

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ana Lúcia Vieira

A CONDIÇÃO INFANTIL E O PAPEL DO EDUCADOR EM
JOHN DEWEY

Passo Fundo - RS

2021

Ana Lúcia Vieira

**A CONDIÇÃO INFANTIL E O PAPEL DO EDUCADOR EM
JOHN DEWEY**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof.^o Dr.^o Cláudio Almir Dalbosco e coorientação da Prof.^a Dr.^a Rosana Coronetti Farenzena.

Passo Fundo

2021

CIP – Catalogação na Publicação

V658 Vieira Ana Lúcia

A condição infantil e o papel do educador em John Dewey [recurso eletrônico] / Ana Lúcia Vieira. – 2021. 901 Kb.; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco.

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Rosana Coronetti Farenzena.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2021.

1. Educação de crianças. 2. Educadores – Formação.
3. Dewey, John, 1859-1952 - Influência. I. Dalbosco, Cláudio Almir, orientador. II. Farenzena, Rosana Coronetti, coorientadora. III. Título.

CDU: 371.13

Catalogação:

Bibliotecária Schirlei T. da S. Vaz - CRB 10/1364

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação

“A CONDIÇÃO INFANTIL E O PAPEL DO EDUCADOR EM JOHN DEWEY”

Elaborada por

Ana Lucia Vieira

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: 24 de setembro de 2021
pela Comissão Examinadora.

Prof. Dr. Claudio Almir Dalbosco
Presidente da Banca Examinadora
Orientador

Profa. Dra. Rosana Coronetti Farenzena
Coorientadora
Universidade de Passo Fundo

Profa. Dra. Vania Lisa Ficher Cossetin
Universidade de Ijuí

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
em Educação

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a todas as crianças. Em especial à Angelina, com todo meu amor.

AGRADECIMENTO

“A expressão vocabular humana não sabe ainda e provavelmente não o saberá nunca, conhecer, reconhecer e comunicar tudo quanto é humanamente experimentável e sensível.”

Saramago

Receio, neste ato de agradecimento, não conseguir fazê-lo por completo, e não ser capaz de referir a gratidão a todas as pessoas que foram e são importantes neste estudo. Por esta razão, preferi não as nomear; gesto singelo, cuidadoso e repleto de afeto com as tantas presenças marcantes desta trajetória de pesquisa que por ora se encerra.

P R O F U N D A M E N T E agradeço a companhia, as primorosas conduções/orientações e contribuições dispensadas durante este percurso formativo humano, de vida, do mundo! Muitos são deste tempo de estudo, outros, de tempos passados, mas todos foram, são e serão inspiração, exemplo e força para o cumprimento da proposta de pesquisa e por toda vida.

F R A T E R N A M E N T E agradeço aos que aceitaram a minha presença nas suas trajetórias de estudo, momentos de acolhimento, diálogo, dedicação, cooperação e crescimento mútuo.

C A R I N H O S A M E N T E agradeço aos que me conhecem, que no convívio sabem das minhas aspirações e preocupações, e que em alguma dimensão, se assemelham com meu modo de vida.

Na direção de todos, projeto o meu olhar, ofereço a minha escuta, partilho as minhas palavras e, com afetuoso toque, concedo meu abraço. Quem sabe assim, por caminhos sensíveis, fiquemos marcados uns para os outros na alma, na mente e no coração.

AGRADEÇO!

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivos investigar a condição infantil e o papel do educador com base na construção teórica do filósofo e educador norte americano John Dewey. O problema de investigação configurou-se da seguinte forma: Qual é a noção de infância em Dewey e que papel ele atribui ao educador? Para este estudo nos utilizamos da pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e com apoio na hermenêutica do texto. O primeiro capítulo trata da educação clássica, visando constatar como era a educação da infância nos âmbitos familiar, escolar e na própria sociedade do século XX. Examina-se nele também as possíveis influências herdadas por Dewey, bem como as referências para fundamentar a sua teoria progressiva. Dewey, mesmo contrário a muitos aspectos da educação tradicional, especialmente sua perspectiva escolástica, entendendo-a como livresca, autoritária e autocrática, apropriou-se de certas nuances dessa tradição, considerando-as fundamentais para a educação nova. No segundo capítulo investiga-se a condição infantil. Dewey afirma, a esse respeito, que a criança é considerada um ser imaturo, mas também entende que é a própria imaturidade que lhe permite crescer, porque só é possível seu desenvolvimento em alguma dimensão em que este ainda não aconteceu. Para tanto, as experiências formativas devem ser encadeadas num *continuum* experiencial, mediante o qual a criança coloca em jogo cada experiência vivida, avaliando-a de tal modo que a experiência seguinte seja diferente da anterior. As sugestões, neste sentido, precisam ser adequadas e coerentes para cada etapa da vida, respeitando as especificidades do ser infantil como ponto de partida para o aprendizado. O respeito a tais especificidades envolve levar em conta aspectos como seus interesses, desejos e a realidade em que vive. Para que o crescimento ocorra de forma exitosa, é fundamental e insubstituível a condução capacitada do adulto/educador, de modo a tirar proveito dos recursos espontâneos do ser infantil, possibilitando seu crescimento. O papel do educador foi objeto de investigação no terceiro capítulo. Sendo o adulto/educador o responsável pela condução infantil, tem de estar atento aos eixos-princípios pedagógicos que assegurem a participação ativa da criança, o que implica condutas, práticas e intencionalidades coerentes para a construção de um currículo que almeja ser democrático. Em síntese, a investigação deixa claro o quanto John Dewey acentuou o papel intelectual do educador no sentido de contribuir para a formação ampla do aluno.

Palavras-chave: 1. Criança. 2. Educador. 3. Experiência. 4. John Dewey.

ABSTRACT

The goal of this dissertation is to investigate the child condition and the role of the educator based on the theoretical construction of the American philosopher and educator John Dewey. The investigation problem was configured as follows: What is the notion of infancy according to Dewey and what role does he attribute to the educator? For this study a qualitative bibliographical research supported by text hermeneutics was used. The first chapter deals with classical education, and verifies how the education of infancy was in the environments of school, family and the very society of the 20th century. In this chapter the possible influences inherited by Dewey are also examined, as well as the influences which funded his progressive theory. Dewey, even contrary to many aspects of the traditional education, especially its scholastic perspective, understanding it as booky, authoritarian and autocratic, has taken some traits of this tradition, considering them fundamental to the new education. In the second chapter, the child's condition is investigated. Dewey states, regarding this, that the child is considered an immature being, but also understands that the very immaturity which allows them to grow, because it is only possible to develop in any dimension in which it hasn't happened yet. For that, the formative experiences must be chained in an experiential *continuum*, upon which the child puts into play every experience lived, evaluating it so that the following experience is different from the previous. The suggestions, in this sense, need to be coherent for each step of life, respecting the specificities of the infantile being as a starting point for learning. The respect for those specificities involves taking into account aspects such as their interests, desires and the reality in which they live. So that the growth occurs successfully, it is fundamental and irreplaceable of the capacitated conduction of the adult/educator, so as to take advantage of the spontaneous resources from the infantile being, allowing their growth. The role of the educator was the object of investigation in the third chapter. Being the adult/educator the responsible for the infantile conduction, they must be attentive to the pedagogical axis-principles which assure the active participation of the child, which implies coherent conducts, practices and intentionalities for a curriculum which intends to be democratic. In summary, the investigation makes clear how much John Dewey has enhanced the intellectual role of the educator in the sense of contributing for the wide formation of the student.

Keywords: 1. Child. 2. Educator. 3. Experience. 4. John Dewey.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	07
1 CONCEPÇÃO TRADICIONAL DE INFÂNCIA.....	13
<i>1.1 A educação tradicional.....</i>	<i>14</i>
<i>1.2 A criança na família.....</i>	<i>25</i>
<i>1.3 A criança na escola.....</i>	<i>31</i>
2 A CONDIÇÃO INFANTIL SEGUNDO DEWEY.....	34
<i>2.1 A plasticidade da criança e o papel do interesse.....</i>	<i>38</i>
<i>2.2 A experiência como ponto de partida da aprendizagem infantil.....</i>	<i>50</i>
<i>2.3 O papel do jogo e da brincadeira.....</i>	<i>58</i>
3 O PAPEL DO PROFESSOR COMO FORMADOR DA DEMOCRACIA NA INFÂNCIA.....	79
<i>3.1 O professor tradicional e o professor progressivo/democrático: Problematizando falsas verdades na educação da infância.....</i>	<i>85</i>
<i>3.2 O papel intelectual do professor infantil na reelaboração da experiência.....</i>	<i>100</i>
<i>3.3 Educação como desnaturalização das crenças espontâneas.....</i>	<i>112</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	126

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente investigação versa sobre o tema da infância no pensamento de John Dewey, filósofo e pedagogo norte americano, que se tornou referência para este estudo por sua preocupação com a educação infantil. No tempo em que o autor elaborou seu estudo, já era notório que a criança recebia na escola uma formação tendenciosa, que convergia exclusivamente ao preparo para a vida adulta, ou seja: para o mundo do trabalho. Hoje, o cenário nos parece semelhante; desde cedo conferem à criança excessiva responsabilidade com o futuro; interferem na sua trajetória educativa com o propósito de formar capital humano e, por essa razão, a educação muitas vezes é convertida em ensino dogmático, transmissivo e isolado da vida, muito próximo ao que Dewey criticou com veemência em sua época. Desta forma, ao examinar os contributos do autor, é possível compreender melhor os problemas atuais, conferindo postura e atitude diferentes na ação educativa, como forma de resistência e preservação da sociedade democrática.

O primeiro capítulo deste estudo objetiva investigar a concepção tradicional de infância com o propósito de apresentar elementos da educação da criança no contexto familiar, escolar e na sociedade do passado. Buscamos evidenciar que John Dewey apoiou-se em outros autores e carregou consigo heranças da tradição para elaborar a sua construção teórica.

No segundo capítulo pesquisamos sobre o ser infantil, objetivando esclarecer o que Dewey entende por criança e por condição infantil, e como determinadas noções construídas por ele implicam no crescimento do ser humano imaturo. No primeiro tópico tratamos sobre duas noções basilares, a plasticidade da criança e o papel do interesse, evidenciando o sentido e a importância pedagógico-formativa. Na segunda seção tratamos da experiência como ponto de partida da aprendizagem infantil, considerando que esta noção é central e decisiva porque se entrelaça com a curiosidade e o pensamento. No último tópico do capítulo, investigamos a respeito do papel do jogo e da brincadeira na educação infantil, com o intuito de esclarecer em que sentido as propostas lúdicas contribuem para a socialização e o desenvolvimento do pensar no processo formativo da criança.

Por fim, no último capítulo, tratamos sobre o papel do professor como formador da democracia na infância. Na primeira seção examinamos as falsas verdades que emergem das concepções de professor tradicional e progressivo, com o propósito de esclarecer o que Dewey carrega consigo e o que ele rejeita acerca da educação clássica. No segundo tópico investigamos sobre o papel intelectual do professor infantil na reelaboração da experiência, uma vez que,

segundo Dewey, a experiência nem sempre é formativa, se a condução do educador não considerar certas condutas e princípios. A última seção do trabalho examina a função da educação na desnaturalização das crenças espontâneas, isto é, a superação do pensamento rudimentar/incipiente para o pensamento elaborado/reflexivo.

John Dewey considera a educação como um processo de viver e não uma preparação para a vida futura. Segundo ele, é impossível prever e preparar uma criança para qualquer conjunto preciso de condições, em virtude das transformações da sociedade, a qual exige perfis alinhados aos propósitos de um determinado período. Esta ideia inicial, que faz parte da teoria da educação deweyana, nos provoca a pensar sobre o nosso contexto educacional atual. Constata-se que há preocupação tanto em acelerar certos aspectos da educação, quanto em excluir outros, porque se pretende a preparação de um perfil humano hábil e competente, com ímpeto capaz de fomentar e ascender as transações econômicas. Neste sentido, somos convocados a pensar sobre que tipo de formação se proporciona à infância, que possivelmente será carente em dimensões centrais, e o mais importante: que contribuições Dewey tem a nos oferecer sobre a formação humana?

No período em que construiu sua base teórica, Dewey vivia em um cenário marcado por mudanças estruturais expressivas. Suas ideias foram lançadas no esforço de recuperar o papel formativo da instituição escolar que se encontrava fragilizada pela expansão dos sistemas de ensino, sob a ótica da vertente capitalista, oriunda da industrialização e segunda guerra mundial (1939-1945). As transformações que marcaram o período colocaram em jogo os ideais democráticos, levando o autor a fundamentar, assim, sua teoria educacional.

Essa breve rememoração nos permite notar que, embora as objeções de Dewey em relação ao sistema escolar tenham sido proferidas no século XX, ainda são pertinentes à conjuntura atual, visto que a problemática da educação exposta por ele se assemelha à nossa em um ponto central: Por estar acometida pelo viés neoliberal, a escola hoje reforça práticas pedagógicas reduzidas a determinados propósitos, o que é bastante semelhante com a sociedade examinada pelo educador há mais de um século.

Estamos sofrendo uma incursão invasiva que afeta as instituições de ensino e o exercício docente e, por consequência, a formação da criança. Somos testemunhas silenciosas, e por vezes apoiadores da racionalidade neoliberal, que limita ou obriga as instituições educativas a deixarem em segundo plano a formação ética e humana. Sem estes princípios, a vida democrática torna-se embrutecida, e corre o risco de se esvaecer.

A escola contemporânea atua como uma empresa. Reestrutura-se para estar em concordância com os objetivos comerciais. Atende um “conjunto de discursos, práticas e

dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17). Por esta concepção de característica utilitarista e excludente, ocorre o esquecimento da história pessoal de cada ser e os pilares necessários à vida coletiva.

As múltiplas infâncias inseridas nesse cenário de intensa transitoriedade, muitas vezes estão sobrecarregadas com as demandas adultocêntricas. O excesso de afazeres nem sempre se aproxima, ou atende as especificidades infantis, tampouco a educação como processo de viver. Então, como vamos resolver os problemas da sociedade atual sem olhar para a infância e educar de modo diferente a criança? Que tipos de ação/attitudes os adultos terão se na infância receberam formação limitada?

Neste ponto nos aproximamos do fio condutor do nosso trabalho, que é investigar e entender sobre a etapa infantil e a educação da infância pela ótica de John Dewey. Encontrar na sua teoria educacional elementos que nos façam, enquanto educadores, compreender a sua pedagogia participativa. Absorver seus contributos relativos às relações ensino-aprendizagem, educador-educando e vida-escola-sociedade certamente nos trará subsídios mais refinados na ação educativa, para que seja possível bem viver em sociedade.

Minha educação tem como base a escola pública, lugar e espaço em que encontrei bons professores, os quais me conduziram aos estudos com *responsabilidade, espírito aberto e de todo coração* (DEWEY, 1979a, p. 39-40). Tornei-me profissional da educação, atuante na escola pública, na rede municipal de Passo Fundo. Na ação diária mantenho o comprometimento responsável sobre o bem-estar, o desenvolvimento e a formação das crianças, estando ciente de ser referência formativa, o que inclui veicular princípios éticos e sentido de humanidade aos conteúdos que serão consolidados em contínua reprodução interpretativa. Neste sentido, ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação, maior possibilidade formativa da minha vida, trouxe uma ótima oportunidade de capacitação profissional e autoformação.

Sob a orientação sensível do Professor Cláudio Almir Dalbosco e coorientação da professora Rosana Coronetti Farenzena percebi em Dewey a possibilidade de aprofundamento conceitual acerca da educação da infância, a partir dos vieses humano, democrático e participativo. Estes orientadores evidenciaram prontidão e escuta atenta acerca das minhas aspirações quanto à investigação, conduzindo-me ao desafio de estudo dedicado e reflexivo do repertório bibliográfico clássico deweyano.

As produções clássicas que abordam as questões da sociedade a partir dos problemas existentes em determinado tempo e contexto histórico, tornam-se referências sólidas às

gerações posteriores. São contribuições que ajudam a explicar e, possivelmente, jogam luzes aos problemas da humanidade, que embora em épocas distintas, carregam elementos convergentes sobre a vida humana. Dalbosco diz que o texto clássico foi, e continua sendo, uma referência para a apropriação da cultura entre as novas gerações e que o leitor, quando tem acesso, disposição e paciência para enfrentar as dificuldades intelectuais que encontra no ato da leitura, consegue se transportar para um mundo imaginário com força capaz de surpreendê-lo e, ao mesmo tempo, lhe gerar energia intelectual para enfrentar as situações do contexto onde vive (DALBOSCO, 2011, p. 11-13).

Os clássicos auxiliam quanto ao enfrentamento da realidade, conferindo oportunidades, quando examinados criteriosamente pelo leitor, de que ele encontre subsídios que possam ajudar na resolução dos dilemas sociais. Dewey apoiou-se, no seu tempo, em clássicos e, a partir deles, construiu sua teoria da educação. Viajou pelo mundo e com a experiência obtida, aliada ao profundo estudo, fundou a Escola Elementar na Universidade de Chicago, destinada à educação de crianças. Alcançou reconhecimento mundial pelo profundo e amplo trabalho sobre a infância e pela vasta produção teórica, o que contribuiu para reformas educacionais importantes na sua época e, por permanecerem atuais, nos ajuda também a descortinar as questões da educação contemporânea.

Tendo em vista o trajeto pessoal e formativo que construí até o momento, a necessidade de compreender o universo infantil com maior profundidade para refinar minha práxis docente e a aspiração por apoiar-me em princípios humanos, participativos, democráticos como modo de vida, configurei meu problema de investigação da seguinte forma: “Qual é a noção de infância em Dewey? E que papel ele atribui ao professor?”

O acervo deweyano configura locus adequado para análise e apropriação de conhecimentos urgentes e necessários ao complexo contexto educacional brasileiro. Mesmo escrito há mais de um século, o autor chamou a atenção e evidenciou preocupação para aspectos equivalentes aos que hoje também nos mobilizam. O problema educacional a ser superado, de acordo com Dewey, se refere à dificuldade quanto ao modo como se educa o ser imaturo, que deveria ser capaz de exercitar o pensamento, o que lhe permitiria compreender e agir no mundo.

Seu pensamento sobre a infância parte de um princípio nuclear: o respeito à criança, concebida como ser imaturo, que ainda não se desenvolveu em certos objetivos, significados e valores sociais. Para o autor, a criança não pode ser impedida de se desenvolver em seu tempo. Ela é um ser de capacidades que depende da condução adulta para aprender tanto quanto ele. Neste sentido é necessário que as dimensões afetivas, sociais e morais sejam cultivadas. Nas palavras do autor: “O processo educativo é exatamente a interação destas forças entre o ser

imaturidade e os objetivos, significados e valores e a condução do ser de maior experiência. Esta visão, de uma em relação à outra, como facilitadora de uma interação mais completa e livre é essência da teoria educativa” (DEWEY, 2002, p. 157).

No processo de viver o ser humano infantil pode/deve fazer uso das suas capacidades, recorrer de forma plena aos seus olhos, ouvidos, mãos e voz como ferramentas prontas que lhe permitam aprender a comandar a si, conviver com os outros, compreender as diferentes condições de vida e empregar pensamento e ação se for do seu interesse, desejo ou necessidade modificá-las. Dewey acredita que a única verdadeira educação constitui-se da mobilização dos poderes da criança para alcançar propósitos que envolvam as situações sociais de onde ela vive. Por meio dessas demandas ela se percebe como membro participante de um grupo; sente-se bem, pertencente, e passa a entender o significado e o valor dos termos social e democracia.

O presente estudo se dará por meio da pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica com apoio na hermenêutica do texto. Como observam Dalbosco, Dala Santa e Baroni (2018, p. 146), “perspectiva que coloca em evidência o diálogo entre epistemologia, técnica e ética, tendo em vista o caráter histórico e falibilista da pesquisa”. O pesquisador, no viés da hermenêutica, pode ser traduzido como aquele que cultiva a atitude de suspensão de credos, a abertura, o interesse e o comprometimento para interpretar os textos e deles retirar sentidos que possam se articular com suas experiências e as situações contextuais, reverberando na posterior ação. A hermenêutica, enquanto postura epistemológica, propõe a problematização e a comunicabilidade entre o texto e o leitor, que precisa estar disposto à autoformação e ao entendimento textual.

O repertório teórico deweyano, utilizado para fundamentar esta pesquisa, permite a inter-relação entre a tradição clássica e a contemporaneidade no que se refere ao meio educacional, em especial à formação infantil. Para desenvolver este trabalho dissertativo, que pretende responder ao nosso problema de investigação, tomamos como referência, dentre os escritos de Dewey, *Democracia e Educação* (1979), que teve sua primeira edição publicada em 1916, sob o título *Democracy and Education*, considerada pelo próprio autor como sua principal produção. Nela Dewey apresenta seus pressupostos filosóficos-educacionais, trazendo fundamentos e conceitos importantes para a compreensão da sua teoria educativa, sempre em defesa da sociedade democrática. Também nos reportamos a outras obras do autor, como *A escola e a sociedade, a criança e o currículo* (2002), que é a tradução dos títulos originais *The school and society* (1899) e *The Child and the curriculum* (1902); ainda *Como pensamos* (1979), com edições em (1910-1933), cujo título original é *How we think; Experiência e*

educação (1976), com edição de (1938) intitulada Experience and Education; John Dewey y la tarea de filósofo (2004); Schools of to-morrow (1915); My pedagogic creed (1897).

1 CONCEPÇÃO TRADICIONAL DE INFÂNCIA

Precisamos iniciar reconhecendo os avanços em relação à concepção e às políticas educacionais para a criança ao longo do tempo, assim como o enfrentamento diário visando assegurar políticas públicas de direitos essenciais à infância. No entanto, estamos cientes dessas fragilidades e percebemos que nos distanciamos do momento contemplativo no que se refere à efetivação dos direitos infantis. O agravante dessa situação é o obscuro contexto atual, quando sofremos novamente, como num ciclo, a semelhante educação técnico-transmissiva tão criticada por Dewey. Porém, agora ela vem com outra roupagem, com novo discurso, mas de similar pretensão, a instrucionalização padronizada do ser humano, com vistas ao mercado de trabalho. Baseada em competências e habilidades, propõe-se uma educação fragmentada e utilitarista, exclusivamente para cumprir o propósito mercantil. Essa tendência favorece o empobrecimento cultural humano, pela carência do cultivo da experiência e das próprias dimensões culturais e científicas. O período primordial da infância não fica alheio a essas mudanças; ao contrário, o preparo começa desde muito cedo, num ritmo acelerado e competitivo, o que nos leva a pensar sobre possíveis deformações e prejuízos, assim como as sérias implicações na vida adulta.

É importante lembrar que as raízes da nossa formação têm origem na cultura grega, com a *Paideia* e, posteriormente, na cultura romana, com a *Humanitas*. Estas vertentes são o cerne das posteriores reconstruções e ressignificações no âmbito educacional. Dewey, ao mesmo tempo que carregou consigo heranças que lhe serviram de sustentação para elaborar a sua teoria da educação, elaborou objeções em relação a determinados aspectos dos modelos pedagógicos de outras épocas. O diálogo que o autor empreendeu com diversos autores da tradição pedagógica clássica, aliado à sua capacidade interpretativa, resultou em sensato e crítico estudo. Dewey acolhe muitos elementos da educação clássica e refuta outros, especialmente aqueles ancorados na metafísica medieval¹, por serem contrários à sua visão de sociedade e o modelo

¹ Pensamento dogmático (nada a indagar, não se questiona, apenas se justifica com base em Deus) fundamentado no criacionismo/ transcendência, que domina a Filosofia, a Religião e a Educação nas sociedades ocidentais. Segundo Dalbosco e Maraschin (2017, p. 632): “Deste pressuposto metafísico-teológico originou-se o conceito de Educação enquanto fazer desabrochar as potencialidades que repousam na interioridade da alma do educando e que está na base da definição latina de educação. Deste modo, educere significa nada mais nada menos do que extrair de dentro, fazer brotar de dentro a essência pronta que o educando traz consigo ao nascer. Pressupõe-se aqui, nesta forma de pensamento, um inatismo que assegura a existência de estruturas cognitivas prévias ao nascimento. Uma vez que há tais estruturas, então é necessário, do ponto de vista pedagógico, alguém para fazer desabrochar essa essência no educando. Justifica-se, deste modo, a figura do mestre como autoridade inquestionável, pois é o único capaz de fazer desabrochar o conhecimento que reside na interioridade do educando. O modelo clássico é a noção de educação como recordação (anamnese) esboçada por Platão no Menão. Portanto, desta concepção de educação surge a ideia de autoridade do mestre, ou seja, da autoridade adulta sobre a criança,

de formação humano-democrática por ele defendida. No decorrer do trabalho será possível perceber o que é considerado pelo autor e o que ele reivindica como superação.

Dito isso pretendemos, neste capítulo, fazer uma breve reconstrução do percurso da educação tradicional, na busca por elementos acerca do universo infantil na sociedade tradicional, o que implica abordar os âmbitos familiar e escolar. Ao mesmo tempo, buscaremos evidenciar que Dewey recebeu influência e se inspirou nas ideias de autores clássicos para fundamentar seu repertório conceitual e construir a sua teoria educativa da ação.

