

Formação docente e a concepção de experiência em Dewey

Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza¹
Marina Graziela Feldmann²

Resumo

Este artigo foi desenvolvido a partir de estudos bibliográficos sobre o conceito de experiência em Dewey promovendo uma articulação com a formação docente em uma perspectiva crítica do processo de construção do desenvolvimento da docência. A investigação do conceito de experiência deweyano é central para discutirmos as ações de formação que partam da singularidade dos professores. A construção do conceito de experiência e as relações com a construção da prática pedagógica docente nos permitem refletir sobre a formação dos professores, a partir de uma compreensão em que a experiência não comporta dicotomias, mas agrega dialeticamente a prática e a teoria que se compõem num processo permanente. Fazemos recortes sobre os aspectos teóricos de algumas obras de John Dewey e sua contribuição para refletirmos sobre a construção da prática pedagógica a partir do conceito de experiência objetivando o debate sobre o fortalecimento da prática pedagógica docente.

Palavras-chave: Dewey; Formação de professores; Experiência; Prática Pedagógica.

Teacher education and the conception of experience in Dewey

Abstract

This article was developed from bibliographic studies on the concept of experience in Dewey, promoting an articulation with teacher education in a critical perspective of the process of construction of teaching development. The investigation of Dewey's concept of experience is central to discuss the formation actions that start from the singularity of the teachers. The construction of the concept of experience and the relation with the construction of teaching pedagogical practice allow us to reflect on the formation of teachers, based on an understanding in which experience does not involve dichotomies, but dialectically aggregates the practice and theory that are composed in one permanent process. We focus on the theoretical aspects of some of John Dewey's works and his contribution to reflect on the construction of pedagogical practice from the concept of experience aiming at the debate on the strengthening of teaching pedagogical practice.

Keywords: Dewey; Teacher formation; Experience; Pedagogical Practice.

Introdução

O objetivo deste artigo, fruto de uma tese de doutorado, é o de apresentar recortes da teoria de John Dewey, para discutirmos o processo da formação docente numa perspectiva em que a experiência seja considerada como aspecto necessário para o fortalecimento da prática docente (ABREU SOUZA, 2011).

¹ Universidade Federal de Alfenas MG – Alfenas/MG, ana.abreu.souza@unifal-mg.edu.br Orcid: 0000-0003-0943-9362

² Pontifícia Universidade Católica SP – São Paulo, feldmnn@uol.com.br Orcid: 0000-0003-3008-2636

Falar da formação de professores nos contextos atuais é um exercício bastante desafiador considerando toda a herança histórica brasileira (SAVIANI, 2009) de descontinuidade e dicotomias das políticas públicas, num processo influenciado por polaridades entre paradigmas e concepções de formação que respondem parcialmente as demandas necessárias para o fortalecimento da formação docente.

Nos contextos da contemporaneidade, as influências neoliberais impactam diretamente na formação dos professores, por meio de propostas que visam a exploração de mercado (LAVAL, 2004), em que o lucro se edifica como prioridade, o que gera ampliação da entrada do poder privado na educação pública (ADRIÃO, 2008), com desmontes revelados por ações sucateadoras na formação docente. Efetivam-se propostas de formações superficiais, fruto da exploração de um mercado promissor, com o objetivo de viabilizar receitas pedagógicas milagrosas com manuais prescritivos que padronizam práticas e treinamentos, listas de competências em que os docentes devem se enquadrar para desenvolver seu trabalho. Propostas estas que desautorizam a identidade docente (MARCELO GARCIA, 2009), pois uma perspectiva de formação uniformizada descredencia a diversidade nos trajetos do aprender docente e coloca os professores como objetos de um processo que requer autoria, singularidade e diálogo próprio de um percurso de formação e atuação específicos.

Na contramão das formações neoliberais, apontamos importantes contribuições para pensarmos uma formação crítica e progressista, como o fazem Hernández (2004), Feldmann; Masetto; Freitas (2016), Dewey (2010), Bransford; Darling-Hammond (2019). Estes referenciais nos convidam a compreender a construção da experiência na prática docente para que propostas de formação abarquem a pluralidade e a singularidade dos processos na construção dessa prática, indo ao encontro de validarmos experiências construídas com diversidade de saberes, fazeres e contextos sociais, culturais e materiais (JORNET; ERSTAD, 2018) a partir de realidades e relações específicas.

