

ARTIGOS

## A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações

Júlio Emílio Diniz-Pereira\*

### RESUMO

Este artigo sistematiza os primeiros pensamentos do autor sobre aquilo que ele denomina “epistemologia da experiência na formação de professores”. Para tal, baseia-se, principalmente, na obra de John Dewey – um dos primeiros a advogar por uma teoria ou filosofia da experiência na educação. A defesa dessa ideia busca não reproduzir a tradicional dicotomia entre teoria e prática na formação de educadores e, por conseguinte, pensar em estratégias mais amplas para a preparação dos profissionais da educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores; Epistemologia da experiência; John Dewey.

## *Epistemology of Experience in Teacher Education: First Thoughts*

### ABSTRACT

This article brings the author’s first thoughts about what he calls “epistemology of experience in teacher education.” It is mainly based upon John Dewey’s work – one of the pioneers to defend either a theory or a philosophy of experience in education. The goal of thinking about this idea is to avoid the reproduction of the traditional dichotomy between theory and practice in teacher education and, as a consequence, to get broader strategies to think about the preparation of teachers.

**KEYWORDS:** Teacher Education; Epistemology of Experience; John Dewey.

\* Doutor em Educação pela Universidade do Estado de Wisconsin, em Madison, nos Estados Unidos. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Coordenador da Coleção Docência, da Autêntica Editora.

# A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações

Júlio Emílio Diniz-Pereira

## INTRODUÇÃO

Como se sabe, em meados da década de 1980, Donald Schön denunciou, nos Estados Unidos, a existência de uma profunda crise da formação profissional norte-americana em virtude, entre outros fatores, da predominância de um ultrapassado e ineficiente modelo de preparação de novos profissionais: o da “racionalidade técnica”. Schön advogou, então, pela construção de uma “epistemologia alternativa da prática”. De acordo com o modelo da racionalidade técnica, também conhecido como a epistemologia positivista da prática, “a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (SCHÖN 1983, p. 21).

O rompimento com modelos de racionalidade técnica de formação profissional – e, por conseguinte, a superação da *visão aplicacionista* e do *discurso prescritivo* na formação de professores – representa uma necessidade imprescindível para enfrentar a crise nos cursos de formação docente.<sup>1</sup>

Há alguma alternativa para superação do *modelo da racionalidade técnica* na formação docente? Por que é tão difícil romper com esse modelo? A *epistemologia da prática*<sup>2</sup> representa realmente um caminho para tal superação? Seria possível basear-se em uma “epistemologia da experiência”<sup>3</sup> para pensarmos estratégias mais amplas de formação profissional? Quais as bases teóricas para o desenvolvimento de uma “epistemologia da experiência” na formação de professores?

## ORIGENS DAS DIFICULDADES DE SE COMPREENDER E SE SEGUIR O PRINCÍPIO DA INDISSOCIABILIDADE TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Em um texto, de 1904, “The Relation of Theory to Practice in the Education of Teachers”, John Dewey foi categórico ao afirmar que “a formação profissional adequada dos professores não é exclusivamente teórica, mas envolve determinada quantidade de trabalho prático” (p. 142).<sup>4</sup> Ele estava convencido “de que a formação teórica, meramente teórica, incompreensível, remota [é] relativamente inútil para o professor” (p. 152).

Nesse texto, ele continuou defendendo a sua posição ao dizer que “há algo de errado no lado ‘acadêmico’ da formação profissional, se, por meio dele, o estudante não obtiver, constantemente, lições práticas da mais excelente qualidade” (p. 160). Por fim, em termos da formação de professores, Dewey advogou

<sup>1</sup> Para uma discussão mais aprofundada sobre a crise nas licenciaturas no Brasil, ver Gatti e Barreto (2009) e Gatti (2010).

<sup>2</sup> Tardif (2000) chamou de epistemologia da prática profissional “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (p. 10). Para esse autor, tal conceito encontra-se no cerne de um movimento de profissionalização do trabalho docente que será mais bem discutido mais adiante neste artigo.