1.1 A educação tradicional

A educação entre os seres humanos sempre aconteceu, em diferentes tempos e culturas, e de diversas formas foram transmitidas às gerações crenças, valores, ideias e jeitos de subsistência e sobrevivência. No entanto, o pensamento sobre os aspectos constituintes de uma educação teve início na antiguidade, na cultura grega, herança que nos serve de referência. A *Paideia* grega conquistou notoriedade por ter alcançado o propósito máximo da educação, quando pensou numa formação integral para o homem. Essa formação contemplava a educação do corpo, pela ginástica; da mente pela filosofia e pelas ciências; da moral e dos sentimentos pela arte e música. Sócrates (469-399 a.C.), filósofo e educador, é considerado o representante de maior notoriedade nesse período. Preocupava-se com a formação do ser humano e, a partir da postura inquiridora, que provocava incômodo, perturbação, induzia ao pensamento, levando assim os seus discípulos a fazerem descobertas. Ele não deixou escritos, mas foi eternizado por Platão, seu maior discípulo, que descreveu o modo singular socrático, na tratativa das questões de sua época. Sócrates despertava e impulsionava a reflexão do aprendiz. Este então, percebia sua fragilidade em relação ao conhecimento do qual julgava ter domínio. O filósofo pretendia, com seu método formativo, que o discípulo alcançasse a verdade, o conhecimento, o governo de si, estando apto, a partir de então, a bem governar o outro e a pólis (GOERGEN apud DALBOSCO; FLICKINGER & MUHL, 2019, p. 25-29).

que caracterizou também a ideia metafísico-teológica de sociedade fechada, tradicional, rigidamente hierarquizada e dominada pelos pressupostos religiosos. Por encontrar na religião o elemento agregador e possuir um caráter mais rural/agrário, na sociedade fechada/tradicional a identidade do sujeito é marcada pela ideia da pertença a um grupo (família, igreja, escola). A identidade e o papel do indivíduo na sociedade eram determinados de antemão pelo grupo. Nesse modelo de sociedade, a autoridade encontrava-se bem localizada na figura do adulto mais velho (pai, padre, professor e prefeito) como o único capaz de extrair de dentro da criança a sua identidade já dada a priori, ou seja, dada de antemão pelo grupo de pertença do indivíduo. Obediência autoritária, submissão irrestrita e a ausência de diálogo marcam, dessa forma, a concepção metafísica/tradicional de Educação”.

Ainda na antiguidade, os romanos também pensaram elementos constitutivos para a educação, e pretendiam sua universalização. O modelo de formação denominado *Humanitas*, alicerçado pela sociedade romana, era fundamentado no cristianismo. O homem nobre romano, tinha um programa educativo baseado na aprendizagem sobre a agricultura, a guerra e a política. O escravo, excluído de qualquer programa, aprendia artes e atribuições que o ajudavam a servir.

Dentre os seus representantes, destacou-se Sêneca (por volta de 4 a.C. - 65). Ele prosseguiu com a ideia de educação para a vida, na qual o objetivo do homem seria viver de acordo com a palavra, dizendo o que sente e sentindo o que diz (SÊNECA, 2018, p. 306). Tanto no período da *Paideia*, quanto no da *Humanitas*, o propósito era formar o homem para a vida, torná-lo humano, embora tenha de ser observado que cada classe social recebia um tipo de formação específica. Por essa razão, não se pensava numa educação com o objetivo de instrução para o trabalho, e não se observavam, inclusive, concepções específicas para o período da infância.

Na Idade Média, outras vertentes se destacaram, oriundas da tradição greco-romana. Sem desconsiderar as concepções do passado, a educação inclinou-se, no entanto, para uma formação de cunho teológico. O cristianismo tornou-se religião oficial e a educação, aparelho ideológico do Estado. Conforme Gadotti, nesse contexto, surgiu um novo tipo de educação, uma visão de mundo na qual a cultura fundada pelo heroísmo, aristocratismos e existência terrena foram substituídas pelo poder de Cristo (2004, p. 52). A educação, amparada por pensadores como Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, impôs doutrinas, dogmas, culto à disciplina e à religião.

Com a vertente educacional da Patrística (século I ao VII) e depois da escolástica (século VIII em diante), a formação humana era destinada basicamente aos indivíduos da igreja e da nobreza, semelhante ao elitismo da *Paideia* e da *Humanitas*, ainda sem considerável menção ao universo da criança. Contudo, no período escolástico se evidenciou progresso quanto à concepção infantil, embora a preocupação com a formação se destinava à faixa etária dos 10 anos, evidenciando ainda a insignificância/indiferença em relação ao ser de menor idade (ARIÈS, 2019, p. 108).

Até o final da idade média, as especificidades infantis passaram despercebidas. A criança era comparada ao adulto e sua imaturidade exposta e forçada à superação, como se ela tivesse de se libertar da condição infantil o mais breve possível. A duração da infância, considerada como etapa de transição sem importância, delimitava-se ao período de maior fragilidade. Na medida em que as habilidades físicas mínimas dela se desenvolviam e ela conseguia agir com maior autonomia, era lançada ao universo adulto, partilhando espaços e

experiências, sem o reconhecimento de suas particularidades ou qualquer tipo de tratamento diferenciado. Era comum, inclusive, que nas classes escolares, diferentes faixas etárias frequentassem o mesmo espaço. E ainda era “natural que um adulto desejoso de aprender se misturasse a um auditório infantil, pois o que importava era a matéria ensinada, qualquer fosse a idade dos alunos” (ARIÈS, 2019, p. 108).

Ainda no final da Idade Média, momento da história que se volta de modo efervescente para o pensamento greco-romano, novamente período caracterizado por transformações importantes na sociedade, a educação também se manteve aristocrática, sem alcançar as classes populares. Ela era promovida por meio da prática da oralidade e da vivência diária, sendo o propósito básico, fundamental, a manutenção da sobrevivência.

O período da renascença jogou luz à infância, que continuava até então sendo tratada com desinteresse, como um tempo perdido que logo deveria e seria esquecido. Alguns educadores da corrente humanista, que abriram as portas para o pensamento moderno, reivindicaram a superação da rígida educação escolástica medieval. Dentre os críticos do modelo da educação disciplinadora, que causava sofrimento físico e psicológico ao fazer uso da violência e castigo no processo formativo infantil, está o espanhol Juan Luís Vives (1492-1540). Ele se destacou ao propor uma educação voltada à criança, acentuando a importância da experiência, do concreto, da individualização, dos exercícios corporais, jogos e brinquedos infantis (GADOTTI, 2004, p. 62).

Embora algumas especificidades tenham sido observadas, as práticas lúdicas ainda ficaram restritas ao início da vida, em torno dos quatro anos de idade. Depois disso, "a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças ou misturada aos adultos" (ARIÈS, 2019, p. 49).

Montaigne (1533-1592) foi outro representante do período a criticar de forma contundente a educação da época e pensar sobre a educação da criança. Ele desejava uma formação ancorada na delicadeza, civilidade e boas maneiras, concomitante com a formação do espírito, pois acreditava que “não é uma alma somente que se educa, nem um corpo, é um homem: cabe não separar as duas parcelas do todo” (MONTAIGNE apud GADOTTI, 2004, p. 68).

Em contrapartida, a sociedade, sob forte interferência religiosa, era submetida à doutrina cristã, que se mostrava alheia à educação crítica e ao cotejamento dos clássicos. A formação jesuítica, a exemplo disso, compreendia a educação em cinco momentos: a preleção (exposição), a emulação (competição), a memorização, a expressão e a imitação. Atuavam na formação da elite burguesa, ao enfatizar a ciência do governo para manutenção do poder

político-cultural e o ensino catequético, àqueles que deveriam servir. Segundo Gadotti, “na educação jesuítica tudo estava previsto, incluindo a posição das mãos e o modo de levantar os olhos, para evitar qualquer forma de independência pessoal” (GADOTTI, 2004, p. 65). Para alcançar os propósitos era preciso prender, dominar vontades, impulsos e desejos, como faziam com os membros dos bebês, quando lhes enrolavam o corpo com faixas.

Entre os séculos XVI e XVII, já no pensamento pedagógico moderno, houveram avanços em relação à educação como um todo, incluindo a infância, ao ponto de tratar das particularidades formativas próprias da criança. Dentre os educadores da época, destacou-se Comenius (1592-1670), por ser o primeiro a pensar e propor um sistema de ensino como direito de todos, no qual a educação deveria ser um processo permanente, a ser desenvolvido por toda a vida. É considerado o fundador da didática moderna, com projeto educativo que impactou a educação do seu tempo. Da sistematicidade dos seus pensamentos brotou a obra *A escola da Infância*, a quarta parte de sua compilação teórica, produção intitulada inicialmente como *Didática Tcheca*, a qual transmutou para *Didática Magna*, manual escrito durante o período em que esteve exilado em Leszno, na Polônia, a partir de 1628. O autor utilizaria tal obra com a pretensão de transformar as escolas daquela sociedade, ideia que consistia na inspiração utópica do educador. As contribuições de Comenius são notórias; dentre elas, a percepção da infância em classes, desde a concepção até a chegada da criança na escola. Isso ocorria, cabe destacar, quase um século antes de Rousseau. Mesmo vivendo no período metafísico, Comenius conseguiu equilibrar suas concepções religiosas, em detrimento de uma educação menos autoritária e preconceituosa, que era alvo de suas críticas. Também observou a inseparabilidade entre a teoria e a prática no processo educativo, além de propor a inclusão do currículo e das disciplinas científicas que mal haviam se formado no período. Vislumbrou uma sociedade democrática e defendeu a escola como instituição pública e universal. Para o autor, a educação era a condição de o homem se tornar homem, e por essa razão compilou seu arcabouço teórico, a fim de evidenciar o que era necessário à formação da infância (COMENIUS, 2011, p. 9-26).

Locke (1632-1740), filósofo e educador, foi outro representante da época que se tornou relevante à educação. No seu entendimento, “a criança, ao nascer, era uma tábula rasa, um papel em branco sobre o qual o professor podia tudo escrever” (GADOTTI, 2004, p. 78). Nesse sentido, teria o professor grande influência sobre o aprendiz, conduzindo-o para diferentes direções, a partir do mundo exterior. Locke chamou a atenção para a importância da gentileza e do amor na formação do aprendiz. Segundo ele, o professor deveria acrescentar gentileza em todas as suas aulas e, com ternura em suas atitudes, permitir que a criança percebesse que é amada (GADOTTI, 2004, p. 86).

Em luta contra o obscurantismo da igreja e a arbitrariedade do governo, o período moderno foi marcado pelo pensamento iluminista. O movimento ganhou força e destaque na educação através de Rousseau (1712-1778), que se tornou célebre no período por lançar luzes à etapa da infância. Por meio da obra *Emílio ou Da Educação*, Rousseau critica com severidade a educação jesuítica e aposta na educação natural da criança. Pode-se afirmar que o legado de Rousseau configura um divisor de águas para educação da infância, tamanha sua genialidade perceptiva com relação à fase da vida.

O legado de Rousseau reverberou no tempo pelo fato de o filósofo referenciar a educação do ser humano e chamar a atenção para o período infantil, especificamente para a criança de faixa etária menor que 10 anos, ainda esquecida em sua sociedade. Para ele, os dois primeiros anos de vida da criança são de extrema importância, pois configuram o período de maior fragilidade e dependência. O autor diz que nessa fase acontece a primeira formação pedagógica entre o ser cuidado, a criança, e o cuidador, o adulto, preterivelmente a terna e providente mãe, que sabe proteger e cultivar a jovem planta, preservando sua vida (ROUSSEAU, 2014). Segundo o pensador,

[...] Se o homem nascesse grande e forte, a estatura e a força ser-lhes-iam inúteis até que tivesse aprendido a servir-se delas; ser-lhes-iam prejudiciais, pois impediriam que os outros pensassem em socorrê-lo**; e entregue a si mesmo, morreria de miséria antes de ter conhecido suas necessidades. Queixamo-nos da condição infantil e não vemos que a raça humana teria perecido se o homem não tivesse começado por ser criança (ROUSSEAU, 2014, p. 9).

O autor defende o respeito à criança quando leva em conta as fases do seu desenvolvimento e contesta a formação que acelere as etapas. Sugere que a criança deva provar, nos seus primeiros anos e por meio dos sentidos, o universo natural. Cabe ressaltar que provar/experimentar a natureza não é lançar a criança e deixá-la para que se aproprie, ou aprenda fazendo somente o uso dos sentidos. Isso faria dela um selvagem. O que Rousseau almeja no desenvolvimento natural infantil é que o adulto-educador seja capaz de conduzir a formação sem subtrair da criança o direito de ser criança e, ainda, a considere como ser de aptidões e potencial cognitivo, superando as concepções educacionais de adulto em miniatura, como ser defeituoso e tábula rasa. Ele trata da condição da fragilidade infantil ao nascer, reclamando a responsabilidade do adulto cuidador, para exercer a função de garantir a vida da criança, imprimindo a assistência necessária para educar, sem causar sofrimento por tentar acelerar etapas. No contexto de sua escrita, criticava a educação, a qual denominava de bárbara,

por sacrificar o presente em detrimento de um futuro incerto, por se prender a criança a correntes tornando-a miserável e infeliz enquanto criança (MARTINS, 2011, p. 55-72).

Do mesmo modo que Comenius foi referência para Rousseau e outros tantos estudiosos da educação, o seu pensamento influenciou outros teóricos como Kant (1724-1804), Pestalozzi (1746-1827), Herbart (1776-1841), Froebel (1782-1852) e Dewey (1859-1952) que, por sua vez, também os tomou como referência, especialmente por terem lançado ideias e teorias educacionais alternativas ao modelo de educação vigente.

Todos procuraram, cada um ao seu modo, em conformidade com seu tempo e lugar, construir um olhar diferenciado à infância, com a percepção refinada sobre o fato de a criança ser ativa e capaz, com direitos de participação na própria formação. As ideias inovadoras desenvolvidas por estes autores contribuíram significativamente para romper com os dogmas da educação conservadora, que recusava a existência de capacidades do ser infante. O uso transmissivo livresco da matéria era o caminho dominante do percurso formativo, via única para o desenvolvimento cognitivo, mental e moral dos imaturos.

A *Bildung* alemã, outra perspectiva de formação, também se distancia da metafísica, se aproxima do pensamento iluminista e torna-se referência para Dewey. Essa “teoria de formação” é concebida como uma ciência que visa reunir, num todo, facetas do tornar-se humano e as possibilidades da influência e da ajuda externas na realização desse processo” (GOERGEN apud DALBOSCO; FLICKINGER & MUHL, 2019, p. 22). O idealizador desse projeto, Humboldt (1767-1835), desejava que o conhecimento e os princípios fossem tratados em conjunto na formação humana, por isso desenvolveu aspectos para serem incluídos no programa formativo². Humboldt não obteve êxito completo porque a *Bildung* não era um projeto isolado. Assim, outros aspectos foram acolhidos, dentre eles a ideia de progresso, que se tornou o fio condutor do movimento, fragilizando-o, já que se funda na razão e dispensa outros recursos necessários à condução da vida humana (GOERGEN apud DALBOSCO; FLICKINGER & MUHL, 2019, p. 15-34).

² A teoria da formação deveria incluir: a) a ciência dos princípios, explicitando tanto a possibilidade quanto a validade dos fundamentos da formação; b) as teorias sobre as principais dimensões do humano no mundo, com vistas ao significado do tornar-se ser humano; e c) uma abrangente investigação empírica que, com a ajuda de métodos empírico-científicos, revelasse os dados e fatos indispensáveis para o início da transformação de cada indivíduo. No entanto Humboldt só conseguiu desenvolver alguns aspectos deste abrangente programa; entre eles: a avaliação do significado e do papel do Estado para o homem; o significado da antiguidade clássica e da literatura do seu tempo, como também da estética de modo geral; as tentativas de fundamentação de uma antropologia comparada; e, também, a necessidade de estudos fisionômicos e da teoria de gênero para a teoria da formação (GOERGEN apud DALBOSCO; FLICKINGER & MUHL, 2019, p. 23).

O que é importante para nós nesse momento é lembrar que tanto Humboldt e demais idealizadores da *Bilbung*, quanto outros estudiosos que formularam teorias, escreveram em determinados contextos, com características específicas e sob ótica própria. Por essa razão o leitor-pesquisador necessita fazer um exercício hermenêutico para subtrair os elementos que atendam às suas necessidades, de acordo com o contexto em que está inserido.

Neste sentido, do conceito de *Bildung*, dois aspectos são importantes e atuais: Em primeiro lugar, uma visão mais abrangente, que é “a concepção de formação como realização mais cabal da ideia de uma subjetividade autônoma sob o aspecto do conhecimento, da ação moral e da sensibilidade estética, envolvendo concomitantemente o conhecimento, a ética e a estética” (DALBOSCO; FLICKINGER & MUHL, 2019, p. 8). Em segundo lugar, diz respeito à “vinculação da formação às vicissitudes da vida humana, promovendo uma reflexão crítica às falsas promessas de uma educação totalmente programada ou reduzida em seu sentido econômico ou burocrático, funcional” (DALBOSCO; FLICKINGER & MUHL, 2019, p. 8).

Na obra resumida denominada *A escola e a sociedade, a criança e o currículo* (2002), com versões originais intituladas como *The school and society* (1899) e *The Child and the curriculum* (1902), Dewey apresenta os princípios de Friedrich Wilhelm August Froebel, pedagogo e fundador do primeiro jardim de infância. Ele aborda Froebel quando lembra de uma ocasião em que recebera uma visita na Escola Elementar da Universidade de Chicago, e esta solicitou para ver o “jardim infantil”. Ao escutar que não havia um, perguntou se não havia canto, desenho, trabalhos manuais, dramatizações e atenção às relações sociais das crianças. Quando, no entanto, a visita recebeu a resposta afirmativa, que sim, ali na Escola Elementar havia o que ela questionou, concluiu-se que se tratava de um “jardim de infância”, que possivelmente seguia os princípios de seu fundador, Froebel.

De forma geral, o princípio primeiro froebeliano propunha que era tarefa da escola exercitar para a vivência coletiva e a ajuda mútua. Desta forma seria despertada a consciência da interdependência mútua, até chegar ao ponto de promover a transformação do estado de espírito e assim brotariam as ações concretas. O segundo princípio vem da ideia de que toda atividade educativa se encontra nas atividades e atitudes instintivas da criança; não brotam na apresentação e aplicação de material externo, como compreende a educação tradicional. Desta forma, as atividades espontâneas da criança, envolvendo jogos, movimentos, esforços rítmicos que antes eram considerados sem significado, ignorados por serem triviais, fúteis ou até perniciosos, passaram a constituir a base do método educacional. No terceiro princípio de Froebel há um chamamento para que as atividades do jardim da infância sejam organizadas de

modo a contemplar a vida cooperativa. Elas são consideradas suporte/possibilidade para a criança entender e participar da vida em sociedade (FROEBEL, 2002, p. 102).

A educação, anterior aos teóricos citados, renunciava o processo de desdobramento das faculdades internas e o refinamento das aptidões existentes no espírito, optando por educar por meio de associações de conteúdos e instruções externas ao estudante, sendo assim mais dificultoso de tocar, de afetar o interior do aprendiz e mobilizá-lo para aprender. Neste ponto, Dewey diz que a educação transmissiva configura uma maneira de formar o caráter, a personalidade mental e moral, mas que a formação consiste na seleção e coordenação das atividades inatas, de modo que estas possam utilizar o material do ambiente social. Entretanto, quando o material social não é considerado, torna a formação esvaziada de sentido e encharcada de instrução, porque importa os saberes do mundo externo, conduzindo-os ao interior daquele que aprende sem considerar as disposições; isso causa pobreza quanto ao seu significado e o impedimento do processo de reconstrução e reconfiguração por parte do estudante (DEWEY, 1979b, p. 78).

Johann Friedrich Herbart (1776- 18410) mesmo pertencendo ao grupo alvissareiro, de anúncio aos novos tempos para infância, foi visto e interpretado como um representante da educação conservadora, pelo fato de rejeitar, em determinado período de sua vida, a existência das capacidades inatas do ser imaturo, assim como a possibilidade de reconstrução pela experiência nas práticas de interação. Preferiu apostar, ao contrário disso, na manipulação/movimentação dos processos mentais por meio de apresentações sistemáticas que tinham propósito de preparar para a vida, sem considerar a própria vida. Para tanto, fazia uso da transmissão e repetição dos conhecimentos acumulados historicamente de forma isolada do contexto social, do interesse e da vida do estudante, o que, como já dito, torna-se mais difícil de ser apreendido.

Dewey, no capítulo VI da obra *Democracia e Educação*, faz uma crítica e sinaliza as fragilidades acerca da teoria educacional tradicional, apontando a herbartiana, como conservadora, justamente pela recusa feita por Herbart em relação à existência de capacidades inatas do imaturo e a desconsideração do valor da experiência para o aprendizado dos imaturos que, nesta perspectiva, concebe o espírito dotado de poder somente para produzir a partir do que a ele é apresentado (DEWEY, 1979b, p. 75). O autor entende que “O defeito teórico fundamental desta concepção reside em não tomar em conta a existência em um ser vivo de funções ativas e especiais que se desenvolvem pela redireção e combinação em que entram quando se põem em contato ativo com o seu ambiente” (DEWEY, 1979b, p. 77). Ele ainda diz que a teoria de Herbart despreza a interação/ligação/entrelaçamento entre o passado e a vida

real do ser imaturo e as suas aptidões; leva excessivamente em conta a forma dominante do mestre-escola; exagera nos métodos formulados sem despender o apreço necessário às disposições vitais e inconscientes do educando, o que conduz a coibir a ação e a transformação da vida, que são as consequências, os produtos da interação e da experiência (DEWEY, 1979b, p. 77). Se o espírito produz reações de acordo com as várias realidades que atuam sobre ele, reduzir a formação à apresentação do passado é limitante, desconexo e de maior dificuldade compreensiva por parte do aprendente.

Por outro lado, o ensaio intitulado *Uma leitura não-tradicional de Johann Friedrich Herbart: autogoverno pedagógico e posição ativa do educando*, Dalbosco (2018) trata acerca da leitura reduzida e precipitada que foi feita de Herbart ao longo do tempo, inclusive, abrindo a possibilidade de se pensar criticamente sobre o próprio modo como John Dewey leu e interpretou Herbart. O ensaio apresenta elementos que permitem uma reconstrução interpretativa da teoria educacional de Herbart, possibilitando compreendê-lo como um precursor moderno dos métodos ativos, ao mesmo tempo em que o papel do educador no processo pedagógico é preservado por ele. Dito de outra maneira, o professor tem, para Herbart, o papel fundamental, sendo o centro do processo formativo porque ele é o ser de maior experiência e, por essa razão, deve ser o responsável pela condução formativa do ser de menor experiência.

Herbart tomou consciência, ainda segundo Dalbosco (2018), sobre o modo como o conteúdo chegava à criança. Percebeu a necessidade de rever o procedimento pedagógico, para além da transmissão-memorização que, além de maçante, também configurava o impedimento da autonomia, coibindo a criatividade e a vivacidade própria da criança. Na medida em que se voltou para sua prática, Herbart fez uma autocrítica e assumiu as faltas cometidas na sua práxis enquanto professor, o que o faz criticar posteriormente a pedagogia tradicional e transformar o seu próprio fazer pedagógico. Não deixou de contemplar o conhecimento clássico, mas aliou a ele, sobretudo a vida, a vontade, o interesse e o potencial formativo do educando.

Embora tenha articulado sua crítica à Herbart, Dewey, na sensatez dos seus escritos, procurou evidenciar a necessidade de se ressignificar os valores morais e educacionais dos seres humanos. Ele evitou a polarização que se constituiu entre a escola do passado e a escola dita como “nova”. No seu entendimento, o embate entre as vertentes impede a superação das dificuldades, já que o foco tende a atentar-se no jogo de forças, gerando, por esse fato, confusão no pensamento e, conseqüentemente, inoperância da ação coerente. Para ele, é de fundamental importância evitar atitudes extremadas, que tendem a cindir o ontem do hoje, o velho do novo. Sua análise prima pelo bom senso e equilíbrio no qual se consideram as contribuições da

tradição passada, e dela se colhem subsídios que, aliados às novas demandas educacionais, constituem uma terceira via educativa, mais coesa e exitosa com a realidade.

Este entendimento de Dewey também fica bastante evidente no capítulo I, Educação tradicional versus Educação “nova” ou “progressista”, da obra *Experiência e Educação* (1976). O autor, ainda no prefácio, menciona a existência de conflitos e controvérsias envolvendo os movimentos sociais e diz que em se tratando de educação não poderia ser diferente. Ele chama a filosofia da educação para abordar as questões teóricas, porque é sua função formular os problemas e debatê-los, ao ponto de descobrir as causas dos conflitos e encontrar, de modo inteligente, uma teoria educacional, que colocada em prática, possa resolver o problema descoberto. Neste sentido, Dewey nos leva a pensar que o papel da filosofia da educação não é somente de conciliar concepções oponentes, mas sim “introduzir uma nova ordem de conceitos que conduza a novos modos de prática” (DEWEY, 1976, p. 7).

Segundo o autor, essa é a razão que torna mais difícil gerir as escolas “novas” do que seguir os moldes das escolas do passado. O movimento e o esforço para se apoiar em novas ideias não se sustenta e o que acontece, por vezes, é o retorno às ideias e práticas do passado que, por serem mais simples e fundamentais, leva a escola a revivê-las. Dewey explica, sem ilusão ou reducionismo, sobre o equívoco pedagógico de se apegar aos “ismos”, incluindo também o “progressivismo”. Clama por um olhar mais aberto, que não seja arrastado para um único ponto, ou isto ou aquilo, ou um ou outro, ou escola nova ou escola tradicional. Essa polarização configura limitação e o surgimento dos dogmas, sem a possibilidade de formulações reais a ponto de se resolverem as profundas e necessárias questões da educação.

É arriscado e pouco sensato persistir na ideia de oposição entre educação tradicional e progressista; o que Dewey propõe é a busca de elementos que nos permitam melhor compreender cada filosofia educativa, para que então seja possível filtrar o que é qualitativo/essencial em ambas as concepções.

