

O SENTIDO DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA:

**Revisitando o conceito de experiência
educativa em John Dewey**

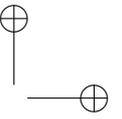
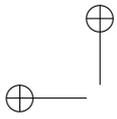


Maria Luísa Branco

2011

www.lusosofia.net





LUSOSofia:press

Covilhã, 2010

FICHA TÉCNICA

Título: *O Sentido da Educação Democrática:
Revisitando o conceito de Experiência Educativa em John Dewey*

Autor: Maria Luísa Branco

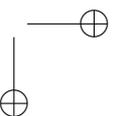
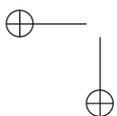
Colecção: Artigos LUSOSOFIA

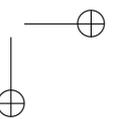
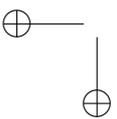
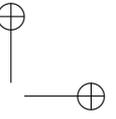
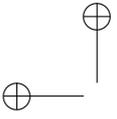
Design da Capa: António Rodrigues Tomé

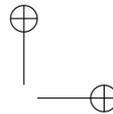
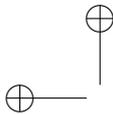
Composição & Paginação: Filomena S. Matos

Universidade da Beira Interior

Covilhã, 2011







O Sentido da Educação Democrática:

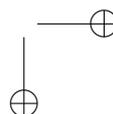
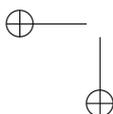
*revisitando o conceito de Experiência Educativa em John Dewey**

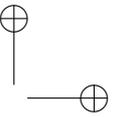
Maria Luísa Branco
Universidade da Beira Interior
Instituto de Filosofia Prática

Índice

Introdução	4
A centralidade do conceito de experiência no pensamento pedagógico de John Dewey	5
Implicações do conceito de experiência educativa na organização do processo de ensino-aprendizagem	11
A educação progressiva como educação democrática	17
Considerações finais	21
Referências bibliográficas	22

* Texto originalmente publicado em *Educação e Pesquisa*, 36 (2), 599-610, 2010.





Resumo

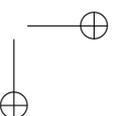
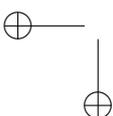
A compreensão da actualidade da proposta pedagógica de John Dewey requer uma análise cuidadosa do conceito de experiência educativa desenvolvido por este autor. Efectivamente, a sua filosofia educativa está alicerçada numa teoria da experiência na medida em que assenta numa conexão entre a experiência pessoal e a aprendizagem, tendo em vista o alargamento progressivo daquela. No presente artigo, e com recurso a algumas das principais obras pedagógicas deste autor, procedemos à caracterização deste conceito, começando por distingui-lo do conceito de experiência pura e simples. As dimensões fundamentais de qualquer experiência são a continuidade e a interacção, distinguindo-se a experiência educativa pela qualidade das mesmas no sentido de proporcionar o desenvolvimento do sujeito, isto é, o crescimento e ampliação da sua experiência anterior. A partir da elucidação deste conceito, procuraremos de seguida compreender o impacto que esta concepção possui na organização de um ensino indirecto, baseado numa busca cooperativa, e nas concepções de currículo e do papel do professor e do aluno. É ainda tendo em conta a centralidade do conceito de experiência educativa que elucidaremos onexo profundo existente entre educação progressiva e educação democrática, cuja chave é a realidade social da inteligência potenciada em ambientes democráticos, e entre educação e democracia.

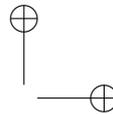
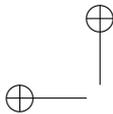
Palavras-chave: educação progressiva; experiência educativa; ensino indirecto; educação democrática.

Introdução

John Dewey foi um dos líderes da educação progressiva nos Estados Unidos da América, no início do século XX, tendo desenvolvido um pensamento educacional equilibrado e sofisticado. Embora reconhecido como um dos grandes intelectuais do século passado e um nome cimeiro

www.lusosofia.net



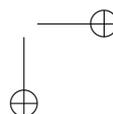
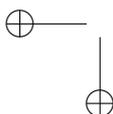


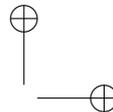
da Pedagogia, as suas concepções estão muito conotadas com a educação infantil (primeiros anos de vida) e com um conjunto de propostas específicas (trabalho de projecto, aprender fazendo, ensino centrado no aluno), que para além de não parecerem muito originais no contexto da educação actual, fruto da sua incorporação pelo pensamento de outros autores e tendências, são frequentemente mal compreendidas (tomadas como fim e não como meio) e desvalorizadas. No texto que se segue, procuraremos aprofundar um conceito central no pensamento educacional do autor, o conceito de experiência educativa e, a partir da reflexão sobre este, esclarecer a profundidade da sua perspectiva assim como o seu impacto e actualidade na constituição de uma educação para uma sociedade democrática.

A centralidade do conceito de experiência no pensamento pedagógico de John Dewey

Ao estabelecer a comparação entre educação tradicional e educação progressiva, John Dewey tem o cuidado de acentuar que aquilo que distingue os dois tipos de educação não é, ao contrário do que uma interpretação superficial pode fazer crer, o recurso à experiência. Efectivamente, como refere, “é um grande erro supor, mesmo que tacitamente, que a sala de aula tradicional não era um sítio onde os alunos tivessem experiências” (Dewey, 1997a, p. 26), esclarecendo, contudo, que a maioria destas era do “tipo errado” (p. 26). O que diferencia a proposta da educação progressiva da educação tradicional não consiste, pois, no recurso à experiência mas na qualidade das experiências proporcionadas. Trata-se, por conseguinte, de uma distinção muito mais profunda, que radica na adopção de Filosofias da Educação diferentes, entendidas como planos distintos para a condução da educação.

