da plasticidade que envolve o indivíduo. Tal visão opõe o aprendiz, como um ser incapaz e não evoluído, e os saberes representados pela experiência amadurecida do adulto. A imagem maculada do imaturo que transcorre no pensamento educacional tradicional ressalta os fracionamentos, os dualismos e os antagonismos pedagógicos intrínsecos aos processos formativos escolares, marcados pela imposição e pela transmissão de princípios gerais e verdades absolutas. Nesse cenário, a experiência e a integridade da própria vida são anuladas como tendências formativas facilitadoras e livres, capazes de integrar o indivíduo na vida social, cooperar com a resolução dos problemas e significar e ressignificar as experiências. Destarte, entendemos que a escola não pode ser um lugar distante da vida do educando, onde são transmitidos eventos específicos e trabalhadas algumas habilidades mecânicas previstas em programas fixos, em troca daquilo que é importante para a vida presente do aluno.

A saída de casa e o ingresso na escola consistem num processo traumático, o qual impacta a dinâmica existencial do educando por tudo aquilo que representa o êxodo do conforto e da informalidade e a readaptação ao ambiente estranho e formalizado. Quando direcionamos esse processo com base na experiência, uma realidade de conflitos e aprendizagens aflora, reformulando atitudes, comportamentos, relações, valores, crenças e reorganizando as interações e as experiências ampliadas no universo escolar. Segundo Casagrande (2009, p. 174), “a necessidade de entendimentos, de diálogo para a resolução dos problemas e dos conflitos sociais, faz com que a criança aprenda outros modos de se relacionar e, aos poucos, descentre a perspectiva de olhar apenas a partir de si mesma”. Desse modo, tornam-se necessários programas e práticas formativas que possam atender às urgências educativas dos indivíduos atuais, bem como direcionar as aprendizagens conectando os saberes e as experiências dos educandos. A escola não pode ser entendida e organizada como um lugar abstrato, descontínuo e desvinculado da vida, visto que ela se determina na vida progressiva, na constante transformação e na evolução.

Quando os processos formativos escolares mostram-se desconectados do universo vivencial do aluno, tendem a fragilizar a memória, embrutecer as relações e radicalizar a estrutura axiológica por meio da disciplina autoritária e do despejo de longos séculos de conhecimentos acumulados. Desse modo, é preciso que os programas e as práticas formativas

fomentem a produção dos saberes a partir da ação e da reflexão, relacionando os conteúdos com as experiências dos educandos e gerando aprendizagem que possibilite o autorreconhecimento. Para tanto, faz-se necessário valorizar as experiências informais que ocorrem fora do espaço escolar e articular com o programa de conteúdos, desenvolvendo e estimulando o interesse em aprender e produzir conhecimentos, sempre com a intenção de ler e intervir no mundo de maneira consciente, crítica, criativa e ética. De acordo com Mosé (2015, p. 56), a escola precisa ser encarada como um espaço vivo de produção de saberes, de curiosidade, de pesquisa, de arte, de cultura, de criatividade e de reflexão, com vistas à significação das experiências que sustentam a vida presente do educando e o desenvolvimento de um ambiente social democrático.

Em decorrência das novas necessidades em torno dos processos formativos, contundentes críticas têm sido direcionadas ao modelo escolar vigente, ancorado na rigidez e na verticalidade acadêmica dos programas escolares e das práticas formativas, por atravancar processos contínuos de reconstrução das experiências e do “saber-fazer” que permitiriam resolver criativamente os problemas. A vida e a experiência subordinadas aos processos mecânicos e formais propagados pelo ambiente escolar e pelas práticas pedagógicas tradicionais tornaram-se cansativas, insignificantes, conflituosas, violentas e acríicas. Suplantar essa realidade, que trata o educando como uma tábula rasa e exalta a mentalidade e a lógica do adulto, pressupõe conciliar a teoria e o bom senso, bem como aproximar o imaturo e a experiência do adulto por meio de processos ativos, orgânicos e reflexivos. Entendemos que se faz necessário um rompimento radical com os formatos tradicionais dos programas e das práticas formativas organizadas em disciplinas isoladas e, por vezes, estéreis pela falta de conexão entre conteúdo e vida real, realçando a experiência como fonte de investigação e estímulo reflexivo, gerador de novos sentimentos, sensibilidades, fatos e ideias (GRADY, 2003).

O veio reflexivo que decorre da experiência e funciona em contínua espiral valoriza a liberdade e os saberes do educando, as interações, o ambiente e as problemáticas que despontam no cotidiano da vida pessoal e social. Do interior da experiência é que emergem as problemáticas e os conteúdos, os sentidos e os significados, bem como o estímulo necessário para pensar, solucionar e reconstruir os elementos norteadores da experiência que impedem o crescimento e o progresso da vida. Aprender, dessa forma, não consiste na mera aquisição de fatos e conceitos somados às crenças de uma pessoa, mas numa atividade formal e social de crescimento e desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitam a construção e a reconstrução das experiências. Dessa maneira, os processos formativos escolares passam a

constituir-se pelo exercício regulador, orientador e direcionador das experiências posteriores, tendo como ponto de partida a experiência prévia do aluno, da qual se extraem as problemáticas a serem manipuladas, e a reflexão como fio condutor de todas as práticas pedagógicas.

A reflexão presumida num molde inteligente, isto é, que alia razão e prática, torna-se mecanismo essencial dos processos formativos escolares para manejar sentidos e significados pessoais e sociais, em vista do aperfeiçoamento das condições ambientais de interação e vida. Destarte, compreendemos que o princípio reflexivo, como elemento norteador e transversal dos programas e das práticas pedagógicas, não pode limitar-se exclusivamente a uma atividade psíquica, isolada e individual, voltada à memorização e à reprodução dos saberes acumulados. Distante disso, a atividade pedagógica reflexiva pressupõe relação, contato, diálogo, intercâmbio e comunicação de ideias, crenças, sentimentos, sensibilidades e significados, elementos que cooperam com a construção de um ambiente escolar voltado ao compartilhamento de entendimentos, consensos, solução de problemas, empatia, respeito e a manutenção da vida humana e da democracia como um modo de viver juntos.