<sup>3</sup> Denomino de “epistemologia da experiência” o estudo dos conhecimentos e saberes sobre a docência que são produzidos por meio da(s) experiência(s) dos professores ou, melhor dizendo, das reflexões individuais e/ou coletivas que estes fazem sobre sua(s) experiência(s).

<sup>4</sup> As traduções neste item são de responsabilidade do autor deste artigo.

pela “formação de hábitos laborais [que] possuem uma aprovação empírica, em vez de uma aprovação científica” (p. 149).

Apesar de seu convencimento a respeito da natureza teórico-prática da formação de professores, Dewey tinha plena consciência das dificuldades de se traduzir, em termos de propostas curriculares, o princípio da indissociabilidade entre teoria e prática nos cursos de formação docente. Como veremos a seguir, recebemos uma herança cultural muito forte que tende a separar e hierarquizar as atividades de cunho teórico e intelectual, de um lado, e as atividades práticas, manuais e laborais, de outro.

John Dewey publicou, em 1916, o livro *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education* e discutiu no Capítulo 19 – “Labor and Leisure” – as origens da separação entre teoria e prática na cultura ocidental. Para Dewey, tal separação inicia-se na Grécia clássica (V-IV a.C.), onde havia uma nítida divisão social entre classes trabalhadoras e classes ociosas. Ele cita Aristóteles (384-322 a.C.) para mostrar a concepção da relação teoria e prática que se tinha naquela época, naquela sociedade:

[...] os escravos, os artesãos e as mulheres são utilizados no fornecimento dos meios de subsistência, de modo que outros, adequadamente equipados com inteligência, possam viver sua vida de lazer, ocupando-se de coisas que realmente compensam (Dewey, 2007, p. 33).

Portanto, os cidadãos, não precisando trabalhar, podiam dedicar-se ao lazer, às artes e à filosofia. A esses dois modos de ocupação, que se distinguem em atividades (ou “artes”) livres e servis, correspondem dois tipos de educação: a básica ou mecânica (também chamada de “subalterna”) e a liberal ou intelectual. A “liberal” ou livre designa a educação que não visa a formação profissional. Dewey, ao analisar a separação e a hierarquização entre teoria e prática na cultura ocidental, afirma:

Quanto menos o conhecimento se relacionar com assuntos práticos, com manufatura ou com produção, mais adequadamente ele concerne à inteligência. [...] Quanto mais elevada a atividade, mais puramente mental ela é, menos diz respeito às coisas materiais ou ao corpo; quanto mais puramente mental, mais independente ou auto-suficiente ela se torna (p. 34-35).

Dessa maneira, Dewey conclui que a dicotomia entre o mental (a teoria) e o material (a prática), associando ao primeiro o que é superior e ao segundo o que é inferior, é uma característica da educação grega clássica. Assim, a filosofia grega, bem como a educação dela decorrente, formalizou a primazia da razão como algo absolutamente separado dos afazeres práticos – o conhecimento como pura contemplação.

Por fim, mesmo que a legislação educacional brasileira, no que tange à formação de professores, tenha avançado ao insistir no princípio da indissociabilidade teoria-prática na preparação desses profissionais e, para tal, determinado um aumento significativo da carga horária prática nas licenciaturas, isso não garante que as nossas instituições de ensino superior seguirão esse princípio e traduzirão em propostas curriculares tal ideia. As origens das dificuldades de se compreender e de se seguir esse princípio, como vimos por meio dessa breve e incompleta discussão, baseada em alguns escritos de John Dewey, remontam ao período da Grécia clássica, berço da nossa civilização, e estão, portanto, profundamente arraigadas em nossa cultura.