O desenvolvimento e a adopção de uma filosofia da educação é especialmente importante no caso da Educação Progressiva dado que

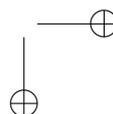
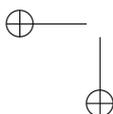


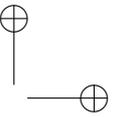
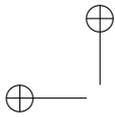


esta, ao invés da anterior, não pode basear-se em tradições consolidadas e institucionalmente consagradas ao longo dos séculos. A proposta que apresenta, para ser consequente tem, antes de mais, que ser corporizada num novo tipo de organização apoiado em ideias. A sua primeira tarefa, se quer justificar-se, é, por conseguinte, desenvolver “uma filosofia da educação baseada numa filosofia da experiência” (p. 29), dado que aquilo que a diferencia consiste numa adequada compreensão do que é aquela e na sua aplicação à educação.

Uma primeira ilação a retirar é a de que embora o recurso à experiência seja um dado/postulado importante da Nova Educação (Educação Progressiva), isto não significa, como salienta Dewey (1997a), que “todas as experiências sejam genuinamente ou igualmente educativas” (p. 25). O que equivale a dizer que conceito de experiência não é sinónimo do conceito de educação, dado que há experiências que não são educativas e outras que podem mesmo ser consideradas deseducativas (*mis-educatives*). O que torna, por conseguinte, uma experiência numa experiência educativa? O que é que caracteriza uma experiência educativa? A resposta a esta questão afigura-se tanto mais importante quanto a Educação Progressiva sustenta que a aprendizagem corresponde a um desenvolvimento “dentro, pela e para a experiência” (Dewey, 1997a, p. 28), caracterizando-se pelo estabelecimento de uma conexão orgânica entre experiência pessoal e educação, ou seja, pela aplicação do princípio da aprendizagem através da experiência pessoal. A concretização da educação progressiva exige, por conseguinte, o desenvolvimento de uma teoria da experiência, em ordem a uma dedução rigorosa dos princípios da mesma e sua posterior aplicação, em termos de “selecção e organização de métodos e materiais educacionais apropriados” (Dewey, 1997a, p. 30).

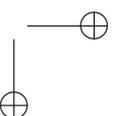
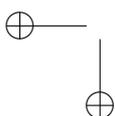
Enfatizando as raízes biológicas da aprendizagem (esta é essencialmente um processo pelo qual a vida evolui e se mantém), Dewey recorre frequentemente ao termo crescimento (*growth*) para definir educação. O crescimento pressupõe imaturidade e esta ao mesmo tempo que se refere à ausência da maturidade comporta a possibilidade de de-

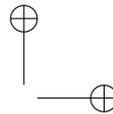
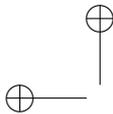




envolvimento e de crescimento. O imaturo é aquele que ainda não amadureceu mas que possui a capacidade de amadurecer. Nas palavras de Dewey (1997), “tomada em termos absolutos, em vez de comparativos, a imaturidade designa uma força ou capacidade positiva, o *poder de crescer*” (p.42). Esta concepção de imaturidade distancia-se da concepção implícita na educação tradicional, para a qual esta representa um estado de menoridade, uma antecipação, consistindo a educação na preparação para as responsabilidades e privilégios da vida adulta, que consiste na “vida verdadeira”. Pelo contrário, no pensamento de Dewey, a dependência e a plasticidade associadas à imaturidade no ser humano carecem ser vistas a uma nova luz. A dependência física em que vive o indivíduo humano durante um período largo da sua vida é acompanhada e compensada por uma capacidade/habilidade excepcional de interação social, que tem de ser aproveitada. Do mesmo modo, a plasticidade, condição do crescimento, pode e deve ser encarada como algo de positivo, não como “ a capacidade de mudar de forma de acordo com a pressão externa” (Dewey, 1997, p. 44), mas como correspondendo “essencialmente à capacidade de aprender a partir da experiência” (p. 44). Por conseguinte, o erro da concepção tradicional de educação não reside no focar-se na preparação para o futuro (esta preparação é igualmente inerente à concepção da educação como crescimento, enquanto neste se intersectam o presente e o futuro), mas em ignorar as potencialidades do momento presente como catalisador das energias da aprendizagem. Há que aproveitar as “forças” que, nas crianças e nos jovens, se centram no presente, aproveitando os estímulos contidos nas situações com as quais os alunos são confrontados, em detrimento do recurso ao adiamento da gratificação ou às penalizações externas, preconizadas pela educação tradicional.

A ligação enunciada entre educação e crescimento bem como a sua focagem no âmbito actual, facilitam a compreensão do que pode tornar uma experiência deseducativa. Nas palavras de Dewey (1997a), uma experiência deseducativa “para ou distorce o crescimento da experiência posterior” (p. 28). Enquadram-se, por conseguinte, nesta catego-

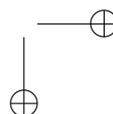
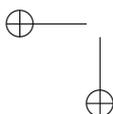




ria (por ordem decrescente) as experiências que produzem indiferença; aquelas que inibem a sensibilidade e a capacidade de resposta, comprometendo seriamente a possibilidade de o sujeito vir a ter experiências enriquecedoras no futuro; as experiências que desenvolvem de forma automática uma competência particular do sujeito, estreitando o campo da experiência posterior (especialização precoce); as experiências que, revelando-se em termos imediatos muito agradáveis, contribuem para a formação de atitudes frouxas e descuidadas; e as experiências desconexas que dispersam as energias. O aspecto comum a todos estes tipos de experiências deseducativas é, por conseguinte, a ausência de conexão com a experiência posterior, ou seja, a inibição do crescimento.