Para a primeira tendência, a tarefa da escola é transmitir o conhecimento acumulado às gerações, seguindo os padrões e as condutas morais estabelecidas, por meio de uma estrutura social singular que implica horários, esquemas, classificação, exames, promoção, ordem, disciplina, além do espaço físico da sala de aula, com o objetivo de “preparar o jovem para as suas futuras responsabilidades e para o sucesso na vida” (DEWEY, 1976, p. 5). O alcance do suposto sucesso implica na postura do aprendiz, que precisa ser dócil, receptiva e obediente para dar conta do que os livros e manuais propõem, com a intervenção do professor, que é concebido como o detentor do conhecimento e encarregado de manter a ordem.

A educação progressiva, por sua vez, representa uma crítica que tem origem no descontentamento em relação a esta educação tradicional. O que ela denuncia é a imposição de padrões, materiais e métodos elencados pelos adultos e inculcados de modo incisivo aos imaturos. Como estes não estão aptos para compreendê-los, sofrem com o distanciamento, as determinações e a incompreensão em relação ao que a escola preconiza (DEWEY, 1976, p. 5). O sofrimento é inevitável, mesmo que os “bons professores façam uso de artifícios para mascarar a imposição e deste modo diminuir-lhe os aspectos obviamente brutais” (DEWEY, 1976, p. 6). Dewey diz que se forma um abismo entre o adulto que possui maior maturidade e experiência e o jovem que ainda não alcançou tais apropriações. O jovem, mediante a conduta impositiva e rígida do professor, se vê impedido de participar ativamente no seu processo educativo. Isso lhe causa maior dificuldade de apreensão, sem contar que ainda tem de lidar com o produto cultural das sociedades passadas, que podem não ter semelhanças e aproximações com o que se apresenta na sociedade onde ele vive.

Ainda sobre a educação progressiva, Dewey apresenta os princípios fundantes que a torna diferente da educação tradicional. Nesta concepção, se evidencia o cultivo da individualidade, ao invés da imposição; atenta-se a atividade livre ao invés da disciplina; prima-se pelo processo, pelo meio como o aluno adquire o conhecimento a partir do contato com o mundo, ao invés da oferta de exercícios, treinos de habilidades, técnicas isoladas e saberes estáticos. Também há preocupação com formação para vida no momento presente, o que é muito diferente da formação com vistas ao futuro, como objetiva a escola da tradição (DEWEY, 1976, p. 7).

Na tentativa de conciliação do antagonismo entre educação tradicional e progressiva, entre isso ou aquilo, Dewey insiste que não se trata de escolher entre um ou outro grupo de princípios, pois o que de fato importa é primeiramente o modo como eles são interpretados e, depois, a forma como são colocados em prática. Por mais qualificada que se mostre a filosofia da educação nova, o que será decisivo é a sua materialização na prática.

Neste ponto, o autor chama a atenção para o risco de um novo movimento rejeitar os princípios que almeja ultrapassar, pois a total aversão pode dificultar que outros princípios sejam inseridos de forma exitosa. Quanto a esse aspecto, o autor diz “Sucedem então que, na realidade, se toma como chave para a prática o que é rejeitado em vez de descobri-la no desenvolvimento construtivo de sua própria filosofia” (DEWEY, 1976, p. 7). Assim, é preciso considerar que o fato de a educação tradicional inculcar, pela ação do professor, conhecimentos nos jovens por meio de práticas e condutas extremadas, não significa que a pessoa com maior experiência, saberes e capacidades não tenha valor na condução do imaturo. Dewey diz que o

mais experiente tem papel fundamental na condução formativa do imaturo, pois ele depende da direção e orientação daquele que já amadureceu (DEWEY,1976, p. 7). O fato de haver uma proposta de educação nova não resolve os problemas, pois não basta rejeitar as ideias, as práticas e os métodos do passado, por meio de posição extremada, sob pena de recair em outro extremo, que tende a desconsiderar a organização da matéria de estudo; que entende a direção e orientação do adulto como uma invasão à liberdade individual do educando; que considera o interesse do educando pelo presente e futuro, desprezando os conhecimentos do passado (DEWEY,1976, p. 10).

Assim, segundo Dewey, havendo uma rejeição completa dos princípios da escola tradicional, em detrimento do que propõe a escola nova, sairemos de uma posição dogmática para outra, porque deixou-se de fazer o exame crítico em ambos os princípios, e ainda ao fazer o movimento de rejeição, acabamos por dar-lhes ainda mais significância. O autor menciona que “Toda teoria, como qualquer regra de prática, faz-se dogmática se não se baseia, sempre, no exame crítico de seus próprios princípios fundamentais” (DEWEY,1976, p. 10). Transitar de uma concepção a outra não resolverá as questões problema, e sim levantará a outros conflitos. Desta forma, parece que a melhor atitude está na “descoberta de como a familiarização com o passado poderá traduzir-se em poderosa instrumentalidade para melhor lidar efetivamente com o futuro” (DEWEY,1976, p. 11).

1.2 A criança na família

O ser infantil, por não ter suas especificidades salvaguardadas, foi visto até o final da Idade Média como um homem jovem, um adulto em miniatura que, ao ingressar precocemente na sociedade adulta, distanciava-se da condição que lhe é própria, ser criança. Foram inclusive utilizados outros termos, por meio do uso de sinônimos, para se referir aos infantes, expressões como *beau fils* (bonito filho); *beau gars* (belo rapaz) que nos indicam a possível inseparabilidade entre as faixas etárias da infância, pré-adolescência e adolescência, uma característica singular, da época. O autor destaca que a criança não estava ausente na sociedade, mas nunca fora retratada na arte, por exemplo, como um modelo de criança real, o que pode ser um reflexo da desconsideração em relação a ela. Essa possível indiferença com os menores foi constatada também em outros aspectos, dentre eles, o modo de vesti-las, as brincadeiras e jogos nas quais elas participavam e o tratamento no que diz respeito à sexualidade, nas interações que elas estabeleciam com os adultos do seio familiar e da sociedade (ARIÈS, 2019, p. 10-11).

O olhar para a infância tornou-se mais proeminente, envolvendo algum tipo de sentimento, no período em que os adultos, conduzidos pela religião, passaram a admirar e adorar o Menino Jesus, comparando as próprias crianças muitas vezes com os anjos do céu. Neste período, entre os séculos XV e XVI, nas expressões artísticas, a criança recebeu destaque e, com frequência, foi retratada junto da família, com os parceiros de jogos e brincadeiras, em meio a multidões, passeando, acompanhando rituais, apresentações e festividades, quase que exclusivamente na companhia de adultos. Isso nos sugere pensar que a vida cotidiana da criança estava misturada ao universo adulto e o fato de haver numerosas obras de arte retratando-a como se ela fosse um ser “engraçadinho” (ARIÈS, 2019, p. 21), pode ter ocasionado a posterior separação entre os mundos da criança e do adulto.

Também pode ter despertado ainda o anúncio de sentimentos modernos de infância, justamente porque coincide com o período em que viveram os renomados pensadores como Rousseau (1712-1778), Kant (1724-1804), Pestalozzi (1746-1827), Herbart (1776-1841) e Froebel (1782-1852), os quais formularam suas teorias educacionais inserindo nelas especificidades significativas para as crianças menores, que até então passavam despercebidas. Quando mencionamos crianças menores, queremos indicar a faixa etária de 0-9 anos, porque é neste período da vida que elas eram rejeitadas nas escolas, pelo argumento de que seriam frágeis e incapazes para ocupar o espaço escolar.

Trataremos, na sequência, acerca dos aspectos citados sobre a vestimenta infantil, as brincadeiras e os jogos e a questão da sexualidade, com base no que a criança vivenciava e nas relações que constituía no seu grupo social. Quanto aos trajes, pela marcante indiferença conferida à criança, ela era vestida como os adultos, logo que deixava os cueiros. Seus trajes deveriam estar em conformidade com a classe social, sendo na Idade Média uma preocupação determinante manter visível, por meio da roupa, os degraus da hierarquia social, sem considerar a faixa etária do ser que fazia uso da roupa.

A criança, oriunda de família nobre ou burguesa, a partir do século XVII, passou a ser vestida com trajes de acordo com a sua idade, o que a distinguiu dos adultos. Mas, com idade próxima aos dez anos, passaria novamente a vestir-se como um “homenzinho”; afinal tinha de se inserir no colégio e em outros espaços como campos militares, tribunais e comércios, além de se envolver na montaria, caça e pesca. Os menores usavam uma espécie de vestido comprido, semelhante a uma sotaina eclesiástica. Para a criança menina, a vestimenta lhe transformava numa “mulherzinha” tamanha a semelhança com as roupas das mulheres adultas. Na obra *Le Mariage chrétien* (1714), numa das suas produções filosófico-humanistas, nas quais investiu contra o conservadorismo de sua época, Erasmo de Roterdã (1457-1536), lançou críticas às

vestimentas infantis. Denunciou a moda de sua época, reivindicando maior liberdade para as crianças. Não foi compreendido e suas ideias não resistiram aos costumes da sociedade. No seu entendimento: “Coloca-se (nas crianças) uma camisola curta, meias bem quentes, uma anágua grossa e o vestido de cima, que tolhe os ombros e quadris com uma grande quantidade de tecido e pregas, e diz-se a elas que toda essa tralha lhes dá um ar maravilhoso” (ERASMO apud ARIÈS, 2019, p. 33). As maiores adequações nos trajes infantis, no entanto, com vistas a maior liberdade corporal, só aconteceram ao fim do século XVIII, com a escolha de tecidos mais leves e folgados, que proporcionavam maior conforto e possibilidade de movimento especialmente para os meninos. Dito isso, é possível alinhar uma observação no que tange aos benefícios da particularização da infância que, primeiramente, restringiu-se aos meninos, retratando as características de uma sociedade essencialmente masculina, como na Idade Antiga.

A criança da nobreza, das sociedades do passado, tinha a companhia da ama, do pajem, ou da mãe, e oportunidades ainda nos primeiros anos de vida, anteriores à etapa do colégio, de ampla aproximação com a música e o canto, considerados valorosos na época. Aprendiam a tocar instrumentos musicais variados, além da vivência com a dança e o teatro/dramatizações, todos elementos de uma cultura requintada. O adulto cuidador, além de acompanhar a criança nas propostas lúdicas com brinquedos do tipo cavalo de pau, cata-vento, bola, pião, bonecas, miniaturas em madeira, também estava presente na aproximação da criança ao mundo letrado. Oferecia-lhes livros, apontando para as letras, instruindo na aprendizagem de outra língua, além de ensinar-lhes as regras de etiqueta e moralidade, em conformidade com o contexto da época. Cabe destacar que o requinte formativo era restrito às crianças das famílias da elite. Os filhos de camponeses e artesãos conservaram o antigo e simples modo de vida, com os mesmos tipos de vestimenta, de brincadeiras, de jogos, além da compatibilidade de espaços com os adultos. Era comum às crianças das classes populares, brincadeiras nas praças das aldeias, nas ruas das cidades e nas cozinhas de suas casas (ARIÈS, 2019, p. 41).

Quando rememoramos que nas sociedades antigas não havia uma preocupação efetiva com o trabalho, constata-se que o tempo livre do homem desse período era significativamente mais amplo, em comparação com as sociedades média, moderna e contemporânea. Esse modo de vida mais livre lhe possibilitava maiores oportunidades de diversão, jogos e maratonas esportivas, que ultrapassavam a furtividade, por serem compreendidos como maneiras de estreitar laços e conviver melhor em sociedade. E as crianças, junto dos jovens e adultos, participavam em pé de igualdade, desempenhando funções que a elas eram reservadas pela tradição (ARIÈS, 2019, p. 42-51).

A criança, ao alcançar maior idade, mudava a vestimenta, abandonando o traje de infância. Também era necessário o seu afastamento dos brinquedos e brincadeiras da primeira infância (0-9). Sua educação neste período, era entregue aos cuidados de terceiros, os docentes da escolástica. Ela se distanciaria da família para se dedicar aos estudos relacionados com as necessidades da sociedade. Antes da educação escolástica, era efervescente sua presença em festividades e em lugares onde realizavam-se jogos de todas as espécies, inclusive os de azar, que envolviam o dinheiro, particularidade esta que não causava espanto por parte da opinião pública. As formas de divertimento da criança, que se entrelaçam com os modos de diversão adulta, não geravam desconforto, tampouco pensamentos referentes aos riscos e prejuízos que essas práticas pudessem causar ao ser imaturo.

A junção entre os universos adulto e infantil provavelmente gerava algumas situações que na moral contemporânea não seriam aceitas. Como exemplo, mencionamos a exigência veemente que diante das crianças, os adultos devam renunciar a qualquer menção de cunho sexual, como forma de proteção, cuidado, respeito aos imaturos. Entretanto, nas sociedades do passado, era muito comum envolver as crianças em situações grosseiras, que embora de caráter lúdico, faziam-nas presenciar a indecência nos gestos e no vocabulário dos adultos, assim como certas atitudes em relação aos seus corpos. Estes fatos sequer provocavam alguma espécie de reação ou incômodo; pelo contrário, era algo considerado natural, mais um elemento que vem comprovar a ausência de consideração pela infância. A criança, sem se dar conta do que lhe estava acontecendo, era vitimada por uma sociedade que a tratava como adulto. Por essa razão se acreditava que ela era capaz de compreender certas intenções e práticas que lhes acometiam; mas, em contrapartida, a consideravam imatura, incapaz de frequentar a escola, uma constatação um tanto contraditória.

No final do século XV, período no qual a tradição escolar reverberou, a palavra disciplina repercutiu. Observadores e educadores da infância exprimiram com clareza e ênfase seus pensamentos de cunho moral, reivindicando pela moralidade e proteção infantil em relação à sexualidade. Por terem sido incisivos, fizeram valer suas ideias, que influenciaram as gerações seguintes, até alcançar nosso tempo (ARIÈS, 2019, p.75- 80). Hoje nos causa repugnância sabermos de situações em que a criança sofre abusos e violência, e contamos com o respaldo legal para resolução destes fatos. Este é um exemplo de movimento em prol da infância, que embora tenha iniciado em outros modelos de sociedade e em outra época, conseguiu ultrapassar o tempo, configurando a base para a legislação atual.

A partir deste de apanhado, é possível perceber que embora particularidades da infância não fossem totalmente consideradas, não significa, ou indica negligência ou abandono, mas sim

o desprezo das suas especificidades infantis, naquilo que a diferencia do adulto. Ao mesmo tempo que ela passava por certas situações degradantes, impróprias, restritivas, também havia cuidado e preocupação com sua educação e desenvolvimento.

Para fazer a leitura de outros tempos, com características singulares, distintas em muitos aspectos da sociedade em que vivemos, recorremos aos referenciais teóricos que se destacaram em certa época, e por meio do olhar deles, conseguimos também aprimorar nossa visão. Como dito anteriormente, Rousseau (1712-1778), Kant (1724-1804), Pestalozzi (1746-1827), Herbart (1776-1841) e Froebel (1782-1852), representam a superação da Idade Média no que diz respeito ao universo infantil. Constituíram com solidez as referências modernas que transformaram a visão de infância no seu tempo, ultrapassando suas ideias para outros autores da modernidade, dentre eles John Dewey, a referência máxima deste trabalho.

No entendimento de Dewey o seio familiar constitui lócus de aprendizagem significativa para a criança que, desde o nascimento, inicia seu processo interativo-experiencial, por meio de sensações como fome, sede, frio, calor, bem ou mal-estar. Ele chama a atenção para a condição de fragilidade do imaturo humano, que se comparado às demais espécies, mostra-se mais dependente, necessitando de cuidado e proteção como maneira de cultivo à vida.

Quando o autor escreveu as obras *The school and society* (1899) e *The Child and the curriculum* (1902), traduzida de modo sintetizado em *A escola e a sociedade e a criança e o currículo* (2002), apresentou elementos importantes sobre a educação das crianças, que de modo geral, eram cuidadas no lar nos primeiros anos da vida, revelando a característica da sociedade na qual Dewey viveu. Havia na sociedade escolas para as crianças menores, mas o acesso era garantido às famílias de maior poder aquisitivo. Então, de modo geral, era em casa que acontecia a primeira etapa formativa da maioria das crianças. Por essa razão, Dewey delineou o lar ideal e lançou a responsabilidade da educação inicial à família.

Apesar de sua vulnerabilidade, a criança demonstra, desde cedo, tendências e forças, que a caracterizam como ser capaz e apto a aprender; é o que Dewey denomina como condição de crescimento. E o primeiro desafio do imaturo é aprender a lidar com o corpo, coordenando progressivamente suas reações, utilizando a força para fazer movimentos; investigar o entorno e estabelecer relações com o ambiente, os objetos e as pessoas.

Por meio das experiências no ambiente familiar a criança entra em contato com luzes, sons e cores; arrisca-se nos movimentos corporais que lhe permitem alcançar, pegar, bater, espiar e balançar. Essas são as primeiras manifestações da curiosidade orgânica, uma espécie de transbordamento de vitalidade, de inquietação e abundante energia orgânica (Dewey, 1979b, p. 45). Neste ponto, o autor salienta que o adulto/educador transita por uma dupla problemática

na qual precisa estudar os traços e hábitos individuais e as condições, direções que as modificam, para melhor ou pior (DEWEY, 1979b, p. 64).

A aprendizagem proporcionada pelo intercâmbio social familiar evidencia o valor das interações e o interesse que a criança demonstra em descobrir o seu entorno. Ela atenta-se para os adultos que dela cuidam; observa os acontecimentos, imita e faz escolhas dentre as possibilidades que lhe são oferecidas. A partir da observação, seleção, experimentação e confirmação, ela se arrisca ou não a ir além. Por isso a necessidade da qualidade experiencial, visto que é por meio delas que o ser imaturo, em crescimento, aprende. As suas conquistas motoras, afetivas, sociais e intelectuais podem ou não se alargar, podem ou não se modificar, podem ou não se reelaborar, dependendo da conduta daquele que a conduz e educa.

Na participação doméstica, ou, como denomina Dewey, na ocupação doméstica, é que a criança adquire hábitos de interesse e respeito pelas ideias e direitos dos outros, assim como a noção de organização, aspecto fundamental do aprendizado (DEWEY, 2002, p. 40). O lar é considerado como uma oficina, um pequeno laboratório, onde as investigações são executadas sob a supervisão dos pais (DEWEY, 2002, p. 40). Nesse ambiente familiar acontecem suas primeiras e fundamentais experiências lúdicas, entre as pessoas, com os brinquedos, brincadeiras, jogos literatura, música, elementos culturais que certamente se aproximam do universo imaginativo da criança que, até certo momento da vida, só pode fazer de conta, porque, segundo Dewey “a imaginação é o meio no qual a criança vive” (DEWEY, 2002, p. 58).

Para que a vida da criança seja livre e próspera em relação ao seu crescimento, é necessário ampliar o contato e as práticas interativas com outras crianças e adultos. O lar, seu primeiro laboratório da vida, já não lhe permite dar continuidade no desenvolvimento das suas capacidades. Pelo contrário, o fato de a criança tê-lo investigado nos anos iniciais da vida, fez dele um lugar conhecido, que deixa de ser interessante como antes, que não provoca mais assombros e, desta forma, pode inibir o desenvolvimento da sua curiosidade social, repercutindo na demora do alcance da curiosidade intelectual. Eis que então, surge no caminho da criança a escola, que será responsável, junto com a família, pela continuidade da formação infantil. Ao chegar neste novo lugar, com espaços diferentes do seu lar, ela terá outras admirações, novas experiências e interesses que a levarão até a curiosidade intelectual, caminho para a conquista do pensamento autônomo, reflexivo, necessário à vida democrática.

1.3 A criança na escola

Nos tópicos anteriores algumas passagens subsidiam a noção de escola nas sociedades do passado. A criança adultizada, impedida de viver o período da infância em conformidade com as suas necessidades e especificidades, era a mesma que, por outro lado, recebia nos primeiros anos de vida, se fosse de origem nobre, uma educação ampla no seio familiar, envolvendo música, canto, teatro, dança, além dos conhecimentos dos livros. Mesmo a criança de classe popular, na companhia do adulto, ocupando os espaços coletivos, certamente encontrava subsídios para crescer, com tempo e modo peculiares. Também se deve considerar o fato de que elas, mesmo expostas à indiferença, ou situações degradantes e abusivas, práticas naturalizadas na época, conseguiram encontrar formas para se inserir no contexto social e, de alguma maneira, marcar sua presença, aproveitando oportunidades para vivenciar a infância, antes de chegar o tempo do colégio, como dito anteriormente, por volta dos 10 anos. Segundo Ariés:

A política escolar eliminava as crianças muito pequenas, fossem quais fossem seus dotes, quer recusando-lhes a entrada na escola, quer como era mais comum - concentrando-as nas classes mais baixas, ou ainda fazendo-as repetir o ano, implicava um sentimento novo de distinção entre uma primeira infância mais longa, e a infância propriamente escolástica (ARIÉS, 2019, p.114).

Como justificativa para o retardo da entrada da criança na escola, os adultos expressavam seu entendimento em forma de julgamento, afirmando que ela era um ser fraco e incapaz de lidar com a rotina escolar, o que evidencia uma possível repugnância em relação à criança pequena. Inclusive, essa concepção perdurou, alargando o período da primeira infância até 10 anos, idade em que era permitido o seu ingresso na escola.

Sob a conduta da doutrina cristã, os colégios se firmaram em estatutos rígidos, onde a hierarquia autoritária se fazia presente para atender aos propósitos de regradar, vigiar e fazer o enquadramento do aprendiz à disciplina. Não seria mais aceitável o convívio entre adultos e crianças nas esferas da sociedade, como até então acontecia. O que a doutrina instituiu foi a separabilidade, embora não tenha conseguido organizar as próprias classes de estudo dentro do colégio, local onde os estudantes continuaram misturados, sem que fossem observadas as faixas etárias. Mesmo assim, o que se pode concluir é que a presença do colégio despertou uma nova visão dos adultos em relação à juventude. E mais, se antes a criança era desrespeitada em relação ao seu corpo, na escola medieval, quase não notaria a presença dele, pois seria privada do movimento, devido a fixidez do lhe era imposta. Se antes ela ocupava lugares nas ruas e

praças, participava de festas, celebrações, jogos e práticas de esporte junto com adultos, agora ocuparia a maior parte do seu tempo para dar conta da demanda de estudos, e sua participação em determinados jogos e sua presença em certos lugares seria restrita ou impedida.

Inicialmente o acesso à escola era garantido às classes sociais privilegiadas, uma minoria do clérigo. No entanto, o atendimento foi ampliado para crianças leigas, nobres, burgueses e ainda, uma parcela de vagas para os filhos das famílias da classe popular. Foi desta maneira que o colégio se tornou essencial à sociedade, porque nele havia educadores, com disciplina rigorosa, capazes de formar as gerações. O argumento utilizado pelos educadores destes colégios encarregados de cuidar das almas dos alunos, e que justificava suas práticas educacionais, estavam vinculados com a necessidade de proteger os estudantes das tentações da vida, juntamente com a proteção da moralidade e busca de uma vida honesta. Para o alcance desses propósitos era necessário disciplina e lição. Quando a vigilância não dava conta, podia ser aplicada uma variedade de castigos corporais, como forma de punição pelo descumprimento de normas, faltas cometidas em relação aos estudos ou situações de indisciplina.

Foi um tempo de rudeza e sofrimento, em detrimento de um método que rejeitava a ação do aluno, seja ele motor, social, afetivo e cognitivo. Dewey, elaborou sua teoria educacional pautando-se na crítica da postura que reduz o método de ensino à técnica e concebe a mente humana como um músculo, que necessita de exercícios repetitivos para crescer (DEWEY, 1979, p. 37).

Os estudantes tinham objetivos a alcançar em menor tempo possível, o que implicava um ensino acelerado, que exigia passividade, docilidade e disciplina do aprendiz para ouvir e assimilar os conteúdos apresentados pelo professor, visto como centro do processo educativo, com ações permeadas pelo rigor, pois havia propósitos a serem cumpridos: depositar conteúdos nas mentes, controlar o comportamento, fazer cumprir-se as regras e avaliar se o incutido estava decorado.

A capacidade de adaptação da criança foi utilizada pelo professor como oportunidade para limitá-la ao ensino tarefairo. O tempo da infância foi gasto em exercícios mecânicos que não se aproximavam de sua vida e forma de pensar própria da criança. Sem contar a privação da interação entre os pares. Todas as ações de condicionamento e submissão da criança constituíram a crítica de muitos educadores da época. Novas teorias e concepções educacionais que surgiram foram alicerçadas na depreciação do modelo educativo tradicional, pelo fato de conduzir a criança aos estudos de forma maçante e impeditiva.

A teoria educacional de Dewey impactou a educação, sua crítica despertou para um novo olhar em relação à educação das crianças. Ele aponta as faltas, mencionando que a vertente

educativa ignora a experiência da criança, se mostra indiferente ao seu mundo, impede sua participação no seu processo formativo, desconsidera sua elaboração intelectual inicial e impossibilita seu pensamento. Em relato na obra *A escola e a sociedade e a criança e o currículo* (2002), Dewey conta que em certa ocasião, no tempo que trabalhava na Escola Elementar da Universidade de Chicago, precisou percorrer as lojas em busca de classes e cadeiras que possibilitassem o trabalho artístico e fossem educativas, com base no que era proposto às crianças na escola. Teve dificuldade para encontrar o que procurava, até que um comerciante, que Dewey caracteriza como mais inteligente do que os restantes, teceu o seguinte comentário: *Receio bem não ter o que vocês desejam. Vocês querem carteiras onde as crianças possam trabalhar; todas estas são para ouvir*. Dewey vai além, usa o exemplo de um biólogo que pode, a partir de um ou dois ossos, reconstruir todo esqueleto de um animal. Com isso ele quer chamar a nossa atenção acerca de como imaginamos a sala de aula e a criança nela. Certamente nos vem à memória o quadro, as classes dispostas em filas, a mesa do professor à frente. Podemos rememorar nesta organização, as crianças sentadas, os seus materiais dispostos sobre a mesa e os adornos nas paredes. Todo o espaço organizado para fazer a criança ouvir. A atitude de ouvir para o autor significa passividade, absorção e assimilação de conteúdos no menor espaço de tempo possível.