## A NATUREZA DA PEDAGOGIA PARA ÉMILE DURKHEIM

Émile Durkheim, no livro *Éducation et Sociologie*, de 1922, faz uma distinção entre ciência da educação e pedagogia. Para ele, a pedagogia trata-se de “uma atitude mental intermediária” entre a arte e a ciência. Nas suas palavras, as reflexões sobre os procedimentos da ação

[...] tomam a forma de teorias; são combinações de ideias, não combinações de atos, e, por isso, aproximam-se da **ciência**. Mas as idéias que são assim combinadas têm por objeto não exprimir a natureza das coisas dadas, mas sim dirigir a ação. Não são movimentos, mas estão próximos do movimento, que têm por função orientar. Se não são ações, são, pelo menos, programas de ação e, por isso, aproximam-se da **arte**.<sup>5</sup> [...] Para exprimir o caráter misto destes tipos de especulação, propomos chamar-lhes **teorias práticas**. A pedagogia é uma teoria prática deste gênero. Não estuda cientificamente os sistemas de educação, mas reflete tendo em vista fornecer à atividade do educador ideias que o orientem (DURKHEIM, 2001, p. 80-81).

Durkheim, apesar de preservar uma visão aplicacionista da relação entre a ciência e a “teoria prática”, defende que a pedagogia seja tão valorizada quanto as ciências que a fundamentam. Nos seus dizeres,

[...] uma teoria prática é possível e legítima quando se pode apoiar numa ciência constituída e incontestada da qual não é mais que a aplicação. Neste caso, com efeito, as noções teóricas de que são deduzidas as consequências práticas têm um valor científico [...]. Mas uma teoria prática vale tanto quanto as ciências às quais vai buscar as suas noções fundamentais (DURKHEIM, 2001, p. 81).

Ainda sobre a pedagogia, Durkheim afirma que se trata de uma “**reflexão** aplicada o mais metodicamente possível às questões da educação, tendo em vista regular o seu desenvolvimento” (2001, p. 83). Para ele, temos que escolher entre “tentar manter as práticas que o passado nos legou, ainda que não respondam às exigências da situação, ou empreender resolutamente a tarefa de restabelecer a harmonia perturbada procurando as modificações necessárias” (p. 82). O autor defende que “apenas a consciência reflexiva pode suplantar as lacunas da tradição, quando esta falta” (p. 83). Ainda em seus dizeres,

É que, com efeito, se a arte do educador é feita, antes de mais, de instintos e hábitos tornados quase instintivos, é porém necessário que a inteligência não se retire daí. Poderá parecer que a reflexão não tem aí lugar, mas ela não poderá passar sem a reflexão [...] (DURKHEIM, 2001, p. 83).

Finalmente, para Durkheim,

[...] o único meio de [...] impedir [a educação] de cair sob o jugo do hábito e degenerar em automatismo maquinal e imutável é mantê-la sempre na expectativa pela reflexão. [...] A reflexão é, por excelência, a força antagonista da rotina, e a rotina é o obstáculo aos progressos necessários (DURKHEIM, 2001, p. 84).

<sup>5</sup> Durkheim (2001, p. 80) entende arte como “tudo o que é prática pura sem teoria. [...] Uma arte é um sistema de maneiras de fazer que se ajustam a fins especiais e que são o produto, quer de uma experiência tradicional comunicada pela educação, quer da experiência pessoal do indivíduo. Só as podemos adquirir colocando-nos em contato com as coisas sobre as quais se deve exercer a ação e agindo por nós próprios. Sem dúvida que se pode admitir que a arte seja esclarecida pela reflexão, mas a reflexão não é um elemento essencial para ela, porque pode existir sem ela. Do mesmo modo, não existe uma única arte onde tudo seja refletido”.

As considerações que John Dewey e Émile Durkheim fazem sobre a relação entre a teoria e a prática na educação e, mais especificamente, sobre a natureza teórico-prática da ação educativa, parecem ter inspirado um movimento contemporâneo que luta pela profissionalização do trabalho docente.<sup>6</sup>

### MOVIMENTO PELA PROFISSIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: POSSIBILIDADES<sup>7</sup>

Iniciou-se, na década de 1980, nos Estados Unidos e no Canadá, um movimento reformista da formação de professores da Educação Básica que buscou discutir a profissionalização do trabalho docente. Esse movimento se espalhou nos países de cultura anglo-saxônica, na Europa francófona e também em vários países latino-americanos (TARDIF, 2000). Entre os princípios comuns desse movimento, têm-se: conceber o ensino como uma atividade profissional apoiada em um sólido repertório de conhecimentos, entender a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes<sup>8</sup> e integrar as instituições universitárias de formação e as escolas da Educação Básica.