A atividade reflexiva, compreendida como elemento transversal dos programas e das práticas pedagógicas, cria elo *continuum* entre os processos formativos escolares, ou seja, na perplexidade reflexiva irrompem elementos racionais e sensíveis que possibilitam a melhora constante da práxis pedagógica por viabilizar a relação necessária entre experiência de vida e saberes acumulados. Em consonância com Freire (2016, p. 40),

é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. [...] Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.

Desse modo, os programas e as práticas escolares orientados pela reflexão necessitam de compreensão vinculada a espaços de participação que favoreçam a transformação da sala de aula numa comunidade de investigação, isto é, em lugares intencionais que permitam questionar, problematizar, imaginar, criar e comunicar saberes e experiências livremente, bem como assumir as condições ambientais como possibilidades de crescimento. Assim, diferente do formato pedagógico tradicional impositivo e autoritário, as ações pedagógicas assumem um caráter conjunto de cooperação e colaboração contínua e permanente de construção e

reconstrução das experiências, a partir do compartilhamento de significados e da participação dos indivíduos na comunidade. Em conformidade com Fávero (2007, p. 28), entendemos que “a comunidade não existe por si mesma e que, por isso, não exerce poder absoluto sobre seus membros; ela é a soma de indivíduos que compartilham crenças, um influenciando na crença do outro”. Trata-se de um espaço social interativo, que respeita a liberdade e a individualidade de cada ser ao possibilitar novas descrições acerca do mundo, das pessoas e de si mesmo, flexível às verdades que cada um carrega na história pessoal e aberto ao diálogo expresso na capacidade de ouvir e falar com os outros.

Na perspectiva da comunidade de investigação, os processos formativos passam a ser pensados a partir de: 1) métodos direcionados que estimulam e resultam em reflexões aprimoradas relativas aos problemas; 2) programas escolares abertos que partem da experiência do educando e ressaltam o exercício docente mediador; 3) aprimoramentos do pensar crítico e criterioso, com base em processos formativos conectados com a vida; e 4) fundamentos contínuos e interativos que desencadeiam experiências através do exercício reflexivo-dialógico. Ao passo que a vida do indivíduo, fora da escola, passa a ser considerada objeto de investigação, novas dinâmicas e possibilidades pedagógicas são criadas, ofertando ao educando a possibilidade de pensar, elaborar e construir saberes críticos e criativos em torno das problemáticas que o cercam; ao educador, cabe a tarefa mediadora de aliar as experiências aos conteúdos por intermédio de práticas formativas proporcionais, desafiadoras e dialógicas. Em vista disso, educandos e educadores tendem a tornarem-se conscientes dos jogos e dos problemas pessoais e sociais experimentados, compartilhados e investigados conjuntamente através de um movimento progressivo possibilitado pelo diálogo.

Considerado um recurso metodológico inerente ao modelo reflexivo de investigação, o diálogo apresenta-se como um exame, uma problematização, um questionamento que força a instabilidade das certezas vinculadas às experiências, aos programas e às práticas pedagógicas. Conceitos, conteúdos e hábitos assumem um caráter falível e passível de reconstrução lógica e científica ao serem submetidos a um plano investigativo dialógico-reflexivo. Nesse sentido, a qualidade do argumento prevalece à arte da conversação focada na troca de sentimentos, pensamentos, dados e interpretações. De acordo com Lipman (2008, p. 439), “a direção que a conversação toma será determinada mais pelas necessidades da própria conversa que vão se apresentando do que pelas leis da consistência, como um escritor que, pela metade do livro, descobre que o livro dita aquilo que deve ser escrito”. Portanto, as investigações dialógicas direcionadas pelas práticas pedagógicas superam uma relação simétrica e um exame de mútua individualidade, mostrando-se numa relação de igualdade em

comportamentos assimétricos como dar ordens, receber instruções, sugerir, questionar, respeitar, vetar sugestões e argumentos etc.

O diálogo é relação de um “eu” frente a um “tu”. Pressupõe-se, portanto, a existência de saberes nos dois sujeitos que compõem os polos da relação. O confronto de saberes, porém, requer dos sujeitos a partilha da palavra e a concessão de que seus saberes não são absolutos. A palavra não é concedida como no caso da relação sujeito-objeto, ou seja, professor-aluno. É “proferida” em condições subjetivas de igualdade, mesmo que os sujeitos que a proferem sejam investidos em papéis assimetricamente desiguais. (BENINCÁ, 2002a, p. 114)

Desse modo, os processos formativos deixam de ser mera comunicação ou reprodução de saberes do mundo adulto e passam a assumir um caráter investigativo dialógico dos problemas que afetam o mundo e a experiência do educando, a partir de saberes produzidos e abordados numa dinâmica problematizadora. No diálogo, as palavras e as vivências não são perdidas ou ignoradas, e sim conectadas pela reflexão num processo aberto e de aceitação do outro em vista do equilíbrio, da integralidade e do enriquecimento da experiência com novos significados. Nesse sentido, o programa e o conteúdo deslocam-se em direção ao exercício reflexivo e investigativo; as práticas pedagógicas não visam mais à memorização, à reprodução e à preparação dos imaturos para o futuro, mas à interação dialógica e à possibilidade de construção dos saberes. Casagrande (2009, p. 180) diz que “a práxis educativa entendida como processo dialógico, lugar da palavra e da ação no encontro com o outro, implica a possibilidade de que cada um diga a sua palavra, tornando-se possível que se instaure um espaço de entendimento mútuo entre os participantes da comunicação”. Sendo assim, a experiência formativa construída e reconstruída na potencialidade dinâmica da palavra pode ser narrada em progresso contínuo e constante que ultrapassa os limites do espaço escolar e atinge o âmbito da vida em comunidade.

