

O conceito de experiência em Dewey e Gadamer e as suas implicações para a formação

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar o conceito de experiência na filosofia de Dewey e Gadamer, bem como suas implicações para a formação. Sendo assim, a questão que nos move é: quais os efeitos da experiência no processo de formação? Atualmente, muito se fala sobre experiência e formação, e advém desse contexto a necessidade de tecermos um olhar cuidadoso acerca das nuances que estão compondo esses conceitos, sobretudo no campo da Educação. Para isso, desenvolvemos um estudo de natureza qualitativa, que tem como aporte metodológico a pesquisa bibliográfica. Neste prisma, ao buscarmos criar um mapa teórico visitando tradições distintas, compomos o referencial que embasa esta pesquisa, instrumentalizando-nos com a leitura de: Gallo, Heidegger, Hermann, Kneller, Kuhn, Trevisan e, principalmente, Dewey e Gadamer. Dessa forma, apresentamos como resultado a compreensão de que, seja um acontecimento extraordinário ou algo simples, experiência é tudo aquilo que altera o modo de pensar e/ou agir do sujeito, passando a constituí-lo de modo diferente, portanto, a formá-lo.

Palavras-chave: Educação; Experiência; Formação

1. INTRODUÇÃO

Este artigo propõe investigar o conceito de experiência e as suas implicações para a formação. Dessa maneira, optamos em um primeiro momento, pela construção de um mapa teórico que possibilite o conhecimento acerca de como o conceito de experiência foi compreendido no pensamento de John Dewey e Hans-Georg Gadamer, bem como sua relação com a ideia de formação. Esta escolha se fez necessária não apenas para a expansão do nosso horizonte compreensivo no que tange ao tema de que tratamos, mas também pela necessidade de reunirmos subsídios que viabilizem o posterior ensaio de uma escrita autoral sobre o que aqui entendemos como experiência e formação.

Para tanto, tomamos como ponto de partida e fio condutor desta incursão o cenário filosófico da modernidade¹, visitando tradições que, em alguns momentos, a despeito de serem antagônicas, inserem a experiência e a formação na pauta das nossas reflexões.

Anthony Fábio Torres
Santanaⁱ
Pontifícia
Universidade Católica
do Rio Grande do Sul,
Brasil

Rodrigo Avila Collaⁱⁱ
Rede Municipal de
Ensino de Esteio,
Brasil

Marcos Villela Pereiraⁱⁱⁱ
Pontifícia
Universidade Católica
do Rio Grande do Sul,
Brasil

1. “A modernidade é uma ‘consciência de época’, constituída através de um amplo movimento histórico, enraizado no humanismo renascentista e tem no iluminismo sua formulação central. Trata-se de uma crença na possibilidade razão de enunciar verdades universais, de entender e dominar o mundo, superar o mito e as forças mágicas e emancipar o homem” (Hermann, 2010, p. 63).

Apesar de já ter sido estudada exaustivamente, a experiência apresenta-se como um dos conceitos mais estimados, não apenas nos âmbitos da filosofia e da educação, despertando acentuado interesse entre pesquisadores dos mais distintos campos do conhecimento. Fato curioso de observar é que, mesmo dispondo de uma incomensurável gama de pesquisas que tenham se dedicado ao estudo criterioso desta temática, o conceito de experiência nos parece um dos conceitos menos elucidados que temos (Gadamer, 2008). Sendo assim, do bojo deste itinerário surge uma questão: o que aprendemos com isso? Aprendemos que o tema da experiência é inesgotável, irreduzível a uma compreensão ou a um entendimento definitivo.

Neste ínterim, vislumbramos que, na raiz da pergunta pela experiência, encontra-se o questionamento que o sujeito se faz sobre o que acontece quando, por existir, ele deixa de ser como vinha sendo e se torna algo/alguém que ainda não era. Essa é, sem dúvida, a pergunta mais radical que podemos nos fazer: como nos tornamos aquilo que somos, que estamos sendo?

Ao refutarmos a tese essencialista, que atribui um significado essencial ao sujeito, como se viver não fosse muito mais que executar um roteiro pré-estabelecido, somos projetados na direção do entendimento do viver como um percurso que combina, em inumeráveis e inimagináveis modos, os conteúdos mais heterogêneos. Isso significa que existir se converte em uma jornada vivencial que, a despeito de exigir certa regularidade e repetição, se realiza na invenção de modos de ser sempre singulares.

Ao existir, o sujeito produz arranjos e combinações de elementos oriundos tanto do infinito manancial de modos de ser já experimentados por ele, quanto do vasto e ilimitado universo de modos possíveis de ser. Cada sujeito que alguma vez existiu – seja real ou personagem de ficção – representa um jeito possível de ser. De certo modo, podemos afirmar que esse conjunto de modos de ser já conhecidos, juntamente com todos os que poderiam ter sido e os que ainda não foram, constituem esse inominável repositório de modos de ser, esse ilimitado conjunto de exemplos de modos de existir.

Nesta lógica, ao existir estabelecemos conexões, fazendo composições, compondo arranjos não apenas conosco mesmos, mas com os outros e com o mundo. A cada novo arranjo, composição ou conexão, somos deslocados, por assim dizer, de dada condição existencial a partir da qual vínhamos vivendo. Este deslocamento causa um efeito que nos impulsiona, que nos compele a produzir uma resposta existencial, uma figura, uma *persona*, uma *performance* que não é apenas superficial ou aparente. Esse movimento resulta de algum tipo de mudança que se opera em nossa visão de mundo, em nosso sistema de crenças, no conjunto das nossas convicções, de maneira que já não podemos mais permanecer sendo como éramos.

Portanto, ao pensarmos na possibilidade da experiência como componente constitutivo da formação, se faz necessário evidenciar que a nossa ideia de ser professor implica a perspectiva de tentar fazer com que o aluno, aquele que é o nosso interlocutor, se diferencie, isto é, seja marcado pelo processo de ensino e aprendizagem de modo a que este o torne diferente do que era. Em qualquer caso, esse é um objetivo educacional, almeja-se um trânsito formativo em que o sujeito galga outra condição. Isso ocorreria mediante o relacionamento intersubjetivo que construímos cotidianamente (e que os educandos também constroem entre si) por intermédio das ações que propomos

e desenvolvemos nos diversos espaços educativos em que atuamos e pode ser tão mais potente quanto maior for a sensibilidade/habilidade do docente para propiciar experiências ao público discente.