O que torna então uma experiência numa experiência educativa? Uma experiência educativa tem de ser atractiva e não repulsiva mas também não pode ser encarada como um fim em si mesma. Pelo que, “o problema central de uma educação baseada na experiência consiste na selecção do tipo de experiências presentes que persistam de forma frutífera e criativa nas experiências subsequentes” (Dewey, 1997a, p. 27-28).

Segundo Dewey, qualquer experiência é caracterizada pela continuidade e pela interacção, traduzindo estes aspectos, respectivamente, as suas dimensões longitudinal e lateral. A continuidade refere-se à permeabilidade, na medida em que uma experiência se apoia no passado e condiciona o futuro. Toda e qualquer experiência afecta as experiências posteriores, pelas atitudes que condiciona mas também pelo impacto que tem sobre as condições objectivas das mesmas. Neste sentido, a característica da continuidade recolhe a complexidade temporal inerente à experiência. A interacção, por sua vez, refere-se às trocas que ocorrem entre o organismo e o meio envolvente. Traduz, por conseguinte, o aspecto espacial daquela. A experiência (sempre feita na primeira pessoa) é, ainda, o resultado de uma combinação peculiar entre um elemento activo (fazer a experiência) e um elemento passivo (“sofrer” a experiência). Fazer uma experiência implica “sofrer” as



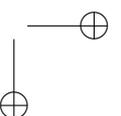
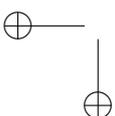


consequências da mesma. Deste modo, embora a actividade e a mudança estejam implícitas na experiência, necessitam de ser reflectidas para serem consideradas efectivamente experiências (Dewey, 1997).

Voltando à questão: o que é que torna uma experiência numa experiência educativa? podemos responder que é a *qualidade* da continuidade e da interacção conseguidas. Dewey sustenta que a melhor exemplificação do princípio da continuidade consiste no crescimento, pelo que numa experiência educativa, a continuidade traduz-se no desenvolvimento que possibilita a prossecução da construção do conhecimento. Como refere em *A escola e a sociedade*:

O problema característico dos primeiros anos de escolaridade é, evidentemente, o de aproveitar os impulsos naturais e os instintos da criança e utilizá-los de forma a conduzi-los para um plano mais elevado de percepção e raciocínio, equipada com hábitos mais eficazes; que ela tenha uma consciência mais aprofundada e alargada e um maior controlo sobre os poderes da acção. Sempre que este resultado não seja alcançado, a actividade resulta numa mera distracção e não num desenvolvimento educativo (Dewey, 2002, p.110).

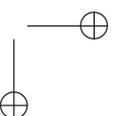
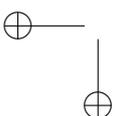
Na passagem mencionada, o aspecto da interacção está implícito na atribuição de uma importância igual aos factores externos e internos de uma experiência que se pretende educativa. O conceito de interacção é inseparável do conceito de situação (Dewey, 1997a), na medida em que numa experiência é determinante o que ocorre entre o indivíduo e os seu ambiente, consistindo isto a situação do indivíduo. Uma situação educativa é pois caracterizada por uma adequação entre as características subjectivas do indivíduo e as condições que interagem com aquelas no sentido de as potenciar. Consequentemente, a “continuidade e a interacção, na sua activa união uma com a outra providenciam a medida e o significado educativo de uma experiência” (Dewey, 1997a, p. 44-45). Na sua acepção plena, o conceito de experiência é, pois, indissociável





do conceito de aprendizagem, enquanto “descoberta das conexões entre as coisas” (Dewey, 1997, p. 139). A aprendizagem pela experiência, entendida deste modo, constitui a condição para o desenvolvimento de uma personalidade completamente equilibrada (que consegue dar sentido/encontrar o fio condutor entre experiências sucessivas, assim como promover a sua inclusão).

A unidade e a integração educativas são duas marcas predominantes do pensamento de John Dewey e remetem-nos directamente para a sua concepção do currículo. A integração curricular na *Laboratory School*, dirigida por Dewey entre os anos de 1896-1904, tinha em conta três aspectos essenciais: a própria natureza do conhecimento, a experiência da criança e as exigências de uma sociedade democrática (Tanner, 1997). A realidade é una e a compreensão das conexões que existem entre os diversos campos devem ser acauteladas no delineamento e desenvolvimento do currículo. Da mesma forma também a criança/jovem deve ser encarado como um ser integrado, que tende a procurar as relações entre a realidade onde está emerso. O objectivo último desta concepção e de todo o esforço educativo deverá ser, então, a formação do carácter. Na perspectiva de Dewey, o *self* não pode nem deve ser entendido como fixo e isolado, algo de constituído *a priori*, mas como algo que se vai formando. Neste contexto, é fundamental compreender a relação entre *self* e interesse, que no entender de Dewey (1997) constituem apenas “duas designações para o mesmo facto” (p. 352), dado que “o tipo e a quantidade de interesses activamente prosseguidos numa coisa revelam a qualidade da identidade (*selfhood*) existente” (*idem*). Dizer que o *self* se vai constituindo, de uma forma orgânica, através da sua relação com a realidade envolvente significa que este se vai alargando e ampliando, pela integração de relações antes desconhecidas e pela apreensão de novos laços na sua experiência. O *self* “virtuoso” consiste naquele que desenvolve as suas capacidades através da associação com os outros, constituindo “o interesse em aprender a partir de todos os contactos da vida o interesse moral essencial” (Dewey, 1997, p. 360). Numa escola que pretende habilitar para a vivência numa sociedade democrática,



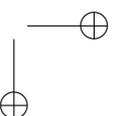
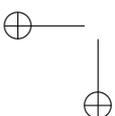


acautelando as suas necessidades, a aprendizagem deve ser organizada de modo a permitir a partilha e o aprofundamento das experiências individuais no sentido anteriormente mencionado.