Em resumo, a reconfiguração dos programas e das práticas escolares com base na resolução de problemas implica, em primeira instância, um rompimento quase que radical com o modelo curricular tradicional. Isso não significa a inexistência de uma grade de conteúdos a serem estudados e que orientem o desenvolvimento dos processos formativos escolares. No entanto, a questão que se coloca como pano de fundo trata da natureza e da forma como é elaborada e entrelaçada a estrutura das matérias com a vida e as circunstâncias dos educandos. Objetivando a emancipação e a concretização de um modo de vida democrático, a reconfiguração dos programas e das práticas escolares traz, em segunda instância, a necessidade constante de aliar conteúdos formais à vida e aos problemas enfrentados pelos alunos. Para isso, apresentamos duas vias de conexão entre saber e vida: 1)

a transformação do espaço da sala de aula numa comunidade de investigação em que os alunos possam trazer à tona pensamentos, emoções, angústias, medos etc. e transformá-los em conteúdos significadores da realidade e da vida; 2) o diálogo como uma proposta de investigação que perpassa todo o processo formativo, rompendo com as práticas mecânicas de transmissão e reprodução de conteúdos e sentidos. Desse modo, o aluno assume um papel ativo na construção dos saberes, refletindo junto ao professor mediador e inferindo as melhores alternativas para os problemas que se impõem na ordem natural e social da vida.

#### 4.3.2.4 Reconsiderar os processos formativos escolares na qualidade da experiência democrática

Assumir e buscar soluções de maneira conjunta para os problemas e os conflitos que surgem vida ordinária da sociedade tem se tornado um dos grandes desafios dos processos formativos escolares atuais. Frente às provocações que pressupõem o diálogo, o respeito e a participação, temos contemplado, nos espaços escolares, sinais de violência entre professor e aluno, de fracasso individual e institucional e de indiferença ante a pluralidade e a experiência individual e coletiva. A realidade educacional atual, marcada pela descontinuidade e pelo enraizamento no modelo tradicional, revela novas dicotomias que afetam o desenvolvimento de um modo de vida democrático e, ao mesmo tempo, aponta para reflexos preocupantes em torno da incapacidade reflexiva do homem hodierno. Desse modo, o conceito deweyano de experiência exige que a escola assuma a missão de inserir os alunos ativamente no processo de reconstrução da sociedade, e não simplesmente os faça reproduzir as suas estruturas. Isso implica, em nosso entendimento, levar em conta os temas já abordados, bem como reconsiderar os processos formativos escolares na qualidade da experiência democrática.

A democracia, como um modo de vida, consiste na tese principal do pensamento deweyano. Superando o âmbito político partidário, o filósofo norte-americano apresenta uma concepção liberal democrática de educação, a qual propõe mudanças profundas nos regimes educacionais tradicionais que tendem a refletir e a reproduzir a sociedade e as suas dicotomias. Segundo Puig (2000), os ambientes democráticos não podem ser uma cópia mimética da democracia política, e sim uma democracia que propicie práticas pedagógicas que respeitem os princípios democráticos manifestados e adaptados nas singularidades de cada instituição educativa. Destarte, exigem-se: professores mediadores; ambientes favoráveis ao intercâmbio e à conexão de experiências; programas escolares e práticas educacionais que desenvolvam a capacidade de refletir as experiências passadas e os conflitos presentes;

processos formativos democráticos fundados na experiência e projetados objetivando a formação de adultos habilitados e responsáveis em todos os âmbitos da sociedade que cresce em complexidade à medida que progride.

Responsável pela continuidade da sociedade, a educação configura-se com base em processos formativos de crescimento, desenvolvimento e amadurecimento dos valores pessoais e comunitários, procurando dar conta daquilo que a vida, diretamente, não pode ministrar. Nesse sentido, pensamos os processos formativos processados a partir de dinâmicas comunitárias, orgânicas, interativas, cultivadas e alimentadas diariamente pela vida prática, descrita em um modo de agir e pensar ativo, participativo e reflexivo em redor das questões que compõem as compreensões e os usos comuns. Entendemos, nesse horizonte, a democracia como princípio educativo elementar para direcionar as dinâmicas e a construção e a reconstrução das experiências, bem como para cooperar com a internalização dos valores e das virtudes que formam o caráter e o espírito sociocultural da comunidade em que se inserem os agentes educativos.

Alinhar educação, experiência e democracia implica repensar a filosofia da educação e os processos formativos tradicionais, que orientam os contextos escolares com mecanismos excludentes, dualistas, isolados da comunidade e da cidade. Mais do que nunca, faz-se necessário tornar os ambientes educativos democráticos tolerantes ao intercâmbio livre e reflexivo das experiências, à construção e à renovação dos valores sociais, à expressão e ao debate inclusivo acerca das novas formas de associações, ao desenvolvimento de virtudes políticas e morais, por nos depararmos com uma realidade social contemporânea com traços fortes de incapacidade de conviver, de seguir acordos, de refletir, de preservar a vida, de estranhar-se diante do outro e de si mesmo. Nesses termos, os compartilhamentos dos significados comuns e as interações são fragmentados, dificultando a identificação com os valores do grupo e o intercâmbio das experiências.

Cogitar os processos formativos escolares com base no conceito deweyano de experiência demanda ações educativas alicerçadas em intencionalidades democráticas, preconizadas no planejamento cooperativo e no distanciamento de elementos pedagógicos individualistas e autoritários que não oferecem nenhum tipo de revitalização social. Destaca Nussbaum (2015) que, ao se pensar em uma educação democrática, é imprescindível pensar no que são as nações democráticas atuais e pelo quê elas lutam, pois o que temos visto é uma crença e um agir democrático vinculados ao progresso econômico que gera muito mais desigualdades, antagonismos e reforço do modelo educacional aristocrático do que condições igualitárias, justas e fraternas. Nesse sentido, compreendemos que tal plano implica processos

formativos por meio da democracia, alavancados na interação e na comunicação livre, no respeito às diferenças, no diálogo, na preocupação com os outros e na compreensão da realidade na qual se aprende e se age. Isso significa reconfigurar o ambiente escolar e todos os elementos teóricos e práticos com o intuito de exercer forte influência na formação do caráter dos indivíduos, coordenando e consolidando as experiências a partir de interações vivas e intencionais.

