

A teoria da experiência em John Dewey: contribuições e contradições

Resumo: O artigo aborda o pensamento de John Dewey (1859-1952), educador e filósofo norte-americano do século XX, destacando suas contribuições e contradições. De abordagem eminentemente qualitativa, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, definindo-se, quanto ao seu objetivo, como uma pesquisa explicativa. Nesse sentido, revisita as obras do autor, bem como críticos e defensores de sua filosofia, para tecer uma imagem de conjuntura de sua pedagogia no meio acadêmico. Situa a obra do autor a partir de duas dimensões: o tríptico histórico do século XX e a concepção de ideia pedagógica que faz jus à teoria de Dewey. Conclui-se que a obra de John Dewey (1859-1952) apresenta posicionamentos e conceitos para compreensão da relação escola e sociedade na medida em que fundamenta uma perspectiva processual de experiência, entretanto, sua aplicação encontra limites em contradições conjunturais e estruturais.

Palavras-chave: Continuum experiencial. Educação progressiva. Escola tradicional. Pesquisa bibliográfica.

A theory of experience in John Dewey: contributions and contradictions

1

Abstract: The article addresses the thinking of John Dewey (1859-1952), American educator and philosopher of the 20th century, highlighting his contributions and contradictions. The approach, eminently qualitative, is a bibliographic research, defining, as its goal, as an explanatory research. In this sense, it revisits the author's works, as well as critics and defenders of his philosophy, to weave an image of his pedagogy in the academic environment. It situates the author's work from two dimensions: the historical triptych of the 20th century and the conception of a pedagogical idea that lives up to Dewey's theory. It concludes that Dewey's work presents positions and concepts for understanding the relationship between school and society as it bases a procedural perspective of experience, however, its application finds limits in some conjunctural and structural contradictions.

Keywords: Experiential continuum. Progressive education. Traditional school. Bibliographic research.

Anderson Gonçalves Costa

Mestre em Educação (UECE). Pesquisador do Grupo Educação, Cultura e Subjetividade (UNILAB). Ceará, Brasil.

 orcid.org/0000-0001-8897-3816

✉ andersongoncalvescosta0@gmail.com

Ana Lidia Lopes do Carmo Monte

Mestra em Educação (UECE). Professora na Rede Pública de Ensino Municipal de Maracanaú. Ceará, Brasil.

 orcid.org/0000-0002-6752-5763

✉ lidia_lopesc@hotmail.com

Recebido em 22/04/2020

Aceito em 04/06/2020

Publicado em 05/06/2020

eISSN 2675-1933

 [10.37853/pqe.e202018](https://doi.org/10.37853/pqe.e202018)



La teoría de la experiencia en John Dewey: contribuciones y contradicciones

Resumen: El artículo aborda el pensamiento de John Dewey (1859-1952), educador y filósofo estadounidense del siglo XX, destacando sus contribuciones y contradicciones. Con un enfoque eminentemente cualitativo, es una investigación bibliográfica, definiéndose a sí misma, en cuanto a su objetivo, como una investigación explicativa. En este sentido, revisita las obras del autor, así como los críticos y defensores de su filosofía, para tejer una imagen de su pedagogía en el entorno académico. Sitúa el trabajo del autor desde dos dimensiones: el tríptico histórico del siglo XX y la concepción de una idea pedagógica que hace honor a la teoría de Dewey. Concluye que el trabajo de Dewey presenta posiciones y conceptos para comprender la relación entre la escuela y la sociedad, ya que basa una perspectiva procesal de la experiencia, sin embargo, su aplicación encuentra límites en algunas contradicciones coyunturales y estructurales.

Palabras-clave: Continuum experiencial. Educación progresiva. Escuela tradicional. Investigación bibliográfica.

1 Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar o pensamento de John Dewey (1859-1952), destacando suas contribuições e contradições. Reconhecido pensador no meio educacional por suas contribuições ao pragmatismo educacional e ao papel da escola numa sociedade que perdia seus valores democráticos em consequência do processo de industrialização, John Dewey suscita, ainda que passadas seis décadas de sua morte, discursos acalorados no campo da educação. O terreno de debates que circunda sua obra, o faz ocupar, como destacam Teitelbaum e Apple (2001), um lugar tanto de santo, como de pecador.

Destarte, contextualizar o pensamento de John Dewey cumpre a tarefa de situá-lo tanto no âmbito da sociedade ocidental na transição do século XIX para o século XX, como em sua contribuição para o campo da educação, especificamente no modo como suas concepções e ideias foram tomadas pela área. Por isso, o artigo reporta-se a duas

dimensões para perceber a obra deweyana: no contexto conjuntural utiliza-se do tríptico histórico de Hobsbawn (1995) que possibilita entender as catástrofes daquela época de transições. Quanto à dimensão pedagógica e inflexões na prática docente, recorre-se à concepção de *ideia pedagógica* que nos é apresentada por Saviani (2013). Para este autor, ideias pedagógicas referem-se às ideias educacionais na forma como se encarnam e constituem a substância da prática educativa. É buscar perceber como a pedagogia fundamenta a prática docente no movimento do real.