Em lugar assim, poucas são as oportunidades da criança. Inclusive, pela organização das carteiras, pode-se imaginar um grande número delas ocupando o espaço da sala, o que implica, e exige certa forma de tratamento, aquele que prima pelo controle, pela uniformidade do método, pela quantidade fixa de tarefas, pela ênfase no desempenho e nos resultados. Um programa educativo reduzido no qual os pequenos seres passivos devem se manter ouvindo; “O ouvido, bem como o livro que reflete o ouvido, constituem os meios iguais para todos” (DEWEY, 2002, p. 39).

A educação tradicional, ao cultivar a passividade infantil, propor a massificação mecânica por meio de programas e métodos de estudo uniformes, acaba provocando o distanciamento da criança em relação à escola, e passa a percebê-la com estranheza. Sentimentos semelhantes também ocorrem em relação ao professor, que ao se mostrar interessado nos bons resultados, se afasta da vida da criança. Em condições assim, a criança pode parecer atenta, mas seus pensamentos estarão ocupados com o que lhe provoca interesse. Ela realiza as tarefas por obrigação, estuda para responder ao professor, para evitar ser exposta às situações constrangedoras. “Quando assim é, pouco há a dizer sobre a vida da criança. Muito haveria a dizer sobre os estudos da criança, mas a escola não é o local onde ela viva” (DEWEY, 2002, p. 40).

2 A CONDIÇÃO INFANTIL SEGUNDO DEWEY

Eu acredito que a base primária da educação está nos poderes da criança trabalhando ao longo do mesmo construtivo geral linhas como aquelas que deram origem à civilização (DEWEY, 1897, p.11, tradução nossa)³.

As crianças estão e sempre estiveram por toda parte. Nós já fomos crianças, desejamos tê-las ou já as temos em nosso lar. Elas, ao fazerem parte da sociedade, acabaram por despertar questionamentos acerca do seu universo ao longo do tempo. Mas: Quem é a criança? O que é ser criança? O que é infância? Estas e outras indagações receberam atenção, sem, contudo, alcançarem respostas definitivas devido à imensa complexidade que envolve a problemática e a própria transitoriedade das realidades e grupos infantis pertencentes às diferentes sociedades. Ao longo do percurso histórico-social, também houve significativa ampliação da produção teórica que trata das questões da infância. Estudiosos de diferentes áreas e variados contextos agregaram contribuições e conhecimentos que nos são pilares para pensar e ressignificar esse primordial período da vida.

A criança tem sido objeto de estudo de várias teorias modernas e contemporâneas. Um exemplo que tomamos como base, é a corrente educacional pragmatista de Dewey, alicerçada em uma contundente reação aos sistemas clássicos, os quais exaltavam o poder da mente-pensamento-razão e ignoravam o corpo-sistemas sensório e motor. A separação entre corpo-mente, teoria-prática, apregoada pela vertente tradicional diverge do pragmatismo deweyano, que considera ambos os elementos indissociáveis para o aprendizado e a formação infantil.

A teoria do desenvolvimento cognitivo, fundamentada no século XX, com o discurso que aborda as fases do desenvolvimento da criança favoreceu sua legitimação. Compreendeu-se que o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano acontecem por meio da interação entre o próprio ser e o meio onde ele está inserido. A interação é possível porque o ser é ativo, devido às suas faculdades internas, o que lhe permite agir com o mundo externo.

Houve debates entre psicólogos, filósofos e antropólogos no sentido de elucidar a dicotomia entre o aspecto biológico, que é a herança genética que cada ser humano carrega, e a cultural, que pode ser compreendida como patrimônio ou construção simbólica permanente é transmitida entre as gerações. Chegou-se ao consenso de que há um entrelaçamento entre as duas heranças, genética e cultural, e de que ambas não podem ser vistas como opostas, mas sim

³ *I believe that the primary basis of education is in the child's powers at work along the same general constructive lines as those which have brought civilization into being (DEWEY, 1897, p. 11).*

como inseparáveis. Dewey, neste ponto, considera tanto as faculdades espontâneas/inatas do ser humano, como também a apropriação cultural alcançada por meio da experiência e das relações que os seres humanos constituem entre si, capacidade de educabilidade que é própria do ser humano.

No mesmo período, conceitos basilares como cultura e sociedade, que ainda eram discretos nos debates antropológicos a respeito da criança, foram revistos, reformulados e passaram a ser incorporados com mais efetividade. A infância, então reconhecida pelas ciências sociais, possibilitou que a criança fosse percebida como um sujeito social autêntico, diferentemente do modo como se pensava sobre ela na tradição passada, quando a sua imaturidade e dependência eram observadas e tratadas como imperfeição, o que fazia emergir a necessidade de moldá-la até que se tornasse semelhante ao adulto, mesmo que fosse em miniatura.

Dewey trata de forma basilar, no capítulo IV, da obra *Democracia e Educação* (1979), do tema da imaturidade como possibilidade de crescimento, destacando o período da infância como fase primordial para a criança crescer. No segundo parágrafo do referido capítulo, o autor comunica que “a primeira condição para haver crescimento é que haja imaturidade” (DEWEY, 1979b, p. 44). Para ele, o ser infantil é imaturo, repleto de tendências que permitirão o seu crescimento. Mais adiante aprofundaremos este tópico, mas podemos preliminarmente notar que o modo de perceber a infância e a criança se modificou, pois antes era vista como uma etapa marcada pelo que lhe faltava, notada pela ótica dos "defeitos". Aos olhos do educador, era como ser de aptidões para crescer (DEWEY, 1979b, p. 44).

Com o interesse mais intenso pelos anos iniciais da vida emergiram constantes indagações e transformações no conceito de infância. E não poderia ser diferente, pois as realidades e os grupos variam, expondo problemáticas em torno da questão. Sobre a necessidade de conceituar a infância, Dalbosco diz ser “uma questão relevante porque da investigação sobre o mundo da criança e sobre o modo como o adulto se relaciona com ela manifestam-se aspectos da ordem social existente e, possivelmente, de tendências evolutivas mais gerais da própria humanidade” (DALBOSCO, 2007, p. 318).

Para evidenciar diferenças de realidades, rememoremos algumas expressões utilizadas para se referir à criança no passado, em diferentes contextos sociais. Era comum os adultos dizerem *beau fils* (bonito filho), anjo do céu, pedaço do paraíso, tábua rasa, inocente e até pequeno demônio, quando relacionavam a criança com a crueldade; também era comum chamarem-na de “coisinha engraadinha” ou animalzinho e macaquinho.

Agora, observemos o relato proveniente da comunidade da cidade de Tehuipango, estado de Veracruz, no México, local com baixo índice de desenvolvimento humano, considerado um dos municípios mais pobres do país. As mães deste lugar tinham como hábito diário ir ao rio entre 9 e 12 horas da manhã para lavar roupas, e as crianças ficavam nas costas das mulheres, durante este período. Quando as menores precisavam de comida, a mãe mudava o posicionamento e elas agarravam o seio. Em alguns momentos a correnteza fazia o nível do rio subir e a criança ficava com os pezinhos mergulhados o que chamou a atenção, pelo fato delas não chorarem quando sentiam a água fria tocar a pele. Então, as mães disseram que assim que terminava a quarentena, as crianças eram levadas ao rio para fazer as primeiras experiências, para fazer a “preparação”. As mães juntavam um pouco de água na mão e deixavam amornar. Depois largavam nos pezinhos. Pouco a pouco, amornavam menos, até deixarem os pés da criança na água fria. Este era um trabalho inicial, pois algo ainda mais surpreendente aconteceria adiante! Na medida em que a criança crescia, as mães colocavam os pezinhos nas pedras quentes que se projetavam no rio. Quando elas choravam por causa do calor muito forte, os pezinhos eram mergulhados na água. Elas faziam esse processo várias vezes, durante o tempo em que estavam lavando roupas. Os pés dos seus filhos se enchiam de bolhas, devido ao efeito do calor e do frio. As bolhas eram rompidas com cuidado. Depois se colocava arnica ou camomila. Essa prática se repetia até formar calosidades nos pezinhos. Todo o processo demorava em torno de um ano. Depois disso as crianças já estavam preparadas para caminhar entre pedras e outros terrenos sem se machucar (LOPEZ, 2018, p. 23-27).

Ao trazer as diferentes formas de se referir à criança e o relato mexicano como exemplos, queremos retratar o que parece ser a principal dificuldade em estudar e entender a infância, ou melhor, as infâncias, já que elas estão imersas em lugares, tempos e possibilidades diversas. Reconhecê-las a partir dessa multiplicidade é o maior desafio das diferentes áreas que se dedicam ao propósito de examiná-las. Inclusive, tanto a criança que foi chamada pelas diferentes formas, como a criança que teve os pés “preparados” para locomoção sofreu interpretações e pré-conceitos ou foram reguladas por parte de adultos. Essa constatação torna evidente a divisão entre os universos adulto e infantil. Quando se apresentam aspectos da vida em sociedade sem considerar o que é próprio, legítimo do ser infantil, estamos sob a ótica adultocêntrica, o que é mais um desafio para os estudiosos.

Algumas das nomenclaturas e o relato podem ser impactantes e compreendidos hoje como uma agressão direta à integridade física ou moral e aos direitos da criança. No entanto, naqueles contextos foram aceitos e considerados como prática normal. Naquele lugar, tornar os pezinhos calosos é concebido como uma medida para o processo de independência e autonomia

da criança. As mães sabiam que diante da falta de calçados e recursos para adquiri-los, precisavam desenvolver outros meios para possibilitar que seus filhos transitassem e fossem vistos pela comunidade como “crianças completas”. Também para a mãe era um alívio que os filhos pudessem caminhar num trajeto difícil (sem pavimento). Esta prática de criação as posiciona, na cultura e sociedade retratada, como “boas mães”. Aqui notamos a condução da criança por parte do adulto, e Dewey é categórico quanto ao seu papel na formação do ser infantil. Tanto no âmbito familiar, quanto escolar, ele aposta no ser de maior experiência para desempenhar o papel de dirigente responsável pela formação do ser de menor experiência. Diante do exposto nos cabe pensar sobre as melhores maneiras de conduzir, dirigir, guiar a criança. Neste sentido, quais princípios devem permear a condução formativa infantil? Este tópico será nosso objeto de estudo no último capítulo deste trabalho.

Assim, para elaborar algumas respostas, mesmo que transitórias em relação às infâncias, é primordial considerar as culturas e as sociedades em que elas estão inseridas. Uma criança de uma tribo indígena do Amazonas certamente tem um tipo de infância que difere da comunidade da cidade de Tehuipango. Para entendê-las será necessário considerar, além das características herdadas geneticamente, as heranças culturais do seu núcleo familiar. Estas referências são, por sua vez, multiculturais, oriundas das gerações anteriores, de diferentes sociedades. Embora a criança tenha estas heranças, carrega consigo potências que lhes são únicas. Para entender o seu mundo e a própria criança, é preciso partir do seu ponto de vista e dos seus saberes já conquistados.

A partir desta breve introdução, seguiremos nosso estudo neste segundo capítulo com o apoio de Dewey, estudioso da infância que consolidou sua teoria educacional, tornando-se importante representante da pedagogia participativa. No primeiro momento, trataremos da plasticidade da criança e o papel do interesse. Depois, abordaremos sobre a experiência como ponto de partida da aprendizagem infantil; e, ao final do capítulo, discutiremos acerca do papel do jogo e da brincadeira no desenvolvimento infantil.

2.1 A plasticidade da criança e o papel do interesse

Eu acredito que muito do fracasso da educação atual se deva à negligência deste princípio fundamental da escola como uma forma de vida em comunidade. A escola é concebida como um lugar onde certas informações devem ser fornecidas, onde certas lições devem ser aprendidas, ou onde certos hábitos devem ser formados. O valor disso é concebido com mentiras, em grande parte. No futuro remoto, a criança deve fazer essas coisas para, por causa de outra coisa que ela deverá fazer. Elas são meras preparações. Como resultado, elas não se tornam parte da vida, da experiência da criança e, portanto, não são verdadeiramente educativas (Dewey, 1897, p. 11, tradução nossa)⁴.

A criança, ao nascer, evidencia extrema dependência frente ao mundo. Ela necessita de intensos cuidados devido a sua frágil condição, e o zelo que recebe é a sua garantia de vida. Ao compararmos outras espécies e o ser humano recém-nascido, podemos notar a sua extrema vulnerabilidade. Os filhotes dos animais, no geral, são superiores, pois em pouco tempo se mostram aptos fisicamente e capazes de garantir a própria subsistência. Se por um lado, o ser humano infantil, por sua fragilidade, é incapaz de empregar suas forças e por longo período depende do amparo e da ajuda de um adulto para viver; por outro, mesmo sendo dependente em muitos aspectos, mostra-se flexível para com os estímulos externos. Possui capacidade de adaptação ao ambiente e às situações, faculdade que por vezes foi utilizada para ajustá-la a um ambiente fixo e a hábitos mecânicos. Além da adaptabilidade, faz uso de outros recursos inatos que lhe permitem o desenvolvimento. Na sequência trataremos sobre eles.

Dewey destaca sobre a dupla interpretação das expressões capacidade e potencialidade. A primeira pode ser compreendida como grandeza para estimar, medir quantidade, ou seja, receptividade. A segunda pode significar estado de adormecimento ou quietude em relação a algo, a alguma coisa exterior. Para o autor, no entanto, a palavra capacidade indica aptidão e poder, enquanto potencialidade designa energia e força. Então, quando Dewey menciona que imaturidade significa possibilidade de crescimento, ele está se referindo à força atual do ser

⁴ *I believe that much of present education fails because it neglects this fundamental principle of the school as a form of community life. It conceives the school as a place where certain information is to be given, where certain lessons are to be learned, or where certain habits are to be formed. The value of these is conceived as lying largely in the remote future; the child must do these things for the sake of something else he is to do; they are mere preparations. As a result they do not become a part of the life experience of the child and so are not truly educative (DEWEY, 1897, p. 11).*

humano e a sua aptidão para se desenvolver, ambos são recursos, tendências presentes desde o seu nascimento (DEWEY, 1979b, p. 44).

O autor associa a imaturidade do ser infantil com a condição de crescimento ou educabilidade que ocorre por meio da reconstrução ou reorganização da experiência. Na medida em que o aprendiz atribui significado, aumenta-lhe o sentido da experiência vivida, o que torna possível a ampliação da capacidade de dirigir as experiências seguintes. Ele declara que só é possível desenvolver e aprender em alguma dimensão em que ainda não houve apropriação de aprendizado. Desta forma, reforça a ideia da dependência inicial da criança como uma espécie de força que a impulsiona para o seu próprio crescimento. Porém, se a criança for poupada ou protegida durante todo o tempo, se não tiver chance de experienciar, lidar com situações problema, desafios, desagradados e frustrações não será possível desenvolver-se. Nas palavras de Dewey: “Se fosse carregada e amparada sem ter o esforço próprio, não se manifestaria o desenvolvimento” (DEWEY, 1979b, p. 45).

Como desenvolvimento, o educador entende que “Quando se diz que educação é desenvolvimento, tudo depende de como se concebe este desenvolvimento. Nossa conclusão essencial é que vida é desenvolvimento e que o desenvolver-se, o crescer é a vida” (DEWEY, 1979b, p. 53). Para o educador, o processo educativo é um contínuo reorganizar, reconstruir, transformar e não tem outro fim além de si mesmo; ele é o seu próprio fim. Em alguns momentos chegou-se a cogitar a finitude do desenvolvimento, como se em determinado período da vida o ser humano cessasse a aprendizagem; no entanto, desde que haja condição apropriada, o ser é capaz de crescer por toda a vida. Isso não quer dizer que ele conseguirá aprender em todas as dimensões, o que de fato não é possível. Cada ser conquistará de modo singular a sua apropriação de saber.

Em relação a uma característica fundamental do ser humano, Dewey afirma que “a aptidão especial de um imaturo para crescer constitui sua plasticidade” (DEWEY, 1979b, p. 47). Dentre as fases da vida, a infância se destaca como período mais favorável para o crescimento, pois a criança demonstra maior elasticidade, disposição, entusiasmo, determinação e interesse para desvendar as coisas do mundo. Ela aprende por meio do seu estado de dependência e pela plasticidade, nas situações em que estabelece interações com os outros seres e também nas oportunidades experienciais que lhes são ofertadas continuamente.

Neste ponto podemos recorrer a outros autores que tratam do desenvolvimento humano, como o psicólogo Henri Wallon (1879-1962). Ele declara na sua concepção de desenvolvimento/crescimento, que a inteligência ocupa o lugar de meio, de instrumento colocado à disposição da ampliação daquela. Segundo ele, na primeira etapa, que corresponde

ao primeiro ano de vida, a criança domina as relações emocionais com o ambiente. Ela está na fase de construção do sujeito, em que o trabalho cognitivo está latente e ainda indiferenciado da atividade afetiva. Ele consiste essencialmente na preparação das condições sensório-motoras (olhar, pegar, andar) que permitirão, ao longo do segundo ano de vida, a exploração intensa e sistemática do ambiente. Wallon explica que a etapa seguinte tem início no segundo ano de vida, momento em que a inteligência poderá dedicar-se à construção da realidade. Na sequência, o ser humano alcança a função simbólica, por volta dos 2 anos. A fala e as condutas representativas confirmam uma nova forma de relação com o real. Somente quando as duas etapas anteriores forem vivenciadas, a função simbólica e a linguagem, inaugurar-se-á o pensamento discursivo (DANTAS, 2019, p. 37-45)

Dewey explica nos capítulos iniciais da obra *Experiência e Educação* (1976) que embora a educação se concretize por meio da experiência, nem sempre esta é educativa. Ao contrário, algumas experiências podem ser deseducativas. Como exemplo ele cita a educação tradicional, que oferece experiências que produzem rigidez, insensibilidade e incapacidade de responder aos apelos da vida democrática⁵. Por ser dessa maneira, deseduca, uma vez que restringe ou distorce o crescimento necessário para as experiências posteriores.

Dewey menciona que certas experiências podem promover determinada desenvoltura em alguma atividade, mas de modo automático, o que também limita, reduz o caminho para experiências novas. Outras podem ser agradáveis e, no entanto, favorecer atitudes descuidadas e preguiçosas, trazendo consequências às futuras experiências, pois impedem que o aprendiz tenha bom aproveitamento com elas; e, ainda há experiências desconexas e desligadas umas das outras. Embora agradáveis e mesmo excitantes, não se articulam cumulativamente; assim “a energia se dispersa e a pessoa se faz um dissipado” (DEWEY, 1976, p. 14). Em ambos os casos citados a experiência pode ser vivida de modo intenso e despertar interesse, mas sua desconexão ocasionará hábitos deseducativos porque o *princípio* da continuidade, ou

⁵ Em *Experiência e Educação* (1976), Dewey explica o valor da experiência para o cultivo do modelo democrático de sociedade. Em uma passagem o autor profere pertinentes questionamentos e na sequência expressa sua defesa: Seria possível achar-se qualquer razão que não fosse, em última análise, reduzir-se à crença de que o arranjo social democrático promove melhor qualidade de experiência humana, — experiências mais largamente acessíveis e mais capazes de satisfazer amplos anseios humanos do que as formas não-democráticas e antidemocráticas de vida social? O princípio de respeito à liberdade individual e à decência e amabilidade das relações humanas não resulta afinal da convicção de que tais cousas decorrem de qualidade mais alta de experiência por parte de número maior de pessoas, qualidade que falta aos métodos de repressão, coerção ou força? A razão de nossa preferência não é a de acreditarmos que a consulta mútua e as convicções alcançadas pela persuasão tornam possível, em larga escala, melhor qualidade de experiência do que a que se pode obter por qualquer outro método? Se a resposta a tais questões é afirmativa (pessoalmente, não vejo como de outro modo podemos justificar a nossa preferência por democracia e humanidade nas relações sociais), a razão última da aceitação do movimento progressivo, devido aos seus fundamentos humanos e democráticos, está no fato de se haver feito uma discriminação entre valores inerentes a diferentes espécies de experiência (DEWEY, 1976, p. 25-26).

continuum experiencial não acontece. Dito de outra forma, a categoria da continuidade efetiva-se nas experiências de valor educativo, que mobilizam o aprendiz, provocando nele interesse e disposição para dar continuidade às descobertas; quando não é assim, o *continuum* experiencial não se concretiza e o aprendizado não se consolida.

Para que seja possível o *continuum*, Dewey argumenta que “não basta insistir na necessidade de experiência, nem mesmo em atividade do tipo de experiência. Tudo depende da qualidade da experiência por que se passa. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores” (DEWEY, 1976, p. 16). Neste ponto o autor volta a citar o adulto como responsável por dispor as coisas para que as experiências aconteçam de modo a mobilizar os esforços do aprendiz na direção do objeto de estudo. Tais esforços precisam ser conservados até a experiência seguinte, numa espécie de encadeamento.

É muito provável que Dewey tenha se apropriado dos estudos da psicologia do desenvolvimento infantil, devido a sua atenção à infância, em especial aos primeiros anos da vida da criança. Neste período, pela característica plástica do cérebro, ou seja, pela maior facilidade para estabelecer conexões, em comparação com a idade adulta, o ser infantil se deixa conduzir, se deixa moldar. Aí pode surgir um problema, um risco que parece central: a condição de flexibilidade da criança tanto serve para formá-la por meio de uma vertente educacional participativa, quanto por uma perspectiva pedagógica transmissiva. A sua predisposição de educabilidade lhe serve para qualquer tipo de formação a que ela seja submetida. Dewey, em oposição aos modelos pedagógicos transmissivos, argumenta em favor da tendência da participação. Ele considera fundamental que nas atividades da vida cotidiana da criança, ela tenha em sua rotina a oportunidade para brincar e interagir; tenha contato com a arte e a cultura por meio da música, da literatura, das práticas de construtividade e criação, devido ao profundo interesse que despertam nela e o sentido educativo que estas condutas produzem.

Manuel Jacinto Sarmiento⁶ relata que há uma negatividade constituinte da infância, que, em larga medida, sumariza esse processo de distinção, separação e exclusão do mundo social” (2005, p. 368). Ele complementa que “A própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: infância é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo” (2005, p. 368). As palavras aluno,

⁶ Manuel Jacinto Sarmiento é professor titular do Instituto de Estudos da Criança (IEC), da Universidade do Minho. Pesquisador sobre temas como infância, culturas da infância, protagonismo, alteridade infantil e formação de professores. Tem sido um interlocutor fundamental entre os pesquisadores brasileiros e europeus.

sem-luz e infância (infans-ántis) sem voz, são heranças culturais que indicam como a criança era desconsiderada. Sarmiento refere-se aos fatores de exclusão, a negatividade constitutiva da infância, que exprime-se na ideia da menoridade quando se pensa: “criança é o que não pode nem sabe defender-se, o que não pensa adequadamente (e, por isso, necessita de encontrar quem o submeta a processos de instrução), o que não tem valores morais (e, por isso, carece de ser disciplinado e conduzido moralmente)”. No último capítulo deste trabalho continuaremos o estudo sobre o referido autor.

Dewey a partir da trajetória da Escola Laboratório, na Universidade de Chicago, descreve o processo que lá é desenvolvido, sendo possível notar a sua preocupação em possibilitar à criança ocupações que favoreçam o seu pleno desenvolvimento. Reage à tendência que insiste em enfatizar o que é ausente, o que falta à criança, e compreende o crescimento como algo que acontece para completar o vazio. O autor critica a ideia na qual “Prende-se a atenção naquilo que a criança não tem e que não terá enquanto não se tornar um homem” (DEWEY, 1979b, p. 46). Isso é resultante da educação transmissiva, que percebe a criança sob o ponto de vista do adulto e espera que ela aja como tal. Provavelmente ainda hoje seja possível constatar o teor adultocêntrico nas relações entre o adulto e a criança. Pode-se supor que, em boa parte, os adultos ainda vejam a criança como ser incompleto.

No entanto, tais suposições, segundo Dewey, configuram um excesso de julgamento por parte do adulto que, caso permitisse a criança se expressar, certamente escutaria dela relatos, explicações e argumentações que o surpreenderiam. A criança ainda sofre com imposições e nem sempre tem o direito de voz. Para o autor, “Se as crianças se pudessem exprimir clara e sinceramente contar-nos-iam coisas mui diversas”(DEWEY, 1979b, p. 45), porque a sua condição de imaturidade significa aptidão para se desenvolver e as situações próprias da vida lhes possibilitam estímulos e oportunidades únicas e intensas para favorecer o seu crescimento.

Como já exposto, em contrapartida à imaturidade, a criança demonstra desde cedo, tendências ou forças compensadoras que a acompanham desde o nascimento e a caracterizam como ser capaz, potente, apto para aprender. A primeira força refere-se ao instinto social. Neste ponto Dewey diz que a habilidade dos filhotes de outras espécies para adaptarem-se às condições físicas desde os primeiros tempos de vida evidencia o fato de que a vida destes seres não se entrelaça com os demais seres onde vivem e, desta forma, são forçados a terem aptidões físicas, por que lhes faltam as aptidões sociais, que são especificidade dos seres racionais (DEWEY, 1979b, p. 46).