Entretanto, como podemos produzir condições para essas mudanças? Possivelmente, através da prática tensionada entre o ensino e a aprendizagem. Ao criarmos proposições e recorrermos a estratégias pedagógicas, que possam fazer com que o aluno entre em um processo de aquisição e elaboração de conhecimento, de tal forma que, pela condição de se tornar conhecedor de algo que não sabia antes, isso produza um tipo de transformação em sua vida. O fato é que existem muitas vias pelas quais pode ser oportunizado esse tipo de situação. Isso requer que estejamos atentos à conjuntura em que trabalhamos, aos critérios em que baseamos nossas escolhas, e às suas inevitáveis consequências.

Talvez o desafio seja abandonar a ideia de que um único paradigma (Kuhn, 2003) sirva para contemplar a medida de todas as coisas. Destacamos que nenhum parâmetro teórico deve ser tomado como exclusivamente suficiente para tudo o que se sabe e se deseja conhecer, ou melhor, para a composição das convicções acerca de alguma coisa que se toma em análise. Cada matriz paradigmática trabalha com a construção de uma verdade relativa, fundamentada em um modo específico de olhar o mundo, ou a parte deste que a interessa.

Não se trata de dizer quem tem razão ou está errado, mas sim de não reduzirmos uma base referencial a outra e entendermos a plausibilidade que existe em suas diferentes propostas. Portanto, ainda que estejamos nos referindo ao mesmo conceito – a experiência –, não podemos esperar que campos referenciais divergentes concordem integralmente.

A história nos ajuda a compreender essa constituição na medida em que nos fornece pistas dessas gêneses, mostrando o porquê das coisas estarem sendo constituídas do jeito que estão. Não havendo, deste modo, a possibilidade da formulação objetiva da ciência, independente de um campo político, histórico e social no qual se localiza o elemento da sua observação. Trazemos esta ideia para justificar a nossa opção em elaborar um possível mapeamento do conceito de experiência, recorrendo aos pensamentos pautados nos horizontes dos autores que serão anunciados a seguir e não nos de outros tantos possíveis, que, no nosso entendimento, igualmente, se credenciaríamos como expoentes representativos para a reflexão sobre o tema.

Cabe destacarmos que a escolha de abordar o conceito de experiência a partir das contribuições teóricas de Dewey e Gadamer se pautou em dois aspectos, a saber: a viabilidade de apresentarmos diferentes exemplos de compreensão do conceito de experiência; e a possibilidade de investigarmos como cada uma dessas tradições contribui, à sua maneira, para a constituição da ideia de formação, nos levando a refletir sobre a relação entre cultura e cotidiano, experiência e conhecimento, e experiência e educação.

A partir de agora apresentamos a escrita desse quadro teórico com suas singulares paisagens, todas elas emergidas de um mesmo ponto de ebulição: a experiência e suas interferências na composição da vida, na formação humana.

2. JOHN DEWEY E A POSSIBILIDADE DA RECONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Considerado uma importante referência para a educação brasileira, tendo em vista que o seu pensamento contribuiu para a convergência do que foi o movimento escolanovista², John Dewey (1859-1952) é leitura indispensável para aqueles que desejam debruçar-se sobre a temática da experiência. Se voltarmos na história, será fácil percebermos que o pragmatista estadunidense não apenas estudou criteriosamente esse conceito, como também constituiu o seu projeto de educação sobre os alicerces da experiência, razão pela qual, em boa parte dos seus escritos, existe um lugar reservado à apreciação do tema.

Ao tomarmos como ponto de partida o cenário emergente entre o final do século XIX e o início do século XX, constataremos que a Revolução Industrial já havia, naquele período, influenciado as relações sociais e o modo de pensar das pessoas em decorrência do então surpreendente alcance das suas escalas de produção. Contudo, é importante enfatizarmos que, se os ideais desenvolvimentistas permeavam as transformações pelas quais a sociedade passava, é bem verdade que essas mudanças demoraram a chegar nas escolas, especialmente, por conta da predominância dos arquétipos tradicionais da educação.

Neste movimento, a instituição escolar acabou reafirmando as revoluções gestadas pela Modernidade: a Revolução Industrial, no campo econômico, e a criação de um mercado que necessitou de uma mão de obra disciplinada para a produção; e a Revolução Francesa, no campo político, que instaurou a democracia burguesa e, com ela, o ideário de uma escola para todos. Acontece que, no decorrer do século XX, essa concepção de escola, denominada tradicional, passa por uma crise atribuída à própria falência das instituições modernas. A missão civilizadora de promover modelos culturais e os esforços de racionalizar pessoas para “dominar o mundo” perdem a sua força. Os dispositivos de poder disciplinares, tão úteis em outras épocas, começam a se alterar e, assim, a instituição escolar passa a dar sinais, ainda que pontuais, da possibilidade de alterações em seus quadros vigentes.

No interior desta conjuntura, podemos localizar Dewey e a sua produção intelectual, a partir da qual ele deu voz a uma longa discussão que gira em torno da divergência entre os aspectos constituintes da educação tradicional e o projeto que ficou conhecido como educação progressiva. Antes de avançarmos é preciso esclarecer que o ensino tradicional tinha o seu foco direcionado ao professor, à transmissão dos conteúdos e ao disciplinamento e que, por outro lado, a base educacional progressiva buscava modificar as relações educativas, passando a dar ênfase à figura da criança, aos seus interesses e motivações.

Este é, sem dúvida, um terreno instável, portanto, cabe ressaltarmos que Dewey acenava para a possibilidade de se encontrar um meio termo em que o antagonismo entre os extremos tradicionais e progressistas não acabasse por inviabilizar o fluxo de uma educação que considerasse elementos essenciais aos alunos e também aos professores, personagens de igual forma importantes nessa trama, como veremos posteriormente. Fazemos esta ressalva para não cometermos o equívoco de afirmar que, ao propor uma educação diferente, o referido autor tenha negado cabalmente a probabilidade de operar com resquícios e referências da escola tradicional.

2. Gallo (2001) esclarece que o escolanovismo “surgiu em fins do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos. Este movimento opunha-se às práticas pedagógicas tidas como tradicionais, visando uma educação que pudesse integrar o indivíduo na sociedade e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso de todos à escola” (p. 2).

Percebam que esta iniciativa tratou-se, inicialmente, de uma aposta na mudança da mentalidade formativa em vigor nos Estados Unidos, ou seja, na maneira de conduzir o processo de formação dos milhares de cidadãos estadunidenses. Logo, torna-se perceptível que pôr em prática um projeto desta envergadura é algo que demanda bastante tempo e um esforço considerável de estudos, fundamentação, negociação e debate com os representantes e defensores das matrizes pedagógicas já estabelecidas, uma missão extremamente desafiadora.