Na realidade brasileira perceber esse movimento – histórico e pedagógico – revela-se importante na medida em que o percurso de formação de nossa sociedade e da nossa escola esteve sempre articulado ao global, buscando ideias estrangeiras para solucionar os descompassos da nossa sociedade (Freitas & Biccás, 2009; Saviani, 2013). Por vezes, como a história da educação nos faz lembrar, não foi uma solução saudável, pelo contrário, mostrava-se muito mais como panaceias que buscavam tudo resolver, mas que não se aplicava a nossa condição histórica. E a Escola Nova, realizada, articulada e criticada por John Dewey, é exemplo dessa situação. Como aponta Franco (2012), Dewey e sua pedagogia são, ainda, remanescentes na pedagogia brasileira, em que pese às dificuldades de sua implementação.

O artigo caracteriza-se, quanto à abordagem, como uma pesquisa qualitativa. Quanto ao seu objetivo trata-se de uma pesquisa explicativa uma vez que “[...] tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (Gil, 2008, p. 28). No que concerne aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, considerando que foi “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2008, p. 50). Nesse sentido, revisita obras de Dewey, a citar: ensaios reunidos em *Vida e Educação* (1930), e os livros *A Escola e a Sociedade* (1899), *Experiência e Educação* (1938) e *Democracia e Educação* (1979).

Além dessa introdução, o artigo divide-se em outras quatro seções. A seção seguinte apresenta o autor buscando a compreensão do sujeito a partir de sua vida e obra. Na terceira seção discute-se o século XX como período histórico marcado por catástrofes, incertezas e crises, de dimensões econômicas e sociais, que lançam luzes

tanto sobre a obra de John Dewey como do modelo de escola erigido. Na quarta seção apresenta-se o posicionamento de Dewey quanto ao modelo de escola tradicional e sua defesa quanto à escola progressiva, discutindo-se a partir dessa última as possibilidades do *continuum* experiencial defendido pelo autor. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

2 O autor e sua obra: anotações para compreensão do sujeito¹

John Dewey foi um filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano conhecido por pregar a unidade entre a teoria e a prática (Branco, 2014; Cunha, 2001; Westbrook, 2010). Nasceu em 20 de outubro de 1859, em Burlington, no Estado de Vermont, Estado Unidos. Graduou-se pela Universidade de Vermont, em 1879, e lecionou no secundário por dois anos, tempo em que desenvolveu um profundo interesse por filosofia. Em 1882, retomou os estudos de Filosofia na Universidade Johns Hopkins, em Baltimore, onde obteve o doutoramento em História Política. Em 1884, começou a carreira de professor universitário em Michigan, onde ficou por dez anos (Westbrook, 2010).

Seu primeiro livro, *Psychology*, foi publicado em 1887. A obra demonstrava o alinhamento de Dewey com o idealismo hegeliano, e procurava criar vínculos maiores entre o estudo científico da psicologia e a ciência experimental. No ano seguinte, foi admitido no cargo de professor de Filosofia Mental e Moral na Universidade de Minnesota (Westbrook & Teixeira, 2010).

Sequenciando sua carreira docente, em 1894, foi para a Universidade de Chicago, onde se tornou chefe do Departamento de Filosofia e do Departamento de Pedagogia, por ele idealizado. Na instituição, em 1896, criou a *Escola-Laboratório*, também chamada de Escola Elementar Universitária, primeira instituição de pedagogia experimental da história. Essa unidade atendia a crianças de 4 a 13 anos, em nível de ensino primário. Nela aplicou seus métodos pedagógicos (Westbrook & Teixeira, 2010).

¹ Esta seção, além das referências indicadas, foi produzida a partir das biografias de John Dewey presentes nas obras traduzidas para o português, a citar: Dewey (1978), lançado pela Editora Melhoramentos; Dewey (1979), da Editora Nacional; e Dewey (1980), lançado pela Editora Abril. Além destas, recorreu-se aos marcos cronológicos da vida do autor, dispostos na obra John Dewey, organizada por Robert B. Westbrook e Anísio Teixeira (2010), traduzido por José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues.

Nesse ínterim, ao cabo da década de 1890, Dewey começou a distanciar-se da visão neo-hegeliana e assumiu uma percepção original. Essa nova forma de entendimento foi denominada como *pragmatismo*, expressa em “Meu credo pedagógico” (1897). E corroborando do mesmo pensamento, em 1899, foi emitida a primeira edição de uma de suas principais obras, “A Escola e a Sociedade”, pela Universidade de Chicago.

Depois de problemas com a política da Universidade de Chicago, em 1904, passou a trabalhar na Universidade de Colúmbia, onde permaneceu até o fim de sua carreira, em 1930. Nesta entidade deu seguimento ao projeto da Escola-Laboratório no *Teachers College*, em Nova York, no período de 1905 a 1930. Nesta instituição, foi professor de Anísio Teixeira, defensor do movimento da Escola Nova no Brasil (Franco, 2012).