Implicações do conceito de experiência educativa na organização do processo de ensino-aprendizagem

A compreensão da experiência como algo de “fluente, embrionário e vital” (Dewey, 2002, p. 163) e constitutivo do *self*, permite a superação de uma das dualidades características da educação tradicional, a distinção entre a criança e o currículo (a exterioridade do currículo e a mútua estranheza entre o sujeito da aprendizagem e a matéria da mesma). O conjunto de matérias que compõem as disciplinas consiste numa experiência acumulada e, nesta perspectiva, a instrução deverá ser entendida como “a reconstrução contínua, passando da experiência actual da criança para aquela representada pelo corpo organizado de verdades a que chamamos estudos”. (Dewey, 2002, p. 163)

O que está aqui implícito é a reunião dos aspectos psicológico e lógico do conhecimento, que a educação tradicional ignorou, privilegiando o segundo. O aspecto psicológico tem em conta que uma matéria de estudo deve relacionar-se com a experiência actual do indivíduo, tomando em consideração a evolução da mesma. Nas palavras de Dewey (2002), “uma descrição psicológica da experiência segue o seu crescimento real, é histórica; regista os passos que foram dados, tanto os inseguros e tortuosos, como os eficientes e bem sucedidos”. (p. 168-169) O ponto de vista lógico, pelo contrário, refere-se ao corpo de conhecimentos classificados e sistematizados, assumindo “que o desenvolvimento atingiu um determinado estágio positivo de realização” (*idem*, p.169). Estes dois aspectos devem ser encarados como estando inter-relacionados e como sendo ambos necessários. Trata-se efectivamente de, por um lado, privilegiar a experiência pessoal do conhecimento e,



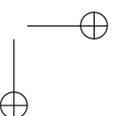
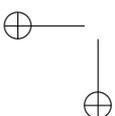


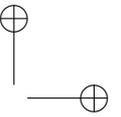
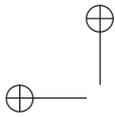
por outro, de beneficiar da experiência acumulada e sistematizada ao longo de diferentes gerações.

Nesta perspectiva, é possível afirmar que a criança e o currículo ocupam dois extremos de um mesmo contínuo. O currículo (os estudos), ao representar a experiência sistematizada e acumulada possibilita imprimir orientação e direcção à experiência da criança, não devendo aqui a orientação ser entendida como imposição externa mas como “libertar o processo de vida no sentido da sua realização mais adequada” (Dewey, 2002, p. 167).

A partir desta concepção, o centro da aprendizagem desloca-se para o processo, focando-se nas “situações nas quais o estudante necessita do currículo e, conseqüentemente, está pronto para o explorar, usar e recordar de modo inteligente” (Fishman e McCarthy, 1998, p. 24). Do que decorre a importância e a defesa do ensino indirecto, baseado na estruturação de aulas/actividades nas quais os alunos identifiquem problemas e sejam capazes de estabelecer relações significativas com as matérias de estudo. Para Dewey, o desenvolvimento dos conceitos relativos a um dado domínio de estudo deve radicar nas actividades das crianças e dos jovens, pelo que uma das principais preocupações dos educadores deverá residir no encontrar das actividades adequadas aquele desígnio. Não deixa, contudo, de ser interessante, assinalar que embora a planificação do ensino-aprendizagem na *Laboratory School* tivesse em conta os dois aspectos anteriormente referidos: o ponto de vista do professor e o ponto de vista dos alunos, ou seja o ponto de vista lógico (organização da matéria) e o ponto de vista psicológico (as actividades dos alunos), era o ponto de vista lógico (os conceitos) que se pretendia ensinar que determinavam as actividades a desenvolver e não vice-versa. Como referido por Tanner (1997),

o ponto importante é que os professores começavam com a matéria de estudo e planeavam as actividades das crianças que apelavam a entendimentos progressivamente mais complexos. Eles não começavam com as actividades e ten-

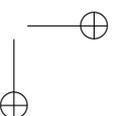
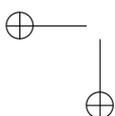


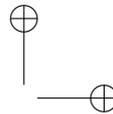
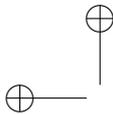


tavam extrapolar ideias a partir do campo de estudo. (p. 48)

Contudo, assim como a aprendizagem, em contexto natural, requer interesse, esforço e direcção, do mesmo modo, em contexto escolar, a integração estudante-currículo, marca da aprendizagem autêntica, pressupõe a participação activa do sujeito. Na sala de aula, como na vida, o aprendente não pode ser considerado como passivo e desinteressado, mas como activo e empenhado, pelo que a aprendizagem deve partir de problemas genuínos, que atraiam o interesse dos estudantes e despertem a sua motivação e memória. É neste sentido que Dewey (2002) compara a mudança introduzida no processo educativo pela educação progressiva a uma revolução copernicana. Esta implica “uma transferência do centro de gravidade”, convertendo-se a criança, o estudante, “no Sol em torno do qual gravitam os instrumentos da educação” (Dewey, 2002, p. 40). Não significa isto, contudo, que a educação deva limitar-se a uma satisfação/excitação dos interesses/impulsos manifestados pelo estudante cabendo-lhe, pelo contrário, orientar os impulsos e canalizá-los no sentido da produção de resultados válidos. Como salienta, “Nada se desenvolve do nada; nada senão imperfeição se pode desenvolver da imperfeição e é certamente isso que acontece quando deixamos a criança a si própria, como uma finalidade e a convidamos a extrair daí novas verdades sobre a natureza ou a conduta” (Dewey, 2002, p. 168). Apesar disto, é ao aluno e não ao professor que cabe investir e cuidar da sua própria aprendizagem.