Para Dewey, a educação é fundamentalmente uma prática social baseada na ação, na possibilidade do acontecimento da experiência. Portanto, a educação no horizonte deweyano não seria um modo de pensar sobre o homem isolado do mundo, mas sobre a ação humana e suas consequências no mundo, isto é, diante da nossa sociedade, da conjuntura da qual fazemos parte.

Nesta perspectiva, o filósofo acreditava que, quando as instituições escolares fossem capazes de levar as crianças a exercitarem a participação em uma comunidade tão reduzida quanto a própria escola, conscientizando-as da importância de serem sensíveis ao outro, e fornecesse a elas instrumentos para composição de uma autonomia efetiva, possivelmente, se teria uma melhor garantia de que a sociedade, em seu todo, pudesse ser mais democrática e harmoniosa.

Notoriamente, Dewey não concordava com as práticas educativas desenvolvidas nas escolas de então, que evidenciavam a formação de um sujeito passivo que apenas recebia o conhecimento já pronto e formatado por intermédio das ações dos professores. Ao pensar de maneira distinta, o autor entendia que quem deveria ocupar o lugar de protagonista nas instituições escolares e no futuro, enquanto cidadão atuante em uma sociedade idealmente democrática, seria a criança.

Sendo assim, a teoria deweyana assevera que a composição do conhecimento ou a resolução de um problema pedagógico não são ações que o sujeito faz sozinho ou isoladamente. Portanto, a mente humana não pode ser vista como uma “caixa fechada” e separada do mundo e dos outros que a cercam. Surge, desta compreensão, a ideia de olhar com atenção para as possibilidades de se trabalhar coletivamente em sala de aula, colocando o aluno em contato direto com os seus pares, objetivando a ampliação do leque perceptivo das crianças, ao mesmo tempo em que se fomentava o estabelecimento de relações democráticas entre elas a partir do diálogo, da troca de ideias, na busca por informações que pudessem embasar a elaboração de soluções para os desafios propostos (Dewey, 2011).

Consequentemente, Dewey vislumbrava a construção de uma escola onde fosse possível desenvolver e praticar um modo de vida democrático, já que para ele a aprendizagem só aconteceria quando ideias plurais fossem compartilhadas e isso só seria viável em um ambiente onde não existissem empecilhos ao exercício do livre pensamento. No entanto, a democracia precisaria ser apreciada em um âmbito social e político mais amplo, pois de nada adiantaria ter uma escola democrática se o sujeito vivesse em uma sociedade que colocasse obstáculos a esta opção de experiência política. Se assim o fosse, as próprias ações dos professores e alunos ficariam impossibilitadas, uma vez que estaria sendo criada uma “ilha de democracia” em um mundo não democrático.

Essa discussão da democracia no plano exterior à escola também está presente naquilo que se pode chamar de proposta pedagógica deweyana, o que acaba nos levando a pensar sobre a viabilidade do uso do seu projeto frente aos desafios atuais em um mundo que nem sempre é pautado pela democracia, na abertura e na liberdade. Obviamente, não há como cruzarmos os braços e esperarmos que o mundo inteiro se torne democrático para que então passemos a refletir sobre a ideia de construir uma escola democrática. Trata-se de tentarmos fazer o possível dentro da nossa contingência e dos limites que ela nos impõe, almejando a formação de um cidadão que busque, por meio dos seus esforços, pensar mais abertamente, podendo ao longo do tempo afetar ambientes exteriores à instituição escolar.

É relevante recordarmos que Dewey, ao lado de William James e Charles Sanders Pierce, foi um dos formuladores do pragmatismo (Kneller, 2004). Esta corrente filosófica parte de um fato bastante simples, a saber: a relação entre pensamento e ação, em que o pensar, de certa forma, é submetido aos princípios e necessidades da prática. Trazemos essas informações para evidenciar que, com o advento pragmatista, os atos educativos foram sendo redirecionadas do plano da idealização para o campo prático, permitindo gradualmente que as crianças passassem a conhecer, a refletir, a discutir e descobrir, de jeitos diferentes, alternativas para contemplar a solução dos problemas com os quais se deparavam em seu cotidiano educacional, por intermédio da atividade do seu pensamento.

Nesse contexto, caberia ao professor, não expor o conhecimento que possui, mas, em perspectiva distinta, despertar o interesse do aluno, conduzindo-o ao aprendizado por meio das suas próprias experiências. Desse modo, a educação escolar era considerada, para além de uma mera preparação à vida, uma expressão possível da vida, parte integrante e significativa da existência em sociedade, um processo constituído através da participação e da colaboração das crianças.

Tendo em vista os desafios que compunham o roteiro de implementação desta complexa proposta formativa, surge a preocupação de elaborar um projeto pedagógico para pensar a possibilidade de os professores tornarem-se investigadores, bem como para transformar as curiosidades das crianças em espírito de investigação científica. Com este intuito, Dewey cria, em 1896, a Escola Laboratório no Departamento de Filosofia e Pedagogia da Universidade de Chicago, nos Estados Unidos, investindo naquilo que se conhece hoje como educação interativa, isto é, um processo educativo em que o aluno deixa de ser simplesmente receptor de dados e informações e passa a ser um sujeito atuante frente às oportunidades de construção do conhecimento, mediante a sua forma de estar e agir no mundo.

Todavia, ressaltamos que, para o autor, a simples atividade não constitui experiência. A experiência:

subtende mudança, mas a mudança será uma transição sem significação se não se relacionar conscientemente com a onda de retorno das consequências que dela defluam. Quando uma atividade continua pelas consequências que dela decorrem a dentro, quando a mudança feita pela ação se reflete em uma modificação operada em nós,

esse fluxo e refluxo são repassados de significação. Aprendemos alguma coisa. (Dewey, 1959b, p. 152)

Em seu horizonte, o filósofo reconhece que toda a experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica, de algum modo, a qualidade das experiências que virão (Dewey, 1959b). A experiência, dessa forma, se define como episódios singulares, situações pelas quais passamos e que, ao recordá-las, dizemos 'isso é que foi experiência!'. Pode ser algo de grande importância ou pode ter sido algo insignificante, mas que, "talvez pela sua própria insignificância, ilustra ainda melhor o que é ser uma experiência" (Dewey, 2010, p. 110).

Sendo assim, enfatizamos que a natureza da experiência só pode ser compreendida observando que ela encerra em si dois elementos: um ativo e outro passivo, especialmente combinados. Quanto ao aspecto ativo, a experiência é tentativa; quanto ao aspecto passivo, ela é sofrimento, é passar por alguma coisa. Neste sentido, para Dewey, é a conexão dessas duas fases da experiência (elementos ativo e passivo), mediados pela reflexão, que poderá medir o seu valor.