Neste contexto, faz-se necessário refletir sobre os princípios que regem uma prática de formação que inclua a experiência nas ações e considere trajetórias profissional e pessoal, numa perspectiva não linear e, ainda, compreenda a construção do conhecimento e seus aspectos práticos e teóricos de um campo do saber multifacetado e complexo.

A construção da prática pedagógica envolve compreender o aprender docente e as ações que ajudam a fortalecer a criação, a invenção e a experimentação de possibilidades a partir de sujeitos em realidades únicas e singulares, o que não se evidencia quando as formações se estabelecem a partir de pacotes de treinamento semelhantes a produção em massa de condutas homogêneas que impedem a construção de experiências críticas e progressistas, no sentido de se fortalecer processos democráticos ligados aos atos de ensinar e aprender.

Esta problematização nos aponta para a importância de se considerar a construção da experiência dos professores nos planos de formação estabelecidos nas mais diversas instituições de educação, uma formação padronizada não enxerga a singularidade dos professores. Não há padrões e formatos para a experiência docente, ela é peculiar ao sujeito que a constrói em seu cotidiano.

O fenômeno da prática docente pode contar com sua apreciação a partir das contribuições de uma filosofia que nos remete a acontecimentos, não como uma afirmação generalista, mas considerando relações múltiplas, isto é, considerando onde, quando e como de cada acontecimento, conforme Deleuze (2000).

Fazer filosofia é tentar inventar ou criar conceitos. Ocorre que os conceitos têm vários aspectos possíveis. Por muito tempo eles foram usados para determinar o que uma coisa é (essência). Nós, ao contrário, nos interessamos pelas circunstâncias de uma coisa: em que casos, onde e quando, como, etc.? Para nós, o conceito deve dizer o acontecimento, e não mais a essência (DELEUZE, 2000, p. 37).

As propostas de formação docente requerem a presença das circunstâncias que se estabelecem na relação entre a construção da experiência e a prática pedagógica e, estas circunstâncias nos ajudam a compreender conceitos importantes para refletir sobre o trajeto de aprimoramento da aprendizagem dos professores. Se mostra necessário tomar a prática pedagógica como fonte de estudo e construção do conhecimento. À medida que o problema da articulação entre o pensar e o agir configura-se como um dos grandes desafios presente na questão dos processos formativos, o que dificulta a concretização de uma prática pedagógica, vista não como repetidora de modelos e padrões cristalizados, é necessário compreender esta articulação como uma prática que traga em si a possibilidade de uma ação dialógica e emancipadora do mundo

e dos sujeitos curriculares.

O processo de aprimoramento pedagógico da prática que compõe o trabalho dos professores nos coloca apontamentos que se referem a construção singular, pessoal e artesanal de se pensar o ensinar e o aprender, o conceito de experiência, a partir dos próprios docentes, remete diretamente a alguns referenciais teóricos clássicos. Esta investigação nos aproximou das contribuições da obra de John Dewey para pensar o conceito experiência, e aproximá-lo de reflexões sobre a formação docente.

Sobre Dewey

Dewey (1859 a 1952), educador norte-americano, pragmático, contribui para pensar a educação e seus desafios e seus estudos nos ajudam a compreender mais especificamente o conceito da experiência. Presenciamos Dewey sendo citado em estudos referente à educação, à filosofia da educação e à organização didática nos contextos pedagógicos. Recortamos a teoria de Dewey com foco na formação dos professores e o conceito sobre a experiência e seus aportes epistemológicos.

A ideia de experiência em Dewey explicitada em suas diferentes obras (1952, 1979, 2010) será o ponto de partida para as análises das características que subsidiam a compreensão do referencial teórico e as consequentes reflexões sobre a formação de professores.

A clara discordância que Dewey tem referente aos posicionamentos da escola tradicional, positivista, tecnicista revela-se em suas obras *Experiência e Educação* (1971) e *Democracia e Educação* (1952), revisitadas para aprofundar as reflexões aqui tecidas.