Sendo assim, os processos formativos assumem o papel mediador de “disputas entre múltiplas concepções de vida ou de filosofia – sem saber ao certo, e *a priori*, qual delas logrará convencer a comunidade –, mas também negociações em torno de sobre que pontos o consenso seria necessário para garantir o progresso da sociedade” (PAGNI, 2011b, p. 57). A vida e as suas circunstâncias afloram na comunicação livre entre os homens, de maneira especial entre os mais velhos e os mais jovens, consolidando a experiência educativa na, pela e a partir da própria experiência vivida e compartilhada na interação associativa construída no ambiente escolar. Para Munoz e Munoz (1998, p. 15),

*communication makes possible having shared experiences and meanings, which give people identity and a sense of belonging to a whole, to a culture. The culture will not survive if it is not transmitted or not shared by the next generation. That is why education has a crucial role in the prolongation of society.*<sup>41</sup>

Vista por essa ótica, a escola não seria apenas um espaço de aprendizado da democracia como um modo de vida, mas de formação de uma postura ética que, aliada à moral, promoveria o desenvolvimento social e a emancipação dos excluídos econômica e culturalmente.

Viver o espírito democrático no âmbito escolar pressupõe aprendizagem e exercício contínuo de uma experiência reflexiva livre e comunicativa. Isso demanda tempos e espaços escolares reais, adequados e propícios aos intercâmbios de experiências, ao diálogo, à reflexão, à investigação e à participação referentes aos objetos problemáticos que assolam a vida pessoal e social. Entende Teixeira (1978, p. 35) que “a escola tem que se transformar em um meio real, de experiências reais e de vida real”. Nesse sentido, acreditamos que processos formativos mediados e conectados com a vida e as experiências reais dos educandos tornam possíveis novas aprendizagens e novas possibilidades de associações democráticas. Fazer da própria experiência objeto de investigação e reflexão, extraindo dela elementos vantajosos e

---

<sup>41</sup> “A comunicação possibilita ter experiências e significados compartilhados que dão identidade às pessoas e um sentimento de pertença a um todo, a uma cultura. A cultura não vai sobreviver se não for transmitida ou partilhada pela próxima geração. É por isso que a educação tem um papel crucial no prolongamento da sociedade” (MUNOZ; MUNOZ, 1998, p. 15).



desvantajosos e reconstruindo-a em novas perspectivas, faz dos processos formativos instrumentos ativos, orgânicos e democráticos vinculados intimamente à vida.

Alicerçar os processos de formação na concepção democrática deweyana significa pautar as interações educativas na construção e na reconstrução contínua dos elementos que formatam a tradição, as crenças, as culturas, os sonhos, os conceitos, os costumes, as técnicas e os significados, distanciando-se de qualquer forma autoritária e dualista de transmissão de saberes e valores. Perante a amplitude experiencial que se forma no ambiente escolar, faz-se necessário o uso de práticas pedagógicas que superem a inércia e a distância estabelecida entre a práxis pedagógica e a realidade vivida dos educandos e que evidenciem a continuidade das interações dadas nos intercâmbios sociais. Nesse sentido, os processos formativos democráticos, norteados pelo diálogo e pela reflexão, caracterizam-se pelo estreitamento das associações estabelecidas no ambiente escolar, pela manipulação das problemáticas da vida real em vista das melhores soluções para os conflitos que se formulam na constituição da experiência e pelo distanciamento do espírito livresco e do falso intelectualismo, que assombra e dificulta o desenvolvimento da postura social livre e ativa.

O direcionamento da educação por princípios democráticos, atrelada a uma vida boa e acessível a todos, não se limita a indicativos de uma população saudável, participativa e educada. É muito mais do que isso. Ou seja, diz respeito a uma formação ativa, crítica e criativa, elaborada de maneira equilibrada entre experiência, argumentação e raciocínio lógico, humanidades e belas-artes. Em outras palavras, trata-se de uma formação contínua e intencional que engloba um projeto de homem em sua totalidade, de sociedade e de educação. Nessa perspectiva, o ambiente escolar torna-se o *ethos* de crescimento e desenvolvimento das faculdades mentais e sensíveis, desabrochadas a partir de contribuições ativas e criativas dos educandos, da mediação docente em torno dos problemas que estão relacionados à vida e dos direitos e deveres como cidadão. Afirma Delors (2005, p. 61):

Trata-se, sim, de fazer da escola um modelo de prática democrática que leve as crianças a compreender, a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres, como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros. Um conjunto de práticas já experimentadas poderá reforçar essa aprendizagem da democracia na escola: elaboração de regulamentos da comunidade escolar, criação de parlamentos de alunos, jogos de simulação do funcionamento de instituições democráticas, jornais de escola, exercícios de resolução não violenta de conflitos.

A democracia, ao estimular o encontro, a imaginação, o pensar, o perguntar, o falar e o ouvir, admite um caráter pessoal e social, assinalado na capacidade de julgar e agir, de

maneira inteligente, as situações que se organizam no universo das interações cotidianas. Inteligência e democracia complementam-se: a primeira por permitir a comunicação livre e plena entre os indivíduos; a segunda por depositar fé na capacidade do ser humano de responder democraticamente aos desafios da construção e da reconstrução das experiências. Os processos formativos escolares iluminados pelo pensamento educacional deweyano, portanto, encontram unidade e continuidade na comunicação livre e na integração dos agentes educativos, por meio da experiência real e vital da democracia.