Em 1916, lançou outra de suas mais importantes obras, “Democracia e Educação” que no Brasil foi traduzido, em 1959, por Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. Na obra o autor fornece as ideias pedagógicas e filosóficas adequadas a uma sociedade técnico-industrial que queira ser democrática. Enfatiza que a autêntica educação democrática não deve resultar de mera transmissão direta de conhecimentos e emoções, dos educadores aos educandos; mas hão de ser o fruto implícito ou indireto da participação de educadores e educandos (Dewey, 1979).

Outras produções foram: “Natureza humana e a conduta” (1922); “Experiência e Natureza” (1925); “O público e seus problemas” (1927); “A busca pela certeza” (1929); e “As fontes de uma ciência da educação” (1929). No Brasil, uma de suas primeiras publicações data de 1930. Essa produção foi fundamentada em dois ensaios sob o título *Vida e educação: A criança e o currículo* (1902) e *Interesse e esforço na educação* (1913), ambos traduzidos e antecidos por uma apresentação de Anísio Teixeira, adepto às ideias de Dewey.

Aposentado do ensino em 1930, aos 71 anos, o educador continuou ativo publicamente com destacadas participações em eventos de repercussão internacional ou ainda através da publicação de novos artigos e livros. Como é o caso das publicações a seguir: “Individualismo Velho e Novo” (1930); “Arte como experiência” (1934); “Liberalismo e Ação social (1935); Experiência e educação (1938) e Lógica, a teoria da investigação (1938).

John Dewey faleceu em 1º de junho de 1952, aos 92 anos, em Nova York. Seu legado é incontestável, por essa razão é respeitado e considerado por muitos como um dos mais influentes intelectuais na área da educação do século XX. Pioneiro em seu tempo posicionou-se a favor da compreensão de Escola Ativa, na qual o aluno torna-se protagonista no processo de aquisição do conhecimento, buscando estimular nele a iniciativa, a originalidade e o agir de forma cooperativa.

Dewey entendia que escolas ditas tradicionais que ofereciam um ensino pautado em obediência e submissão não eram adequadas quanto ao ensino e aprendizagem. Seus estudos assemelhavam-se com o pensamento liberal norte-americano e inspiraram vários países, como é o caso do Brasil com o movimento da Escola Nova (Freitas & Biccas, 2009; Franco, 2012; Saviani, 2013). Entre suas concepções mais difundidas salientam-se a legalidade do poder político e a essencialidade de autogoverno dos estudantes.

3 Século XX: catástrofes, incertezas e crises

A obra de um autor não é alheia às condições de sua época. Por assim ser, a discussão e análise tanto da obra como do autor não pode generalizar a conjuntura que lhe é própria. As ideias de John Dewey foram concebidas num processo de transição social, marcadas por incertezas e crises, e tomaram consistência no processo de constituição de novas formas de intervenção do Estado, de novas concepções sobre a sociedade ocidental e novas condições da escolarização. Por isso, cumpre explicar o século XX, ou *breve século XX*, como a ele se referiu o historiador Eric Hobsbawn.

Ainda que John Dewey tenha sua vida e obra situada entre as metades do século XIX e do século XX, utiliza-se da compreensão de Hobsbawn (1995) acerca do período que vai de 1914 a 1995, denominado de breve século XX, por considerar-se que a obra de Dewey tem pleno vigor no cenário de crises e catástrofes inauguradas com a Primeira Guerra Mundial, atendendo a condicionantes que implicam no contexto social e econômico da época. O próprio Dewey, como afirmam Teitelbaum e Apple (2001), apoiou a entrada dos Estados Unidos na Primeira Guerra Mundial.

Para Hobsbawn (1995), o século XX pode ser compreendido a partir de uma espécie de *tríptico* ou *sanduíche histórico*, que de 1914 até depois da Segunda Guerra Mundial é conhecido como *Era de catástrofe*. Após esse período, seguiram-se cerca de vinte e cinco ou trinta anos de extraordinário crescimento econômico e transformação social – o Estado-providência – e se revelam mudanças que alteram a sociedade humana, chamada de *Era de ouro*, com final no início dos anos de 1970. A última parte foi uma nova era de decomposição, ou mesmo catástrofe, o momento do *desmoronamento*. Dessa maneira, a *Era de catástrofe*, de ouro e de desmoronamento refletem períodos de incertezas na sociedade ocidental.

Essa sociedade tinha características herdadas da expansão dos impérios no século XIX, demarcada pela hegemonia do norte global. O avanço do capitalismo e a afirmação do eurocentrismo revelava um aparente problema inerente à hegemonia: a definição do acontecimento histórico a partir da Europa. Dessa maneira, se no século XIX o mundo ocidental assentava-se numa economia capitalista, no século XX as duas guerras mundiais abalaram essas estruturas, mas não somente. Essa sociedade, antes liberal na estrutura legal e constitucional, percebeu-se diante de ondas de revolução que protestavam alternativas ao capitalismo. Todos esses eventos criam uma outra imagem do ocidente, como apontou Hobsbawn (1995), de joelhos ante a crise de suas economias.