Diferente de outros filhotes, o ser humano infantil vive em virtude da capacidade social. Dewey profere que é possível notar que os seres infantis são “dotados de um equipamento de

primeira ordem para as relações sociais. Poucos adultos conservam toda a plástica e sensível aptidão das crianças para vibrarem em harmonia com as atitudes e atos das pessoas entre as quais vivem” (1979b, p. 46). O bebê, por exemplo, para se libertar de algum desconforto, dor ou ter as suas necessidades atendidas, reclama atenção por meio do choro. Quando sente fome chora até que o alimento chegue. Inicialmente, mesmo vendo que o adulto o está preparando, mantém-se reclamando, e isso evidencia que ele ainda não está relacionando seu próprio estado com a ação do adulto enquanto prepara o alimento para satisfazê-lo. Ele “sente-se fisicamente dominado pelo seu próprio estado orgânico” (DEWEY, 1979b, p. 33). No entanto, quando esta criança estabelecer referências com base nas ações, mudará sua atitude. Ela não reagirá pela fome, embora reconheça e sinta o seu estado, e sim a partir da ação do outro, “e observando, assim, a significação dos atos alheios e de seu próprio estado, acha-se socialmente orientada e dirigida” (DEWEY, 1979b, p. 33-34). Para alcançar este aprendizado, bem como os posteriores, a criança é obrigada a variar fatores e fazer combinações, de acordo com as experiências que vivencia continuamente, mesmo sem dar-se conta destes atos.

Dewey declara que o princípio da continuidade da experiência é o mesmo do hábito. “O característico básico de hábito é o de que toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências” (1976, p. 26). O ser humano forma hábitos na medida em que se apropria de atitudes emocionais e intelectuais, e quando evidencia sensibilidade e capacidade suficiente para lidar com situações e condições da própria vida. Isso torna-se possível pelo fato dele, por meio do princípio de continuidade da experiência, modificar de algum modo as suas experiências subsequentes. Desta forma ele tem a possibilidade de contínuo progresso, no qual aprende e reaprende a agir. Com isso também desenvolve estratégias e métodos para outras situações. E o mais importante ainda é que o ser humano adquire o hábito de aprender. Ele aprende a aprender (DEWEY, 1979, p. 48).

Na obra *A escola e a sociedade e a criança e o currículo* (2002), Dewey trata acerca das *ideias, desejos, interesses ou impulsos*⁷ da criança. O autor apresenta exemplos para

⁷ Entre as páginas 42 e 50 da referida obra percebemos que Dewey faz uso dos termos grifados como sinônimos. Em outras passagens de suas obras também notamos o uso de determinadas expressões com provável relação de sinonímia. Citamos outros exemplos: instinto ou vontade; instinto ou interesse; ideias, impulsos ou interesses; impulso ou interesse; tendências inatas ou instintos; forças ou capacidades instintivas ou inatas; faculdades originárias ou atividades naturais ou atividades inatas; faculdade ou capacidade; instrumentos ou recursos, potências, interesses instintivos etc. Considerando a complexidade que envolve o uso de diferentes terminologias por parte do autor, um estudo mais aprofundado seria necessário, na tentativa de compreender melhor o que ele quer dizer quando faz uso de determinada expressão.

elucidar possíveis dúvidas do adulto educador em relação à condução formativa infantil, especificamente sobre a “satisfação” ou “rejeição” dos interesses infantis. Ele sugere categorias de impulsos, as quais veremos a seguir.

O instinto social da criança se manifesta por meio do choro, das relações e interações que ela estabelece com os outros e com o desenvolvimento da linguagem. No entendimento de Dewey, “O instinto da linguagem é a forma mais simples de expressão social da criança” (DEWEY, 2002, p. 47) é o mais importante recurso educativo. Para nosso autor, “quando o instinto verbal é socialmente estimulado, há um contato com a realidade. Em resultado disso, a criança tem sempre em mente um tema de conversa, tem sempre algo a dizer; tem pensamentos que quer exprimir, e um pensamento só merece esse nome se for produzido pelo próprio” (DEWEY, 2002, p. 54). No último capítulo deste trabalho, trataremos acerca do exercício do pensamento, considerado por nosso autor, o objetivo máximo da educação porque possibilita a ação do indivíduo no lugar onde vive.

Dewey também cita o instinto de fazer, que aflora no período em que a criança se expressa pelos movimentos, brincadeiras, gestos e faz de conta. Esse instinto se refina na medida que a criança realiza práticas de construção, criação e modelagem de diferentes materiais. Ela ainda não tem um grande instinto de investigação, que tende a se manifestar em virtude dos impulsos construtivos e da conversação. A expressividade da criança está relacionada com o desenvolvimento do instinto artístico que, por sua vez, também brota dos instintos comunicativo e construtivo (DEWEY, 2002, p. 47-48).

O interesse quádruplo elencado por Dewey envolve a comunicação ou conversação; investigação ou descoberta das coisas; construção ou em fazer coisas e o interesse artístico, conduzem a criança a expandir-se. Isso significa que ela, junto a outros e as coisas do mundo estarão entrelaçadas num mesmo trajeto, com o propósito de resolver determinada situação problema, ou desafio. Ou seja, para que a criança demonstre e cultive interesses, aquilo que lhe for proposto precisa ter finalidade, função social.

No capítulo X da obra *Democracia e Educação*, Dewey trata acerca do conceito de interesse. Ele começa retomando a diferença entre atitude de espectador e atitude agente ou participante da ação. De imediato podemos dizer que na situação de espectador, o interesse do aprendiz logo desaparece, ou ainda, sequer existe. Diferentemente ocorre quando o aprendiz é agente. Nesta situação, ele toma parte da atividade, sente-se afetado por ela e sua atitude participante lhe faz brotar o interesse. Com isso, as chances de continuidade do aprendizado se ampliam, porque o aprendiz age com maior propriedade, assegurando as melhores consequências de sua ação e evitando as piores. O autor destaca que “O verdadeiro homem de

ação é o que pesa seus fins o mais possível, e procura o mais possível ver claro as consequências de seus atos” (DEWEY, 1979b, p. 140).

O sentido etimológico de *inter-esse* sugere “aquilo que está entre”. E no sentido pedagógico representa algo que por alguma razão se mostra ainda distante da compreensão do aprendiz. Pode ser entendido como distância de tempo entre o estágio inicial e o alcance de certo objetivo. É o período no qual o aprendiz emprega as energias, as forças, os seus saberes prévios para alcançar certo conhecimento, completar determinado propósito; este organizado, planejado pelo professor. Entre o que ele consegue e o que vai conquistar ficam os meios, que são as condições, as ações, os instrumentos que o aprendiz vai utilizar para chegar até o fim previsto, desejado. Aqui Dewey ressalta, “Se for preciso tornar o material interessante, isto significa que do modo por que foi apresentado não se relacionava com os fins e capacidades atuais: ou que, se existia relação, esta não foi percebida” (DEWEY, 1979b, p. 39). O autor ainda conclui que levar alguém a compreender conexões existentes é atitude de bom senso, mas tornar as coisas interessantes por meio de expedientes estranhos e artificiais, alimentará o menosprezo do interesse na educação.

No contexto escolar muitas vezes o papel do interesse é depreciado. Dewey destaca que essa atitude se deu porque ora lhe atribuíram significação em excesso, ora lhe isolaram. Nessa ótica reduzida, o interesse remete ou ao prazer ou à dor. Também é comum na escola se presumir que as matérias não provocam interesse. Por isso precisam de uma isca agradável para pendurar o que pode ser estranho, arbitrário ou intragável para o aprendiz, o que é um equívoco, pois o fundamental “É descobrir objetos e modos de agir que se relacionem com as aptidões existentes. Fazer este material acionar a atividade para ela exercer-se com coerência e continuidade” (DEWEY, 1979b, p. 139).

Dewey diz que aquele que se mostra interessado em algo tende a ficar absorvido, envolvido, alerta, cuidadoso, atento com a realização da tarefa, como se houvesse um apaixonamento. Assim, pode-se dizer, do ponto de vista pedagógico, que o interesse é um sentimento que torna o ser ativo, que o impulsiona para desenvolver alguma coisa, por isso não tem caráter passivo ou inerte, mas sim dinâmico e flexível. Aí se configura o aspecto ativo-propulsivo do interesse. Ainda nessa perspectiva é pertinente destacar o valor do esforço do aprendiz na busca da transformação. Em meio ao tempo em que ele ainda não alcança o propósito, necessitará de atenção, paciência e perseverança. Dewey chama esta atitude de “força de vontade” (DEWEY, 1979b, p. 151), e o resultado disso é a capacidade de manter contínua atenção ao que se pretende fazer.

O interesse também tem aspecto objetivo, isso porque se concretiza pela ação do interessado em determinada direção. Não é possível ser interessado por tudo, mas algo causará maior mobilização, o que configura um objetivo a ser alcançado. E, ainda, o interesse é singular, algo próprio do interessado. Por ter este caráter pessoal, envolve emoção e preferências; o que para um indivíduo é valioso e desejado, pode não ser para outro. Assim, temos o aspecto emocional do interesse (DEWEY, 1980, p. 57).

O autor argumenta que os recursos naturais do ser humano são determinantes ao crescimento ativo da criança. Eles são fonte de interesse porque toda criança mostra-se propensa, plástica para interagir, fazer, investigar, se expressar. A centralidade do papel do interesse na educação é incontestável, embora ainda não seja considerado por parte dos educadores, que argumentam terem outros objetivos no programa escolar. Sobre este ponto, Dewey lança uma objeção:

Se pudéssemos conceber os objetivos finais do nosso sistema educativo numa forma menos limitada, se conseguíssemos introduzir nos processos letivos as atividades que cativam aqueles cujo interesse dominante é fazer e executar, veríamos a escola exercer sobre quem a frequenta uma sedução mais vital, mais prolongada, imbuída dum maior componente cultural (DEWEY, 2002, p. 34).

Segundo Dewey é muito comum surgir entre os educadores a dúvida quanto ao atender ou não os interesses instintivos⁸ da criança, visto que o núcleo do processo educativo se situa na condução dessas capacidades para que haja a progressão formativa. Ele formula a questão dizendo: “se partirmos das ideias, impulsos e interesses da criança, sendo estes tão incipientes, tão aleatórios e dispersos, tão pouco refinados ou espiritualizados, como é que ela adquirirá a necessária disciplina, cultura e informação?” (DEWEY, 2002, p. 42). Ora, se os interesses forem orientados para fim organizado, tais atividades tendem a produzir resultados válidos, em vez de se dispersarem ou reduzirem à expressão de meros impulsos. Desta forma, não seria necessário escolher entre ignorar ou conceder, pois havendo a disponibilidade de materiais, equipamentos e organização, surge uma terceira opção, na qual se pode dirigir as atividades da criança, exercitando-a e conduzindo-a aos objetivos, sem desconsiderar seus impulsos. E ainda, para atender de fato um impulso ou interesse, é necessário pô-lo em prática, e isso significa enfrentar situações problema, explorar materiais, praticar a construtividade, exercitar

⁸ Dewey menciona quatro interesses instintivos da criança: o social, que se manifesta nas conversas (linguagem), na interação pessoal e na comunicação; o construtivo, que se manifesta nas brincadeiras, movimentos, gestos e no faz de conta (imaginação); o investigativo e o artístico (DEWEY, 2002, p. 38-58). Eles obedecem a essa ordem e por essa razão, segundo o autor, as atividades escolares devem estar de acordo com o que a criança consegue fazer em determinado período da vida.

a paciência, manter persistência e vivacidade, aspectos que implicam no exercício da disciplina. Sobre a possibilidade educativa do interesse infantil, Dewey afirma que:

Nada há de educativo no fato de uma criança desejar cozer um ovo, colocá-lo na água durante três minutos e retirá-lo quando assim lhe ordenarem. Porém, a criança analisa seu próprio impulso, tendo para isso de reconhecer os fatos, os materiais e as condições implicadas, e, em seguida, usa esse reconhecimento para regular o impulso inicial, então sim, estamos na presença dum processo educativo. É esta a diferença, que desejo sublinhar, entre excitar ou satisfazer um interesse e canalizá-lo numa dada direção, propiciando a sua análise. [...] se deixarmos que a criança comece por exprimir o seu impulso, e depois, por meio de críticas, perguntas e sugestões, a fizermos tomar consciência daquilo que fez e daquilo que precisa fazer, o resultado será bem diferente (DEWEY, 2002, p. 44).

Dewey (2002, p. 50-58) relata um exemplo de prática pedagógica em que as tendências infantis foram consideradas e por essa razão desencadeou uma proposta bastante educativa. Em uma determinada situação na Escola Elementar, as crianças começaram a imaginar que as atuais condições de vida desapareciam, deixando-as em contato direto com a natureza. Então passaram a imaginar o modo de vida dos povos caçadores, incluindo nos discursos elementos como cavernas, caça, pesca e outros cenários da natureza. Elas progrediram no diálogo e por meio da imaginação passaram pelo panorama da sociedade caçadora-nômade, sociedade semi-agrícola e agrícola-sedentária.

Com esse exemplo ilustrado pelo pedagogo, podemos sintetizar que há um desejo por parte das crianças em falar/contar sobre pessoas e coisas que com elas se relacionam ou têm experiências; e há uma certa identidade entre os quatro interesses da criança e o homem primitivo (constatação antropológica). Dewey insiste na ideia de se priorizar como oportunidades de estudo e investigação aquilo que esteja relacionado aos interesses da criança. As suas ideias e hipóteses iniciais sobre determinada temática, se acolhidas como ponto de partida pelo adulto-educador, podem ser fonte de conhecimento em diferentes campos de estudo.

O autor ainda enfatiza que após um período de trabalho semelhante ao exposto por ele, é muito provável que as crianças tenham conquistado melhor aprendizado do que se tivessem ocupado o tempo de estudo com métodos tradicionais, que têm como propósito informar fatos e aplicar lições padronizadas, sendo que alcançar o aprendizado mais alargado provavelmente seja desejo de todos os envolvidos no processo formativo infantil. Assim, aproveitar as oportunidades que partem das crianças, para que elas próprias possam se apropriar de conhecimento e experiência de vida sem ter de deixar de lado o prazer e o bem-estar, sem que

precisem desenvolver tarefas com pouco ou nenhum significado para elas, parece ser a melhor escolha a ser feita (DEWEY, 2002, p. 50-58).

Cabe ressaltar que levar em conta os interesses da criança não significa mantê-los soberanos. Ao contrário, é importante colocá-los em jogo. Segundo Dalbosco “a ideia de educação como crescimento implica o esforço pedagógico de elevação dos próprios interesses iniciais” (DALBOSCO, 2018, p. 58). Neste sentido, o adulto tem função decisiva para com a criança, seja no âmbito familiar ou escolar. Sua tarefa é a de provocar a transformação dos interesses que ela já possui e ainda despertar para outros.

Partindo destes pressupostos, percebemos que para se materializar um percurso formativo no qual aconteça a instrução, mas que também leve em conta os processos e situações da vida cotidiana, é necessário levar em conta a capacidade plástica da criança. A plasticidade é a capacidade que faz o ser humano reter e extrair da experiência anterior elementos que modificam a ação nas experiências posteriores, além de favorecer o desenvolvimento de atitude e hábito (capacidade de fazer, executar). Então, para que haja a constituição da capacidade executiva⁹, que mobiliza a ação naquele que está no processo de aprender, é basilar que se leve em conta os interesses instintivos desse ser; interesses esses que envolvem a comunicação, a investigação, a construção e a expressão artística, todos recursos naturais imprescindíveis para crescimento ativo. Se a criança puder desenvolver propostas que são do seu interesse, estará mais disposta, atenta, determinada, e a consequência será o alargamento, a expansão dos seus conhecimentos.

Por esse viés é possível entender melhor o problema educacional exposto por Dewey referente à dificuldade quanto ao modo como se instrui e conduz o ser imaturo na sua formação. Ao se mostrar direcionada para cumprir certos objetivos, “atividade do ser humano imaturo é simplesmente provocada para a aquisição de hábitos úteis. É mais adestrado como um animal do que educado como um ser humano” (DEWEY, 1979b, p. 14). O produto desse distanciamento é a indiferença em relação aos acontecimentos, mas também ausência de emoção e sensibilidade, atributos necessários para o cultivo do interesse, da disciplina e da vontade de aprender.

⁹ As funções relacionadas aos componentes cognitivos têm sido nomeadas de funções executivas e estão relacionadas, de forma geral, à capacidade do sujeito de engajar-se em comportamento orientado a objetivos, ou seja, à realização de ações voluntárias, independentes, autônomas, auto-organizadas e orientadas para metas específicas (Ardila & Ostrosky-Solís, 1996; Gazzaniga e colaboradores, 2002). As funções executivas estão entre os aspectos mais complexos da cognição e envolvem seleção de informações, integração de informações atuais com informações previamente memorizadas, planejamento, monitoramento e flexibilidade cognitiva (Gazzaniga & colaboradores, 2002; Lezak, 1995). Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3350/335027181007.pdf>. Acesso em: 17/04/2021.

Em outras palavras, a educabilidade como possibilidade de crescimento do sujeito provém da reorganização da experiência e fica comprometida em ambiente restritivo. O ser humano nessas condições sente-se extenuado, deixa de pensar por conta própria e coletivamente. Com modo de vida limitado tende a sentir maior dificuldade de concretizar a sua ação, pois não conseguiu desenvolver a faculdade executiva.

Diante do exposto, parece pertinente apresentar alguns contrastes entre a educação tradicional, objeto da crítica do autor e a educação progressiva que ele defende. Trata-se de um recorte da obra *Experiência e Educação* (1976), no qual Dewey, no capítulo I, sob o título *Educação tradicional versus educação "nova" ou "progressiva"* exhibe a polarização entre as teorias formativas. Dentre as divergências estão:

À imposição de cima para baixo, opondo-se à expressão e o cultivo da individualidade; a disciplina externa contrária à atividade livre; a aprendizagem por livros e professores opondo-se à aprendizagem pela experiência; a aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas contrariando a sua aquisição como meios para atingir fins que respondem a apelos diretos e vitais do aluno; a preparação para um futuro mais ou menos remoto contrariando o aproveitamento máximo das oportunidades do presente; conhecimentos estáticos e afins opondo-se à tomada de contacto com um mundo em mudança (DEWEY, 1976, p. 6-7).

Parece-nos bastante evidente a centralidade do adulto cuidador-educador, na condução formativa do ser infantil. É sua a responsabilidade de decisão, em optar por esta ou aquela teoria educacional para guiar sua prática. Agora, se o adulto-educador primar por vertente pedagógica participativa, considerará melhor o ser ao qual conduz. Suas práticas serão permeadas pela vigilância afetuosa e simpática, com oportunidades para atividades em conjunto, nas quais os educandos, ao serem participativos, compreenderão o sentido social das suas capacidades, além de entender com maior propriedade os materiais e recursos utilizados. Desta forma, haverá o cultivo dos cuidados essenciais, disposição e interesse, elementos essenciais ao desenvolvimento.

Neste ponto, Dewey destaca a importância de se cultivar ao máximo o período da infância, pois a complexidade que envolve as conquistas da vida social, período no qual a criança se apropria de aptidões, requisita o prolongamento da dependência, pois isso corresponde ao prolongamento da plasticidade, faculdade que permite a aquisição de novos hábitos (DEWEY, 1979b, p. 49).

No capítulo final deste trabalho, dedicaremos maior atenção ao papel do adulto-educador. Mas podemos mencionar, desde já, a necessidade de se tirar proveito dos instintos rudimentares da criança, assim como a criação criteriosa de ambiente adequado, onde seja

possível interagir, conversar, fazer, investigar e se expressar artisticamente. Dewey, em sua sensibilidade diz “é a vida o mais importante; a vida da criança, no seu tempo e na sua medida próprias, não menos do que a vida do adulto” (DEWEY, 2002, p. 57). É desafio do adulto conduzi-la sem moldá-la forçosamente, mas sim com a leveza da mão do artista que desenha com giz de cera. Caso ele se exceda na força, o giz se quebra.

2.2 A experiência como ponto de partida da aprendizagem infantil

Dewey divergiu de acepções educacionais, especificamente das tradições cartesiana (psicologia introspeccionista amparada em conceito metafísico que enfatiza unicamente uso da razão-mente-consciência) e behaviorista (teoria psicológica positivista do comportamento, orientada exclusivamente pelo mecanismo estímulo-resposta). Conjecturou sua teoria educacional da ação que incursiona por um caminho díspar em relação à educação, com olhar sensível e criterioso para a infância, que era considerada como etapa sem linguagem/fala (infans) e, por consequência, também sem pensamento, sem conhecimento, sem racionalidade, sem significado. Criticou o modo como a condição de imaturidade da criança era compreendida. Fez observações sobre o entendimento equivocado do conceito de adaptabilidade do ser humano, que por se ajustar ao ambiente, sofria com a educação rígida e mecânica. Chamou a atenção para a falsa ideia que se tinha sobre o crescimento/desenvolvimento ser algo finito (DEWEY, 1979b, p. 54).

A criança, pelas perspectivas criticadas por Dewey, era focalizada como ser inferior, desprovido de capacidade, alguém que precisava ser moralizado, instruído, adestrado. Segundo ele, nessa perspectiva a educação:

[...] que tudo ignora exceto fatos e verdades cientificamente formulados, não reconhece que a matéria educativa primária ou inicial está sempre em uma manifestação de atividade que implique o uso do corpo e a manipulação de material, a matéria educativa é isolada das necessidades e objetivos do educando e converte-se, destarte, exclusivamente, em coisa a ser decorada e reproduzida quando o exijam (DEWEY, 1979b, p. 204).

O filósofo americano contesta as interpretações que direcionavam a infância e o ser infantil pela ótica da carência, e joga luzes para outro horizonte quando aposta no processo formativo infantil composto por elementos essenciais. Para ele o essencial é o que é comum, o que é compartilhado entre os grupos sociais por meio dos instintos da linguagem, do fazer, da

investigação e da expressividade artística e alcança concretude na medida em que a experiência é possibilitada ao ser infantil. Este seria o curso natural do desenvolvimento ou crescimento, por sempre se apoiar em situações que implicam aprender por meio da ação participativa-experiencial.

O desenvolvimento do ser humano, por essa matriz, ocorre pela reconstrução ou reorganização das experiências que ele vivencia desde o nascimento, e perdura por toda a vida. As sensações como fome, sede, frio, calor, bem ou mal-estar são as primeiras experiências da criança, assim como as interações que estabelece com os adultos e com o ambiente onde convive. Nessa perspectiva “a experiência como um processo ativo prolonga-se no tempo e que seu período ulterior completa o período antecedente; projeta luz sobre as conexões nele implicadas, mas até então despercebidas. [...] Toda a experiência ou atividade assim contínua é educativa, e toda a educação consiste em ter tais experiências” (DEWEY, 1979b, p. 85).

Uma vez que adquire domínio do corpo, períodos em que se vira, se arrasta, senta-se, engatinha e anda, a criança faz tentativas, pratica o mesmo ato, repete a mesma ação variando fatores e combinações, de acordo as situações/circunstâncias. Para cumprir certo propósito, primeiro ela excita-se visualmente, em seguida observa, depois seleciona movimentos adequados e coordenados. Não se utiliza de mera repetição, mas sim do hábito experiencial que a leva a executar a ação. Em cada experiência seguinte, outros elementos se agregam, o esclarecimento se amplia, assim como o sentido. A aprendizagem conquistada é carregada para a experiência posterior, e outros aspectos serão incorporados.

O conceito de experiência é bastante desenvolvido por Dewey e recebe centralidade em toda a sua teoria educacional. Ele explicita no capítulo XI da obra *Democracia e Educação* (1979) o elemento passivo e o ativo da experiência. No primeiro, a experiência significa sofrimento, passar por alguma coisa. No segundo, a experiência significa a tentativa, a construção de significação. Com base no exemplo citado por ele, a experiência é ativo-passiva quando uma pessoa queima-se ao fogo. E a partir do momento que ela consegue associar o movimento da mão em direção ao fogo, lembrar da sensação de dor, e agir para evitar que a situação se repita e assim não sofra a consequência da dor novamente, a experiência é cognitiva. A combinação dessas duas fases mede o resultado e o valor da experiência. Caso não fosse atribuído significado ao ato de colocar a mão no fogo, a pessoa repetiria a ação, e agindo assim não teria alcançado a experiência cognitiva, porque a mudança na sua ação não ocorreu, isto é, não houve pensamento, aprendido. Dewey menciona que os impulsos cegos e caprichosos levam à irreflexão. A ação daquele que não pensa é como uma escrita na água, não tem valia alguma (DEWEY, 1979b, p. 152-153)

O autor então conclui que primeiro a experiência é uma ação ativo-passiva e na medida que ocorrem as percepções, a construção de sentidos, por meio do princípio do *continuum*, a experiência torna-se cognitiva. Neste ponto, a ação daquele que aprendeu se transforma, porque ele agrega saberes que vão modificar a sua prática futura, com base na experiência pela qual passou. Dito isso, pelas palavras de Dewey:

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, 1979b, p. 153).

Segundo o autor, a capacidade de o ser humano encadear as experiências vividas, acontece devido à capacidade de memorizar, que permite com que ele lembre, recorde o que lhe aconteceu. Desta forma, o ser pode mudar o seu modo de pensar e agir, caso necessite, precise, queira outra consequência. Daí emerge uma relação de reciprocidade, interdependência entre pessoas, porque enquanto interagem, aprendem com os outros, também ensinam. De outra parte, o ser humano também é capaz de aprender com o ambiente e com as coisas que tem nele.

Do ponto de vista pedagógico nos cabe pensar sobre as possibilidades experienciais que permitem ou favorecem esse aprendizado no ambiente escolar, considerando as coisas, os materiais e os instrumentos disponíveis e, de maneira primordial, os tipos de relações que lá se estabelecem. Segundo o pedagogo, o ser humano aprende nas relações experienciais ativas que estabelece com outros e com o ambiente. Todavia, é comum nas escolas a instrução pelo viés da passividade. O aluno se mantém na posição de espectador, e com o espírito separado do corpo, tem de absorver o conhecimento.