Em suma, a democracia como horizonte para os processos formativos escolares atuais apresenta-se como uma finalidade social da educação, assegurando a continuidade da vida e da sociedade. Exigindo espaços escolares reais de participação, de comunicação, de diálogo e de compartilhamento de experiências, os valores democráticos são expressos como um modo de vida que transcendem os muros e as certezas da escola, refletindo uma dinâmica social contínua e inteligente. Reconsiderar os processos de formação a partir da democracia na atualidade consiste em uma tarefa que aborda linhas cruciais, já refletidas, da estrutura educacional vigente, como: o papel e o lugar do professor; o ambiente escolar; os programas e as práticas formativas. Por fim, acreditamos que a experiência democrática efetivada com qualidade nos espaços educativos propende a possibilitar a construção de uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao demarcarmos o problema relativo ao conceito deweyano de experiência e de suas implicações para a realidade atual dos processos formativos escolares, procuramos dar conta de uma investigação de cunho teórico-prático que pudesse dispor de luzes reflexivas e possibilidades pedagógicas objetivas e reais. Assim, trabalhamos hermeneuticamente em torno de elementos reflexivos e conceituais substanciais que atendem aos desafios emergenciais da escola contemporânea, bem como à necessidade de uma reconfiguração dos elementos filosóficos e pedagógicos que envolvem todos os ambientes escolares. Não se trata de apagar ou ignorar por completo as noções do modelo educacional vigente, e sim de ampliar a reflexão e a análise referentes: 1) aos impactos da escola e dos processos formativos escolares atuais na construção e na reconstrução das experiências; 2) aos aportes teóricos e práticos que direcionam os processos formativos escolares atuais e a significação da vida pessoal e social; e 3) às necessidades e aos anseios da sociedade hodierna. Nesses termos, entendemos que o conceito deweyano de experiência contém elementos substanciais para alimentar e direcionar os processos formativos escolares atuais, rompendo com as dicotomias e as discontinuidades que isolam saberes e vida.

Forjado a partir de pressupostos vinculados ao movimento norte-americano pragmatista, o conceito em questão fora apresentado dentro de três dimensões, interação, continuidade e inteligência, revelando uma característica filosófica particular de conceber os processos formativos escolares. Partindo da concepção de que o ser humano difere dos demais seres vivos pela capacidade de significação, ressignificação e projeção das suas experiências, os processos formativos assumem uma missão fundamental de assegurar a sobrevivência individual e coletiva dos seres humanos. Entendidos como interações intencionais e flexíveis entre os seres e os meios natural e social, esses processos, na concepção deweyana, levam-nos a constatar que educar relaciona-se com: 1) a preservação e a revitalização dos significados construídos pelas gerações passadas; 2) a necessidade de aproximar as gerações devido ao aumento da complexidade das interações sociais dadas pela inovação, pela recriação e pela conexão das sociedades; e 3) o enfraquecimento da capacidade natural de organização e formação das novas gerações. Os processos formativos escolares, vistos sob essa ótica, passaram então a assumir uma função social de suma importância ao construir elos entre tempos e espaços passados, presentes e futuros, bem como por aproximarem as gerações e estabelecerem o equilíbrio entre as realidades subjetiva e objetiva presentes em cada experiência.

As experiências e as aprendizagens como temos visto no pensamento deweyano consistem em eventos resultantes das interações entre o indivíduo, a natureza e o grupo social, construídas e entrelaçadas no cotidiano por meio de movimentos ativos (ações) e passivos (reações). Envolvendo necessidades, propósitos, emoções e cognições, as interações ordenam-se numa dinâmica orgânica de expansão e contração de possibilidades, esforços, interesses, trocas e construções de significados que abrangem no mínimo dois indivíduos num processo contínuo de intercâmbio comunicativo e significador. Desse modo, compreendemos que a reflexão e o diálogo tornam-se ferramentas metodológicas centrais no direcionamento dos educandos, permitindo a extração dos elementos ocasionais e meramente rotineiros que desqualificam a continuidade das experiências por produzirem dureza, insensibilidade, isolamentos e restrições das experiências futuras.

Aliada à interação, a continuidade apresenta-se como critério de avaliação das experiências educativas ao atuar como juiz qualificador das experiências em consonância com ação da inteligência no direcionamento das experiências posteriores. Efetiva-se num exercício dialético de crescimento vinculado ao movimento de ir e vir contínuo do indivíduo no tempo e no espaço passado, presente e futuro, bem como num exercício crítico relativo às dicotomias, às fragmentações e aos dualismos que impedem as conexões entre natureza e experiência. No campo da educação, a continuidade é fator de unidade entre meios e fins, teoria e prática, processos formativos escolares e vida, experiências imediatas e mediatas, indivíduo e grupo, escola e sociedade, bem como condição de resposta às certezas e aos dualismos impregnados na estrutura social e reproduzidos pelo modelo educacional tradicional.

A continuidade opera na possibilidade da reflexão e do diálogo inteligentes inerentes a cada experiência em movimento, tornando-se educativa na medida em que conecta as vivências e as aprendizagens, os conhecimentos e a vida por meio de processos reflexivos enriquecedores do espírito e das significações individuais e coletivas. Educar, nessa ótica, evidencia-se como processo de direcionamento e de crescimento no âmbito espiritual, humano e social, criando e recriando as possibilidades de direção do curso das experiências futuras. Nesse sentido que recorreremos à caracterização da sociedade e dos processos formativos escolares atuais em busca de sinais que pudessem revelar esse prisma teórico e prático, presente na formação do homem hodierno.

O que reunimos, todavia, foram indicadores formais que apontam tempos marcados por paradoxos e descompassos no âmbito do tempo e do espaço das instituições e da reflexão. A força da economia capitalista neoliberal, a globalização e o desenvolvimento da tecnologia

têm desintegrado o modelo tradicional da vida social e da experiência humana, fortalecendo a descontinuidade do tempo e do espaço das instituições sociais e da reflexão. Novos modos de ser, viver, trabalhar, agir, pensar e imaginar despontaram no âmbito social e individual, ressaltando a criação e o individualismo, a aventura e o prazer imediato, a informação e a incapacidade da experiência, a abertura e os fundamentalismos, a unidade e os dualismos, a inclusão e exclusão social. Diante disso, as condições sociais, culturais, econômicas e políticas passaram a dissolver-se em meio à velocidade das mudanças, às contradições e à fragilização das estruturas antigas de poder e de referências. Os câmbios conceituais são realizados rapidamente, e os acessos à informação têm despertado novos modelos de convivência, lucros e lideranças.