Um aspecto importante da obra de Dewey é a crítica que ele constrói referente ao pensamento e crenças dicotômicas e posições extremas. “O homem gosta de pensar em termos de oposições extremadas, de polos opostos. Costuma formular suas crenças em termos de um ou outro, isto ou aquilo, entre os quais não reconhece possibilidades intermediárias” (DEWEY,1971, p.3). Estas posições extremas acabam por definir ideias rígidas, dicotômicas, estabelecidas sem considerar possibilidades de superação, como o que ocorre num processo dialético de construção do conhecimento.

Dewey em sua obra fortalece seu descontentamento com os princípios da escola tradicional que assim define “O esquema tradicional é, em essência, esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõe padrões, matérias de estudos e métodos de adultos

A educação tradicional que Dewey critica está presente em inúmeras ações de formação de professores no Brasil, considerando a característica de imposição de orientações pedagógicas propostas a partir de grupos formadores que estão distantes do cotidiano escolar e que se quer dialogam com os professores a fim de levantar conhecimento prévio, demandas e necessidades existentes, situação que acaba por afastar as propostas de formações de uma perspectiva que tenha sentido e significado à prática pedagógica dos professores.

A experiência, neste processo, é determinante para uma educação progressista, voltada para uma aprendizagem que se desenvolva a partir de significados “O problema para a educação progressista é o de se saber qual é o lugar e a significação de matéria e de organização dentro da experiência” (DEWEY, 1971, p.8).

A educação tradicional não valida o espaço da experiência por dicotomizar os aspectos ligados à construção do saber e compreender a experiência como algo menor e separado dos aspectos de aprofundamento intelectual. Na visão tradicional a experiência é estabelecida em um extremo, e é vista como matéria, corpo e, em outro extremo, o espiritual, a intelectualidade, como se um fosse construído em detrimento do outro. Nesta disputa antagônica entre experiência e conhecimento, a experiência fica desvalorizada por ser vista, na concepção tradicional, como um aspecto inferior ao aspecto teórico.

No desenvolvimento da formação permanente dos professores a importância da dimensão da prática pedagógica deve estar integrada aos saberes da experiência, bem como aprofundada na conexão teórica que remete a construir uma trajetória profissional consciente e crítica. A prática não se concebe separada dos aportes teóricos, a ação de refletir sobre as ações, em uma interação de processos e de relações também são teóricas e nos remete ao conceito de práxis, que Freire (2007, p.17) define:

[...] não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. Esta relação homem- realidade, homem-mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, [...], implica a transformação

do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão.

Percebemos, porém, que a separação entre a ação e a teoria é algo que existe na raiz da construção do conhecimento da humanidade, o que nos exige explicitá-los:

Tem longa história a noção de que os conhecimentos provêm de fonte mais elevada que a atividade prática, e possuem valor mais elevado e mais espiritual. Na exposição consciente desta matéria, a história transporta-nos às concepções de experiência e de razão formuladas por Platão e Aristóteles (DEWEY, 1952, p. 346).

Para melhor compreendermos este antagonismo, recorreremos ao capítulo vinte do livro de Dewey (1952) intitulado “Estudos Intelectuais e Estudos Práticos”, que explicita sobre ideias que separam a teoria da prática, a inteligência da ação e o saber do fazer.

Antagonismos e a construção do conhecimento

Dewey, em sua obra, aponta suas preocupações sobre a escola e nos coloca a importância de ressignificarmos as estruturas de formação, seja em relação aos docentes, como aos discentes, o que foi chamado de:

[...] “nova educação”, caracterizando reformas que reapareceram na era da reforma progressiva: aprendizado disciplinar conduzido de formas mais experimentais; currículo interdisciplinar objetivando fazer conexões entre ideias, pesquisa e outros projetos enfatizando o uso do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades de pensamento de alto nível; aprendizado colaborativo; tomada de decisão compartilhada entre os professores, alunos e pais em sala de aula “heterogêneas” disponibilizando um currículo desafiador para um maior número de alunos (DEWEY, 2010, p. 129).

As ideias de Dewey sobre uma nova educação remetem a construção de uma escola que, de fato, dialogue a partir da participação dos sujeitos que a compõem, o que viabiliza a importância da construção da experiência num percurso específico, mas que nos faz voltar a raiz de um antagonismo entre a razão e a experiência.