Podemos tomar como exemplo a ação de uma criança que coloca a mão em uma tomada e que, como consequência deste ato, leva um choque. Advertimos que não teremos aí explicitamente a ocorrência de uma experiência. A experiência requisita o exercício reflexivo para que o sujeito possa elaborar racionalmente o que lhe aconteceu enquanto resultado da ação praticada, ou seja, a produção do sentido necessário à compreensão daquele acontecimento. Em vista disso, só após essa elaboração, a criança terá compreendido que o ato de colocar a mão em uma tomada pode gerar, como efeito possível, um choque. Assim, Dewey mostra que, quando executamos uma ação pura e simplesmente, e não nos debruçamos sobre a mesma com o intuito de refletir, na tentativa de dar significado ao que resultou em decorrência do feito que acabamos de realizar, teremos tão-somente uma atividade dispersiva. Logo,

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 sofre em consequência torna-se instrução – isto é, a descoberta das relações entre as coisas. (Dewey, 1959b, p. 153)

Desta forma, é por meio da atividade reflexiva que o sujeito chega ao discernimento, em outras palavras, chega à compreensão das relações entre aquilo que praticou (aspecto ativo da experiência) e o que ocorreu em consequência do seu ato (aspecto passivo da experiência). Portanto, torna-se evidente que, sem esse elemento intelectual, não é possível nenhuma experiência significativa. Segundo Dewey (1959a):

A reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência – uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte com seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apóia-se na

antecessora ou a esta se refere. As partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras; não vão e vêm confusamente. Cada fase é um passo de um ponto a outro. (p. 14)

Nessa perspectiva, o autor destaca ainda a importância da reflexão para distinguirmos uma verdadeira experiência do que ele chama de “experiência de tentativa e erro”. O fato é que, na primeira, surge quase que naturalmente o aspecto intelectual que possibilita ao sujeito construir o significado acerca daquilo que viveu por estar no mundo e relacionando-se com ele. Na última, é como se ficasse à mercê das circunstâncias, melhor dizendo, é como se durante a vivência de um episódio fosse movido pela impulsividade de ter que dar uma resposta à conjuntura com a qual se deparou, inviabilizando a possibilidade do agir reflexivo.

Deste modo, ao se reportar aos elementos constituintes de uma experiência reflexiva, Dewey (1959a) considera:

1) perplexidade, confusão e dúvida, devidas ao fato de que a pessoa está envolvida em uma situação incompleta cujo caráter não ficou plenamente determinado ainda; 2) uma previsão conjectural - uma tentativa de interpretação dos elementos dados, atribuindo-lhes uma tendência para produzir certas consequências; 3) um cuidadoso exame (observação, inspeção, exploração, análise) de todas as considerações possíveis que definam e esclareçam o problema a resolver; 4) a consequente elaboração de uma tentativa de hipótese para torná-lo mais preciso e mais coerente, harmonizando-se com uma série maior de circunstâncias; 5) tomar como base a hipótese concebida, para o plano de ação aplicável ao existente estado de coisas; fazer alguma coisa para produzir o resultado previsto e por esse modo pôr em prova a hipótese. (pp. 164-165)

Percebam que os primeiros pontos indicados pelo autor quando se refere ao acontecimento da experiência reflexiva são a perplexidade, a confusão e a dúvida. Essas sensações decorrem do estranhamento causado pela circunstância na qual o sujeito se encontra inserido, provavelmente inédita e enfática. Em seguida, sugere que o mesmo examine os elementos presentes naquela contingência, procurando conferir conjecturas a eles, com o intuito de avaliar a produção de consequências, mediante o desenvolvimento de ações possíveis. Dessa forma, o indivíduo poderá realizar um criterioso exercício de observação, inspeção, exploração e análise das variáveis presentes no referido contexto que possam inicialmente definir com clareza o problema a ser solucionado. E só então será razoável elaborar uma hipótese que torne o desafio mais preciso, relacionando-o com o amplo cenário que se encontra à sua volta. Assim, o indivíduo poderá chegar ao ponto em que, ao tomar como base a hipótese prevista, estará habilitado a executar o plano de ações definido, com o objetivo de solucionar o problema, produzindo o resultado esperado, ao passo que pôs em prova a hipótese escolhida.

Com cautela, queremos chamar a atenção do leitor para dois fatores significativos nesta trajetória. O primeiro diz respeito à clara evidência da aposta deweyana na possibilidade de mapear o fundamento da experiência, ao classificar prováveis etapas do seu acontecimento, criando, portanto, hipóteses, na tentativa de antecipar o futuro ao molde do que fazem os cientistas em seus laboratórios quando objetivam a produção de conhecimentos. O segundo fator se refere ao modo como a educação vem sendo trabalhada e desenvolvida na contemporaneidade, salvo as suas exceções, caracterizando-se por processos pautados pela urgência da prática, o que, no nosso entendimento, acaba inviabilizando o uso criterioso da proposta reflexiva sugerida por Dewey, a qual demanda bastante tempo e um esforço considerável de trabalho.

Assim, já nos despedindo do referencial deweyano, reiteramos que as suas ideias chegaram ao Brasil fortemente em meados dos anos de 1930, tendo como principal interlocutor e entusiasta o educador brasileiro Anísio Teixeira, a quem coube, inclusive, a tradução de boa parte dos escritos do autor estadunidense. Na esteira do que significou o movimento escolanovista em nosso país, é nítida a influência de Dewey em passagens históricas da nossa educação. Um exemplo disso foi a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, documento que, apesar de não trazer citações diretas, carrega em seu bojo menções explícitas às ideias deweyanas sobre a organização da escola como uma possível representação da sociedade.

Nos anos de 1990, o Brasil passa a redescobrir John Dewey. Trata-se de um período em que o autor surge, no plano central da cena educacional, ligado à formação de professores, especialmente, a partir da noção de professor reflexivo. A retomada dos postulados de Dewey se dá, neste momento, pela leitura e apreciação de autores estrangeiros como: Schön, Zeichner, Pérez Gómez, Marcelo Garcia, Nóvoa e Alarcão. Nesse sentido, é bastante comum encontrarmos professores trabalhando com as propostas deweyanas mesmo que nunca tenham lido os seus livros e que não o conheçam, a não ser por intermédio da leitura de outros autores relevantes para o campo educacional. Assim, torna-se evidente o longo alcance da disseminação de suas ideias e o modo como influem até hoje no pensamento educacional brasileiro e na prática pedagógica de professores e professoras de diferentes áreas.