Subjacente a esta concepção está a importância concedida por Dewey ao lado não cognitivo da aprendizagem. Para além de envolver um aspecto cognitivo, a aprendizagem possui uma vertente emocional e até dramática, na medida em que corresponde à reconciliação das tensões existentes entre o *self* e o seu contexto, cumprindo uma necessidade vital. A ênfase colocada no processo de aprendizagem traduz-se na importância concedida à inteligência reflexiva, ao desenvolvimento de hábitos de reflexão, que permitam aos indivíduos examinar as suas crenças, testando os seus fundamentos e as suas consequências. En-





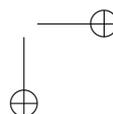
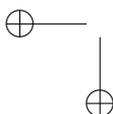
corajar hábitos reflexivos é promover nos estudantes uma acção com perspectiva, capaz de aumentar o controlo dos comportamentos e enriquecer a experiência das coisas e dos acontecimentos, aprofundando o seu significado. De realçar que a construção do pensamento reflexivo pressupõe o desenvolvimento de alguns traços de carácter, nomeadamente, a abertura e a responsabilidade, realçando-se as vertentes cognitiva mas também moral e emocional da inteligência.

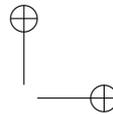
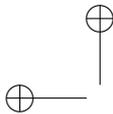
O respeito pelo princípio da continuidade implica, em qualquer situação de ensino-aprendizagem, que se parta da experiência dos alunos, relacionando o objecto de estudo com a mesma. Nas palavras de Dewey (1997a), trata-se de “encontrar o material de aprendizagem dentro da experiência” (p. 73). De seguida, importa promover o desenvolvimento progressivo do que já foi experienciado, no sentido da sua estruturação de forma mais rica e organizada. Novos objectos e conhecimentos devem estar intelectualmente relacionados com as experiências precedentes no sentido de ser proporcionado um progresso na articulação consciente de factos e ideias.

Se o primeiro passo recomendado é relativamente fácil, este último exige do educador um conhecimento muito grande das matérias e um cuidadoso investimento na preparação das situações de ensino-aprendizagem adequadas. A conjugação dos dois aspectos, na tarefa do educador, complica-se à medida que aumenta a idade dos sujeitos. Como salienta Dewey (1997a),

com crianças mais velhas ambos os factores do problema oferecem dificuldades acrescidas para o educador. É mais difícil encontrar o background da experiência dos indivíduos e mais difícil descobrir como é que os conteúdos já contidos nessa experiência podem ser dirigidos no sentido de conduzir a campos mais largos e melhor organizados (p. 75).

Ao educador é exigida uma “visão prospectiva”, no sentido de conseguir descortinar, naquilo que já é possuído pelos estudantes, o que



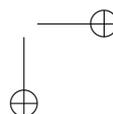
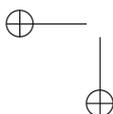


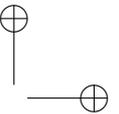
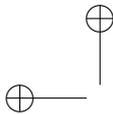
pode constituir um instrumento de abertura de novos campos/horizontes, ou seja, o que pode actuar como fonte de novas exigências em termos de poderes de observação e uso inteligente da memória, assegurando a conexão no crescimento intelectual. O que Dewey pretende é, pois, que os

professores não apresentem verdades já estabelecidas via exposição, mas que ensinem *indirectamente*, que estruturam aulas onde eles e os seus alunos identifiquem problemas genuínos e, como resultado, estabeleçam conexões com a matéria do curso. Tomando de empréstimo a terminologia Deweyana, ele quer que os professores ajudem os estudantes a construir as suas próprias continuidades e interacções com o currículo” (Fishman e Mc Carthy, 1998, p. 20).

Cabe aqui uma nota sobre o papel do professor que é, na perspectiva de Dewey, um papel muito exigente. Ao professor é solicitado que conduza as actividades desenvolvidas pelos alunos, monitorizando os seus progressos (O’ Brien, 2002). Por isso, como salienta Dewey (1997; 2002), o professor enquanto tal distingue-se do académico/cientista, na medida em que “não se deve ocupar com a matéria de estudo em si mesma mas com as interacções desta com as capacidades e necessidades presentes dos alunos” (Dewey, 2002, p. 183). Enquanto que para o académico o problema central é ampliar uma área de conhecimento já sistematizada, identificando e reconduzindo novos problemas a um corpo de verdades estabelecidas, para o professor trata-se, prioritariamente, de “induzir uma vivência vital e pessoal” (Dewey, 2002, p. 171). O ponto de focagem da actuação do professor não é a matéria de estudo em si mesma e por si mesma mas o encontrar de ligações entre esta e a experiência actual do estudante, que possibilite um alargamento efectivo daquela.

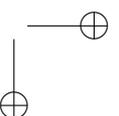
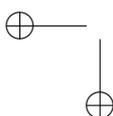
Tendo em conta o aspecto psicológico do conhecimento, o professor não pode nem deve ignorar o aspecto lógico, como já foi referido.