Para compreendermos as raízes que revelam a origem do antagonismo entre razão e

experiência, adentramos na história e nos remetemos a Platão e Aristóteles, filósofos com ideias divergentes, porém ao que se referem à experiência, ambos concordam e a identificam com interesses puramente práticos.

Toda teoria aristotélica do conhecimento constitui, assim, uma explicação de como o sujeito pode partir de dados sensíveis que lhe mostram sempre o individual e o concreto, para chegar finalmente a formulações científicas, que são verdadeiramente científicas na medida em que são necessárias e universais (ARISTÓTELES, 1999, p.21).

Para Aristóteles e Platão, a experiência ficava de um lado e o conhecimento de outro; experiência com interesses materiais e como órgão do corpo humano; já o conhecimento racional visto como complexo, universal, compreensivo, intelectual e seus interesses concebidos como a verdade eterna. Percebemos claramente as raízes filosóficas da desvalorização da dimensão da experiência na constituição da pessoa e conseqüentemente da construção da prática pedagógica.

Segundo Dewey (1952), a filosofia ateniense começa a crítica à tradição e aos costumes como padronização de conhecimento e, para substituí-los, buscou-se a razão, vendo-a superior à experiência; para fortalecer a razão mostrou-se a experiência, com aspectos ligados à insuficiência e instabilidade.

A afirmação de Platão de que os filósofos deveriam ser os reis será melhor compreendida como a afirmação de que os negócios humanos deveriam ser regulados pela inteligência racional e não pelos hábitos, apetites, impulsos instintivos e emoções. A primeira assegura o reinado da unidade, da ordem e da lei; as últimas significam multiplicidade e discórdia, oscilações irracionais de um estado a outro (DEWEY, 1952, p. 347).

A experiência é construída numa lógica múltipla a partir dos sujeitos, talvez por isso, seja vista como algo menor que a razão, era representada por trabalhos manuais como tocador de flauta, sapateiro e outros; estes exigiam adquirir habilidades técnicas sem se basear nos conhecimentos dos princípios.

Remetendo-nos a construção do desenvolvimento da prática pedagógica que requer tamanha importância da experiência, talvez seja uma das gêneses da desvalorização docente e se explique, em partes, pela trajetória histórica de antagonismo entre experiência ou razão, prática ou

ciência.

A experiência vista em sua singularidade aponta para ações reflexivas em relação ao próprio processo da prática pedagógica, e abarca, conjuntamente, os conhecimentos práticos e teóricos. Profissionais que demonstram conhecimentos da prática são vistos como profissionais desprovidos da ciência, desprovidos da razão, um grande equívoco.

[...] dizer que um médico é empírico, é significar que lhe falta educação científica e que ele procede baseando-se meramente naquilo que sucedeu aprender com os tratamentos feitos ao caso, em sua clínica anterior. Precisamente porque a experiência era desprovida de ciência e de razão, tornava-se difícil fazê-la produzir os melhores de seus humildes frutos (DEWEY, 1952, p. 348).

Dewey nos coloca que os filósofos apontam a experiência como algo que oscila e cultiva a aparência, em contraposição mostra a razão apegada à realidade.

Desse estado de coisas, os filósofos logo tiraram certas generalizações. Os sentidos se relacionam com os apetites, com as necessidades e com os desejos. Eles não se prendem a realidade das coisas e sim às relações das coisas com os nossos prazeres e sofrimentos, à satisfação das necessidades e ao bem-estar do corpo. São apenas importantes para a vida corpórea, que é unicamente um *substractum* fixo para uma vida mais elevada. A experiência tem, assim, um caráter definitivamente material; tem que lidar com as coisas físicas em relação ao corpo (DEWEY, 1952, p.349).

Percebemos na caracterização histórica que a filosofia tradicional nos mostra a experiência concebida como uma ideia menor, desconfigurada e empobrecida, ideia de que discordamos. A experiência exige olhar plural, múltiplo, o que produz um trato diferente do que é universal. A razão, ou a teoria positivista, behaviorista descola a experiência da ciência e a coloca numa visão desmerecida.