A cisão entre espírito/consciência e corpo/órgãos físicos repercute no educador e no educando. A tensão, a fadiga são algumas consequências das práticas que insistem na separabilidade espírito-corpo e tanto o mestre, quanto o discípulo as sentem. Para a criança menor ainda é difícil manter o corpo esquecido em detrimento das tarefas, porque ela necessita do aparelho sensitivo para interagir com o objeto de estudo e com o grupo. O seu corpo é fisicamente ativo e, no entanto, precisa reprimi-lo. Fazendo isso, recalca suas tendências ativas, interesses e aptidões. O produto dessa negação é a indisciplina, que provocará o desgaste do professor.

Com isso, Dewey ressalta acerca da necessidade e da importância de entendermos a sua teoria educacional, especificamente no que se refere às relações de ensino e aprendizagem, para

que se efetive a ação do aprendiz, que ele possa fazer uso do corpo, exercitar o pensamento, este considerado o propósito máximo da escola, desde a educação infantil.

Existe uma relação estreita entre a experiência e o pensamento, conceito que também ganhou destaque na produção teórica de Dewey. Vejamos: O ser humano se modifica ao longo da vida conforme o seu repertório experiencial, que lhe dá possibilidades para crescer. Na medida em que ocorre o crescimento, pode-se dizer que há uma dinâmica, uma mobilização que desperta o pensamento. Este pensamento estruturado trará implicações no modo em como a experiência posterior será concebida. Porque houve o exercício do pensamento, provavelmente haja transformação na percepção da nova experiência e, conseqüentemente, no modo de agir do ser humano.

Para Dewey, os problemas educacionais não são superados porque a escola não tem como propósito a educação para o pensar. Não sendo um dos objetivos escolares o desenvolvimento do pensamento, o estudante permanece inapto para lidar com as demandas do cotidiano, já que a sua capacidade executiva é afetada. Aquele que exercita o pensamento aprende a se expressar, investigar, fazer e interagir em vez de permanecer em passividade e aceitar o que lhe é imposto sem questionar.

A criança, quando chega ao ambiente escolar, leva consigo o que aprendeu em casa e faz (ou deveria fazer), uso do que sabe na escola. Ter a sua experiência prévia acolhida e considerada como ponto de partida é essencial, além de maior condição para o seu desenvolvimento. Ao retornar para casa, ela aplicaria o que aprendeu na escola, constituindo assim um ciclo. Dewey declara que “Estes são os dois aspectos mais importantes na diminuição do isolamento, no estabelecimento de uma relação – a criança vir para a escola com toda a experiência que adquiriu fora dela e deixá-la com algo que pode ser imediatamente utilizado na sua vida cotidiana” (DEWEY, 2002, p. 70).

Nota-se que mais uma vez aparece o adulto e o seu papel primordial para a formação intelectual infantil, primeiro no lar, junto com a família e depois na escola. Dewey delinea que no lar a criança desenvolve o instinto social. Adquire hábitos de interesse e respeito pelas ideias e direitos dos outros, assim como a noção de organização, aspecto fundamental do aprendizado (DEWEY, 2002, p. 40).

Nesse ambiente familiar acontecem as primeiras experiências lúdicas, com o corpo, entre as pessoas, com os brinquedos, brincadeiras e jogos, situações em que a criança expressa sua curiosidade. Ela, primeiro demonstra “ânsia de familiarizar-se com o mundo misterioso em que se encontra” (1979a, p. 46), mas suas perguntas estão ligadas à formulação da dúvida e não com a busca da solução; por isso, a sua curiosidade ainda não é intelectual.

Dewey enfatiza que o ser humano desenvolve a curiosidade pela interação constante com o ambiente. Enquanto permanece acordado, se envolve e age com aquilo que está ao seu entorno. Faz uso do sistema sensitivo e motor para experienciar. Nesse processo interativo o ser utiliza recursos que o protegem de situações e influências que podem ser prejudiciais a ele. Mas também faz uso de tendências que o mobilizam para buscar e explorar outras novidades. Em ambos os casos, são tendências que sintetizam a curiosidade. Sobre a curiosidade da criança o autor diz:

Para as crianças, o mundo inteiro é novo. Para toda criatura sadia, cada novo contacto é como que um deslumbramento ardentemente procurado, não apenas passivamente esperado e suportado. Não há uma faculdade una chamada "curiosidade"; cada órgão sensitivo ou motor, normal, mantém-se em qui vite; * busca oportunidade de ação e, para agir, reclama um objeto. A curiosidade é a soma de todas essas tendências dirigidas para fora (DEWEY, 1979a, p. 45).

Na teoria deweyana a curiosidade infantil é considerada mola propulsora para o futuro exercício do pensamento. A experiência formativa, por sua vez, é elemento decisivo para despertar e preservar na criança a curiosidade. Dito de outro modo, para que a criança alcance o nível intelectual, precisa cultivar a curiosidade em relação ao objeto de estudo, e isso é possível por meio das oportunidades formativas que ela experimenta. Este nexos entre experiência, pensamento e curiosidade infantil é importante e pode ser resumido na seguinte questão: Como trabalhar formativamente com a curiosidade infantil?

Primeiro temos de compreender as categorias da curiosidade. Dewey elenca três níveis: A curiosidade orgânica, que tem grau instintivo, fisiológico, ainda irreflexivo, próprio do ser infantil. Tem como características principais a inquietude, o espanto, o incômodo fisiológico que mobiliza para o movimento de procura. É um ato de vitalidade e energia, no qual o ser está em constante investigação e exploração do ambiente. Na sequência desenvolve-se a curiosidade social, período em que aflora a linguagem, fazendo surgir as perguntas da criança, conforme suas experimentações e interações. Também é marcado por sentimentos de expectativa, anseio, desejo excessivo. As perguntas que a criança profere estão ligadas ao desejo de familiarizar-se com o lugar onde se encontra. Quando a curiosidade se eleva acima do plano orgânico e social, constitui-se o nível intelectual, que leva em conta uma sequência de investigação e organização. Nesse período há uma transformação, a criança almeja encontrar respostas (DEWEY, 1979a, p. 45-47).

Em segundo, passamos a tratar da curiosidade na educação escolar, local onde a criança deveria preservar a capacidade de maravilhar-se pelas descobertas, o que infelizmente muitas

vezes não ocorre. Como vimos, Dewey enfatiza as fragilidades do modelo tradicional de educação, o qual ele refuta várias vezes, porque a vertente insiste na aplicação de práticas impositivas e desconexas com a vida do aprendiz. Muitos dos assuntos e lições que se passam na escola ocasionam completa ausência de curiosidade, porque a distância entre a vida do estudante e os problemas reais que ele enfrenta e a própria escola continua ampla. Os desafios são unicamente dele, e a escola mantém a tendência de se voltar ao programa, para a lista de conteúdos que muitas vezes são transmitidos sem notar a presença do aprendiz. Parece que esta é uma forma de se perder a curiosidade, e não só ela, também o interesse, o desejo, o gosto pelo estudo.

Dewey cita outras formas de se perder a curiosidade, e todas elas podem estar relacionadas com as práticas escolares da velha educação. Ele declara que alguns perdem na indiferença ou descuido. Outros, em frívola loquacidade. Também, ao cair em dogmatismo. Alguns por se aprisionarem em rotinas, o que impede o acesso a novos fatos e problemas. Ainda tem os que preservam a curiosidade por ter alguma vantagem pessoal na carreira escolhida. Em muitos, a curiosidade reduz-se a um gosto por saber da vida alheia (DEWEY, 1979a, p. 47).

Para a preservação da curiosidade, Dewey indica algumas funções do professor: Prover os materiais e as condições para dirigir a curiosidade orgânica, rumo a investigações que possuam um fim e produzam resultados positivos no aumento do conhecimento. Auxiliar para que haja a conversão da inquirição social na capacidade de interrogar livros e pessoas.

Proteger o educando das excitações desprovidas de efeito cumulativo, o que o tornaria um amador de sensações e sensacionalismos ou um desinteressado. Evitar qualquer dogmatismo na instrução, o que criaria a impressão de que tudo que é importante já foi assentado e nada resta para ser descoberto. Saber ministrar noções quando a curiosidade fez nascer um apetite que quer ser saciado; e como se abster de ministrá-las, quando, por falta de atividade indagadora, elas constituiriam um fardo e embotariam o gume do espírito inquiridor (DEWEY, 1979, p. 47-48).

Ao nascer, a criança traz consigo certos recursos naturais que são os meios utilizados por ela para entrar em contato com o mundo exterior, de modo especial com o adulto/cuidador. Inicialmente, nas situações em que se expressa/vivencia as sensações das primeiras experiências pelas quais passa, ela utiliza sua capacidade de interação. Na medida em que se desenvolve, passa a fazer uso das demais tendências, como investigação, construção e expressão.

Quando defende um currículo novo, Dewey almeja que ele seja constituído por ocupações que levem em conta essas tendências espontâneas que a criança está a aprimorar

desde o nascimento. No capítulo II da obra *A escola e a sociedade e a criança e o currículo* (2002), o autor diz que é na escola, mediante a condução do professor, que a criança amplia a interação, por meio da comunicação/conversaão. Também é na escola que refina o senso de investigação, nas atividades envolvendo brincadeiras, jogos, faz de conta. Da mesma forma, ocorre com a capacidade construtiva e a expressão artística, ambas dependentes também das sugestões encaminhadas pelo educador. O autor afirma que elas são tendências determinantes para cultivar o interesse, a curiosidade e a capacidade plástica para as sugestões posteriores. Dito de outra forma, a consideração por parte do adulto pelas capacidades que a criança tem é fundamental, uma vez que são nas experiências oportunizadas por ele que a criança pode preservar ou anular o *continuum* experiencial, o que implica em continuidade ou não do seu aprendizado.

Nascer é a primeira experiência da criança no mundo externo. Em seguida, podemos citar as sensações de frio, já que em condição intrauterina possivelmente esteja mais aquecida, e também outras envolvendo tato, olfato audição. As experiências subsequentes são os procedimentos médicos, que provavelmente lhe causam mal-estar, embora sejam necessárias para o seu posterior bem-estar. O calor provocado pelas roupas e o berço aquecido, o sono e a fome podem ser citados como experiências seguintes. Com essa breve retomada sobre o ato de nascer queremos dizer que embora o nascimento tenha sido a primeira experiência externa da criança, no mesmo instante ocorreram as primeiras interações. A partir disso, podemos pensar em indissociabilidade, entrelaçamento entre estes princípios. Também se pensa num possível entrelaçamento entre interesse e experiência, ambos assuntos que merecem ser tratados maior atenção e profundidade em estudo específico.

Este pode ser um dos motivos que leva Dewey a defender propostas escolares que envolvam a interação, porque ela é um recurso central para o crescimento. Contrariando a tendência tradicional, podemos ter crianças interessadas em fazer coisas, em discutir a respeito daquilo que surge no curso desse fazer. Podemos ter crianças que investigam, questionam e buscam soluções com contentamento, de modo diverso e cooperativo. Nessas situações em que são participantes ativas, as crianças fazem uso do corpo e da mente, opondo-se à cisão entre espírito (consciência) e o corpo (órgãos físicos), que considerava equivocadamente: o primeiro como faculdade puramente intelectual e cognitiva, e o segundo como intruso e sem importância. Sobre outros aspectos típicos da velha educação Dewey salienta que:

[...] o seu incentivo à passividade, a sua massificação mecânica das crianças, a sua uniformidade de programas e métodos de estudo. Aquilo que a caracteriza pode ser resumido se dissermos que o seu centro de gravidade é exterior à criança. Situa-se no professor, no manual, em qualquer parte e em toda a parte exceto nos instintos e nas atividades imediatas da própria criança. Quando assim é, pouco há a dizer sobre a vida da criança. Muito haveria a dizer sobre os estudos da criança, mas a escola não é o local onde ela viva (DEWEY, 2002, p. 40).

Como os princípios teórico-metodológicos dessa concepção pedagógica priorizam o intelecto, acabam por diminuir as possibilidades experienciais da criança, em situações que ela poderia utilizar o seu corpo para se expressar, fazer, investigar, interagir com os outros, com o ambiente e com o objeto de estudo. É falso esse raciocínio, porque o desenvolvimento intelectual não prescinde de um corpo consciente, isto é, de um corpo ativo, que pode se mover, se relacionar por meio de experiências de liberdade. A experiência sensorial corporal não se dissocia do desenvolvimento intelectual, mas quando acolhe a incoerente interpretação ficam diminuídas as chances de a criança ter uma formação expandida, pois estaria totalmente direcionada para a dimensão do intelecto, sendo-lhe anulados os interesses inatos, curiosidades e experiências formativas, o que reduziria as suas oportunidades de aprendizado.

Consideramos pertinente mencionar que mesmo em tarefas com ênfase na “mente” ou “espírito”, o aprendiz utiliza algumas atividades corporais, mas se trata de ocupação equivocada e restrita aos sentidos: Ouvido para escutar o que lhe comandam e visão para olhar o que diz o livro, o mapa, o quadro-negro, o professor. Lábios e órgãos vocais para reproduzir a fala e mãos para escrever o que lhe ditam. Assim, os sentidos servem para receber o mundo passivamente e canalizá-lo ao interior. A criança provavelmente esteja em condição de imobilismo, conduzida a desenvolver apenas parte do todo, como um aparelho de ginástica a desenvolver de forma automática e repetida determinado músculo; no entanto, atividades dessa natureza não constituem experiência e por isso também não possibilitam o crescimento, tampouco o pensamento.

2.3 O papel do jogo e da brincadeira

Eu acredito que a escola deve representar a vida presente - vida tão real e vital para a criança quanto aquilo com que ela continua em casa, no bairro ou no parque infantil.
(DEWEY, 1897, p. 8).

Acredito, portanto, nas chamadas atividades expressivas ou construtivas como centro de correlação (DEWEY, 1897, p. 11, tradução nossa)¹⁰.

Enquanto adultos, muitas vezes nos esquecemos do tempo de infância, quando brincar era nossa atividade preferida. Inventar histórias e contar segredos e experiências, fazer planos de uma próxima brincadeira, procurar materiais para criar e inventar brinquedos, investigar espaços e encontrar tesouros; brincar de super-herói, casinha, médico, pega-pega, esconde-esconde, sair correndo ou dançando ou pulando, rabiscar, desenhar, pintar, tomar banho de chuva, andar de bicicleta, jogar bola, brincar de balanço, fazer barraca, conversar com amigos e familiares ou até ficar sem fazer nada. Claro que gostávamos de ficar livres para fazer as escolhas e nos desagradava ter os planos, brincadeiras e interações suspensas, porque sendo criança tínhamos nos brinquedos e nas brincadeiras o jeito próprio para aprender: divertindo-se e imaginando.

No entanto, não podemos deixar de lado a ideia de que os consentimentos que nos foram contestados em determinadas situações, trouxeram também lições essenciais. Os adultos, ao colocarem certos limites, permitiram que pudéssemos adquirir aprendizados. Com eles aprendemos a lidar com os desagradados, os medos, os conflitos, as dores e as frustrações. Percebemos que a organização de uma rotina é aliada de uma boa formação.

No capítulo II denominado *Necessidade de uma teoria da experiência*, da obra *Experiência e Educação* (1976), Dewey faz uma abordagem sobre o significado da organização. Ele relata que há uma tendência dos educadores de correntes mais novas em repelir a organização tanto moral quanto intelectual por acreditarem equivocadamente que na teoria da ação ela não é necessária. A oposição em relação à ideia de organização parece acontecer porque ela se aproxima das práticas da educação tradicional, que se direcionava de maneira excessiva para conteúdos, matérias, métodos, objetivos e relações sociais rígidas. O autor diz que as objeções à ideia de organização ocorrem pelo fato de ser difícil se afastar dos aspectos

¹⁰ *I believe that the school must represent present life—life as real and vital to the child as that which he carries on in the home, in the neighborhood, or on the playground* (DEWEY, 1897, p. 8). *I believe, therefore, in the so-called expressive or constructive activities as the center of correlation* (DEWEY, 1897, p. 11).

da velha escola. Ele enfatiza, no entanto, sobre a necessidade de se escapar dessa conduta equivocada, uma vez que nas ciências empíricas a organização também é essencial, o que indica que não há razão para os empiricistas serem os "fracalhões" ("push-overs") em matéria de ordem e organização (DEWEY, 1976, p. 21).

Por um lado, era muito comum escutar dos adultos os relatos sobre as infâncias passadas, quando as crianças tinham poucos direitos e muitos deveres. Tempos em que não as escutavam, tampouco as suas opiniões e sentimentos eram consideradas. Situações em que sofriam em virtude das intervenções ora invasivas, ora excessivamente protetivas, perspectivas em que a formação é reduzida, pois em todas essas atuações ocorre condicionamento das oportunidades de identificar e responder adequadamente aos riscos, reconhecer e respeitar limites, além de reduzirem os processos do brincar, da cultura de pares e as possibilidades de experiência.

Por outro lado, o tempo para brincar parecia muito maior quando éramos crianças. O relógio andava sem pressa, diferente de como o percebemos hoje, quando adultos e crianças já acordam com a "checklist" ao lado da cama, contendo nela as diversas atribuições diárias a serem vencidas até o momento de descanso. Para o adulto o produto dessa aceleração é a ânsia em vencer as demandas da sociedade, o que implica em apressar também a criança. Esta, por sua vez, muitas vezes vive a infância em meio a rotina exaustiva, na qual o brincar, nem sempre está presente.

Diferentes tempos, passado e presente divergem e se entrecruzam em vários aspectos relacionados à educação da infância. Hoje, estar na escola em idades precoces e em tempo integral poderia ser condição de uma reconfiguração do brincar, das culturas de pares, das experiências de autonomia, da experiência nos tempos "livres", da experiência com a natureza e com a diversidade de artefatos lúdicos etc. A criança poderia ser de fato protagonista do seu aprendizado, aproximando-se da concepção educativa defendida por Dewey. Mas, como vimos no tópico anterior deste trabalho, ainda certas experiências deixam de ser priorizadas na escola, ou melhor, há uma pobreza de experiência nesses espaços, porque a preocupação em dar conta de outros encargos toma o tempo que poderia ser ocupado com as experiências lúdicas, e por essa razão elas nem sempre são contempladas. Assim, pode-se dizer que a não-escuta das crianças perpassou pelo tempo, e está presente em nosso contexto. Agora, com a roupagem de agenda, mantêm-se a não participação, o silenciamento, a invisibilidade das especificidades infantis em detrimento de competências e habilidades necessárias a uma sociedade idealizada pelo adulto.

Muitos educadores reconheceram o papel das atividades lúdicas na formação infantil; dentre alguns que receberam destaque citamos Platão (428 a.C.-347 a.C.) que admitiu a importância do “aprender brincando”, contrariando práticas repressivas. Segundo Dewey, “Brinquedos, jogos, ocupações que exigissem manipulação e construção, foram reconhecidos, pela primeira vez depois de Platão, como de importância essencial para a educação” (1980, p.182). Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.) analisa a ludicidade como descanso para o espírito. Na Idade Média, os jogos foram associados a algo não sério, porque muitos eram de azar, prática comum na época. Teóricos como Vivès (1492-1540), Montaigne (1533-1592), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852) inseriram outras roupagens ao significado e função do jogo, que esteve vinculado ao divertimento, provavelmente para suavizar o esforço intelectual escolar, sendo uma espécie de apoio para progressão e apropriação dos conteúdos. Também foi utilizado para divulgar princípios e valores, ética e moral. A partir dos preceitos de Rousseau, momento em que a percepção da infância ganhou maior notoriedade, o jogo¹¹ foi concebido como prática necessária para atender as especificidades da criança, como uma conduta legítima, espontânea, própria do ser infantil, que tem início ao nascer.

Johan Huizinga¹² (1872-1945), na obra intitulada *Homo Ludens*, publicado originalmente em 1938, com edição portuguesa de 1971, traz contributos pertinentes em relação ao jogo. Ele define jogo como “uma atividade ou ocupação voluntária, exercida num certo nível de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas e absolutamente obrigatórias, dotado

¹¹ Como jogo compreendemos brincadeiras, brinquedos e jogos diversos.

¹² O holandês Johan Huizinga (1872-1945) é um dos mais eminentes historiadores da cultura no século XX. É reconhecido por seus trabalhos nas áreas da história cultural, da teoria da história e da crítica da cultura. Os trabalhos de Huizinga oferecem contribuições para diversos temas, tais como a definição do conceito de história e da tarefa do historiador, a história da cultura nos Países Baixos e na França durante a Baixa Idade Média e o Renascimento, o papel do elemento lúdico na cultura, e a crítica à cultura da civilização moderna.

Como historiador, declarava que o principal objetivo do ofício é retratar padrões de cultura: em outras palavras, descrever pensamentos e sentimentos, e suas expressões ou materializações em obras literárias e de arte. Segundo Huizinga, o historiador descobre padrões de cultura ao estudar “temas, figuras, motivos, símbolos, estilos e sentimentos”.

Iniciado na linguística, Huizinga mudou seu caminho para a história nos primeiros anos do século XX. Lecionou na Universidade de Amsterdã, Universidade de Groningen e Universidade de Leiden, permanecendo nesta última por mais de 20 anos, até a ocupação da região pelos nazistas em 1942. Foi lá que Huizinga publicou suas pesquisas mais notáveis, como *O Outono da Idade Média*, *Nas sombras do amanhã* e *Homo Ludens*. Huizinga é reconhecido como uma das principais referências para a história cultural moderna, mantendo algumas de suas obras em circulação do mercado editorial contemporâneo.

Quando tinha cerca de 40 anos, depois do início da Primeira Guerra Mundial, começou a publicar os livros e ensaios sobre a história cultural europeia pelos quais hoje é lembrado. Antes afastado completamente das questões políticas de seu tempo, por volta de 1930 sua crítica ao mundo moderno estendeu-se ao fascismo. Quando os alemães invadiram a Holanda, Huizinga foi preso e levado para um campo de concentração. Faleceu em uma vila perto de Arnhem logo após a sua libertação.

Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Johan_Huizinga <https://videeditorial.com.br>

Acesso em 11/04/2021.

de um fim em si mesmo, atividade acompanhada de um sentimento de tensão e alegria, e de uma consciência de ser que é diferente daquela da vida cotidiana” (HUIZINGA, 2019, p. 33), ideia que converge com pensamento de Dewey no que se refere a capacidade e o interesse social do ser humano, por meio da interação/comunicação.

A tese central desta sua proposição é a de que o jogo corresponde a uma noção primitiva, profundamente enraizada em toda a realidade humana. Esta afirmativa nos parece próxima ao que argumenta Dewey, quando confere ao ser humano, mesmo imaturo, tendências naturais para interagir, comunicar, investigar, construir, expressar, aptidões estas que são fundamentais ao brincar. Segundo o Huizinga, é por meio do jogo que nasce a cultura, a partir dos rituais, da linguagem, da literatura, da arte, da expressividade, da competição, do pensamento etc. O autor menciona que o jogo é mais primitivo que a cultura, sendo prática comum partilhada entre homens e animais. Em outras palavras, o jogo se relaciona com a cultura humana, como se fosse algo interno a ela ou existente diante dela, visto que é possível notá-lo entre os grupos de animais. Aqui o autor cita como exemplo uma dinâmica brincadeira de um grupo de animais, os quais parece que se convidam uns aos outros para brincar, seguindo um certo ritual de atitudes e gestos, respeitando certas regras, o que os proíbe de se morderem com violência. Pela observação nota-se que os animais fingem ficar zangados, e o mais importante, nota-se imenso prazer e divertimento. A partir da observação em nível animal, o autor conclui que o jogo é mais que fenômeno fisiológico ou reflexo psicológico “Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação” (HUIZINGA, 2003, p. 17).

No ser humano, a mais primitiva forma de jogo brota no nível sensorio-motor, não abrange simbolismo ou ludicidade, mas se repete em virtude do prazer e do propósito plástico: adaptação ao meio onde vive. Embora nossa memória não permita que nos lembremos das primeiras ações envolvendo o brincar, se observarmos um bebê logo podemos perceber que o seio da mãe, a mamadeira, a chupeta são para ele os primeiros brinquedos. Ao saciar a fome ou se acalmar com a chupeta, sente prazer e ao mesmo tempo exerce atividades lúdicas. O seu próprio corpo também é brinquedo e brincadeira. Quando descobre a mão e depois o pé, quando tateia o que está ao seu alcance, são situações em que desenvolve os sentidos e percepções. Também sons, entonações, vibrações, gestos e movimentos que fazem parte do ambiente onde ele está são formas de brincar e aprender. As interações que estabelece com as pessoas e objetos são as suas primeiras brincadeiras e todas essas ações estão revestidas de cultura e quanto mais o ser humano infantil as experimenta, mais consegue se apropriar dela.

Dewey tomou como referência as ideias de épocas anteriores para construir sua compreensão sobre a função lúdica no processo educacional infantil. Em relação aos brinquedos, jogos e ocupações ele diz que:

Não há, contudo, motivo para usá-los meramente como distrações agradáveis. A observação da vida mental evidenciou o valor fundamental das tendências inatas para explorações, para a manipulação de instrumentos e materiais para construções, para a expressão de alegria etc. Quando exercícios sugeridos por estes instintos entram num regular programa de estudos, o aluno dá-se a eles totalmente, reduz-se a separação artificial entre a vida na escola e fora da escola, surgem motivos para dar-se atenção a maior variedade de processos claramente educativos, e formam-se associações que dão emprego social aos conhecimentos utilizados (DEWEY, 1979b, p. 214-215).