Gauthier *et al.* (1998), ao destacarem a importância de se organizar um repertório de conhecimentos do ensino, construído a partir da prática dos professores, defenderam o movimento pela profissionalização do trabalho docente. Esse repertório não seria normativo ou prescritivo, mas consultivo. A ideia não seria transformar os resultados levantados em normas a serem seguidas pelos professores, mas sim em senhas, guias que pudessem merecer um exame atencioso pelo docente.

Shulman (1986) distinguiu três categorias de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor: *subject matter content knowledge* – conhecimento sobre a matéria ensinada; *pedagogical content knowledge* – conhecimento didático da matéria; *curricular knowledge* – conhecimento curricular. Esse autor explicitou e detalhou essas três formas de conhecimento, mas reconheceu a existência de várias outras. Todas elas se manifestariam de três modos: por meio do conhecimento proposicional, conhecimento de caso e conhecimento estratégico. O conhecimento proposicional, de caráter assertivo, se manifesta de três maneiras no ensino: por meio dos princípios, das máximas e das normas. Os princípios seriam fatos empiricamente ou filosoficamente discutidos, as máximas derivariam da experiência prática e as normas seriam raciocínios éticos. Vou me ater às máximas que “são idéias que nunca foram confirmadas por pesquisa e seriam em princípio difíceis de demonstração. No entanto, essas máximas representam a sabedoria acumulada da prática e em muitos casos são guias tão importantes para a prática como a teoria ou princípios empíricos” (SHULMAN, 1986, p. 11). As máximas podem ser identificadas como conselhos, proposições sobre e para a prática pedagógica.

Recordamos que essas são “formas” entre as quais cada uma das categorias gerais de conhecimento discutidas anteriormente – conteúdo, pedagogia e currículo – podem ser organizadas. Existem outras categorias importantes de conhecimento, como por exemplo: as diferenças individuais entre os alunos, os métodos de organização e gestão da sala de aula, a História e Filosofia da Educação e a administração escolar para citar apenas algumas. Cada uma dessas categorias poderão ser subdivididas e exprimíveis através das formas de conhecimento discutidas aqui (SHULMAN, 1986, p. 10).

<sup>6</sup> Apesar de raramente haver referências diretas a esses autores, as obras e os textos de John Dewey são mais frequentemente citados entre os que fazem parte desse movimento pela profissionalização do trabalho docente.

<sup>7</sup> Esta parte do texto foi escrita com a colaboração da minha orientanda de mestrado Mariana Costa Lopes da Silva.

<sup>8</sup> A discussão acerca dos saberes docentes foi iniciada, no Brasil, por meio do artigo de Tardif e colaboradores (“Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática de um saber docente”, publicado na revista *Teoria & Educação*, 1991).

Pode-se perceber a semelhança entre o que Shulman chamou de *máximas* e o que Tardif denominou saberes experienciais. Segundo Tardif (2002), os saberes docentes têm uma origem plural. Dentre as diversas origens (saberes pessoais, da formação escolar, dos programas e livros didáticos, da formação profissional, etc.), destacam-se, para este texto, os saberes provenientes da experiência na profissão, os saberes adquiridos por meio da prática. O autor explica que os saberes da experiência ou da prática são aqueles adquiridos e consolidados por intermédio da prática cotidiana da profissão docente e que não provêm dos cursos de formação ou currículos. Esse saber pode ser transmitido ou trocado entre os pares, os professores em exercício. A troca de experiências é uma das formas em que o saber da experiência é objetivado e, assim, passível de ser registrado.