[...] a razão ou a ciência apegam-se ao imaterial, ao ideal e ao espiritual. Há qualquer coisa de moralmente perigosa na experiência, como o sugerem palavras sensual, carnal, material, mundano, ao passo que a razão e o espírito puros significam qualquer coisa de moralmente estimável (DEWEY, 1952, p. 349).

Percebemos claramente a dicotomia e a confiança com foco apenas no que é único,

uniforme, ou seja, a ciência da razão. Para os filósofos racionalistas a experiência nasce de tensões, lutas e conflitos e não tem formato ou padrão de certezas.

A experiência, que revela processos históricos intrínsecos e extrínsecos, mostra que somos singulares e particulares no processo de vida e de profissão, o que não permite uma padronização racional e prevista de existência. Apontamos essas ideias para mostrar de onde surge a gênese da desvalorização da experiência, esta concepção enfraquece a experiência até os dias atuais. Reconhecemos a influência destas raízes para legitimar a desvalorização referente às experiências.

Os gregos criticavam costumes e crenças pela própria incapacidade da tradição em seus contextos de vida. Fortaleceram os contrários e a fonte da razão e da ciência, identificando a experiência como insatisfatória.

Logicamente, no exercício de se fortalecer e enaltecer a razão em um processo de dicotomização, a experiência foi enfraquecida e depreciada, vista como se uma dimensão prática não fosse cognitiva. Para Dewey a experiência nos faz refletir sobre a formação dos professores e nos aponta para a superação da dicotomia.

Neste contexto teórico Dewey faz a relação entre democracia e educação em diferentes obras (1952, 1979, 2010) e aprofunda sobre a importância de uma sociedade democrática e conseqüentemente uma educação que nutra ambientes e territórios democráticos numa construção de experiências coletivas que se revela em objetivos comuns na diversidade da constituição das pessoas “Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (DEWEY, 1979, p.93).

Um organismo social plural e livre com posicionamentos diferentes geram conflitos e desafios, assim estabelece um processo legítimo de trocas e aprendizados, vale ressaltar que a experiência pode ser de duas naturezas, como evidencia Dewey (2010) há a experiência educativa e deseducativa.

A crença de que toda educação verdadeira é fruto da experiência não significa que todas as experiências são verdadeiramente ou igualmente educativas. [...] Algumas experiências são deseducativas. Qualquer experiência que tenha o efeito de impedir ou distorcer o amadurecimento para futuras. Experiências é deseducativa. (DEWEY, 2010, p.26-27).

A natureza e os desdobramentos que a experiência suscita a caracteriza como deseducativa ou educativa. Conforme Dewey (2010), a experiência educativa é contínua e deve resultar num processo ordenado por significados em seu cotidiano ampliando relações.

O conceito de experiência em Dewey

O conceito de experiência, na concepção crítica de educação, emerge de diversos estudos, como têm se revelado nos inúmeros trabalhos de autores, como Larossa (2002), Deleuze (2000), Hernández (2004) e Nóvoa (2017). Dewey colabora para pensarmos o conceito de experiência, porém ele não esgota o assunto, mas colabora de maneira ímpar para compreendermos a gênese, o antagonismo e os aspectos que abarcam o conceito e, assim, aproximá-lo da prática docente.

A experiência, na concepção de Dewey, não se define em uma frase síntese, mas se conceitua em diferentes aspectos, as quais apontaremos a seguir.

Para Dewey (2010) a experiência se estabelece no processo permanente, numa ação contínua do cotidiano em que se vive, sem dicotomizar homem e natureza, reconhecendo que a experiência se constrói num todo integrado, sem separá-los, visão esta que contrapõe a racionalidade das ciências tradicionais.

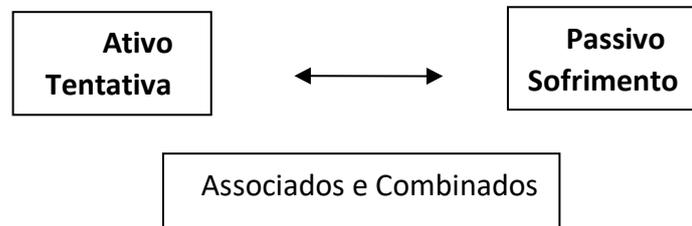
Em Dewey (1929) a experiência é o elemento da humanidade para interagir com a natureza o que reverbera numa teoria prática. Ao considerarmos o conceito de experiência, nos reportamos à teoria de Dewey e seus desdobramentos no processo de construção do conhecimento e da prática pedagógica.