Ao preconizar mudanças na educação, Dewey defende a ideia de “preparação para a vida” no sentido de a criança viver a vida de criança, alcançar o domínio de si mesma e de exercitar (treinar) as suas aptidões. Assim poderia compreender melhor o seu contexto social e posteriormente ser capaz de agir nele. O viés pedagógico Deweyano contraria a ideia de “preparação para a vida no mundo do amanhã”, porque essa ideia pressupõe que seja possível saber o que é necessário para estar apto e capaz no futuro, e para tanto exige-se do presente um repertório de condutas fixas e limitantes, com o intuito somente de preparação (devir/vir a ser).

Por esta equivocada perspectiva as virtudes são negativas, pois implicam obediência, abdicação, docilidade, submissão do aprendiz em relação ao que lhe é proposto. Assim a sua participação e ação são reduzidas, já que a liberdade, fator determinante para o desenvolvimento intelectual e moral, não é permitida. Em outras palavras, o aprendizado dos princípios morais e intelectuais necessários à vida se consolidam de modo efetivo quando o aprendiz recebe uma educação ativa, e esta é favorecida com o apoio das práticas lúdicas.

A partir das ideias defendidas pelo autor, nas quais a criança tem de vivenciar a infância, conhecer e dominar a si e exercitar suas faculdades, o papel do jogo ganha centralidade. As práticas lúdicas tornam-se decisivas para o desenvolvimento infantil porque é por meio delas que a criança constitui a sociabilidade e exercita o pensamento, atributos formativos necessários à vida coletiva. O jogo, neste sentido, pode ser considerado como o primeiro exercício democrático da criança.

Consideremos a hipótese de que Dewey tenha se apropriado da concepção de desenvolvimento humano de Piaget (1896-1980)¹³, estudioso que muito contribuiu acerca do

¹³ Jean Piaget (1896-1980) foi um renomado psicólogo suíço, conhecido por seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil, referência mundial na Educação. Passou grande parte de sua carreira profissional interagindo com crianças e estudando seu processo de raciocínio. Seus estudos tiveram um grande impacto sobre os campos da Psicologia e da Pedagogia. Nasceu em Neuchâtel, pequena cidade da Suíça francesa, e desde muito cedo

papel da ludicidade na educação da criança. Tanto um quanto o outro evidenciam semelhante postura em relação ao significado da infância e sua importância para o desenvolvimento humano pleno. Ambos os autores compreendem a infância como possibilidade de crescimento, que ocorre de modo processual, progressivo, encadeado, e isso implica no respeito às especificidades infantis. Também nos parece convergente entre os autores a função das práticas lúdicas na infância, não só pelo fato de serem ações próprias do universo da criança, ou pela razão de despertar-lhes o interesse, tampouco por serem apoio para progressão escolar, mas sobretudo pelo valor formativo que o jogo oferece à vida coletiva. Isso configura outro ponto em comum entre os autores, pois ambos demonstram interesse e preocupação com as questões sociais, com o propósito de cultivo da sociedade democrática¹⁴. A interferência benéfica na formação de hábitos, na organização, no entendimento de regras e convenções, na expressividade, no exercício do pensamento são algumas virtudes positivas resultantes do trabalho com jogos. A partir da ludicidade, o ser humano aprende o valor das regras necessárias para manter o funcionamento da sociedade democrática e neste ponto, tanto Dewey quanto Piaget, evidenciam concordâncias em seus fundamentos teóricos.

Piaget estabelece três tipos de estruturas de jogos que surgem de modo progressivo na evolução do brincar infantil. Primeiro, a criança direciona a sua atenção e interesse aos jogos de exercício, que representam a sua forma inicial de brincar, quando está no período sensório motor. Essa forma de assimilação é funcional ou repetitiva, ou seja, pelo prazer da função. A característica principal do jogo de exercício é a repetição de movimentos e ações que têm por

demonstrou interesse pela natureza e pelas ciências. Piaget licenciou-se em Ciências Naturais, na Universidade de Neuchâtel, em 1915, doutorando-se três anos mais tarde com uma tese sobre os moluscos da região de Valois, na Suíça. Sua formação em biologia levou-o a pressupor que os processos de conhecimento dependiam dos mecanismos de equilíbrio orgânico. Não obstante, seus estudos epistemológicos demonstravam que tanto as ações externas como os processos de pensamento implicam uma organização lógica. Piaget conjugou essas duas variáveis: o lógico e biológico numa única teoria e, com isso, apresentou uma solução ao problema do conhecimento humano.

Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/biologia/jean-piaget-biografia/53974>
Acesso em: 11/04/2021.

Para evidenciar aproximações entre Dewey e Piaget, sobre a ludicidade na infância, utilizamos como fonte: MACEDO, Lino: Os jogos e sua importância na escola. Cadernos de Pesquisa. Nº 93 (maio de 1995). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995, p. 5-11.

.....

¹⁴ No capítulo III, intitulado *Critérios da Experiência*, da obra *Experiência e Educação* (1976), Dewey trata sobre a preferência pelos métodos democráticos. Ele assim diz: A questão que desejaria levantar refere-se a porque preferimos métodos democráticos e humanos aos métodos autocráticos. Ao dizer porque, queremos significar a razão da preferência e não apenas as causas que nos levam a esta preferência. Uma causa pode ser a de que nos ensinaram não só na escola, como na imprensa, no púlpito, na tribuna, nas leis e nas assembleias legislativas que a democracia é a melhor de todas as nossas instituições sociais. Assimilamos assim a ideia de nosso próprio meio e a fizemos, pelo hábito, parte de nossa estrutura mental e moral. Mas causas semelhantes levaram outras pessoas em ambiente diferente a preferências muito diversas — a preferir, por exemplo, o fascismo. A causa de nossa preferência não é a mesma coisa que a razão porque a devíamos escolher (DEWEY, 1976, p. 24). Na sequência o autor continua a argumentação em defesa da instituição social democrática.

consequência o apoio na formação de hábitos. Nesta fase a criança faz uso de esquemas sensorio-motores. Do ponto de vista funcional o valor da repetição como recurso de aprendizagem está em compreender que ao fazer algo uma única vez, pouco ou nenhum sentido haverá. Há também a questão da valorização da repetição como ferramenta para ajudar na organização da rotina escolar. Porém aqui emergem riscos: Repetir sem sentido lúdico, sem o prazer ao fazer, como é costume ocorrer em algumas situações escolares. Transformar as rotinas escolares em um fim que não condiz com as circunstâncias. A repetição é formadora de regularidade/sequencialidade/continuidade, o que é fundamental na aprendizagem escolar da criança e na vida adulta.

O caráter estrutural dos jogos de exercício ajuda a criança a enfrentar as tarefas escolares com base num sentido filosófico (coordenação de valores), ultrapassando o reduzido sentido utilitário (aplicação-instrumentalização). Parece-nos evidente hoje a superioridade do sentido utilitário, que tem como justificativa a preparação dos futuros cidadãos. Nesse viés, se exige domínio em relação às letras, aos números e às ciências, com uso de métodos muitas vezes abstratos, distantes e desinteressantes para a criança.

No livro de Dewey, intitulado *Como pensamos* (1979a), o autor faz referência à imitação como um dos primeiros recursos utilizados pela criança para se apropriar do entorno. E ela o faz com interesse e prazer, brincando. Consegue conciliar, estabelecer combinações entre os seus recursos ativos, o sistema sensorial e os gestos, as ações, as palavras e as ocupações das pessoas que fazem parte do seu convívio. Ao fazer essa correspondência no cotidiano, ela ressignifica a experiência, supera a simples imitação/repetição, organiza-se e constitui hábitos. O estímulo e a reação são os outros meios citados por Dewey como princípios fundamentais que interferem na atitude infantil enquanto aprendiz, juntamente com a imitação. Estes recursos constituem o seu primeiro jeito de brincar.

Neste período, momento da vida no qual a criança observa e imita repetidas vezes a ação do outro, o autor menciona o papel do adulto/mestre dizendo que “Tudo o que o mestre faz, bem como o modo por que o faz, incita a criança a reagir de uma ou de outra forma e cada uma de suas reações tende a determinar uma atitude em certo sentido” (DEWEY, 1979a, p. 65). Além da imitação, Dewey, também faz referência ao estímulo e a reação como princípios fundamentais que interferem na atitude do aprendiz. Assim, na primeira forma de brincar, quando a criança age a partir do exemplo para se apropriar das coisas do lugar onde está imersa, é fundamental que ela tenha boa condução e condições favoráveis para fazer uso dos três recursos, ultrapassando, assim, a mera repetição/imitação, porque se ela permanecer neste patamar, estará simplesmente a arremedar os atos dos adultos. Sem se dar ao trabalho de pensar,

tampouco atribuir significado ao que foi aprendido, permanecerá sem ampliar seu cabedal de saberes.

Ainda sobre a imitação, Dewey, em *Democracia e Educação* (1979b), no capítulo III, sob o título *Educação como direção*, trata do instinto imitativo a partir do exemplo de uma criança e um adulto em um jogo de bola. O adulto joga a bola para criança. Ela apanha a bola e joga em outra direção porque o seu estímulo não é a bola e nem a companhia, mas sim a ação de jogar a bola, para que o companheiro faça a sua ação, isto é, continue o jogo. Imita os meios de fazer e não o fim ou a coisa a ser feita. Ela tem o interesse, o desejo próprio de conseguir jogar bem; por essa razão tem a iniciativa, a adaptabilidade em relação ao ato do outro. Ela observa como proceder para então desenvolver a sua compreensão acerca do que pretende realizar. Dewey defende a imitação dos meios, dizendo que são atos inteligentes porque implicam em observação atenta e seleção da ação, na tentativa de sempre melhorá-la. Desta forma, o instinto imitativo pode ser um fator importante para o desenvolvimento eficiente da ação. O autor menciona que há outro tipo de imitação. Trata-se de uma ação superficial, transitória, com pouco efeito cognitivo. São ações imbecilizadas, nas quais a imitação não tem significação porque são uma espécie de mímica, muito semelhante aos animais adestrados.

A segunda estrutura de jogo piagetiana é a simbólica. Corresponde às brincadeiras que envolvem a imaginação e a fantasia, por isso diz-se assimilação deformante. Pode-se dizer que é uma repetição aprofundada do que foi aprendido com os jogos de exercício. Um exemplo é a ação da criança ao imitar a mãe durante o brincar; isso significa que ela está repetindo o que tantas vezes a sua mãe fez quando lhe cuidava. Desta forma, há consecutividade/continuidade na formação de hábitos. É possível considerar como marco da função simbólica, a habilidade de estabelecer a diferença entre alguma coisa usada como símbolo e o que ela representa, seu significado. O fato de a criança fantasiar, inventar ou as histórias que ele escuta tem função explicativa porque possibilitam que ela compreenda, ao seu modo, as temáticas presentes no contexto social. E isso permite a sua integração ao mundo social, que tornar-se-á cada vez mais complexo.

O valor formativo do jogo simbólico, do ponto de vista funcional é que a criança, ao fantasiar e imaginar, assimila o mundo como pode ou deseja. Ela cria analogias, faz invenções, produz linguagem. Por isso consegue se adaptar às regras e combinados em casa e na escola. A escola costuma ensinar os conteúdos por meio de convenções, normas, leis, signos, analogias, as quais possibilitam de modo mais efetivo o jogo simbólico, pois vinculam as coisas com as suas possíveis representações. Do ponto de vista estrutural, os jogos simbólicos têm valor porque por meio das fantasias, as mitificações, os modos deformantes de pensar ou inventar a

realidade a criança constitui uma espécie de base para as futuras teorizações. Em síntese, se os jogos de exercício são a base para o como, os jogos simbólicos são a base para o porquê das coisas. Mas a coordenação de ambos só se dará com a estrutura dos jogos de regra.

Sobre o jogo simbólico Dewey em “*Como pensamos*” (1979a) diz que no momento em que as coisas passam a ser sinais, no momento em que adquirem uma capacidade representativa, o brinquedo transforma-se em atividade que comporta fator mental. Exemplo dessa capacidade representativa seria brincar com uma parte de boneca (perna), fazendo de conta, imaginando que está brincando com a boneca inteira. Nesse brincar, a criança não fez uso do aparelho sensitivo, mas do significado sugerido pelo objeto. Dewey declara que:

Assim usam bonecas, trens, blocos e outros brinquedos. Manipulando-os, elas vivem, não com as coisas materiais, mas no vasto mundo dos significados, natural e social, evocados por essas coisas. Quando brinca de cavalo, de loja, de casinha ou de comadre, está subordinando o presente físico ao ideal de significado. Define-se e constrói-se, assim, um mundo de significações, uma reserva de conhecimentos (tão importante em toda operação intelectual), (1979a, p. 207).

Parece-nos que nessas duas estruturas de jogo encontramos possível equivalência, imbricação ou semelhança entre os preceitos piagetianos e deweyanos. Na primeira, Dewey menciona o valor da imitação e Piaget o valor da repetição como prática lúdica utilizada pela criança no período inicial da vida, quando ela direciona sua atenção e interesse para os adultos com quem convive, fazendo uso da aptidão social e do sistema sensitivo. Em seguida, Dewey trata do jogo simbólico, de modo semelhante à Piaget, quando se refere à importância dos da fantasia e imaginação, próprias da segunda estrutura, que ajudam a criança na apropriação de conceitos, convenções e princípios que servem de âncora para a última estrutura, o jogo de regras, etapa em que a criança tende a colocar em jogo o que herdou das estruturas anteriores como apoio para exercitar de modo mais efetivo o pensamento, e assim, progressivamente fazer a transição entre a atitude do brinquedo para a atitude do trabalho.

Cabe-nos destacar que Dewey faz a distinção entre trabalho e brinquedo no capítulo XIV de *Como pensamos* (1979a), dizendo que geralmente é utilizada a seguinte explicação: No brinquedo o interesse está na atividade em si mesma, enquanto no trabalho, o interesse se dirige para um produto, um resultado que pode ser entendido como o ápice da atividade, a culminância da ação. Desta forma, o brinquedo tem caráter livre, enquanto o trabalho está envolvido ao fim a realizar. Entretanto, esse jeito de apresentar a distinção é incisiva e pode gerar uma separação falsa, artificial entre processo e produto, entre atividade e resultado. Dewey então explica a versão considerada por ele:

A verdadeira distinção não se dá entre um interesse pela atividade em si mesma e um interesse pelo resultado externo da atividade, mas sim, entre o Interesse por uma atividade tal como decorre de momento a momento, e o interesse por uma atividade em relação a um fim, um resultado, atividade, portanto, que possui um fio de continuidade que liga, umas às outras, as suas sucessivas fases. Vê-se, pois, que tanto o trabalho como o brinquedo podem representar um interesse pela atividade "em si mesma"; mas, no caso do brinquedo, a atividade que recebe o interesse é mais ou menos casual, segundo o acaso das circunstâncias, do capricho ou da determinação alheia; no caso do trabalho, a atividade fica enriquecida pelo senso de que ela nos leva a um fim, importa em alguma coisa (DEWEY, 1979a, p. 210-211).

Do ponto de vista formativo, sabe-se que brincar é essencial para criança. O adulto/educador, na perspectiva deweyana percebe nas atividades lúdicas, frutíferas oportunidades para que a criança desenvolva suas tendências espontâneas, além de provocar a sensação de bem estar e alegria. Pelo viés participativo, assunto que será tratado no capítulo posterior, a criança ajuda a eleger as condições para que o brincar aconteça, embora para ela seja o brincar pelo brincar, porque ela não tem a mesma pretensão do adulto. Inclusive, neste ponto, lembramos que Dewey é contrário à ideia de preparação para a vida, porque implica em desconsiderar o que é a criança hoje, e todas as particularidades, em função de um treino para o futuro, ou seja, para o mundo exclusivamente do trabalho, se considerarmos a situação atual.

Próximo da linha de pensamento deweyano, Santin (1990) diz que se olharmos, escutarmos e observarmos os comportamentos infantis, poderemos constatar que a criança irradia ludicidade. Segundo ele "Ninguém põe em dúvida que brincar não só faz parte da vida da criança, mas é a própria criança" (SANTIN, 1990, p. 25). No entanto, devido às transformações sociais, surgiram outros pensamentos associados à ideia do brincar infantil: trabalho e atitude pouco sérios. O autor explica que o homem adulto, do negócio e do trabalho, acabou se aproveitando da dimensão lúdica da criança. Explorando essa ludicidade, o adulto induz a criança a adotar os valores do adulto. Para Santin "Essa foi a razão que tornou o brinquedo uma atividade proibida no mundo do trabalho. O brinquedo da criança é tolerado apenas até chegar a fase produtiva. Brincar em serviço é um crime, ou no mínimo uma atividade infantil" (SANTIN, 1990, p. 26). E o autor ainda menciona as diferenças entre os mundos do trabalho e das práticas lúdicas:

Acontece que o trabalho tem sempre um objetivo bem definido. O brinquedo, ao contrário, é livre e espontâneo. O trabalho tem regras pré-fixadas. O brinquedo está sob o controle total de quem brinca. O trabalho tem horário de começar e de acabar. O brinquedo não se preocupa nem com o começo e nem com o fim. Começa quando se quer e acaba da mesma maneira como começou. O trabalho tem tarefas fixas. O brinquedo possibilita funções alternativas. Agora eu posso ser o Índio, depois posso ser o mocinho (SANTIN, 1990, p. 26-27).

Ainda com base em Santin (1990), na medida em que o adulto vislumbra um resultado determinado, ele acaba cerceando as possibilidades e o encanto da criança pelo brincar acaba porque:

[...] Brincar é uma atividade lúdica criativa. No brinquedo entra em ação a fantasia. O indivíduo, criança ou adulto, ao brincar transforma a realidade, cria personagens e mundos de ilusão, coloca-se diante do risco, do imprevisto, do suspense. Não há necessidade do resultado a alcançar. Existe apenas expectativas. Pode dar certo como pode dar errado. Uma vez o resultado tentado vai aparecer, não se sabe quando. É este o dinamismo do lúdico. [...] O brinquedo caracteriza-se ainda pela presença do outro. Brincar é estar junto com o outro. É sentir o gesto, o olhar, o calor do companheiro. O brinquedo aproxima as pessoas, as torna amigas porque brincar significa sentir-se feliz. [...] Brincar torna-se sinônimo de paz, de harmonia e de alegria (SANTIN, 1990, p. 26-27).

Quando age exclusivamente para alcançar um propósito pela ludicidade, o adulto já está contaminado pelo sentido do trabalho, e tende a esquecer da criança de hoje, porque pensa em prepará-la para o amanhã. Infelizmente, quando age deste modo, o educador transforma o jogo em competição, semelhante ao mercado de trabalho, pois o desejo é o de somente sobressair-se ao outro; a participação, a interação, a expressão, a alegria e o bem estar já não têm valor. O autor enfatiza que “o homem trabalhador e racional terá dificuldades, ou até pode estar impossibilitado de brincar” uma vez que “a ludicidade é uma dimensão humana que alegra ao perceber outras possibilidades de ver as coisas, ou de tratá-las” (SANTIN, 1990, p. 26-27), o que não ocorre quando a ênfase está no devir/vir a ser.

Dewey, como vimos, diferencia jogo/brincar de trabalho e confere papel central da ludicidade à etapa da infância. O autor, no entanto, esclarece sobre uma incompreensão que repercute na formação da criança, gerando equivocadas práticas escolares. Trata-se de as escolas de Educação Infantil (Jardim de Infância) receberem o rótulo de lugar sem finalidade, porque dedicam-se exclusivamente ao “brinquedo”, o que as torna indevidamente simbólicas, imaginativas, sentimentais e arbitrarias, já que demonstram ser contrárias ao trabalho. As escolas de Ensino Fundamental (Escola Primária), por sua vez, não abrem espaço para o brinquedo, porque compreendem equivocadamente que representam lugar de “finalidade”; porém, muitas vezes a finalidade é tão remota que só o educador sabe dela. Nessas condições,

tanto a criança do Jardim da Infância, quanto a das Escola Primária têm chances reduzidas de ampliar e refinar o conhecimento sobre as coisas, pois nem conseguem imaginar fins e consequências de suas ações, nem adquirem habilidade técnica para escolher e dispor os meios para realizar os fins (DEWEY, 1979a, p. 211).

A última estrutura de jogo é de regras. Para Piaget, essa estrutura se constitui a partir do que foi herdado das estruturas anteriores, como as regularidades dos jogos de exercício, porque o “como fazer” do jogo é o mesmo até que as regras sejam modificadas. Dos jogos simbólicos são herdadas as convenções, isto é, as regras aceitas pelos jogadores. O que é original do jogo de regra é o seu caráter coletivo. Em outras palavras, nessa estrutura o jogador age no jogo somente depois da jogada anterior (jogo de xadrez, como exemplo). Nesse tipo de jogo, os jogadores dependem um do outro para que seja possível jogar, por isso dizemos que há assimilação recíproca. Outros exemplos são os jogos de tabuleiro, esportes, amarelinha, pega-pega etc.

O valor pedagógico do jogo de regras, sob a ótica funcional, é porque ele atua em um sentido simbólico e operatório o que a criança aprendeu anteriormente. Ela passa a jogar em um contexto em que tem oponente com as mesmas condições. Para obter sucesso tem de compreender melhor, fazer melhores antecipações, ser mais rápido, cometer menos erros ou errar por último; coordenar situações, ter condutas e estratégias. Ela precisa pensar! Para vencer terá de ser habilidosa, estar atenta, concentrada, ter boa memória, abstrair as coisas, relacioná-las entre si todo o tempo. O jogo de regras a desafia a ser melhor que si mesma e que o outro. Desafio que se renova e tem caráter competitivo. A competição em si, não é boa e nem má. Apenas caracteriza uma situação em que sujeitos querem a mesma coisa, ao mesmo tempo, sendo que um obterá e os demais não. Ela também sinaliza igualdade, diferença, habilidade, competência e talento para enfrentar e solucionar problemas. Mas, é pertinente analisar o sentido da competição de acordo com os diferentes contextos. No âmbito estrutural, os jogos de regras são importantes porque o jogador, para vencer, terá de coordenar diferentes pontos de vista (ser sociável), a antecipação, a recorrência, o raciocínio. Tem de saber as regras do jogo e ser competente. Por exemplo: Não basta saber as regras do jogo de xadrez e não vencer, pois isso revela que se sabe o sentido simbólico, mas não o operatório.

A confluência com Dewey em relação ao que afirma Piaget sobre o jogo de regras pode ser percebida em *Como pensamos* (DEWEY, 1979a, p. 207-208), quando Dewey diz que essa modalidade implica ritmo, competição, cooperação e organização, sendo que alguns desses aspectos são herdados das práticas lúdicas anteriores e são determinantes para a passagem necessária entre o universo do brincar para o universo do trabalho.

Dewey toma como referência de mundo a sociedade democrática. Para ele, a sustentação deste modelo depende das condições formativas conferidas ao ser humano desde a infância. Pode-se dizer que aí está o valor do brincar, que se amplia na medida em que a criança interage, observa, memoriza, imita/repete e pensa com base no contexto em que vive, ou seja, representa a forma de vida adulta, ressignificando-a de modo contínuo. Assim, por meio da brincadeira a criança tem a oportunidade de aprender as convenções sociais que tem como exemplo, revelando o poder formativo da ação lúdica, que se configura como elemento fundamental ao crescimento, com o propósito basilar do exercício democrático. Além de atribuir prazer à ação ao imitar as coisas que os adultos fazem habitualmente, estas coisas são o que ela deseja aprender, que mobilizam o seu interesse, porque são práticas pertencentes ao meio em que ambos estão inseridos. Por essa razão a criança direciona sua atenção às ocupações adultas e tem apreço por agir de modo semelhante aos mais experientes.

Uma das razões pela qual Dewey insiste na aproximação, no enlace entre a vida da criança no âmbito doméstico e a vida escolar, é porque havendo esse encadeamento entre as duas esferas, dá a ela uma maior possibilidade de aprendizado, porque o jogo e o trabalho correspondem à fase inicial do ato de aprender, que equivale em aprender como fazer as coisas e no familiarizar-se com as coisas e processos aprendidos ao fazê-las. Ele diz que “os fundamentos para se dar aos jogos e ao trabalho ativo um lugar definido no currículo são intelectuais e sociais, não constituindo eles, apenas, expedientes temporários ou prazeres passageiros” (DEWEY, 1979b, p. 214-215). Quando brinca de cozinhar, de lavar a louça, banhar uma boneca, consertar um carrinho, entre outras tantas ocupações, ela está a representar as situações da vida cotidiana. Expressa seu entendimento acerca do universo adulto de modo espontâneo, mas carregado de cultura, valores e costumes de onde vive. E tudo indica que são nessas ações lúdicas que ela constitui hábitos. Neste ponto há uma observação que pode ser pertinente na medida em que configura um risco: Se o ambiente for agradável e prazeroso, com oportunidade e tempo para interação, expressividade artística, construtividade, investigação, sendo essas práticas permeadas pelo lúdico, os hábitos que a criança consolida assim serão bons. Mas se o ambiente lhe for hostil, restritivo, cerceado por impedimento, afetará os seus hábitos e eles serão maus.

O autor destaca que “os jogos tendem a reproduzir e fortalecer não só as excelências como também a rudeza do ambiente da vida dos adultos” (DEWEY, 1979b p. 216). Desta forma cabe à escola promover um ambiente no qual as práticas lúdicas sejam orientadoras do desenvolvimento mental e moral. Dewey diz que “Não basta que nela se introduzam brinquedos e jogos, trabalhos manuais e exercícios manuais. Tudo depende do modo por que forem

empregados estes recursos” (DEWEY, 1979b, p. 216). Neste ponto o desafio passa a ser do educador, porque ele tem de ajudar o aluno na apropriação da habilidade manual e eficiência técnica, e ao mesmo tempo proporcionar satisfação e preparar para a proposta seguinte, isto é, estar atento aos resultados intelectuais e à formação de tendências sociáveis.