Necessita de possuir um conhecimento sólido da matéria que lecciona a fim de perceber como é que, a partir das necessidades da criança/jovem, o seu conhecimento daquela pode ser dirigido e aumentado. Neste processo, é fundamental o desenvolvimento das capacidades de observação e de simpatia, dado que o professor deve colocar-se na “retaguarda”, o que não significa apagar-se mas manter-se atento à aprendizagem dos seus estudantes, preocupando-se em “alimentar os esforços daqueles para resolver criativamente os problemas que encontram no seu dia-a-dia” (Kosnoki, 2005). Esta “retirada” do professor não deve contudo ser interpretada como um abdicar da autoridade adulta na medida em que o centrar da educação na experiência pessoal dos alunos acaba por exigir a multiplicação dos contactos entre os adultos e as crianças que se envolvem conjuntamente numa busca cooperativa, partilhando conhecimentos. A promoção da busca conjunta e cooperativa do conhecimento, acaba por traduzir-se na intensificação e na diversificação dos processos de interação, não só no sentido professor-aluno, como aluno-professor e aluno-aluno (Fishman e Mc Carthy, 1998).

Em suma, a diversidade de actividades propostas em sala de aula deve ter o propósito de alargar a experiência, consistindo trabalho do educador, “seleccionar aquelas coisas dentro do âmbito da experiência existente que têm a promessa e a potencialidade de apresentar novos problemas, que estimulando novas formas de observação e juízo expandem a área da experiência posterior (Dewey, 1997a, p.75)”. A ampliação da experiência é indissociável do treino da reflexão e do pensamento, na medida em que, ao experienciarmos algo e ao sofrermos as respectivas consequências, nos tornamos capazes de apreender a conexão entre realidades anteriormente percebidas como separadas e que passam a ser percebidas como contínuas. Segundo Dewey (1933), a formação de hábitos reflexivos requer três passos essenciais: 1. Estabelecer condições que despertem e guiem a curiosidade; 2. Encontrar ligações nas situações experienciadas que favoreçam a sua aplicação em situações posteriores; 3. Formular problemas e propósitos

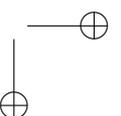
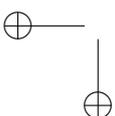


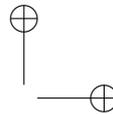
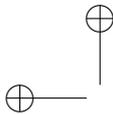


que levem o estudante a considerar novas questões e novas perspectivas. A consecução deste propósito exige, por um lado, o conhecimento das características e dos hábitos de cada estudante, pelo professor e, por outro, das condições que rodeiam e afectam a expressão das capacidades individuais, na sala de aula e na escola.

A educação progressiva como educação democrática

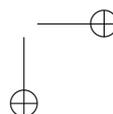
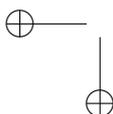
A concepção educativa e pedagógica de John Dewey é marcada por uma visão “profundamente” democrática, decorrendo igualmente a ligação estabelecida entre democracia e educação da análise do conceito de experiência. Democrata convicto, Dewey (2005) subscreve uma concepção maximalista de democracia, defendendo que esta é mais do que uma forma de governo ou de governação; é, acima de tudo, uma forma de vida associativa, de uma experiência humana construída em conjunto”(p. 35). E enquanto forma de vida é, simultaneamente, individual e social, apelando “à participação de cada ser humano maduro na formação dos valores que regulam a vida dos homens em conjunto: o que é necessário do ponto de vista quer do bem social geral quer do pleno desenvolvimento dos seres humanos como indivíduos” (Dewey, 1939, p. 400). O fundamento desta pretensão consiste na asserção básica de que “todos os que são afectados pelas instituições sociais devem ter uma quota parte na sua produção e condução” (idem, p. 401). Deste modo, os alicerces da democracia radicam na fé na inteligência humana e nas possibilidades abertas pela experiência cooperativa no aprofundar da mesma. A democracia surge como um experimento, que radica no exercício de uma inteligência social, não constituindo um fim em si mesma mas um meio que possibilita o aprofundar da natureza humana. O objectivo de uma política democrática é, por conseguinte, “criar um ambiente social que tenda a enriquecer a experiência de todos, e a trazer ao ser instituições que continuamente impulsionem o

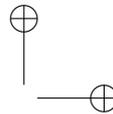
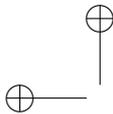




desenvolvimento da personalidade de cada um” (Chanial, 2002, p. 73), considerando que o respeito pela liberdade individual e pela dignidade humana é tributário de uma experiência de maior qualidade (Dewey, 1997a). A liberdade individual é entendida pelo autor como correspondendo, essencialmente, à liberdade de espírito (*freedom of mind*), traduzida em quatro liberdades fundamentais (e que são as liberdades consagradas no *Bill of Rights*): a liberdade de crença e consciência; a liberdade de expressão; a liberdade de reunião para diálogo e discussão; e a liberdade de imprensa (Dewey, 1939). Sem o assegurar destas, não há lugar para a libertação da inteligência que em democracia deve enformar a acção, ficando os indivíduos tolhidos no seu desenvolvimento e a sociedade privada dos seus contributos. Por sua vez, a igualdade de oportunidades implicada no entendimento da democracia como experiência cooperativa assenta no princípio de que cada indivíduo pode contribuir para o todo social, independentemente da sua posição ou função na sociedade.