Dewey argumenta sobre as dimensões da experiência e que elas têm diferentes características: podem ser positivas ou negativas, permanentes e conectadas umas às outras, de modo que as influências serão sucessivas em um processo permanente de aprendizagem; para ele a constituição da experiência se estabelece a partir de dois princípios, a interação e a continuidade (DEWEY, 2010).

Em nossos estudos sobre o pensamento de Dewey, percebemos elementos importantes para caracterizarmos a experiência na dimensão reflexiva que congregue ações práticas e

intelectuais. Para ele, só pode ser compreendida a natureza da experiência observando de maneira combinada um elemento ativo e outro passivo.

Figura1: Natureza da experiência



Fonte: organização das autoras

Em seu aspecto ativo, a experiência é tentativa – significação que se torna manifesta nos termos experimento, experimentação que lhe são associados. No aspecto passivo, ela é sofrimento, passar por alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as conseqüências. [...] A experiência na sua qualidade de tentativa subentende mudança, mas a mudança será uma transição sem significação se não se relacionar conscientemente com a onda de retorno das conseqüências que dela defluam (DEWEY, 1952, p. 192).

É necessário diferenciar o conceito de experiência de uma visão simplista e ativista da modesta ideia de atividade, ou ações desprovidas de intencionalidades, reflexões e mudanças. “A simples atividade não constitui experiência. É dispersiva centrífuga, dissipadora.” (DEWEY, 1952, p.192). Toda ação não se transforma em experiência, quando “[...] se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo” (FREIRE, 2005, p.90).

Conforme Dewey (1952) e Freire (2005), experiência e atividade são possibilidades diferentes. A experiência autoriza a exercer a singularidade de nosso ser, visto que é um processo individual do sujeito no mundo e com o mundo/objeto, com o qual se estabelece diferentes interações, o que resulta em mudanças e transformações.

Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida, sofremos ou sentimos as conseqüências. Fazemos alguma

coisa ao objeto da experiência e em seguida ele nos faz em troca alguma coisa: essa é a combinação específica, de que falamos. A conexão dessas duas fases da experiência mede o fruto ou o valor da mesma (DEWEY, 1952, p. 192).

As relações que são construídas na relação homem–mundo, homem–experiência nos apontam para definição de pressupostos históricos e sociais em relação à construção do conhecimento. Homem e mundo se constroem, modificam-se por meio de uma relação de troca de experiências e de transformações, a condição do homem no mundo está em um movimento permanente de superações e apreensões.

[...] condição de ser histórico-social experimentando continuamente a tensão de estar sendo para poder ser e de estar sendo não apenas o que herda, mas também o que adquire e não de forma mecânica. Isto significa ser o ser humano, enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão (FREIRE, 2001, p. 18).

O conceito de experiência enfatiza a construção do homem, da mulher e do mundo por ações sucessivas em busca de descobertas, superações e aprimoramentos; fazem-se importantes as conexões entre as ações vividas e as consequências darão continuidade à evolução permanente das ações e suas reflexões, o que possibilita aprender a partir das experiências.

Aprender da experiência é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos, às coisas, e aquilo que, em consequência, essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofrer em consequência torna-se instrução – isto é, a descoberta das relações entre as coisas (DEWEY, 1952, p. 193).

A experiência é associar o antes e o depois, entre aquilo que fazemos, entre as coisas e, em consequência, aquilo que as coisas nos fazem, com gozos ou sofrimentos, voltar ao feito e refletir sobre ele.

Em seus estudos, Dewey aponta duas conclusões para a educação:

[...] 1. A experiência é, primariamente uma ação ativo-passiva; não é, primariamente cognitiva. Mas 2. a medida do valor de uma experiência reside na

percepção das relações ou continuidades a que nos conduz. Ela inclui a cognição na proporção em que seja cumulativa ou conduza a alguma coisa ou tenha significação. Os que recebem instrução nas escolas são habitualmente considerados como se adquirissem conhecimentos na qualidade de puros expectadores, de espíritos que absorvem os conhecimentos pela energia direta da inteligência (DEWEY, 1952, p.193).