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então sistematizadas a fim de se transformarem num discurso de experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (TARDIF, 2002, p. 32).

O trabalho de Tardif e colaboradores se concentrou na categorização e na análise da natureza dos saberes docentes, destacando a pluralidade e heterogeneidade destes. Gauthier *et al.* (1998) defenderam um “ofício feito de saberes” e, ao classificarem e reorganizarem os resultados de pesquisas realizadas em sala de aula que buscavam investigar os conhecimentos dos professores, por meio de suas interações com seus alunos, construíram um repertório de saberes. Assim como Tardif, Gauthier argumentou que não se deve fazer uma simples compilação dos conhecimentos, mas antes os submeter a uma validação científica. Em sua organização, Gauthier inclui uma categoria para os saberes experienciais que foram tornados públicos e testados: os saberes da ação pedagógica.

Portanto, o movimento pela profissionalização do trabalho docente disponibiliza, por meio de suas pesquisas conceituais e empíricas, uma fundamentação teórica de qualidade para a defesa do princípio da indissociabilidade teoria-prática na formação de professores e traz, conseqüentemente, novas possibilidades para a implementação de inovações curriculares que sigam esse princípio nos cursos de formação docente.

### JOHN DEWEY E A NECESSIDADE DE UMA “TEORIA DA EXPERIÊNCIA”

John Dewey, ao dizer da necessidade de “uma bem pensada filosofia dos fatores sociais que operam na constituição da experiência individual”<sup>9</sup> (DEWEY, 1997, p. 21), defende a existência de “uma íntima e necessária relação entre os processos da experiência real e a educação/formação”<sup>10</sup> (p. 20). Em suas palavras:

Eu penso que entre todas as incertezas existe um quadro permanente de referência: nomeadamente, a conexão orgânica entre a educação/formação e a experiência pessoal; ou, que a nova filosofia da educação está comprometida com algum tipo de filosofia empírica e experimental (p. 25).

Para Dewey (1997), “quanto mais concebe-se, de maneira definitiva e sincera, que a educação/formação é um desenvolvimento dentro da, pela e para a experiência, mais importante torna-se clarificar as concepções

<sup>9</sup> Todas as traduções neste item são de responsabilidade do autor deste artigo.

<sup>10</sup> Education, em inglês, pode ser traduzido como “educação” (tradução mais comum e literal) e também como “formação”. Em alguns momentos, optei pelo termo “educação/formação” por não ter certeza a qual palavra correspondente da língua portuguesa o autor se referia.

do que seja a experiência” (p. 28). Em seu livro *Art as Experience*, de 1934, o autor traz uma definição para o termo “experiência”:

A experiência, em seu sentido vital, define-se por aquelas situações e episódios que chamamos espontaneamente de ‘experiências reais’; por aquelas coisas das quais dizemos, quando as lembramos ‘aquela foi uma experiência’. Pode ter sido algo de enorme importância [...]. Ou pode ter sido algo relativamente insignificante – e que, talvez, por causa mesmo de sua insignificância, ilustra melhor o que é ser uma experiência. [...] Distinguem-se como um lembrança memorável... (DEWEY, 1980, p. 89-90).

Sempre baseado no pensamento de John Dewey, discuto, a seguir, de uma maneira apenas ensaística, a natureza da(s) experiência(s), como estas se constituem e se relacionam entre si e, finalmente, suas relações com a ideia de preparação/formação.

#### *Da natureza da(s) experiência(s)*

Para Dewey (1997), “toda experiência humana é essencialmente social: envolve contato [relações intersubjetivas] e comunicação [mediada por linguagens]” (p. 38). Dessa maneira, “a experiência não acontece em um vácuo” (p. 40), mas é constantemente alimentada por fontes que se encontram fora do indivíduo. Existe, então, como princípio geral, a ideia de que a experiência real é moldada pelas condições do entorno.