E os EUA, país de John Dewey, quase ruiu diante da crise mundial que teve como estopim a quebra da bolsa de valores de Nova Iorque. Não só a economia foi abalada, pois “enquanto a economia balançava, as instituições da democracia liberal praticamente desapareceram entre 1917 e 1942 [...] Enquanto isso avançavam o fascismo e seu corolário de movimentos e regimes autoritários” (Hobsbawn, 1995, p. 17). Dessa maneira, o colapso da sociedade ocidental, nessa era de catástrofes, representou um reordenamento do capital e das formas de intervenção do Estado propiciados pelas calamidades ocorridas no entre guerras e pondo em xeque as instituições democráticas.

Como então pensar a educação e a escola num cenário de estabilidade democrática? Como pensar o princípio da associação humana e a perspectiva de entrelaçar experiências? Aqui, a obra de John Dewey ganha relevo, pois o autor pretende

uma forma de democracia que não seja sinônimo de formas de governo, pelo contrário, a democracia deveria fazer jus a uma forma de vida associada, de experiência conjunta e comunicada. A esse respeito, diria John Dewey (1979, p. 106) que “uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com a igualdade aquinhoarem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas formas da vida associada”.

A esse mesmo século XX, associam-se algumas mudanças estruturais na forma dos governos ofertarem a educação e de suas próprias finalidades. Se pensado dessa forma o pensamento de John Dewey no decorrer do XX vai sendo tomado junto à expansão dos sistemas de ensino a partir de vertentes liberais, como ocorreu no Brasil, por exemplo.

A ocorrência da abertura e encerramento de ciclos políticos durante o século passado atribuiu novas perspectivas à educação. Na esteira da industrialização e do fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, a educação tornou-se uma preocupação capital nos países industrializados. Essa fase corresponderia à *Era de Ouro*, ou, como outros historiadores preferem chamar, os “Trinta Gloriosos”, momento de prosperidade do capital e do Estado do Bem-Estar Social. Como afirmam Lessard e Carpentier (2016, p. 19),

[...] o primeiro período de reformas educativas adquiriu forma com a industrialização moderna do início do século XX, enraizou-se após a Primeira Guerra Mundial, foi obstruído pela crise dos anos de 1930 e pela Segunda Guerra Mundial e desenvolveu-se realmente em seguida desta última.

As inflexões dessa realidade no âmbito da educação são percebidas nas alternativas propostas, nas finalidades e nas missões desse direito social. Novos modos de gestão da escola e da educação – associados à racionalidade econômica – e alterações no currículo são pensados no momento de massificação dos sistemas educacionais nos países do norte, e especificamente nos EUA, na transição de uma sociedade agrícola para uma sociedade urbana e industrial.

A exposição do *breve século XX* nessa seção busca situar os cenários contemporâneos a John Dewey considerando que estes condicionam tanto o âmbito das ideias, como os de aplicação destas. É importante destacar o fato de que além de

contribuições, as obras deweyanas revelam contradições. Cabe nesta afirmação o fato aparente entre a democracia proposta pelo autor e a crise das instituições democráticas provocadas pelos eventos antes citados, nesse sentido haveria o esforço de recuperação a partir da instituição escolar. Além disso, questiona-se se o avanço da sociedade capitalista se adequa aos propósitos sociais e democráticos defendidos por Dewey, pois não se deve obliterar que a acentuação do capital significa o avanço das desigualdades socioeconômicas. Alguns silêncios em sua obra, como as classes sociais, destoam, por exemplo, da articulação feita por ele quanto aos fatores da vida econômica articuladas a educação, ao considerar o valor científico e o valor social das atividades (Dewey, 1979). Esse último ponto, inclusive, lhe custou muito caro, pois o associou “[...] com a causa da democracia industrial” e revelou “[...] sua fraqueza no que diz respeito a uma visão verdadeiramente radical” (Teitelbaum & Apple, 2001, p. 195).

Na seção a seguir apresenta-se o posicionamento de Dewey quanto ao modelo de escola tradicional e sua defesa quanto à escola progressiva, discutindo-se a partir dessa última as possibilidades do *continuum* experiencial defendido pelo autor.

4 Escola tradicional *versus* escola progressiva

Na obra de Dewey o entendimento de algumas categorias é basilar, tanto para compreensão de suas ideias, como para percepção do modelo de escola a qual sua teoria faz jus, destacando-se o pragmatismo, a democracia e a experiência. Por *pragmatismo* entenda-se as circunstâncias práticas da vida do ser humano que possibilitam a existência de ideias, dos valores e das instituições. Com o conceito de *Democracia*, Dewey buscou imprimir formas de vida associadas e que compartilhem experiências. Esta última, a *experiência*, revela as marcas da interação do ser humano com o ambiente vivido e teria relação com o momento, tendo implicações imediatas, e com as experiências posteriores, o que Dewey denomina como *continuum* experiencial.