Em suma, para Dewey (2005), as sociedades democráticas assentam, por um lado, na possibilidade de libertação das capacidades individuais e, por outro, na diversidade de inquietações comuns partilhadas. O ideal democrático alimenta-se, simultaneamente, da importância do desenvolvimento das capacidades individuais aliada ao desenvolvimento da consciência de que estas devem ser colocadas ao serviço de projectos comuns. Efectivamente, a confiança no reconhecimento de interesses mútuos como factor de controlo social, isto é, o perspectivar da possibilidade de mudança e reajustamento contínuo de hábitos, fruto da interacção livre entre os vários grupos sociais, é um aspecto crucial da vivência democrática. O significado da promoção da acção conjunta (com o derrube das várias barreiras que a podem obstaculizar, como sejam as barreiras sociais, étnicas e de nacionalidade) é, em última análise, uma forma de potenciar a compreensão plena do significado da actividade individual, e de assegurar a aplicação/potenciação dos princípios da continuidade e da interacção. A primeira traduz-se na capacidade de dar seguimento e reformular as

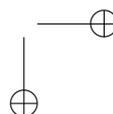
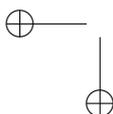


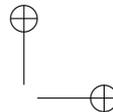
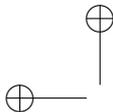


acções individuais mediante um trabalho cooperativo e a segunda na multiplicação dos canais de comunicação e na diversificação dos âmbitos de relação que enriquecem aquela acção.

O interesse particular das sociedades democráticas na educação decorre das características mencionadas. Como salienta Dewey (2005), “Após uma maior individualização e perante o aparecimento de uma comunidade de interesses mais vasta, o essencial passa por um esforço deliberado na sua manutenção e pelo seu desenvolvimento” (p. 35), que depende da educação. Esta deve estar particularmente atenta à realidade aberta e colegial da inteligência, cujo florescimento requer pontos de vista diversos assim como o acesso de todos aos recursos culturais e às esferas do discurso público. O desenvolvimento da inteligência requer, deste modo, ambientes favorecedores da integridade moral e da interacção cooperativa, marcas da educação progressiva, promovendo “o crescimento dos interesses pessoais no sentido de um ‘interesse no público’ em geral e uma maior simpatia pelos concidadãos.” (Kosnoski, 2005, p. 657).

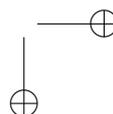
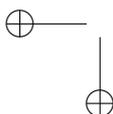
Assim como as estruturas democráticas possibilitam uma experiência humana mais rica do que as autocráticas, também a educação progressiva está orientada para a ampliação da experiência humana. A educação progressiva é na sua essência uma educação democrática. Embora considerando que todas as instituições sociais são educativas, em sentido lato, na medida em que influenciam a formação de hábitos e atitudes, Dewey (1939a) destaca a importância da escola na medida em que, juntamente com a família, “influencia directamente a formação e o crescimento de atitudes e disposições, emocionais, intelectuais e morais” (p. 717). Deste modo, não é indiferente se o processo educativo é conduzido de forma democrática ou não, pelas consequências que isso tem em termos da formação de interesses e na condução das actividades no seio da sociedade envolvente. A adopção de métodos democráticos é fundamental na construção de uma sociedade alicerçada em hábitos democráticos de pensamento e acção, sem o que a democracia corre o risco de corresponder a uma fórmula esvaziada de

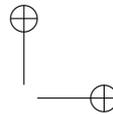
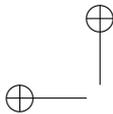




conteúdo (reforçando-se com esta recomendação a ideia da democracia como forma de vida). Considerando que a não adopção de métodos democráticos equivale a um “desperdício educacional” (Dewey, 1939a, p.721), o autor salienta a importância de integrar as escolas na vida social e de estas assumirem consciente e responsabilmente o seu papel de instituições determinantes na configuração da ordem social futura.

Com este objectivo, sustenta que a escola deve consistir numa sociedade em miniatura, organizando-se como uma comunidade embrionária. Segundo ele, “uma sociedade é um conjunto de pessoas unidas por estarem a trabalhar de acordo com linhas comuns, animadas dum espírito comum e com referência a objectivos comuns” (Dewey, 2002, p. 24). A organização da aprendizagem em torno de actividades, como preconizado pela educação progressiva, e da resolução de problemas suscitada pelas mesmas, conduz a uma assinalável alteração no ambiente escolar, que se traduz num incentivo natural à assistência mútua, como forma de cooperação e associação, ao contrário do que se passava no registo da educação tradicional, marcada por um elevado grau de individualismo e de competição. Como resultado “um espírito de livre comunicação, de troca de ideias, sugestões, resultados de experiências anteriores bem ou mal sucedidas, torna-se a nota dominante das aulas” (p. 25). Assiste-se, assim, a uma renovação da escola, que passa a estar organizada numa verdadeira base social, proporcionando aos estudantes vivências democráticas, com consequências na manutenção e renovação do sistema social mais lato. Um aspecto fundamental desta concepção é a ênfase colocado na educação escolar como libertação das possibilidades do espírito humano e no fortalecimento da organização social, em detrimento de meros objectivos utilitários ou economicistas.



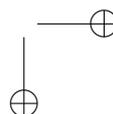
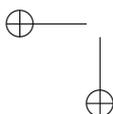


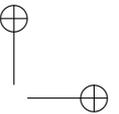
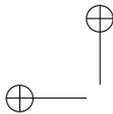
Considerações finais

A teoria educativa de John Dewey baseia-se numa concepção da natureza humana marcada pela plasticidade e pela abertura. O ser humano é entendido fundamentalmente como interacção, sendo as relações sociais determinantes na constituição do sentido do *self*. O autor alertamos, pois, para a importância educativa dos contextos e, neste sentido, para o primado da comunidade sobre o indivíduo. (Glassman, 2001). O desenvolvimento da individualidade de cada um corresponde a um alargamento progressivo da experiência, que sendo pessoal, fundeia na experiência social. A ampliação da experiência é também o objectivo primordial da educação, sem a qual esta verdadeiramente não acontece, e cuja consecução requer ambientes e instituições apropriadas, leia-se cooperativos e democráticos.