Entretanto, Dewey afirma que “toda experiência genuína tem um lado ativo para mudar em certo grau as condições objetivas em que as experiências acontecem” (DEWEY, 1997, p. 39). Sendo assim, tanto as condições objetivas quanto as condições internas são fatores igualmente importantes em uma experiência. “Qualquer experiência ordinária é fruto de uma interação desses dois conjuntos de condição” (p. 42), afirma o autor.

Para Dewey (1997), “acreditar que toda formação genuína acontece por meio da experiência não significa que todas as experiências são genuinamente ou igualmente formativas. A experiência e a formação não necessariamente se equivalem. Algumas experiências são *deformativas*”<sup>11</sup> (p. 25). O autor esclarece, nas duas citações a seguir, o que quis dizer com isso:

Não é suficiente insistir sobre a necessidade da experiência [...]. Tudo depende da *qualidade* da experiência da qual se tem. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos. Existe um aspecto imediato [de [reconhecê-la como relevante ou não relevante] e existe a sua influência sobre as demais experiências (DEWEY, 1997, p. 27).

Ainda nos seus dizeres,

Do mesmo modo que não existe um homem que viva ou morra por si mesmo, não existe experiência que viva ou morra por si mesma. Totalmente independente do desejo e da intenção, toda experiência vive de experiências futuras. Assim, o problema central de uma formação baseada na experiência é selecionar o tipo de experiências atuais que viva frutificamente e criativamente das experiências subsequentes ( p. 27-28).

<sup>11</sup> Para Dewey, “uma experiência é deformativa quando esta tem o efeito de limitar ou distorcer o desenvolvimento de uma experiência futura” (p. 25). Deste modo, “o problema não é a ausência de experiências, mas o seu caráter pouco efetivo e equivocado – pouco efetivo e equivocado do ponto de vista de sua conexão com a experiência futura” (p. 27).

Mesmo admitindo que nem toda experiência é formativa e que a experiência não pode ser tomada como sinônimo de formação, Dewey (1997) admite que “toda experiência é uma força motriz. O seu valor deve ser julgado em função daquilo que ela move e para que direção” (p. 38).

Discutir a natureza da(s) experiência(s) é algo importante. Porém, é necessário dar um passo adiante e pensar como estas se constituem e se relacionam entre si.

*Como as experiências se constituem e se relacionam entre si*

Para Dewey (1997), “as experiências podem ser tão desconectadas umas das outras que, mesmo que cada uma delas seja [interessante] em si mesma, elas não estão acumulativamente ligadas umas as outras” (p. 26). O autor afirma que existem dois princípios inseparáveis que são fundamentais na constituição da(s) experiência(s): o da continuidade e o da interação.

O princípio da continuidade da(s) experiência(s)

John Dewey desenvolve o que ele chama de “princípio da continuidade da experiência” ou de “*continuum* experiencial”. Segundo Dewey (1997), “o princípio da continuidade da experiência significa que toda experiência tanto baseia-se em algo existente nas experiências anteriores como modifica, de algum modo, a qualidade das experiências subsequentes” (p. 35). A característica básica desse princípio é a de que toda experiência modifica aquele que a teve enquanto que tal mudança afeta, mesmo se desejamos ou não, a qualidade das experiências seguintes.

Para ele, sempre existirá algum tipo de continuidade

[...] desde que cada experiência afete para melhor ou para pior as atitudes as quais ajudam a decidir a qualidade das experiências futuras, ao estabelecer certas preferências e aversões, bem como ao facilitar ou dificultar agir em uma ou outra direção. Além disso, cada experiência influencia em algum grau as condições objetivas sobre as quais se têm as experiências futuras (DEWEY, 1997, p. 37).