Destarte, nesta seção, a exposição das perspectivas da *escola tradicional* e da *escola progressiva* busca revelar a concepção de aluno e de professor que fariam uso delas, bem como a interação com as categorias acima mencionadas. Esses modelos de escola, pode-se dizer, situam-se em opostos, quando utilizam de estruturas e métodos

diferentes. Ocorre que o uso dessas estruturas e métodos não incapacita a escola tradicional de proporcionar experiências na medida em que as escolas progressivas proporcionam, como afirmara o próprio Dewey (2010a), mas a qualidade dessas experiências e a possibilidade de utilizá-las em situações futuras torna-se limitada, pois não foram articuladas com aprendizados para fins sociais.

A discussão sobre o modelo de escola progressiva toma como base os escritos de Dewey que dedicou longos estudos sobre ela, com destaque na obra *Experiência e Educação* (1938), pois para o modelo de democracia e de sociedade em miniatura que ele definia era necessária uma nova concepção de escola. Aqui, admite-se também que os escritos de Dewey forjam uma ideia pedagógica, tal qual conceituou Saviani (2013, p. 6-7) acerca desta categoria:

[...] por ideias pedagógicas entendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas *na forma como se encarnam no movimento real da educação*, orientando e, mais do que isso, *constituindo a própria substância da prática educativa*. Com efeito, a palavra ‘pedagogia’ e, mais particularmente, o adjetivo ‘pedagógico’ têm marcadamente ressonância metodológica denotando *o modo de operar, de realizar o ato educativo* (grifos nossos).

10

Assim, ao assumir esse posicionamento, denota-se que junto à escola progressiva caminha um modelo de pedagogia que busca instituir um *modus operandi* e *modus faciendi* que encontram solo fértil para sua implantação em diferentes tempos e espaço.

Na obra de Dewey, a escola é entendida como uma sociedade em miniatura, nela o indivíduo teria as primeiras formas de socialização em comunidade. Os ideais dessa comunidade seria o compartilhamento de interesses entre os membros de um grupo e a liberdade com que esse grupo colaboraria. Na medida em que a sociedade democrática deveria preparar seus membros a partir de meios e formas associadas, a escola deveria adotar um tipo de educação que possibilitasse aos alunos o desenvolvimento de seus interesses e hábitos que permitissem mudanças sociais. Assim, o indivíduo na escola tornar-se-ia apto ao desenvolvimento de suas aptidões e seria orientado por um desenvolvimento progressivo para fins sociais (Dewey, 1979).

A finalidade da escola seria proporcionar *experiências*. Dewey, em razão disso, desenvolveu uma *teoria da experiência*. Mas o que é uma teoria da experiência? E por que ela é importante para compreensão da escola progressiva e crítica à escola

tradicional? Esses são questionamentos necessários antes de partir para o dualismo entre o tradicional e o progressivo.

Na obra *A arte como experiência* (2010b), Dewey usa de uma metáfora que permite ao leitor compreender, sem maiores dificuldades, a teoria da experiência por ele utilizada. Para que não se perda elementos da escrita do autor, apesar de sua extensão, apresenta-se abaixo a citação, destacando elementos essenciais para o entendimento:

[...] talvez possamos ter uma ilustração geral [sobre a experiência], se *imaginarmos que uma pedra que rola morro abaixo tem uma experiência*. Com certeza, trata-se de uma atividade suficientemente ‘prática’. A pedra parte de algum lugar e se move, com a consistência permitida pelas circunstâncias, para um lugar e um estado em que ficará em repouso – em direção a um fim. Acrescentemos a esses dados externos, *à guisa de imaginação*, a ideia de que *a pedra anseia pelo resultado final; de que se interessa pelas coisas que encontra no caminho, pelas condições que aceleram e retardam seu avanço*, com respeito à influência delas no final; de que age e se sente em relação a elas conforme a função de obstáculo ou auxílio que lhe atribui; e de que *a chegada final ao repouso se relaciona com tudo o que veio antes, como a culminação de um movimento contínuo*. Nesse caso, *a pedra teria uma experiência, e uma experiência com qualidade estética* (DEWEY, 2010b, p. 115-116, grifos nossos).

Nesse fragmento é possível discutir uma infinidade de ideias e questões. Mas o que teria uma pedra a nos dizer? Ao pensar sobre uma pedra que rola o morro e se move para um lugar que ficará em repouso, Dewey trata de um elemento inerte e uma atividade “suficientemente prática”. Essa experiência da pedra talvez não tenha sido significativa, ou seja, não foi educativa. Entretanto, quando considerado que essa pedra anseia por um resultado, que o autor discute como *desenvolvimento progressivo para fins sociais*, percebe-se que junto ao rolar da pedra vão sendo inseridas outras questões. Conforme pontuou “a experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver [...] Muitas vezes, porém, a experiência é incipiente” (Dewey, 2010b, p. 109).