3. GADAMER: A EXPERIÊNCIA DO DISCERNIMENTO

Ao escolhermos outra abordagem para tratar do tema da experiência recorreremos ao filósofo alemão Hans-Georg Gadamer (1900-2002). Expoente da hermenêutica filosófica, o autor debruçou-se de forma peculiar sobre o estudo da história da filosofia, trazendo como marca relevante em seu pensamento a irrefutável presença da historicidade, aspecto que podemos exemplificar com a sua clássica obra *Verdade e Método*, através da qual continua influenciando parte da produção intelectual do Ocidente. A preocupação com a historicidade na investigação do ser já estava presente na obra de Heidegger (cf. 2004, 2005), de quem Gadamer foi discípulo. Ser-no-mundo é se constituir no espaço-tempo e historicizar a experiência, uma vez que somos seres da/na linguagem. O processo de “fusão de horizontes”, tal como Gadamer o entende,

ocorre mediante a sujeição à tradição, premissa também influenciada pela filosofia heideggeriana. Ou seja, a marca da temporalidade na interpretação conduz o intérprete a uma ampliação de horizonte. A experiência, na visão de Heidegger, é bem expressa pelo termo 'acontecimento' (*Geschehen*) e possui uma estrutura temporal. O ser, por seu turno, adquire a potência do verbo ser e deve ser pensando como 'acontecimento'.

O pensamento gadameriano conduz à compreensão de que a produção de verdades é oriunda da relação que o sujeito estabelece com as coisas em sua experiência, e que, por esse motivo, não há verdade enquanto condição absoluta. O que existe, por outro lado, são verdades praticadas dentro da história, produções de significados provisórios. Vale ressaltarmos que a noção de história aqui apresentada leva ao entendimento de que o sujeito encontra-se inserido em um campo de práticas que se constitui no entrecruzamento dos acontecimentos, dos processos e das experiências pelas quais passa ao percorrer a sua trajetória formativa.

Logo, não podemos nos deter à possibilidade da existência da verdade ser um universal, mas, por outra via, convém que nos atenhamos ao modo como produzimos o enquadramento da realidade enquanto forma possível, isto é, que nos dediquemos ao entendimento de como são construídos os conhecimentos sobre ela. Assim, ao tentarmos descobrir a verdade acerca de algo, por exemplo, não devemos enveredar na busca de alguma essência ou fundamento. Nesse caso, o filósofo sugere que se procure pela produção de um entendimento a respeito daquele elemento no interior da trama que o compõe historicamente.

A história foi tratada por Gadamer como efetual, indicando que há nela uma permanente inter-implicação entre os sujeitos e o contexto no qual eles atuam. Dessa maneira, o homem é efeito do mundo e o influencia. Não investe, portanto, o autor na perspectiva de investigar as causas dos acontecimentos, porque, de acordo com a sua ideia, não existe uma cadeia fechada que os determina, mas, sim, múltiplos arranjos que acabam criando condições para que aconteçam.

Deste modo, em termos de estratégia de conhecimento, Gadamer propõe o círculo hermenêutico, isto é, um conjunto de procedimentos sucessivos que constituem um movimento analítico-interpretativo capaz de auxiliar na aproximação e no provável encontro de uma verdade plausível acerca das coisas com as quais o sujeito se relaciona e que, neste caso, especificamente o interessa.

O círculo hermenêutico é um círculo rico em conteúdo (*inhaltlicherfüllt*) que reúne o intérprete e seu texto numa unidade interior a uma totalidade em movimento (*processual whole*). A compreensão implica sempre uma pré-compreensão que, por sua vez, é prefigurada por uma tradição determinada em que vive o intérprete e que modela os seus preconceitos. (Gadamer, 2006, p. 13)

É importante ponderarmos que o referido autor se preocupa especialmente em compreender o que é diferente da percepção que se tem no senso comum, por meio da qual há o risco de confusão e estabelecimento de relações equivocadas entre os significados de explicação e compreensão. Ressaltamos que, neste caso, precisamos produzir compreensões sobre as coisas e não

simplesmente explicá-las. A explicação é, na maior parte dos casos, uma atitude que parte do sujeito mediante a sua posição absoluta. Uma explicação, nesse viés, não apresenta nada de novo; ao contrário, explicando o indivíduo reduz aquilo que é novidade a um sistema de compreensão que já o constitui previamente.

Por exemplo, ao nos abirmos a um objeto no sentido de nos deixarmos afetar por este, pelo seu conteúdo que até então por nós era desconhecido, acabamos provavelmente sofrendo uma afetação e, então, possivelmente procuramos construir um entendimento acerca do que nos aconteceu. Mas como se dá essa construção? De acordo com Gadamer (2007), o ponto de partida para a compreensão das coisas é o conhecimento prévio que o sujeito detém, ou seja, os seus preconceitos, que constituem suas pré-estruturas de compreensão. A ideia de preconceito aqui empregada não tem significado pejorativo, mas, em seu sentido literal, apresenta-se como um juízo que o intérprete possui antes de se lançar no processo de compreensão sobre dado fenômeno ou objeto, não sendo desta forma nem bom nem mau, nem certo nem errado, mas puramente um arranjo em que nos apoiamos, um saber precedente que já carregamos.

A ideia anterior apresenta o indício de que o sujeito não é neutro e de que, em nenhum momento, chegamos imparciais frente à realidade. Ainda que não tenhamos muita noção do que seja a coisa em questão, fazemos analogias, comparações. Prontamente, temos como ponto inicial do processo tudo aquilo que precede o nosso contato com um dado ou acontecimento, quer dizer, as referências com as quais operamos funcionam como conhecimento prévio. O nosso próximo passo é, a partir dessas novas referências, que renovam nossas estruturas de compreensão, ir ao encontro da tradição. Neste contexto, a tradição é tudo o que já foi produzido a respeito do objeto sobre o qual estamos debruçados, o que já foi falado desse fenômeno, ou do caso em questão. Por isso, não podemos ignorar que alguém já o tenha estudado, mostrando-se necessário dialogar com as concepções que, mesmo sendo contrárias, nos interessam por referir-se ao elemento em análise.

Nesse horizonte, recorreremos à tradição para tentar nos prover de elementos com que possamos dialogar, ampliando nosso repertório sobre o que já foi escrito e falado a respeito daquilo que analisamos. Acabamos, assim, por construirmos um estado de conhecimento do que classicamente foi pensado sobre o tema. Esse ponto a que se chega, entretanto, não ocorre mediante a feitura de uma espécie de inventário, mas dialogicamente. Destarte, a tradição “fala como um outro sujeito” (Trevisan, 2002, p. 87). Ao explicar a noção Gadameriana de “fusão de horizontes”³, Trevisan (2002) salienta que o intérprete que, por meio do diálogo, se lança à compreensão, não se restringe a uma análise historicista (afeita ao determinismo histórico), muito menos se arvora neutro em sua interpretação, mas dialoga com a tradição de modo atual e com intento atualizante. Enquanto sujeito histórico, o intérprete entregue à experiência hermenêutica se abre ao desenvolvimento de novas estruturas de compreensão e atualiza as verdades de uma tradição sem perdê-la de vista. Ele não é um decifrador *ipsis litteris* da tradição com que dialoga ou do texto que se empenha em compreender, mas o seu atualizador e, nessa empresa, deve levar em conta o efeito de sua própria história (seus preconceitos) e a historicidade (tradição).