O autor apresenta o “crescimento” (ou a “maturidade”) como exemplo desse princípio da continuidade. Segundo ele, “[o] crescimento [a maturidade] como desenvolvimento, não apenas físico mas intelectual e moral, é um exemplo do princípio da continuidade” (p. 36). Mas o crescimento [a maturidade] em si não é suficiente, Dewey argumenta, “devemos também especificar a direção na qual esse crescimento [essa maturidade] acontece, para onde ele [ela] aponta” (p. 36). Nos seus dizeres,

[...]Do ponto de vista do crescimento [da maturidade] como formação e da formação como crescimento [maturidade] a questão é se o crescimento [a maturidade] em uma dada direção promove ou retarda o crescimento [a maturidade] em geral. Essa determinada forma de crescimento [de maturidade] cria condições para a sua continuidade ou coloca condições que impedem a pessoa que está crescendo naquela determinada direção de perceber as ocasiões, os estímulos e as oportunidades para continuar crescendo em novas direções? (p. 36).



O autor propõe ainda o princípio da continuidade da experiência como um critério de discriminação. Esse princípio relaciona-se à “tentativa de distinguir entre experiências que são válidas do ponto de vista formativo e aquelas que não o são” (DEWEY, 1997, p. 33). Como o autor esclarece: “Ou seja, quando notamos as diferentes formas nas quais a continuidade da experiência opera é que desenvolvemos a base da discriminação entre as experiências” (p. 35-36). Desse modo, ele usa “o princípio da continuidade da experiência como um critério de discriminação” (p. 35).

#### O princípio da interação

Como vimos, os princípios da continuidade e da interação são inseparáveis. Eles se interceptam e se combinam. Eles são, de acordo com Dewey (1997), “os aspectos longitudinal e lateral da experiência” (p. 44). A continuidade e a interação juntas providenciam a medida do significado formativo e do valor de uma experiência.

A interação acontece entre um indivíduo e objetos ou entre este e outras pessoas. Tal interação entre as condições objetivas e as condições internas formam o que Dewey chama de *situação*. As concepções de *situação* e de *interação* são também inseparáveis. “Uma experiência é sempre o que é em função da transação que acontece entre um indivíduo e aquilo que, naquele momento, constitui o seu entorno” (DEWEY, 1997, p. 43). O entorno, Dewey explica, “são quaisquer condições que interagem com necessidades pessoais, desejos, objetivos e capacidades para criar a experiência” (p. 44).

Para Dewey (1997), “[a] afirmação de que os indivíduos vivem em um mundo significa, em termos concretos, que eles vivem em uma série de situações” (p. 43). “Diferentes situações sucedem umas as outras. Mas, graças ao princípio da continuidade, alguma coisa é trazida das situações anteriores para as seguintes. [...] O processo acontece ao longo da vida e a aprendizagem continua” (p. 44).

#### *Experiência e preparação/formação*

Para Dewey (1997), a ideia de “preparação” é perigosa. “De uma certa maneira, toda experiência deveria preparar, de um modo mais aprofundado e mais dilatado, a pessoa para as suas experiências posteriores. Isso é o que significa crescimento [maturidade], continuidade e reconstrução da experiência” (p. 47). Porém, nem sempre é assim que acontece.

Mas qual, então, o significado de “preparação”? “Em primeiro lugar, significa que uma pessoa [...] retira de sua experiência atual tudo em que nela existe no exato momento em que se tem tal experiência” (DEWEY, 1997, p. 49). Dewey critica a ideia de “preparação” para um futuro idealizado. Ele diz, “[n]ós sempre vivemos no tempo em que vivemos e não em algum outro tempo, e somente ao extrair de cada tempo atual o significado integral de cada experiência presente estaremos preparando para se fazer o mesmo no futuro” (p. 49).

### **A EPISTEMOLOGIA DA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Como mencionado anteriormente, John Dewey afirmou categoricamente, em 1904, que a formação de professores não poderia ser apenas teórica mas deveria envolver também algum trabalho prático. Émile Durkheim (2001, p. 81) definiu a pedagogia como “uma teoria prática”. Kenneth Zeichner (1993) também chamou de “teorias práticas” aquelas por meio das quais o professor perceberia em que condições sociais

se dá o seu trabalho para, de maneira autônoma e consciente, modificá-lo. E, mais recentemente, como vimos acima, o movimento pela profissionalização do trabalho docente reafirmou a prática como *locus* de formação e de produção de saberes sobre a docência.