Os interesses, os obstáculos, as condições de avanços e retardos são indicativos de influência na trajetória seguida e do ponto onde se vai chegar. Dessa forma esse ponto onde se chega é reflexo de toda a experiência acumulada. Essa seria uma experiência de qualidade, educativa, um *continuum* experiencial. Seria esse um dos diferenciais entre a escola tradicional e a escola progressiva: a qualidade das experiências. Quais seriam então os limites da escola tradicional?

O modelo da escola tradicional é contemporâneo a construção dos sistemas nacionais de ensino, ainda no século XIX, tendo como princípio a universalização do ensino, a instrução da população e sua constituição enquanto um *corpus* de cidadãos. Dessa maneira, buscava cumprir os interesses burgueses que acendiam ao poder e romper com as práticas do antigo regime. De maneira geral, as remanências desse modelo atravessaram os anos incutindo na escola uma forma de ensino que se organizava com centralidade no professor. A ele caberia a exposição das atividades, seguidas de forma rigorosa pelos alunos. Esse era o ponto de maior crítica de Dewey, segundo Teitelbaum e Apple (2001, p. 197), pois ele

[...] atacou princípios absolutos e estratégias de imposição porque, muito embora algo de bom possa ser atingido através disso, o facto é que não ajudam a estabelecer uma forma genuína de democracia numa sociedade em constante evolução. Apenas a crítica e a experiência racional associada às preocupações com a criação de uma sociedade humana e justa poderá atingir tal objetivo.

Com essa crítica à pedagogia tradicional, a escola progressiva surgiu buscando efetuar uma nova maneira de pensar e fazer a educação, primeiro em escolas pilotos, depois expandindo-se nos sistemas de ensino. Seu ponto de origem são os anos 1920 em um movimento desenvolvido pela burguesia e para os filhos da burguesia que buscava aplicar a ideia progressiva no âmbito de suas escolas. Esse ponto é outra contradição aparente na proposta de Dewey: primeiro pela transposição de experiências restritas a espaços escolares com estruturas diversas nos sistemas de ensino, desconsiderando outras realidades que não a de uma Escola-Laboratório.

Segundo, pela própria resistência do Estado em aderir a esse modelo de escola que implicava em custos mais caros. Darling-Hammond (2010, p. 129) considerou que “[...] tais escolas e as práticas por elas adotadas continuam a ser marginalizadas, raramente recebendo apoio ou suporte do sistema em que lutam para existir e geralmente não são avaliadas pelos que podem ensinar sobre os objetivos da educação”. De fato, recorrendo a Teitelbaum & Apple (2001, p. 1995), “[...] as verdadeiras ideias de Dewey, na verdade, nunca permearam o sistema educativo estadunidense não obstante o lugar central que ele ocupa no discurso acadêmico ao longo do século XX”.

Saviani (1999, p. 22), na contramão daqueles que defendem a escola progressiva ou o escolanovismo, destaca que

[...] tais consequências [geradas pelos ideais da escola nova] foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a 'Escola Nova' aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites.

Há um elemento presente na citação anterior que reforça alguns dos silêncios destacados pelos críticos de Dewey: o fato do autor não inserir na discussão da teoria da experiência os problemas referentes às classes sociais, às diferenças étnicas, a discriminação e exclusão.

Reconhecidas algumas querelas que envolvem sua produção, convém destacar o dualismo escola tradicional *versus* escola progressiva na visão de Dewey. Para ele as escolas tradicionais têm como cerne transmitir o passado a uma nova geração que se reflete no conteúdo escolar a partir de informações e de habilidades elaboradas *a priori*. Essa seria a primeira característica desta instituição. A segunda característica seria os modelos e as regras desenvolvidas em seu cotidiano. Por fim, em razão dos motivos citados anteriormente, o plano de organização da escola tradicional, nas formas da relação entre aluno e professor, a tornaria distinta de outras instituições sociais. Para Dewey,

[...] se pensarem na sala de aula comum, seus horários, seus esquemas de classificação, de avaliação e aprovação, de regras de disciplina, penso que compreenderão o que quero dizer com 'plano de organização'. Se fizerem um contraste dessa cena com o que acontece na família, por exemplo, compreenderão o que eu quis dizer quando considere a escola como um tipo de instituição radicalmente distinta de qualquer outra forma de organização social (Dewey, 2010a, p. 20).

A rotina da escola tradicional é criticada pelo autor pois teria como finalidade o cumprimento dos objetivos e métodos nela estabelecidos. Assim, cumpriria a função de preparar os jovens para futuras responsabilidades a partir de informações organizadas e de formas preestabelecidas de habilidades, devendo os alunos receber esse conjunto de informações com atitudes de "docilidade, receptividade e obediência". Para tanto, os manuais escolares representariam o conhecimento do passado e os professores meios pelos quais os alunos teriam contato com o material.