Costuma-se separar a ação do ato de cognição, o espírito do corpo, como se os fatores físicos não tivessem conexão e importância. Esse dualismo, ao separar, acaba por enfraquecer os processos de ensino e de aprendizagem na perspectiva em que a experiência não tenha espaço e a articulação entre o corpo e o intelecto não é proposta.

Desta dualidade, Dewey (1952) discute três aspectos:

1. Ação vista como algo menor que a intelectual. A ação no processo de aprender é vista como uma intrusa, por acreditar que não há articulação entre ação (prática-corpo) e intelecto (mente). Fortalecem as propostas de formação, seja para professores ou alunos, em que se concebem um homem apenas em uma dimensão. “[...] o aluno tem um corpo e leva-o à escola juntamente com seu espírito. E o corpo é, por sua natureza, uma fonte de energia; ele tem que fazer alguma coisa” (DEWEY, 1952, p. 194).

Percebemos o quanto no processo de aprender, seja do professor ou do aluno, os aspectos ligados ao corpo não são contemplados e quando são, o separam, colocando-o em uma perspectiva inferior. Homem e Mulher em sua plenitude se constituem de várias dimensões, dentre elas os aspectos físicos, sociais, emocionais, intelectuais e espirituais, porém as propostas de formação, em sua maioria, enxergam as pessoas como portadoras, quase que exclusivamente, de um intelecto focado no espírito, o que inferioriza o corpo, o prático, e não o considera pedagogicamente.

2. Sentidos e músculos usados como condutores exteriores, de maneira descontextualizada de significações e não como aspectos participantes no processo de aprender; usados em propostas de adestramentos e treinamentos.

3. Exagerada importância das coisas em detrimento de suas relações e associações com olhares restritos para as partes e não para a totalidade do conhecimento.

Sem a presença da experiência na formação e a conexão entre os saberes, fica mais difícil aproximar o sentido e o significado do conhecimento estabelecido, segregando as partes

enfraquece a formação. Este movimento de segregar e descontextualizar desmonta a conexão entre as ações e impede a percepção das relações permanentes e crescentes em busca de descobertas para o aprimoramento profissional.

Creio que um dos caminhos táticos para professoras competentes, politicamente claras, críticas que, recusando ser tias se afirmam profissionalmente como professoras, é desmistificar o autoritarismo dos pacotes e das administrações pacoteiras, na intimidade do seu mundo, que é também o de seus alunos. Na sala de aula, fechada a porta, dificilmente seu mundo é desvelado (FREIRE, 2006, p.16).

O homem e a mulher em seu trabalho ou em sua vida pessoal se deparam com situações que os convidam para novos conhecimentos e descobertas, em processo permanente de associações, relações e explorações. No desenvolvimento da carreira docente, o aspecto da experiência e as conexões contínuas entre as ações remetem a um tipo de formação que talvez não tenha sido explorado de maneira a serem considerados como pressupostos nas propostas públicas de formação docente, cabe, portanto, a reflexão sobre a experiência e a sua validação nas propostas educacionais que visam fortalecer a prática pedagógica numa dimensão crítica e autônoma.

Importante ressaltarmos a distinção entre as concepções que guiam a educação tradicional e a educação nova, Dewey (1979) aponta críticas relevantes para compreendermos o que se desdobra de ambas, conforme apresentado. As experiências ocorrem em qualquer concepção de educação, como Dewey afirma: "tudo depende da qualidade da experiência que se têm" (DEWEY, 2010, p.28).

Considerações Finais

Dewey nos ajuda a compreender as raízes do conceito da experiência e contribui para avançarmos e pensarmos sem dicotomias, com processos dialéticos permanentes entre a prática do fazer e do conhecimento entrelaçando como um fenômeno complexo a se pensar e construir.

A experiência se configura no fortalecimento da busca pelas descobertas relacionadas a práticas pedagógicas docentes legítimas e gestadas em âmbitos reais nos espaços diversos, de ensino e aprendizagem; o movimento da descoberta impulsiona o docente a ações de estudos e

aprimoramentos, em um contexto de formação permanente em sua carreira profissional.