A vida atual impregnada na liquidez tem apontando novos horizontes e desafios em todas as áreas da vida social e da vida humana, de maneira especial no âmbito da formação do homem hodierno. Com dificuldades, e enfraquecida para reger um novo projeto de educação, a escola atual enfrenta dificuldades de acompanhar o ritmo das transformações vigentes na realidade coeva. Enraizada na tradição, a escola atual propaga processos formativos escolares que tendem a reproduzir em muitas situações as violências e as exclusões da sociedade através da transmissão autoritária de conteúdos fragmentados da vida e distantes dos desafios da sociedade. Mesmo com tentativas de revitalização e de distanciamento da realidade descrita, compreendemos que os processos formativos atuais têm se mostrado reféns de um sistema voltado à disciplina e à autoridade do professor, aniquilando o potencial reflexivo e crítico presente no ambiente escolar e ressaltando as práticas passivas, reprodutivas, preparatórias e descontínuas em torno das grandes questões que envolvem o homem e a sociedade.

Presos ao parâmetro da verdade e às estruturas pedagógicas tradicionais, os processos formativos escolares atuais hesitam: a flexibilização das certezas e das verdades; a possibilidade da reflexão e do diálogo como elementos iluminadores e mediadores das incertezas que assolam a vida humana contemporânea; e a transformação do espaço escolar num lugar vivo de produção de saberes e experiências em que a curiosidade, a pesquisa, a arte, a criatividade, a cultura e a reflexão sejam valorizadas no decorrer das aprendizagens. A escola não pode ser mais um espaço de infalibilidade e distante dos problemas do mundo; pelo contrário, necessita assumir-se como um lugar de transformação, de encontro e de continuidade da vida social ao articular saberes e vida. Destarte, conclui-se que o desafio dos agentes educativos pauta-se na construção de processos formativos nos quais meios e fins vinculem-se intimamente; conteúdos e realidade dos educandos encontrem-se e dialoguem; e

as aprendizagens possam proporcionar o autorreconhecimento e o reconhecimento do outro numa relação democrática.

A partir dos desafios e das potencialidades que emergem da realidade escolar, operamos reflexivamente com o conceito de experiência como uma possibilidade de revitalização e iluminação dos percalços que configuram os processos formativos escolares atuais. Assim, apresentamos quatro implicações indicando novas perspectivas de significados, aprendizagens, continuidades e horizontes filosóficos, pedagógicos e sociais. A primeira ideia inferida tratou da ressignificação do papel e do lugar do professor. Em tempos caracterizados pelas transformações e pelo compartilhamento das informações de maneira instantânea e desvinculada de uma estrutura fixa de poder, o exercício docente tem sofrido impactos substanciais que perpassam a dimensão do significado e do sentido, bem como do papel e do lugar do professor nos processos de formação.

A função docente sustentada na transmissão, na reprodução e no treinamento dos alunos, papel que assegurava a centralidade do mestre nos processos formativos, tem sido alvo de críticas e de revitalização a partir da ação mediadora. Desse modo, sustentamos que o exercício docente passa a circular por novas instâncias formativas, ressaltando a perspectiva mediadora do mestre nos processos de construção e reconstrução das experiências dadas por práticas interativas e dialógicas intencionais. Assumindo o papel de direcionar os processos formativos, o professor se reconhece e reconhece os educandos como sujeitos ativos capazes de comunicar e construir saberes com base na liberdade e nas experiências. Os alunos deixam de ser receptores passivos de informação vinculada a uma finalidade reprodutiva para assumirem o grau de protagonistas e de participação livre nos processos educativos. A relação orgânica entre professor e aluno desprendida da perspectiva formadora da experiência permite a construção e a reconstrução mútuas dos significados que consolidam os mundos objetivo e subjetivo, bem como o respeito e a consideração pela liberdade e a vida do sujeito que aprende. Consequentemente, ressignificar o papel e o lugar do professor exige, mais do que nunca, pensar numa ação mediadora que fomente reflexões e práticas educativas alicerçadas em experiências interativas e dialógicas, as quais permitam o desenvolvimento e o crescimento do professor e do aluno por meio de relações e câmbios intersubjetivos.

A segunda implicação que trouxemos à tona a partir da experiência propõe repensar o ambiente escolar como um espaço de continuidade, isto é, um espaço de conexões orgânicas e contínuas entre saberes e vidas, meios e fins. Entendemos que se trata de romper com o modelo mecânico e dualista impregnado na realidade educacional vigente, reduzido ao controle, à reprodução de conhecimentos e às relações violentas e excludentes. Inferir que o

espaço escolar é um lugar de continuidade nos fez cogitar os processos formativos escolares com base na experiência que dialoga com as realidades isoladas, fragmentadas e duais, tal como com o princípio de uma sociedade democrática. Nessa ótica, entendemos que o ambiente escolar define-se como espaço por excelência da experiência por permitir: 1) interações e intercâmbio de significados e sentidos; 2) a construção e a reconstrução contínua das experiências; e 3) a criação de associações livres e democráticas.

A terceira implicação sobre a qual refletimos foi apresentada nos termos de uma reconfiguração dos programas e das práticas educativas atuais marcadas pela rigidez e pela distância dos problemas que assolam a vida pessoal e social hodierna. Nas incertezas do nosso tempo, o modelo educacional vigente não tem gerado resultados substanciais de acordo com os anseios da sociedade, muito menos indicado um projeto consistente de formação da pessoa, da sociedade e do mundo. Assim, os programas e as práticas formativas tradicionais se enraízam em meio à mecânica escolar, ampliando os isolamentos e os pessimismos concernentes ao papel transformador da escola que atingem tanto os agentes educativos, que vivem o fracasso cotidiano da estrutura escolar, quanto a sociedade em geral, que alimenta uma imagem nostálgica dos processos formativos disciplinadores. Reconfigurar os programas e as práticas formativas com base na solução dos problemas do cotidiano do aluno tem se tornado uma necessidade e uma urgência perante a sociedade global e o fenômeno da tecnologia. Criar espaços vivos e orgânicos de investigação e construção de saberes que desencadeiam relações e conexões com a vida e as experiências dos educandos tem apontado luzes e, principalmente, indicado perspectiva de rompimento com as descontinuidades e de revitalização da escola. Por isso, inferimos que a escola precisa ser um lugar da ação e da reflexão, no qual os conteúdos e a realidade viva dos aprendizes relacionem-se numa perspectiva inteligente, crítica e criativa, em vista das soluções dos problemas e das perplexidades que emergem desestabilizando as associações e o espírito democrático.