Consequentemente, na escola tradicional, "os professores são agentes através dos quais o conhecimento e as habilidades são transmitidas e regras de condutas são

reforçadas” (Dewey, 2010a p. 20). Essa instituição cumpria um rigoroso esquema de normas de conduta e transmissão de conhecimento, que se percebido a partir da teoria da experiência de Dewey limitaria a qualidade das experiências e as tornariam *deseducativas*, ou seja, não teria uma experiência significativa, tal qual à pedra inerte que rola sem objetivos. Haveria experiências isoladas de processos de aprendizagem, pois

[...] o esquema tradicional é, em sua essência, uma imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõem padrões, matérias de estudo e métodos desenvolvidos para adultos sobre aqueles que ainda caminham lentamente para a maturidade. A distância entre o que é imposto e os que sofrem tal imposição é tão grande que as matérias de estudo, os métodos de aprendizagens e o comportamento esperado são incoerentes com a capacidade correspondente à idade do jovem aluno [...] Consequentemente, precisam ser impostos; mesmo que bons professores usem artifícios para mascarar tal imposição, a fim de minimizar seus aspectos obviamente brutais (Dewey, 2010a, p. 21).

A escola progressiva, diferente da escola tradicional, teria a experiência associada ao aprendizado. Seu nome faz jus à *teoria da experiência* formulada por Dewey, pois ao se propor enquanto progressiva adota a perspectiva de progresso no aprendizado, na perspectiva da continuidade. Assim, sua dinâmica proporcionaria práticas educativas com finalidades sociais aperfeiçoadas a partir de experiências.

Por isso, Dewey considerava que toda experiência teria que preparar o aluno para uma experiência futura. Não seria apenas transmissão de conhecimentos sistematizados, mas, pelo intermédio do professor, socialização de conteúdos que considerassem o futuro. Aqui, o princípio da continuidade agiria junto ao princípio da interação entre o indivíduo e o seu ambiente, pois não haveria experiência sem a conjunção desses dois princípios. Essas perspectivas deveriam existir junto ao currículo escolar.

Em seu texto *A criança e o programa escolar*, Dewey (1978) expôs que os estudos da escola tradicional acabam por cindir o mundo da criança, sendo cada uma das disciplinas escolares frações do conhecimento, que apresentava o mundo sob uma perspectiva muito particular. A criança, diante desse currículo, não teria uma experiência educativa visto que os fatos eram retirados do seu lugar de origens e reorganizados para atender objetivos gerais. Dewey pensava que

[...] a experiência infantil nada tem que ver com tais classificações; as coisas não chegam ao seu espírito sob esse aspecto. Somente os laços vitais de afeição, e os de sua própria atividade prendem e unem a variedade de suas experiências sociais (Dewey, 1978, p. 44).

Portanto, para que o programa escolar atendesse as fases de maturação da criança era necessário compará-lo com o conteúdo da própria experiência. Desta maneira, como defendia o autor, a criança deveria ser “o ponto de partida, o centro e o fim”, mas reconhecia que o planejamento da escola progressiva era mais difícil do que o da escola tradicional e que apenas abandonar o velho não resolveria todos os problemas educacionais, era necessário outro currículo e novas formas de interação entre professor e aluno. Ante a todo artificialismo na construção do currículo tradicional, a escola progressiva apresentaria uma organização mais complexa porque estaria voltada para um mundo mais amplo e prazeroso à criança:

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

Se de um lado tem-se um currículo que planeja exercícios sem um fim consciente à vista, o currículo da escola progressiva assumiria os objetivos sociais a que os conteúdos e determinadas atividades proporcionariam. Deveriam atuar enquanto conteúdos proveitosos que rompessem com a hierarquia das imposições, para tanto, teriam de considerar as representações sociais das atividades, dos processos e dos conteúdos. Dewey acreditava que a educação deveria revelar o conteúdo científico e social das coisas,

[...] acusar as várias atividades de jardinagem, de tecer, das construções de madeira, da manipulação de metais, do cozinhar, etc. – que conduzem estes interesses humanos fundamentais para a vida escolar – de terem unicamente valor como ganha-pão, de serem puramente ‘utilitários’, é deixar de compreender a sua importância (Dewey, 1979, p. 220).

Na medida em que revela sua preocupação entre a educação e o real, da necessidade de a escola restabelecer o papel social de algumas representações, Dewey acabou sendo associado ao liberalismo econômico.

Nas disciplinas de ciência, por exemplo, deveria ocorrer uma ruptura entre o material preparado e o material bruto, a qual deveriam ter acesso os alunos. O intuito

seria restituir a relação entre a ciência e experiências significativas pelo aprendizado de como a ciência estava presente no ordinário.

Dewey também lança luz sobre o papel das ciências humanas a partir da teoria da experiência, já que a ideia da praticidade e do contato com os materiais poderia colocar em xeque o lugar das disciplinas teóricas no currículo da escola progressiva. Dessa maneira, evitando críticas a um currículo que desconsiderasse a geografia e a história, Dewey (1979) alertou que o centro de gravidade educacional é o aspecto cultural ou humano da matéria de estudo, pois possibilitaria a significação das atividades e das relações humanas. A história e a geografia, por exemplo, serviriam para expandir os contatos mais diretos e pessoais da vida,

[...] as significações com que os atos se enriquecem dizem respeito à natureza e ao homem [...] Significa, então, que a geografia e a história fornecem material que criam o fundo de quadro e a perspectiva intelectual para aquilo que de outra forma seriam simples ações estreitamente pessoais ou meras modalidades de perícia técnica (Dewey, 1979, p. 229).