Relembramos que as propostas “empacotadas e engessadas” não abraçam as buscas reais dos professores, ao que se refere às inquietações de um percurso nascido diretamente da práxis do trabalho docente.

Na perspectiva que aponta a experiência, como ponto de partida, para um trabalho de formação docente, o conceito de autoria cria espaço e se fortalece, no sentido de considerar realidades e buscas gestadas nos processos de ensinar e de aprender e que a pura prescrição de procedimentos e técnicas não dá conta deste aprofundamento. Partir de receitas e prescritos é pular exatamente a legitimidade da autoria docente, é sufocar dúvidas e problematizações do seu processo singular constituído num cotidiano específico.

Faz-se fundamental reconhecer, a partir dos estudos aqui apresentados, a atualidade da teoria de Dewey para pensar os processos da formação docente, o que viabiliza compreender a experiência no âmbito pedagógico em que os princípios, sustentados por Dewey, de integração e continuidade, se desdobram nos contextos do ofício da docência. O legado de Dewey se faz contemporâneo para avançarmos em projetos e ações de políticas públicas democráticas que de fato compreendam a prática pedagógica.

Sem experiência, sem autoria, sem voz, sem escuta, cai-se numa armadilha e coisifica-se os professores e os processos educativos, em uma visão simplória de fórmulas para salvar a educação pública pelo viés da formação docente que se pauta em estudos eleitos que não dialogam com os docentes. Uma formação que não abre espaço para a experiência, os professores são vistos como meros expectadores do próprio processo de formação. Contrariamente, em uma perspectiva em que a experiência toma espaço, a ação e a participação no processo se fazem reflexivas, autorais e valiosas.

Referências

ABREU SOUZA, A.C.G. *Formação de Professores: da experiência do sujeito, ao sujeito da experiência*. 2011. 166f. Tese (Doutorado em Educação-Currículo). Programa Educação: Currículo.

PUC SP. 2011.

ADRIÃO, T. Considerações sobre a privatização da educação pública paulista: notas sobre o aumento das parcerias entre governos municipais e iniciativa privada. In: SOUZA, C.G.; RIBEIRO, P.R.M. (Org.). *Política, gestão educacional e formação de educadores: contribuições iberoamericanas para a educação*. Araraquara: Cultura Acadêmica; UNESP; Instituto de Estudos Latinoamericanos da Universidad de Alcalá y He, 2008. v. 10, p. 32-45.

ARISTOTELES. *Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

BRANSFORD, J.; DARLING-HAMMOND, L. *Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer*. Porto Alegre: Penso, 2019.

DELEUZE, G. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

DEWEY, J. *Experience and nature*. London: George Allen & Unwin Ltd., 1929.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. Trad. Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

FELDMANN, M. G.; MASETTO, M. T.; FREITAS, S. A. Formação inicial de educadores: currículo, trabalho pedagógico e inovação. *e-Curriculum*, São Paulo, v.14, n.03, p. 1130 - 1150 jul./set.2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/29312/20686> Acesso em: 09. set. 2020

FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem gosta de ensinar*. 17. ed. São Paulo: Olho D'água. 2006.

HERNANDEZ, F.; SANCHO, J. A formação de professores em tempos de incerteza. *Movimento* v.10, n. 1 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2824> Acesso em: 09. set. 2020

JORNET, A.; ERSTAD, O. De contextos de aprendizagem a vidas de aprendizagem: estudando (des)continuidades de aprendizagem a partir da perspectiva dos alunos. *Digital Education Review*, 33 (2018), p. 1 – 25. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/21810>
Acesso em: 09. set. 2020

LAROSSA, J.B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação.*, n.19, 2002 pp.20-28 Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt
Acesso em: 09. set. 2020.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

MARCELO GARCIA, C. A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente*. vol.1, nº 1/ dez 2009, p. 109 – 131. Disponível em:
<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8/6> Acesso em: 09.set.2020.

NÓVOA, A. Firmar a posição do professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*. vol.47, n.166, pp.1106-1133, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401106&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 09. set. 2020.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poiésis Pedagógica*. Catalão, v. 14, n. 40, jan./abr. p. 143-155, 2009. Disponível em:
<https://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667> Acesso em: 09. set. 2020.

Recebido em março 2022.

Aprovado em agosto 2022.