Por fim, a experiência implica reconsideração dos processos formativos escolares na qualidade de uma experiência democrática, ou seja, como um modo de vida que se concretiza na liberdade, na ética, na justiça e na participação de todos na construção da vida coletiva. Como argumentamos anteriormente, entendemos que a experiência educativa consiste numa experiência social de interação e comunicação de significados. Nesse sentido, o papel dos processos formativos escolares consiste em desenvolver uma ética participativa e ativa na revitalização contínua da sociedade, almejando um futuro melhor, e não simplesmente reproduzir a estrutura social excludente, como tem feito o modelo tradicional de educação, principalmente em tempos de crise. Viver em sociedade pressupõe consciência e compreensão

dos valores comuns, participação inteligente nas atividades coletivas e liberdade criativa e comunicativa. Destarte, a democracia apresenta-se como finalidade dos processos educativos escolares, como um meio eficiente e eficaz de construção e reconstrução das experiências e de superação dos formatos dualistas de ser e viver juntos.

Diante disso tudo, concluímos que o conceito deweyano de experiência tem se tornado uma possibilidade filosófica e pedagógica à revitalização dos processos educativos atuais. A consistência do conceito e a sua consonância com a realidade apontaram, no decorrer da nossa reflexão, elementos na qualidade da mediação docente, da continuidade entre saber e vida, da resolução de problemas e da democracia como vias possíveis de enfrentar os desafios e as discontinuidades que assolam a formação dos indivíduos coevos.

Ressaltamos que este trabalho reflexivo, embora cogite luzes e rumos formativos possíveis, não tem a pretensão de ser um receituário ou a solução para os problemas que permeiam os processos formativos escolares hodiernos, visto que enuncia: 1) limitações, tanto no campo técnico-metodológico quanto no teórico-hermenêutico, que merecem um exercício minucioso de investigação, sem desconsiderar o esforço realizado neste trabalho; 2) possibilidades de críticas<sup>42</sup>, o que levantaria novos, contínuos e pertinentes diálogos; e 3) abertura para estudos acadêmicos futuros, de modo especial no que se refere ao papel mediador do professor e à relação entre educação e democracia. Fica, assim, o desafio, tanto pessoal quanto para a comunidade científica, de explorar o pensamento e o conceito educacional deweyano de experiência, tendo como objetivo trazer novas perspectivas aos desafios e à realidade vinculada aos processos formativos escolares atuais.

---

<sup>42</sup> Destacamos as seguintes possibilidades de críticas ao trabalho realizado: 1) críticas oriundas do leitor desta dissertação ao julgar a sintaxe e a lógica dissertativa uma manifestação cega e ilusória em torno do pensamento e do conceito deweyano de experiência; 2) críticas provenientes da ala conservadora, sentenciando a filosofia deweyana em práticas educativas espontaneístas, associando a ideia de liberdade do educando à passividade do educador; 3) críticas derivadas da Pedagogia Histórico-Crítica apontadas no cenário intelectual brasileiro, de modo especial por Saviani (2008), que denuncia o pensamento educacional deweyano por confundir ensino com a pesquisa científica, o que retomaria a instrumentalização da educação, uma vez que a própria capacidade de problematizar dependeria de certos instrumentos. Uma segunda crítica que emerge desse mesmo filósofo diz respeito à atenção demasiada ao processo, resultando numa entidade abstrata e vazia que se justifica por si mesma; 4) críticas emergentes da filosofia política que destacam a proposta deweyana como democracia inviável, pois o pragmatista norte-americano não estabeleceu estratégias políticas rumo à efetivação desse ideal. Assim, as ideias democráticas de Dewey seriam apenas uma identificação intelectual do problema, enquadrando-o como um idealista.



## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Martins Fontes: São Paulo, 2012.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: UFMG/Humanitas, 2005.
- \_\_\_\_\_. **O que é contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- AMARAL, Maria Nazaré de C. Pacheco. **Dewey: filosofia e experiência democrática**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- \_\_\_\_\_. **O que é Política?** Trad. de Reinaldo Guarany. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- BARRÈRE, Anne. A educação espontânea: quando os adolescentes se formam por si próprios. Resenhas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42 n. 146, p. 667-678, maio/ago. 2012.
- \_\_\_\_\_; SEMBEL, Nicolas. **Sociologia da escola**. Loyola: São Paulo, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BENINCÁ, Elli. O diálogo como princípio pedagógico. In: FÁVERO, Altair A.; TROMBETTA, Gerson L.; RAUBER, Jaime J. (Org.). **Filosofia e racionalidade: Festschrift em homenagem aos 45 anos do Curso de Filosofia da Universidade de Passo Fundo**. Passo Fundo: UPF, 2002a. p. 107-117.
- \_\_\_\_\_. **O senso comum pedagógico: práxis e resistência**. 2002. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002b.
- BENJAMIN, Walter. **Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos**. São Paulo: Cultrix, 1986.
- BERMEJO, Diego. Identidad, globalidad y pluralidad en la condicion posmoderna. **Revista Pensamiento**, v. 68, n. 257, p. 445-475, 2012.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

\_\_\_\_\_; BURBULES, Nicolas C. **Pragmatism and educational research**. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2003.

BRANCO, Maria Luísa Frazão Rodrigues. A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 783-798, jul./set. 2014.

\_\_\_\_\_. O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 599-610, maio/ago. 2010.

BUENO, Sinésio Ferraz. Educação e barbárie: da dialética do esclarecimento ao Homo Sacer. In: PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Peloso (Orgs.). **Experiência, educação e contemporaneidade**. Marília: Poesis, 2010.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p. 73-81, maio/ago. 2008.

CARLESSO, Dariane; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. As condições de (im)possibilidade da experiência em John Dewey e Jorge Larrosa: algumas aproximações. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 75-97, jul./dez. 2011.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. **Educação, intersubjetividade e aprendizagens em Habermas**. Ijuí: Unijuí, 2009.