Sendo assim, por mais de um século, advoga-se a favor da prática como fonte de aprendizagens múltiplas sobre a docência. Porém, ainda hoje se observa, principalmente nos meios acadêmicos, uma grande resistência em reconhecer isso<sup>12</sup> e, nas instituições de ensino superior, de se utilizar tal princípio para orientar as reformas dos cursos de formação de professores.

Por meio de estudos anteriores,<sup>13</sup> percebi a importância de experiências educacionais diferenciadas para a construção daquilo que eu denomino *referências experienciais*.<sup>14</sup> As experiências vivenciadas durante as etapas iniciais da carreira docente, talvez, tenham um impacto ainda maior por se tratar de um momento de grande indefinição e conflito para o educador em formação. Não conscientes disso, as instituições formadoras e as secretarias de educação geralmente deixam a cargo dos próprios sujeitos a responsabilidade de assumirem as suas primeiras experiências docentes. Dependendo do que eles encontrarem pela frente, isso pode determinar inclusive sua permanência ou não na profissão.

Sendo assim, pergunta-se: qual o papel da experiência – e não apenas da prática – nos processos de construção de saberes sobre a docência e da própria identidade profissional docente? E, de novo: quais as bases teóricas para o desenvolvimento de uma “epistemologia da experiência” na formação de professores? Como efetivamente as experiências, as práticas e as teorias se relacionam entre si para forjarem os(as) educadores(as) que nos tornamos? Quais as implicações de toda essa discussão para a formação de professores e para a profissão docente?

<sup>12</sup> É importante enfatizar que tal resistência não é necessariamente negativa. Vários grupos progressistas e comprometidos com a questão da formação de professores nas universidades temem que a ênfase na dimensão prática possa reforçar as ideias conservadoras e retrógradas que limitam a formação docente ao mero treinamento de habilidades necessárias ao ensino, ou seja, concepções meramente técnicas e instrumentais sobre a formação de educadores.

<sup>13</sup> DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001; DINIZ-PEREIRA, 2005; DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2008; DINIZ-PEREIRA et al., 2008.

<sup>14</sup> Por referências experienciais, entendo tanto as práticas sociais construídas ao longo de toda a trajetória de vida – escolar ou não – dos sujeitos, antes, durante e depois destes ingressarem em um processo formal de preparação de professores, como aquelas mais diretamente ligadas aos momentos específicos em que assumem a condição de docentes.

## REFERÊNCIAS

DEWEY, J. The Relation of Theory to Practice in Education. In: *National Society for the Scientific Study of Education*, Third Yearbook, Part I, Bloomington: Public School Publishing Co., 1904, p. 140-169.

DEWEY, J. *A arte como experiência*. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p. 87-105. (Os pensadores)

DEWEY, J. *Experience & Education*. New York: Touchstone, 1997.

DEWEY, J. *Democracia e educação: capítulos essenciais*. São Paulo: Ática, 2007.

DINIZ-PEREIRA, J. E. "How the dreamers are born". *The identity construction of activist educators: Life histories of women educators from the Landless Workers Movement in Brazil*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison, 2005, 460 p.

DINIZ-PEREIRA, J. E. *et al.* Aprender a ser educador de EJA: análise de memoriais de professores-monitores do PROEF/UFGM. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (Orgs.). *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 77-107.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; FONSECA, M. C. F. R. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 2, 2001.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). *Justiça Social: desafio para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. Lisboa: Ed. 70, 2001.

GATTI, B. A. Licenciaturas: crise sem mudança? ENDIPE, 15, Belo Horizonte, abr. 2010. *Anais...* Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 485-508.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, C. *et al.* *Por uma teoria da Pedagogia*. Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí, 1998.

SHULMAN, L. Those who understand. Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, 1986.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática de um saber docente. *Teoria & Educação*, n. 04, 1991.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério*. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, jan./fev./mar./abr. 2000, p. 5-24.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.