Por meio desse movimento, não só nos colocamos no interior daquilo que é o conhecimento prévio, mas também tomamos ciência da tradição

3. A noção cunhada por Gadamer (2008) diz respeito ao fato de que um intérprete não é neutro e, invariavelmente, realiza uma fusão entre: a interpretação que é capaz de fazer desde suas estruturas de pré-compreensão, o diálogo que estabelece com a tradição, e os pontos de vista ou sentidos presentes no texto.

que, há considerável tempo, pensa e analisa o fenômeno que nos dispusemos a compreender ou casos semelhantes que nos permitem cotejá-lo. À vista disso, podemos dar o próximo passo, que diz respeito à possibilidade da interpretação.

Interpretar, na perspectiva Gadameriana, é como traçar um mapa possível, uma trama contingente que faz com que o objeto que tomamos em análise seja constituído de dada forma e não de outra. A interpretação, ademais, é um processo dialógico que subentende um círculo de ressignificações, o círculo hermenêutico, de modo que o intérprete, em diálogo com a tradição, atualiza os sentidos/significados do objeto interpretado. Assim, a hermenêutica possibilita a revitalização de conceitos por meio, por exemplo, da substituição de metáforas ultrapassadas, resgatando e renovando sentidos que foram desgastados ou perdidos no curso da história (Trevisan, 2002). Trata-se, portanto, de um movimento de produção de significados, que atribui singularidade ao objeto/texto interpretado. Mas, para além disso, na medida em que um(a) intérprete se dispõe a compreender algo em diálogo com a tradição e ciente de seus preconceitos, abrindo-se à experiência da compreensão, ele(a) mergulha num processo que o(a) transforma a si mesmo(a). Por meio da interpretação produzimos um entendimento acerca do objeto que examinamos, lembrando que, quando isso ocorre, alcançamos uma condição de conhecimento – que, em qualquer caso, é uma produção de significado acerca de algo – que não tínhamos anteriormente, e obtemos uma nova noção sobre o objeto. Paralelamente a isso, ao produzir uma interpretação e compor uma determinada compreensão, voltamos ao ponto de partida com uma visão expandida do fato investigado e da realidade em que se situa, traduzindo essa relação enquanto um fluxo contínuo entre o todo e a parte. Nesse decurso, por conseguinte, sofremos um deslocamento. Com isso, temos uma ação que acaba modificando a realidade, transformando a forma como compreendemos a coisa e a nós mesmos. A experiência da compreensão, portanto, é um caso em que o conceito de experiência adquire nuances bastante claras. Compreender algo é entregar-se à mudança, é aceitar renovar o modo como compreendemos a nós mesmos. Na medida em que isso, invariavelmente, nos transforma, consiste naquilo que entendemos por experiência.

Cabe ressaltar que o entendimento a que chegamos não constitui um universal, mas apenas um conhecimento contingente. Trata-se de um saber produzido em condições específicas sobre certo objeto, dadas as suas condições.

Em Gadamer, está colocado que o todo é inacessível, especialmente por não existirem verdades absolutas, pois, como já citado, o que existe são totalidades com as quais trabalhamos. Consequentemente, o próprio conceito de história fica alterado, sobretudo porque a história é a contingência da qual fazemos parte e sobre a qual produzimos efeitos e que, ao mesmo tempo, nos afeta. Podemos nos valer dessa condição da historicidade apresentada pelo autor para continuarmos a tratar do conceito de experiência, uma vez que esta traduz-se na transformação do sujeito e no modo como, a partir do seu acontecimento, o indivíduo passa a perceber a realidade que o circunscreve.

Compreendemos a experiência, no horizonte gadameriano, como algo radical, drástico, que, ao nos tomar, provoca contundentes alterações. Assim, o conhecimento constituído pela experiência é irreversível e possui um caráter ontológico-formativo, ou seja, atua na transformação do sujeito. Ao passarmos

por um acontecimento, ninguém nos tira essa condição suscitada pelos fluxos que nos acometem. Essa é a marca que fica no sujeito: a irrevogabilidade do saber que foi produzido pela experiência. Deste modo, o indivíduo é compelido a uma consciência histórica-temporal que lhe mostra a realidade em que vive e sobre a qual reflete, produzindo formas de pensar sobre o mundo mediante o que experimenta nas relações empreendidas com ele.

Segundo esse ponto de vista, as alternativas que a experiência pode promover são incomensuráveis, porque, ao vivê-las, somos conduzidos a uma mudança contínua em nossos processos constitutivos e nos abrimos à possibilidade de novas experiências. Assim, são produzidas alterações na forma como enxergamos a realidade, ao passo que modificamos o jeito que nos relacionamos com o mundo, com os outros e conosco.

Torna-se evidente, deste modo, a ideia da finitude do sujeito que, ao ter uma experiência, se depara com os seus próprios limites, derrubando qualquer presunção de firmar como absoluto o conhecimento considerado verdadeiro. Em outras palavras, a experiência é um indício, um traço forte da falência do estabelecimento da verdade enquanto universal. Por isso, Gadamer (2008) considera que um indivíduo experimentado, que passou por muitas experiências e por elas foi marcado, é um sujeito consciente de sua finitude e de suas limitações. Advém deste movimento o desejo de entregar-se a novas experiências, a vontade de aprender, e transformar-se.

Nesse sentido, é importante percebermos que, ao viver uma experiência, o sujeito se encontra com uma condição singular da realidade e de si próprio. Uma nova perspectiva de mundo se abre frente à própria existência, evidenciando a particularidade da abertura do sujeito para outras experiências inéditas. Trata-se, portanto, de um processo essencialmente negativo. Como afirma Gadamer (2008), “a verdadeira experiência é sempre negativa” (p. 462). Não obstante, prossegue o autor, “a negatividade da experiência possui um sentido marcadamente produtivo” (Gadamer, 2008, p. 462). Com isso, temos a possibilidade de alterar os nossos conhecimentos prévios como também de corrigir ou renovar a nossa visão sobre os fenômenos acerca dos quais demonstramos interesse, encaminhando-nos para uma mudança de postura frente ao mundo. Ressaltamos que não se trata simplesmente de uma transformação que se torna visível por consequência de uma correção, mas, em outra perspectiva, de perceber que as aquisições provenientes do saber aprendente contribuem para o alargamento do nosso horizonte compreensivo.