CAVALLARI FILHO, Roberto. **Experiência, filosofia e educação em John Dewey**: as “muralhas” sociais e a unidade da experiência. 2007. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CUNHA, Marcus Vinícius. **John Dewey**: uma filosofia para educadores em sala de aula. 2. ed. Vozes: Petrópolis, 1998.

\_\_\_\_\_. Experiência e afeto em Dewey: uma conexão orgânica. **Educação em Foco**, v. 20, n. 2, p. 251-266, jul./out. 2015.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. [S.l.]: Ebooks Brasil, 2003.

DELORS, Jacques. **A educação para o século XXI**: questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a.

\_\_\_\_\_. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

\_\_\_\_\_. **Reconstrução em Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b.

FÁVERO, Alcemira et al. **Diálogo & investigação**: perspectivas de uma educação para o pensar. Passo Fundo: Méritos, 2007.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina (Orgs.). **Leituras sobre John Dewey e a Educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GADAMER, Hans Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **Pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GIACOIA, Oswaldo Junior. **Sonhos e pesadelos da razão esclarecida**: Nietzsche e a modernidade. Passo Fundo: UPF, 2005.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. 5. ed. São Paulo: Unesp, 1991.

\_\_\_\_\_. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GÓMEZ, Angel Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GRADY, Roberts T. **An interpretation of Dewey's experiential learning theory**. Opinion Papers, 2003. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=ED481922>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

HABERMAS, Jürgen. Modernidade – um projeto inacabado. In: ARANTES, O. B. F.; ARANTES, P. E. **Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas**: arquitetura e dimensão estética depois das vanguardas. São Paulo: Brasiliense, 1992.

HENNING, Leoni Maria Padilha. Estudo sobre as possíveis ligações de Dewey a tradição comteana: respingos na filosofia e educação brasileira. In: REUNIÃO NACIONAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu, MG. **Anais da 32ª Reunião Nacional ANPEd**, Caxambu, MG: 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT17-5869--Int.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2015.

HERMANN, Nadja. **Ética & educação**: outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

\_\_\_\_\_. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pluralidade e ética em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HÖFFE, Otfried. **Immanuel Kant**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: que é esclarecimento?** Textos Seletos. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 63-71.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Pedagogia**. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna**: novas teorias sobre o mundo contemporâneo. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LA SALLE, João Batista de. **Guia das escolas cristãs**. Canoas, RS: Unilasalle, 2012.

LIPMANN, Matthew. **O pensar na Educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MAFFESSOLI, Michel. **O tempo retorna**: formas elementares da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

MÜHL, Eldon H. A crise da modernidade inacabada e os desafios da educação contemporânea. In: DALBOSCO, Cláudio A., CASAGRANDE, Edison A., MÜHL, H. (Orgs.). **Filosofia e Pedagogia**: aspectos históricos e temáticos. Autores Associados: Campinas, SP, 2008. p. 109-140.

MUNOZ, Maria; MUNOZ, Marco. **John Dewey on Democracy, Education, Experience, and Communication**: Implications for adult Education in developing democratic organizations. *Opinions Papers*. 1998. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?q=John+Dewey+on+Democracy%2c+Education%2c+Experience%2c+and+Communication%3a+Implications+for+Adult+Education+in+Developing+Democratic+Organizations.&id=ED464262>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

MURARO, Darcisio. A importância social do conceito na concepção de filosofia e educação de John Dewey. **Childhood & Philosophy**, v. 4, n. 8, p. 85-109, jul./dez. 2008.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa de humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Jelson. **Sabedoria prática**. 2. ed. Curitiba: PUCPress, 2014.

PAGNI, Pedro Angelo. Leituras sobre as contribuições de John Dewey para a educação. In: FÁVERO, Altair Albert; TONIETO, Carina (Orgs.). **Leituras sobre John Dewey e a Educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2011a. p. 43-60.

\_\_\_\_\_. Matizes filosófico-educacionais da formação humana. In: REUNIÃO NACIONAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal, RN. **Anais da 34ª Reunião Nacional ANPEd**, Natal, RN: 2011b. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT17/GT17-184%20int.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2015.

PITOMBO, Maria Isabel Moraes. **Conhecimento, valor e educação em John Dewey**. Pioneira: São Paulo, 1974.

PUIG, Josep. **Democracia e participação escolar: propostas de atividades**. São Paulo: Moderna, 2000.

RATTO, Cleber Gibbon. Enfrentar o vazio na cultura da imagem: entre a clínica e a educação. **Pró-Posições (UNICAMP, Impresso)**, v. 25, p. 161-180, 2014.

REALE, Giovanni. **Platão**. São Paulo: Loyola, 1994.

ROCHA, Eliezer Pedro da. **Progressão continuada: um estudo a partir dos conceitos de crescimento e experiência educativa em Dewey**. 2006. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RUBIO, Alfonso Garcia. **Unidade na pluralidade**. São Paulo: Paulinas, 1989.

SANTIAGO, Abinoan. Avanço da tecnologia em aldeia muda cotidiano de índios no Amapá. **G1**, Amapá, 21 maio 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2014/05/avanco-da-tecnologia-em-aldeia-muda-cotidiano-de-indios-no-amapa.html>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SIBILIA, Paula. A escola no mundo hiperconectado: redes em vez de muros? **Revista Matrizes**, ano 5, n. 2, p. 195-211, jan./jun. 2012.

SILVA, Ursula Rosa da. A experiência e o pensar em Dewey e Freire: relações e influências. In: REUNIÃO NACIONAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu, MG. **Anais da 30ª Reunião Nacional ANPEd**, Caxambu, MG: 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT17-2822--Int.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2015.

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

STEIN, Ernildo. **Aproximações sobre hermenêutica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

TEDESCO, João Carlos. **Georg Simmel e as sociabilidades do moderno**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. Prefácio. In: DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

TOURAINÉ, Alain. **Após a crise**: a decomposição da vida social e o surgimento de atores não sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

UNESCO BRASIL. **Repensar a educação**: rumo a um bem comum mundial? Brasília: [s.n.], 2016.

VEIGA NETO, Alfredo; RAGO, Margareth (Orgs.). **Figuras de Foucault**. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2013.