A experiência seria vivenciada tanto naquelas disciplinas que pressupõem atividades práticas, como nas disciplinas teóricas. Possibilitaria, portanto, condições reais do convívio social na condição de uma sociedade em miniatura, na ressignificação das representações sociais. Estariam articuladas ao homem às condições naturais da sua existência e processualmente o indivíduo estaria apto a vivenciar a sociedade porque as experiências cotidianas cessariam as coisas do momento e teriam consistência duradoura. Entretanto, as condições reais de aplicabilidade desse currículo estariam limitadas em razão dos custos de sua aplicação e da formação de professores preparados para conduzir atividades práticas educativas.

5 Considerações finais

Pragmático, Dewey entendia que as circunstâncias práticas da vida do ser humano possibilitavam a existência de ideias. Junto à teoria da experiência e aos princípios da continuidade e da interação, o currículo da escola progressiva buscava utilizar dos métodos de observação e da prática para reconstruir conceitos existentes. O ideal seria não repetir as fórmulas da escola tradicional com a transmissão de uma massa de conhecimentos técnicos e simbólicos. Se naquela o controle do tempo

impossibilitava o uso de formas alternativas para aquisição do conhecimento, na escola progressiva o tempo deveria estar a favor dos alunos. Deveria existir no currículo um lugar definido que atendesse aos interesses dos alunos e não somente um expediente temporário ou prazeres passageiros.

Ao longo desse escrito apresentou-se as contribuições do autor para o campo da educação, sobretudo quanto a sua teoria da experiência. Entretanto, como tantas outras teorias, as contribuições de Dewey carregam consigo algumas contradições aparentes. Essas contradições dizem respeito tanto às formas de aplicação, no modo de fazer escola, como nas condições estruturais para sua execução.

Como destacado, a obra de John Dewey é contemporânea às intempéries do século XX, nesse período as instituições democráticas são postas em xeque e as circunstâncias da teoria da experiência associada à democracia favoreceriam a recuperação dessas instituições a partir do ambiente escolar. Não se pode esquecer que o século XX também apresenta transições no modelo capitalista, portanto, as ideias de Dewey estariam limitadas na medida em que o sistema não permitisse tais avanços. De fato, verificou-se que as práticas da escola progressiva foram marginalizadas nos EUA e que não ocuparam um lugar central que não no discurso da academia.

Nos limites deste artigo não foi possível aprofundar outras dimensões da obra do autor, devendo assim, em estudos posteriores, aprofundar as contribuições e contradições que aqui não foram elencadas, como, por exemplo, aquelas associadas às condições pedagógicas das escolas brasileiras em interface com o currículo, verificando as reminiscências da teoria de Dewey sobre esse instrumento, ou mesmo, a organização de escolas e a formação dos professores. Também, observar, num movimento histórico e pedagógico, os problemas referentes às classes sociais, às diferenças étnicas, a discriminação e exclusão no âmbito na discussão tecida.

Referências

Branco, M. L. F. R. (2014). A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey. *Educação e Pesquisa*, 40(3), 783-798. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014005000013>.

- Cunha, M. V. (2001). John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. *Revista Brasileira de Educação*, (17), 86-99. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000200007>.
- Darling-Hammond, L. (2010). Experiência e educação: implicações para o ensino e a educação atuais. In: Dewey, J. *Experiência e educação*. (pp. 128-146). Rio de Janeiro: Vozes.
- Dewey, J. (1978). *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos.
- Dewey, J. (1979). *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Editora Nacional.
- Dewey, J. (1980). *Os pensadores – Dewey*. São Paulo: Abril Cultural.
- Dewey, J. (2010a). *Experiência e educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Dewey, J. (2010b). *A arte como experiência*. São Paulo: Editora Martins.
- Franco, M. A. D. R. (2012). *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freitas, M. C. de. & Biccás, M. S. (2009). *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de Pesquisa Social*. 6.ed. São Paulo: Atlas.
- Hobsbawn, E. (1991). *Era dos extremos: o Breve Século XX, 1914-1991*. São Paulo: Cia. Das Letras.
- Lessard, C. & Carpentier, A. (2016). *Políticas educativas: a aplicação na prática*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Saviani, D. (2013). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (1999). *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Teitelbaum, K. & Apple, M. (2001). Dewey, John. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, pp. 194–201. <http://www.curriculosemfronteiras.org/classicos/teiapple.pdf>.
- Westbrook, R. B. & Teixeira, A. (2010). *John Dewey*. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.

Westbrook, R. B. (2010). John Dewey (1859 - 1952). *In*: Westbrook, R. B. & Teixeira, A. (2010). *John Dewey*. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.