A ideia é que, conhecendo outras coisas em suas possibilidades, o sujeito possa ultrapassar seus preconceitos por meio da sua própria experiência, apresentando uma visão não equivocada ou renovada da realidade que o cerca e de si mesmo. Isso não significa que ele chegará ao estabelecimento de alguma verdade absoluta, mas apenas a um entendimento mais qualificado porque viveu e passou por determinados acontecimentos, através das relações que estabeleceu com o contexto que o circunscreve.

Portanto, o olhar humano passa a se constituir de outra maneira. Ao ampliar o seu campo perceptivo, o sujeito é projetado em uma condição diferente da que vinha atuando e, por consequência, adquire um jeito distinto de ver o que acontece à sua volta. Nesse deslocamento, o indivíduo torna-se experimentador na medida em que ganha “um novo horizonte dentro do qual algo pode

converter-se para ele em experiência” (Gadamer, 2008, pp. 462-463). É provável que, nessa conjuntura, passe a existir uma progressão qualitativa de conhecimentos, suscitada tanto pelo objeto quanto pelo sujeito, ambos em transformação. O exercício interpretativo e a construção do entendimento que a experiência hermenêutica sugere não só nos dão acesso à amplificação das noções de verdade sobre o mundo, como também sobre a maneira como pensamos.

Com base nesse panorama, podemos afirmar que a experiência não é o ponto final ou de chegada a que se destina o sujeito em suas ações frente ao mundo e ao outro, mas, ao contrário, o elemento que estabelece possibilidades para que outras experiências possam acontecer. Desde essa premissa,

a verdade da experiência contém sempre a referência a novas experiências. Nesse sentido, a pessoa a quem chamamos experimentada não é somente alguém que se tornou o que é através das experiências, mas também alguém que está aberto a experiências. A consumação de sua experiência, o ser pleno daquele a quem chamamos “experimentado”, não consiste em saber tudo nem em saber mais que todo mundo. Ao contrário, o homem experimentado evita sempre e de modo absoluto o dogmatismo, e precisamente por ter feito tantas experiências e aprendido graças a tanta experiência está particularmente capacitado para voltar a fazer experiências e delas aprender. A dialética da experiência tem sua própria consumação não num saber conclusivo, mas nessa abertura à experiência que é posta em funcionamento pela própria experiência (Gadamer, 2008, p. 465).

Em consonância com o pensamento gadameriano, o sujeito experimentado é aquele que, por ter compreendido o sentido da negatividade da experiência como um valor propositivo, não se ressentido frente à descoberta das suas próprias limitações e é projetado na possibilidade do exercício de novas maneiras de se relacionar com o que ainda desconhece.

Neste ínterim, a experiência é algo que faz parte da condição histórica de alguma coisa que se produz e causa implicações no sujeito, pressupondo “necessariamente que se frustrem muitas expectativas, pois somente é adquirida através disso” (Gadamer, 2008, p. 465). A experiência hermenêutica apresenta-se como o exercício minucioso por meio do qual podemos produzir um repertório razoável para pensarmos a realidade. Para tanto, é necessário alcançarmos o discernimento, considerando que, ao optarmos por agir de determinada maneira, isso implica a produção de efeitos sobre a conjuntura na qual nos encontramos e acabará, inevitavelmente, gerando consequências. Esta atitude requer prudência, cautela e o estudo metódico das determinações das representações com as quais temos que lidar cotidianamente.

Dessa forma, o conhecimento obtido neste processo mostra-se como uma sabedoria prática que nos ajuda em nossas tomadas de decisões. Por isso, também, traz em si a perspectiva do autoconhecimento, uma vez que, quando fazemos esse movimento, não apenas nos dirigimos para fora de nós, mas, igualmente, compreendemos como funciona o nosso modo de pensar e diferimos de nós mesmos, formando-nos continuamente. Logo, nos reconhecemos nas ações que empenhamos frente ao mundo e ao outro, na contingência das nossas próprias experiências, em um percurso contínuo de formação ao longo da vida.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esse périplo a fim de contextualizar o conceito de experiência na filosofia de Dewey e Gadamer torna-se compreensível que, por estarmos vivos, situados em contingências que requerem localizações espaciotemporais, históricas, políticas e sociais desde que nascemos, somos estimulados e interpelados a nos relacionarmos com o mundo e com os outros. Nessa condição, as experiências pelas quais somos marcados nos compõem como sujeitos e, mais do que isso, nos formam enquanto experienciadores. Trata-se de um processo que acontece ao longo da vida e que, gradativamente, oportuniza a percepção de cada experiência como acontecimento singular e (trans)formador.

Sendo assim, é com base nas experiências pelas quais passa o sujeito que ele, aos poucos, adquire e cria repertórios de novos saberes e sensibilidades, aos quais recorre durante o percurso de sua vida, em meio às diversas conjunturas em que pode vir a se encontrar. Tais saberes e sensibilidades se constituem como estruturas de compreensão que funcionam como verdades provisórias e nas quais o indivíduo apoia seus pensamentos e ações. Esses pontos referenciais têm grande relevância na formação humana, uma vez que são responsáveis pelas sinalizações ou balizamentos da atuação do sujeito no contexto em que se localiza e dizem respeito à singularidade de cada experienciador. Mais do que isso, como mencionamos, as experiências representam fenômenos em que o sujeito se defronta com os seus próprios limites e é instigado a ultrapassá-los, diferenciando-se de si mesmo. Ocorre, contudo, que viver uma experiência é ser obrigado a se refugiar em territórios estrangeiros, os quais você simplesmente desconhece. É habitar uma terra estranha e procurar ressignificar o arranjo que nos compõe em relação ao conjunto de possibilidades de conhecimentos que acabamos de adquirir pelo simples e extraordinário fato de termos sido tocados por algo que, daquele momento em diante, acaba por modificar o nosso modo de viver.