Neste contexto, o valor das instituições e dos ambientes democráticos reside na possibilidade que encerram de reconstrução e enriquecimento da experiência humana. O sentido da democracia é profundamente educativo na medida em que a sua tarefa principal consiste em “criar de modo perpétuo uma experiência mais livre e humana da qual todos participem e para a qual contribuam” (Chaniel, 2002, p.176), entendendo-se a expressão da diferença como uma forma de alargar a experiência de cada um.

Contudo, a equação estabelecida por Dewey entre sociedade e comunidade, assim como a identificação da democracia como estando alicerçada em grupos sociais cooperativos, não está isenta de críticas. Para Singer (1985, citado por Gambôa, 2004), esta associação entre sociedade e comunidade exclui do âmbito social um conjunto de interacções importantes, nomeadamente as relações de conflito e de competição, erigindo, ainda, como critério exclusivo de sociabilidade a democracia entendida de forma corporativa. Segundo Gambôa (2004, p. 104), a concepção de Dewey resulta de um equilíbrio precário e dificilmente alcançável entre o fomentar da “diversidade de interesses” e a “unidade na partilha”. Para outros autores, a visão de democracia

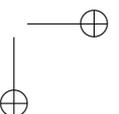
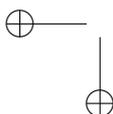


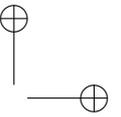
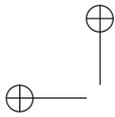


proposta pelo autor possui muito de utópico, sendo possível questionar até que ponto constitui uma proposta viável na actual sociedade capitalista, atravessada por flagrantes desigualdades e dominada por um ideal de consumismo (Teitelbaum e Apple, 2001). Em contrapartida, Puckett, Harkavy e Benson (2007) realçam a actualidade do seu pensamento na constituição de uma cultura democrática, em oposição à concepção formal de democracia dominante. Controvérsias aparte, o ideal democrático, tal como expresso no pensamento de Dewey, afigura-se-nos como um poderoso ideal orientador e como um aliado do Humanismo, na medida em que se baseia na afirmação do potencial criativo do ser humano, que pretende desenvolver até ao limite, sendo indissociável da ideia de uma educação permanente.

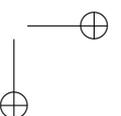
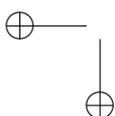
Referências bibliográficas

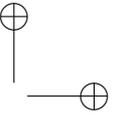
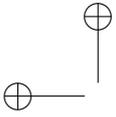
- CHANIAL, P. Is the democratic ideal conceivable without the notion of human nature? On John Dewey's democratic humanism. *Dio- genes*, v. 49/3, n. 195, p. 71-76, 2002.
- DEWEY, J. The modes of societal life. *In: RATNER, J. Intelligence in the modern world. John Dewey's philosophy*. Nova Iorque: Random House, Inc., 1939. Cap.5, p. 365-404.
- DEWEY, J. The schools and the social welfare. *In: RATNER, J. Intelligence in the modern world. John Dewey's philosophy*. Nova Iorque: Random House, Inc., 1939a. Cap.12, p. 638-728.
- DEWEY, J. How we think. New York: Prometheus Books, 1991. 234 pages.
- DEWEY, J. Democracy and education. Nova Iorque: Simon & Schuster, 1997. 378 pages.





- DEWEY, J. *Experience and education*. Nova Iorque: Simon & Schuster, 1997^a. 91 pages.
- DEWEY, J. *A escola e a sociedade. A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002. 178 páginas.
- DEWEY, J. *A concepção democrática de educação*. Viseu: Livraria Pretexto, 2005. 52 páginas.
- FISHMAN, S. M.; MC CARTHY, L. *John Dewey and the classroom practice*. Nova Iorque. Teachers College Press, 1998. 272 pages.
- GAMBÔA, R. *Educação, ética e democracia. A reconstrução da modernidade em John Dewey*. Porto: Edições Asa, 2004. 159 páginas.
- GLASSMAN, M. Dewey and Vygotsky: society, experience and inquiry in educational practice. *Educational Researcher*, v. 30, n. 3, p. 3-14, maio 2001.
- KOSNOKI, J. Artful discussion: John Dewey's classroom as a model of deliberative association. *Political Theory*, v. 33, n.5, p. 654-677, out. 2005.
- O'BRIEN, L. A response to "Dewey and Vygotsky: society, experience, and inquiry in educational practice". *Educational Researcher*, v. 31, n.5, p. 21-23, jun/jul. 2002.
- PUCKETT, J.; HARKAVY, I.; BENSON, L. *Dewey's dream: Universities and democracy in an age of education reform*. Filadélfia: Temple University Press, 2007, 149 pages.
- SINGER, B. Dewey's concept of community – A critique. *Journal of the History of Philosophy*, v. 23, n.4, p. 555-569, 1985.
- TANNER, L. *Dewey's laboratory school. Lessons for today*. Nova Iorque: Teachers College Press, 1997. 199 pages.





TEITELBAUM, K. ; APPLE, M. John Dewey. Currículo sem fronteiras, v. 1, n. 2, p. 194-201, jul/dez. 2001.