Ao chegarmos neste ponto do texto é importante remontarmos alguns elementos que articulam o conceito de experiência em Dewey e Gadamer. Retomemos, antes, a questão que nos moveu até aqui: quais os efeitos da experiência no processo de formação? Dewey (1959b) já considerava a experiência como um fenômeno pessoal consciente do sujeito, tornando-o capaz de promover associações retrospectivas e prospectivas em sua relação com a realidade. Nesse sentido, ao interpretar a realidade que experimenta (agindo sobre ela) o indivíduo se instrui sobre suas relações e modifica sua percepção/compreensão. O caráter formativo da experiência, portanto, advém do ato de experimentar o mundo conscientemente e refletir sobre as consequências das ações empreendidas. Embora em Dewey a transformação do sujeito em tal processo não abranja uma dimensão tão ampla quanto em Gadamer, ele não deixa de ressaltar que a experiência “subtende mudança”. Porém, é em Gadamer (2008) que a experiência como fenômeno transformador ganha maior relevo. Ao experimentar o mundo/outro e perguntar-se sobre ele o sujeito imerge numa relação dialógica em que é confrontado com seus preconceitos e forçado a renovar suas estruturas de compreensão. Desde Heidegger, a pergunta possui papel central em termos ontológicos. Em *Ser e Tempo* é o ser que se pergunta pelo que é, ou seja, o humano, que é investigado e adquire contornos mais precisos a partir do ato de perguntar (cf. Heidegger 2004, 2005), sendo

na linguagem e por meio dela (cf. Heidegger, 1967). Na abertura ao mundo/outro e pelo exercício da pergunta que quer de fato compreender outro logos ou produzir outras verdades, o sujeito não apenas se lança à compreensão do mundo/outro, mas modifica as estruturas por intermédio das quais entende a si próprio, metamorfoseando seu modo de ser/agir como um todo. Portanto, podemos tomar a experiência em Gadamer não apenas como uma ocorrência que marca formativamente, mas que, ao fazê-lo e encadeada com outras experiências, gradativamente torna o sujeito experimentado e aberto a entregar-se a tais momentos formativos. Depreende-se disso que o sujeito experimentado adquire também maior autonomia sobre seu processo formativo.

Ao longo deste artigo consideramos a experiência como um acontecimento contundente e radical que se processa no interior da subjetividade. Trata-se de uma situação que requisita do indivíduo uma condição inédita de alargamento do seu horizonte compreensivo que o transforma ou, dito de outra maneira, que nele atua formativamente de modo diverso. Estes são, sem dúvida, os efeitos da experiência sobre a formação humana, isto é, transformar o sujeito e projetá-lo na diferença de si mesmo. Lembrando que transformar é mais que mudar, é alterar a forma como se observa, pensa e atua sobre o mundo, o outro e si próprio. Por isso, podemos considerar o saber da experiência como uma espécie de projeção do sujeito em um modo de existência ainda desconhecido, distinto do que havia experimentado até então. Isso se deve ao fato de ter ressignificado as suas crenças e conceitos, os seus pontos referenciais, uma vez que passar por uma experiência é não mais caber em si, é ser deslocado em sua própria trilha de subjetivação.

REFERÊNCIAS

- Dewey, J. (1959a). *Como pensamos*. Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1959b). *Democracia e educação*. Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (2010). *Arte como experiência*. Martins Fontes.
- Dewey, J. (2011). *Experiência e educação*. Vozes.
- Gadamer, H-G. (2006). *O problema da consciência histórica*. Editora FGV.
- Gadamer, H-G. (2007). *Verdade e método II: Complementos e índices*. Vozes.
- Gadamer, H-G. (2008). *Verdade e método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Vozes.
- Gallo, A. A. (2001). A noção de cidadania em Anísio Teixeira. In *24.ª Reunião anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*. Retirado em 16/10/2020 de http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02_13.pdf
- Heidegger, M. (1967). *Sobre o humanismo*. Tempo Brasileiro.
- Heidegger, M. (2004). *Ser e tempo – Parte I*. Vozes; Universidade São Francisco.
- Heidegger, M. (2005). *Ser e tempo – Parte II*. Vozes; Universidade São Francisco.
- Hermann, N. M. A. (2010). *Autocriação e horizonte comum: Ensaio sobre educação ético-estética*. Editora Unijuí.
- Kneller, G. (2004). *Introdução à filosofia da educação*. Zahar Editores.
- Kuhn, T. S. (2003). *A estrutura das revoluções científicas*. Perspectiva.
- Trevisan, A. L. (2002). Formação cultural e hermenêutica: Leitura de imagens. *Educação & Realidade*, 27(1), 73-94.

i PUC/RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

<http://orcid.org/0000-0001-9378-5879>

ii Rede Municipal de Ensino de Esteio, Rio Grande do Sul, Brasil.

<http://orcid.org/0000-0002-2638-8117>

iii PUC/RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

<http://orcid.org/0000-0002-3977-5167>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Anthony Fábio Torres Santana

Rua Veríssimo Viana, 207. Centro, Estância - SE, Brasil. CEP: 49200 - 000

afabiotorres@hotmail.com

Recebido em 13 de novembro de 2019

Aceite para publicação em 23 de outubro de 2021

The concept of experience in Dewey and Gadamer and its implications for formation

ABSTRACT

This article aims to investigate the concept of experience in the philosophy of Dewey and Gadamer, as well as its implications for formation. Therefore, the question that moves us is: what are the effects of experience on the formation process? Currently, much is said about experience and formation, and from this context comes the need to take a careful look at the elements that are composing these concepts, especially in the field of Education. This is a qualitative study, whose methodological support is the bibliographic research. In this sense, when we seek to create a theoretical map visiting different traditions, we compose the framework that underlies this research, instrumentalizing us with the reading of: Gallo, Heidegger, Hermann, Kneller, Kuhn, Trevisan and, especially, Dewey and Gadamer. Thus, we present as a result the understanding that, be it an extraordinary event or something simple, experience is everything that changes the way of thinking and/or acting of the subject, starting to constitute it differently, therefore forming it.

Keywords: Education; Experience; Formation

El concepto de experiencia en Dewey y Gadamer y sus implicaciones para la formación

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo investigar el concepto de experiencia en la filosofía de Dewey y Gadamer, así como sus implicaciones para la formación. Por lo tanto, la pregunta que nos mueve es: ¿cuáles son los efectos de la experiencia en el proceso de formación? Actualmente, se habla mucho de la experiencia, de la formación y, en este contexto, surge la necesidad de analizar los matices que componen estos conceptos, especialmente en el campo de la Educación. Para ello, desarrollamos un estudio de naturaleza cualitativa, cuyo soporte metodológico es la investigación bibliográfica. Bajo este prisma, cuando buscamos crear un mapa teórico visitando diferentes tradiciones, componemos el marco referencial en el cual está basada la presente investigación, instrumentalizándonos con la lectura de: Gallo, Heidegger, Hermann, Kneller, Kuhn, Trevisan y, especialmente, Dewey y Gadamer. De esta forma, presentamos como resultado la comprensión de que, sea un evento extraordinario o algo simple, la experiencia es todo lo que cambia la forma de pensar y/o actuar del sujeto, comenzando a constituirlo de manera diferente, formándolo.

Palabras clave: Educación; Experiencia; Formación