Para dar conta desses desafios, Dewey diz que é necessário evitar algumas práticas pedagógicas que configuram riscos quando se trata da aplicação lúdica. Dentre outros riscos estão as atividades que limitam o educando a seguir prescrições e ordens para reproduzir modelos preparados, pois desta forma podem produzir habilidade muscular, mas não requisitam percepção e elaboração, tampouco o emprego da reflexão, seleção e adaptação. O que configura aqui é um excesso de cuidado na escolha de materiais e habilidades que conduzem ao acerto durante a execução. Dito de outra forma, não ocorre o erro durante o jogo, impedindo o aprendiz de tomar iniciativa e julgar, além de configurar métodos que divergem das situações da vida, sendo assim, pouco formativo. Outro perigo está na realização de projetos complexos, que exigem do estudante excesso de aptidões. Nessas condições o aprendiz tende a se atrapalhar e produzir resultado inferior.

Em relação ao rendimento abaixo do esperado, Dewey declara que é função do educador conduzir o educando para que ele perceba a deficiência de suas realizações a tempo de aperfeiçoar as suas aptidões. E, até que ele alcance determinados propósitos, o autor menciona que é mais importante “manter-se vívida uma atitude criadora e construtora, do que assegurar-se um perfeito resultado exterior, fazendo o aluno entregar-se a trabalhos regulados com muito rigor e minúcia” (DEWEY, 1979b, p. 217). A persistência por acabamento, perfeição e detalhes deve ser dirigida para as partes de algum trabalho complexo que esteja ao alcance das aptidões do educando, sem exageros na regulação por parte do professor.

Não podemos deixar de ressaltar outro perigo muito comum, que reside em transformar as práticas lúdicas em momentos restritos, como na educação do passado, quando o jogo era proposto para aliviar o cansaço da aula. Em nosso contexto educacional, o direito de brincar está previsto na Convenção dos direitos da criança, no Estatuto da criança e do adolescente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, na Base Nacional Comum Curricular, nos Projetos Políticos Pedagógicos escolares e nos planos de aulas, mesmo assim ainda somos levados a pensar sobre a sua real concretude no ambiente escolar.

Outro perigo está relacionado com a escolha dos jogos. No entendimento de Dewey, eles têm de ser próximos aos que a criança faz fora da escola. Desta forma ela notará que tanto a atmosfera escolar, quanto a familiar fazem parte de um contexto social semelhante, o que favorece na construção de hábitos. O autor diz que “Quanto mais humano for o desígnio, ou

quanto mais se aproximar dos fins providos de interesse da experiência quotidiana, mais real será o conhecimento” (DEWEY, 1979b, p. 218). Assim ocorre a superação do conhecimento exclusivamente técnico.

Dewey dá valor à vida social da criança, porque ela é a base do seu desenvolvimento. A aptidão social é determinante para o sucesso da sua educação. E o jogo, neste sentido, constitui uma ponte, que liga o que é próprio da criança, com o ambiente. O jogo permite que a criança se mantenha interessada, tenha experiências, construa hábitos e estabeleça relações sociais. Assim, não seria possível aprender, estudar sozinho, porque o social implica estar junto com outros, agir na companhia de outros. As atividades ativas quando bem organizadas e direcionadas têm grande valia para a vida cooperativa. Ao aproveitá-las para reproduzir as tarefas e ocupações típicas da sociedade no que se refere à criança, de modo compreensível para ela, chamando-a a participar, se consegue assegurar conhecimento válido. Quando um estudante está a estudar sozinho no livro, Dewey diz que:

[...] é uma atuação isolada e antissocial; o aluno pode estar aprendendo palavras, mas não está aprendendo a agir com outras pessoas, a controlar e organizar suas ações e pensamentos de modo que outras pessoas tenham oportunidades iguais de se expressar em uma experiência compartilhada” (DEWEY, 1915, p. 125-126)¹⁵.

Agora, “Quando as classes representam por meio ação o que aprenderam nos livros, todos os membros têm uma parte e aprendem a valorizar/apreciar socialmente, bem como a desenvolver, poderes de expressão e de imaginário/representação dramática e emocional” (DEWEY, 1915, p. 126)¹⁶. Para o educador, brinquedos, brincadeiras e jogos são os instrumentos que se aproximam do universo imaginativo da criança, pois “De todas as capacidades, pensamentos e movimentos físicos da criança, é a atividade livre e as trocas lúdicas que mais claramente reificam os seus interesses e imagens” (DEWEY, 2002, p. 103).

Aqui ressaltamos uma pressuposição equivocada na educação da infância em relação às construções simbólicas que a criança faz. A tendência tradicional presume que o ser infantil tem base de conhecimentos suficientes para gerir experiências representativas. Considera possível aceitar a possibilidade de se usar de qualquer tipo de material, inclusive os mais artificiais, durante o ato de brincar. Pensa-se: Já que a criança faz de conta, poderia ela imaginar que são sementes os grãos de areia, poderia fingir estar segurando uma vassoura para varrer ou

¹⁵ *Schools of to-morrow (1915)* Tradução nossa.

¹⁶ *Schools of to-morrow (1915)* Tradução nossa.

um pano para limpar; poderia imaginar estar arrumando a mesa e ao invés de louças, utilizar pedaços de papel em forma de pratos e copos. Esta é uma crença equivocada, pois o jogo imaginativo se origina com base em recordações, sugestões e antecipações que convergem com as coisas que a criança faz uso no seu cotidiano. Para imaginar algo é necessário um ponto de partida, no caso da criança, as situações diárias que vivenciou. Assim, para que seja possível a ação imaginativa, os materiais, as coisas que a criança manuseia tem de ser semelhantes aos que ela vê no contexto. “Quanto mais naturais e diretas elas forem, mais constituem uma base definitiva para apelar e organizar num todo as sugestões semelhantes que transformam o seu jogo imaginativo em algo verdadeiramente representativo” (DEWEY, 2002 p. 107).

Ainda sobre os materiais, Dewey faz uma crítica aos jardins de infância de Froebel e a casa da infância de Montessori pelo fato de fornecerem materiais que já tenham sido submetidos ao trabalho aperfeiçoador, o que, segundo ele, influencia nos atos dos aprendizes, pois evita que cometam erros. Seria uma espécie de caminho traçado, algo com poucos desafios, com possibilidades experienciais reduzidas, sugestões em que os instintos social, construtivo, investigativo e artístico ficariam limitados. Ele argumenta:

Mas falsa é a noção de que o discípulo que trabalha com esse material absorve a inteligência originariamente empregada para seu fabrico. Só principiando com o material bruto e submetendo-o a manipulação intencionais ele adquirirá a inteligência contida no material confeccionado. Na prática, a preferência exagerada pelo material já preparado conduz à predileção exagerada pelas propriedades matemáticas, por isso que à inteligência interessam as propriedades físicas do tamanho, forma e proporções das coisas, e as relações que derivam das mesmas. Mas estas propriedades apenas ficam sendo conhecidas quando sua percepção é o produto da atividade com desígnios que reclamem a atenção para elas. Quanto mais humano for o desígnio, ou quanto mais se aproximar dos fins providos de interesse da experiência quotidiana, mais real será o conhecimento. Quando o intuito da atividade se limita a verificar a existência dessas qualidades, o conhecimento resultante é meramente técnico (DEWEY, 1979b, p. 218).

Dewey assinala que “se nos identificarmos com os genuínos instintos e necessidades da infância, e só mais tarde exigirmos a sua afirmação e desenvolvimento plenos, veremos que a disciplina, a informação e a cultura surgirão à própria altura” (2002, p. 57). Com essa ideia pode-se pensar no adulto-educador que por vezes insiste na falsa perspectiva de que uma criança faz uso da imaginação somente em algumas situações; desconsidera as suas especificidades de ser infantil e por conseguinte a necessidade de brincar; ignora as faculdades inatas que ela traz consigo, as quais são valorosas por lhes despertar o desejo, o interesse pelas descobertas.

O fato de haver essa tendência que ignora a criança viva e dá crédito a uma imagem inanimada dela faz emergir sentimentos de desprazer e insatisfação por aquilo que está a

desenvolver, seja no ambiente doméstico ou escolar. As implicações desse distanciamento entre o que lhe interessa e o que lhe é proposto são a diminuição da vivacidade, a desmotivação, o baixo aprendizado e a anulação do exercício do pensamento.

Em uma passagem de *Como Pensamos* (1979), Dewey explica que é durante o ato de brincar que brota o pensamento. E este, mais adiante, no período da adolescência, tornar-se-á reflexivo. Sobre a relação entre o brincar e o exercício do pensamento, o pedagogo assim diz:

O pensamento surge ao tempo em que o pequerrucho que perdeu a bola com que brincava, começa, antes de encontrá-la, a compreender a possibilidade de um acontecimento não ocorrido ainda que é tomar a encontrá-la, e quando começa a procurar meios para a realização dessa possibilidade e a orientar, graças à experimentação, seus atos por ideias e, por isso, a pôr em prova também suas ideias. Só quando já na experiência da criança se encontra em atividade a maioria dos fatores do pensamento, é que há a esperança, ou a certeza, de surgir um poder reflexivo superior na adolescência, ou mais tarde (DEWEY, 1979a, p. 95).

Por um lado, Dewey reforça que “A vontade de brincar é mais importante do que o próprio brinquedo e a ação de brincar constitui uma atitude de liberdade” (DEWEY, 1979, p. 208). Por outro lado, aponta a necessidade de a criança, aos poucos, fazer a transição entre a atitude do brinquedo para a atitude do trabalho que “significa atividade dirigida pelos fins que o pensamento propõe ao indivíduo, como coisa a realizar; significa engenho e inventiva para escolher meios próprios, para traçar planos” (DEWEY, 1979a, p. 209). Aqui parece pertinente esclarecer que o sentido do termo trabalho se aproxima com o que representa as ocupações desenvolvidas na Escola Elementar, local onde Dewey observou e estabeleceu a classificação dos quatro instintos da criança em social, construtivo, investigativo e artístico. E quando se trata de ocupações, também está relacionado com jogos. Estes compreendem também os brinquedos e as brincadeiras. Para esclarecer melhor, segundo o autor:

Aquilo que chamamos ocupações ativas, tanto compreende os jogos como o trabalho. Em sua significação intrínseca, jogos e indústria e trabalho não são absolutamente coisas tão contrárias, como se julga com frequência; qualquer vivo contraste que haja entre essas duas coisas será devido somente a indesejáveis condições sociais. Ambos subentendem fins conscientemente demandados, e seleção e adaptação de materiais e processos destinados a conseguir os desejados fins. A diferença entre os dois é em grande parte a de duração de tempo, influenciando na conexão direta dos meios com os fins (DEWEY, 1979b, p. 223).

Em explicação sobre as ocupações ativas da Escola Elementar, para além do conhecimento técnico, Dewey argumenta que muito mais que representarem coisas a fazer, e não somente estudos livrescos, as situações sociais ganham destaque por serem interesses

comuns e fundamentais do ser humano, como alimentação, habitação, vestuário, mobília e outras coisas necessárias à vida; porque falam, se comunicam profundamente com aptidões infantis. Também outras atividades como jardinagem, construções em madeira, manipulação de metais, práticas culinárias e têxteis se relacionam intrinsecamente aos interesses humanos e são fundamentais para a vida escolar.

Houve acusações e críticas em relação a estas ocupações, que foram categorizadas de modo reduzido como “utilitárias”, além de valoradas unicamente como possibilidade de “ganha pão”. No entanto, Dewey conjecturou notória explicação sobre a sua aplicação e que nos serve imensamente na atualidade, especialmente se a instituição escolar acolhe como proposta metodológica a Pedagogia de Projetos. Vejamos a argumentação do pedagogo em relação às ocupações:

Pois nas escolas não se dedicam os alunos àquelas ocupações com o intuito de lucros pecuniários e sim por seu próprio conteúdo. Livres de associações estranhas e da premência de necessidade de ganhar o salário, elas fornecem modalidades de experiência dotadas de valor intrínseco; são em verdade qualitativamente liberais e humanas.

Não é indispensável, por exemplo, que se ensine a jardinagem como intuito de preparar futuros jardineiros ou como um agradável passatempo. Ela proporciona meios de conhecer o lugar que ocupavam a agricultura e a horticultura na história da humanidade e qual o que ocupam na presente organização social. Praticada em um ambiente regulado educativamente constitui meio para se fazer o estudo dos fatos do desenvolvimento das plantas, da química do solo, do papel da luz, do ar e da umidade, dos animais daninhos e úteis, etc. Nada existe no estudo da botânica elementar que não possa ser trazido à baila, associado de modo frutífero aos cuidados com o desenvolvimento das plantas. Em vez de pertencer essa matéria a um estudo particular denominado botânica, pertencerá à vida, e encontrará, além disto, suas correlações naturais com os fatos do solo, da vida animal e das relações humanas. Á proporção que os estudantes se desenvolvem, notarão problemas interessantes que poderão elucidar, pelo amor à descoberta, independentemente de seu originário interesse direto pela jardinagem -- problemas relacionados com a germinação e a nutrição dos vegetais, com a produção de frutas, etc. Realizando-se, assim, a transição para as investigações intelectuais, empreendidas deliberadamente. É claro que o mesmo exemplo se aplicará às outras ocupações escolares[...] (DEWEY, 1979b, p. 221-222).

Como observamos, no entendimento de Dewey, a criança possui propensão inicial para atividades de caráter lúdico e posteriormente ela tende a substituí-las para o caráter de trabalho. O que é muito comum, no entanto, é o fato de se recorrer aos brinquedos, jogos e ocupações construtivas com o propósito de amenizar a melancolia e o cansaço resultante das atribuições escolares. Neste sentido, o brincar tem caráter de simples distração agradável, para compensar práticas desgastantes. Contrário a essa ideia, Dewey argumenta sobre a comprovação acerca das tendências humanas para interação, exploração, construção e expressão e, quando estas

faculdades fazem parte do currículo escolar, o ser aprendiz doa-se por completo a eles, reduzindo a separação artificial, ainda muito latente, entre a vida e a escola. Desta forma, brotam na criança muitos motivos para dedicar atenção aos processos educativos. Ela consegue fazer associações entre o que aprende na escola e o que vive fora dela. Percebe o emprego social do que conheceu.

As possibilidades oferecidas pelos jogos são infindáveis e certamente contribuem para que o programa escolar garanta efetivo aprendizado nas diferentes áreas do conhecimento, sem promover um estudo maçante, impregnado de acumulação e reprodução de fatos e sem deixar o estudante na posição de passividade em relação a apropriação do conhecimento. Ao ser organizado com base em jogos e ocupações, o programa escolar permite que a criança tenha oportunidade suficiente para reproduzir formas imaginativas, constituir instituições sociais e lidar com as relações éticas e deveres morais.

As ocupações, ou formas de trabalho, podem parecer à primeira vista uma organização pouco ambiciosa em relação ao conteúdo. Mas o perigo está justamente em programas que se apegam ao excesso, porque sendo assim a criança sentirá desconforto, uma reação desfavorável em consequência do distanciamento entre seu alcance intelectual e o que lhe está sendo proposto. O que fundamenta o uso dos jogos e ocupações ativas na escola é tanto o teor intelectual, quanto social, ambos na mesma proporção. O jogo, assim como as ocupações, tem características que correspondem à fase inicial do ato de aprender, que consiste “em aprender como fazer as coisas e no familiarizar-se com as coisas e processos aprendidos ao fazê-las” (DEWEY, 1979b, p. 215). Assim, pode-se dizer que a educação ativa, por meio do jogo e das ocupações, desperta na criança hábitos e sentimentos bons. Ela faz de todo coração, faz com amor.

Consideramos pertinente destacar que Dewey e posteriormente Kilpatrick¹⁷, principal difusor do pensamento deweyano, tornaram-se referências incontestáveis para a educação no que se refere à Pedagogia de Projetos. A proposta metodológica baseada em projetos descongela

¹⁷ William Heard Kilpatrick nasceu na Geórgia, EUA, a 20 de novembro de 1871 e morreu em 13 de fevereiro de 1965. É considerado um dos mais destacados pedagogos do século XX. Foi fortemente influenciado por John Dewey e por outros pensadores como Pestalozzi, Froebel e Herbart, os quais considerava os verdadeiros representantes dos educadores progressistas. Decidiu fazer da Filosofia da Educação sua especialidade, com base na qual desenvolveu uma cooperação com Dewey, que persistiu até a morte deste, em 1952. Apoiou-se também nas teorias educacionais de Froebel, fundador da instituição pedagógica *O Jardim da Infância*, para defender a aprendizagem através da brincadeira. Foi capaz de ampliar a sua visão de que não se deve haver divisão entre o aluno e o professor, mas sim uma relação de reciprocidade, na qual o aluno deve saber que o professor é o seu advogado. Kilpatrick teve vários críticos, mas muito mais admiradores e seguidores. Ele morreu aos 93 anos, após longo período de doença (FORMOSINHO, 2019, p. 9-15).

o modo de ensinar e aprender dogmático-escolástico, realizados sem a participação dos alunos e impostos por condutas retrógradas. Os autores arejam a educação ao apresentarem ideias que movem o aprendiz da condição de espectador passivo para a de participante ativo, isto é, que tem autonomia para pensar por conta própria a fim de elaborar estratégias, encontrar soluções e alternativas necessárias à vida. A noção de projeto adotada no sentido da raiz latina do termo (*projectus*). 'lançado para a frente', traduz-se como ato intencional projetado sobre o futuro, e tem como metodologia de trabalho a ação intencional/inteligente do sujeito, ao enfrentar uma situação-problema, ou seja, são atos deliberados e planejados, com vistas ao alcance de um propósito que esteja relacionado com a realidade vivida.

Para que a situação problema seja formativa, deve despertar a curiosidade e o interesse do aprendiz, mobilizando-o a cumprir com o processo que permite compreendê-la. Para tanto, a situação-problema deve receber atenção criteriosa, porque ela precisa gerar incerteza e dúvida no aprendiz. A interrogação precisa ser experienciada pelos alunos, ou seja, a situação-problema se configura e se consolida se tiver origem em uma situação existencial (da vida).

Partindo desta ideia, os projetos devem: 1: Emergir de situação-problema, despoletada ou conectada pela ação do professor, com os interesses dos alunos. Também pode ser denominada como situação trampolim ou situação disparadora. 2: O problema deve ser passar por análise, momento em que se clarificam os objetivos e hipóteses. 3: Um ou mais planos de ação-pesquisa emergirão, mas deve-se escolher o que parece ser capaz de melhor responder à situação-problema e às possibilidades de conduzir a pesquisa. 4: o desenvolvimento da pesquisa e a testagem constante da sua operatividade conduzirão, em caso de sucesso, a uma resposta-solução. 5: Por fim, a conclusão deve reconstruir uma visão global do conhecimento adquirido. Ao final do projeto, é necessária uma ocasião, um momento em que o aprendizado fique evidente para os envolvidos (aprendizes, professores, gestores, funcionários, famílias e comunidade). Podemos denominar de culminância do projeto. Por fim chega-se à avaliação, que é uma síntese recapituladora do que se passou; é um procedimento, uma atitude transversal a todas as fases do projeto (GAMBÔA, 2011, p. 55-57).

Os elementos da Pedagogia Progressiva são o homem, a natureza e o mundo social, formando um *continuum* dinâmico interativo, em permanente transformação, com a experiência fazendo o ponto de interseção entre eles. “O conhecimento, por sua vez, é o "modo inteligente" que o homem possui de conduzir estas interações e através dele transformar a natureza, construindo-se a si e ao mundo” (GAMBÔA, 2011, p. 51). É neste sentido que a escola, lócus de experimentação e articulação, se mostra campo potente para formar seres humanos capazes

de agir de forma ética, criativa e crítica, o que representa a renovação educacional preconizada por Dewey.

Por fim, a exemplo dos tópicos anteriores, neste também ficou notório o adulto como elemento determinante para a educação da criança. Embora ela tenha faculdades potentes, ainda assim precisa do adulto para ajudá-la na sua formação. Ele, sendo o mais experimentado, configura-se como responsável por esse processo. Na continuidade deste trabalho, para esclarecer esta tensão, trataremos do papel do adulto como dirigente da criança ativa-participativa.

3 O PAPEL DO PROFESSOR COMO FORMADOR DA DEMOCRACIA NA INFÂNCIA

Eu acredito que o lugar do professor e o seu trabalho na escola deve ser interpretado a partir dessa mesma base. O professor não está na escola para impor certas ideias ou para formar certos hábitos na criança, mas está lá como um membro da comunidade para selecionar as influências que afetarão a criança e para ajudá-la a responder adequadamente a essas influências (DEWEY, 1897, p. 10)¹⁸
Tradução nossa

Assim que chega ao mundo, a criança começa a ser formada pelos adultos. A casa, a escola e outros espaços representam as suas maiores referências. É por meio da condução do adulto que inicialmente a criança entra em contato com os primeiros elementos do mundo, que se expandem na medida em que ela interage com outras crianças, sobretudo no ambiente escolar. Entretanto, há modos de condução que divergem entre si. Alguns são dialógicos, afetuosos, provocantes e inspiradores, pois permitem a participação infantil, compreendida como um princípio, uma prática e um processo que concretiza o protagonismo¹⁹ da criança. A participação tanto na dimensão pessoal como social contribui para uma convivência digna e solidária. Outros, no entanto, são autocráticos, autoritários, impeditivos, porque muitas vezes o adulto não compreende o sentido de conduzir. Ao agir desta maneira, acaba-se reduzindo o protagonismo e a participação²⁰ e, conseqüentemente, o crescimento da criança.

¹⁸ *I believe that the teacher's place and work in the school is to be interpreted from this same basis. The teacher is not in the school to impose certain ideas or to form certain habits in the child, but is there as a member of the community to select the influences which shall affect the child and to assist him in properly responding to these influences (DEWEY, 1897, p. 10).*

¹⁹ Em artigo sob a autoria de Catarina Tomás e Natália Fernandes Soares, publicado em Fórum Sociológico, nºs 11/12 (2.ª Série), 2004, p. 349-361, sob o título: Infância, protagonismo e cidadania: contributos para uma análise sociológica da cidadania da infância, localizamos informações sobre conceito e significação do termo “protagonismo”: Segundo as autoras, o conceito de protagonismo foi aplicado à população infantil por alguns autores, como Cussiánovich (1997) e Liebel (2000), em investigações realizadas nos movimentos de crianças trabalhadoras, crianças de rua e movimentos juvenis na América Latina. Estes movimentos surgiram nos anos 70 e existem hoje nos países periféricos, o denominado “Terceiro Mundo”: África, Ásia e América Latina. E foi devido aos esforços empreendidos por aquelas crianças, em promover um movimento social das crianças, que se constituiu a expressão protagonismo infantil (TOMÁS e SOARES, 2004, p. 349-361).

²⁰ A palavra participação, pode ocasionar falsa interpretação quando convenientemente é utilizada em formatos instrumentalizantes, o que é característico da vertente pedagógica contestada por Dewey. Ela pode ocupar espaços escolares para estabelecer uma simulação de algo que não ocorre de fato. Pode ser utilizada para satisfazer expectativas, sem receber a devida consideração. Poder ser um discurso enganoso. É comum no contexto escolar que na documentação, planos, projetos esteja presente a ideia de participação, mas nem sempre ela se concretiza. Em que a criança participa? Quando? E como? Não vamos nos aprofundar no tema, nem responder às questões. Apenas lançamo-as para chamar a atenção sobre uma possível utilização da ideia/palavra de forma superficial ou ilusória. Assim, podemos constatar que não pode haver protagonismo sem participação, mas nem toda participação é protagônica.

São muitos os motivos que geram as diferenças no modo de dirigir a criança, dentre eles, as influências do passado que nos traz heranças de uma educação transmissiva, cristalizadas ao longo do tempo, ainda fortalecidas no contexto atual; as transformações da sociedade nas dimensões culturais, sociais, políticas e econômicas, que acabam exigindo um novo tipo de ser humano, para dar conta de demandas que se modificam rapidamente; ocupação desenfreada do tempo, ao ponto de faltar tempo para o ócio estudioso, o que gera a fragilidade formativa; (de) educação escolar condizente com o modelo de ser passivo, flexível e adaptável ao mundo da pressa; descaso, por parte dos governantes. Por estas e outras razões, o adulto/educador, responsável pela educação infantil tem pressa. Com uma rotina de vida acelerada, ele tende a exigir a mesma rapidez da criança, desde muito pequena. Ao mesmo tempo em que aligeira a infância, com demandas exaustivas, muitas vezes para além do que a criança consegue suportar, sufoca/anula as capacidades espontâneas que ela necessita colocar em jogo para se desenvolver plenamente. A criança é limitada a cumprir as tarefas que lhe são determinadas, e isso, no entendimento do adulto, indica que ela é ativa, o que, no entanto, é uma inverdade.

Mesmo tentando se libertar, muitas crianças não conseguem. Expressam que algo não está bem pela irritabilidade, explosões de raiva, comportamentos violentos, agressividade, indisciplina, tristeza, ausência de interesse, falta de integração social, depressão, evasão escolar e outras tantas formas. A solução em diversos casos também é rápida: a medicalização. A força adulta que a direciona, ganha o apoio farmacológico, e o sofrimento infantil, momentaneamente, parece superado. Assim a criança seguirá sem protestos ou formas de resistência ao que lhes impõem.

Porém, em meio restritivo ela não exerce o protagonismo, porque não é ativa de verdade; também não desenvolve a autonomia, uma vez que esses atributos dependem do que ela não tem: possibilidade de escolhas, de tomadas de decisões e elaboração de estratégias e pensamento a partir de oportunidades experienciais formativas. Aliás, será que os adultos estão preparados para lidar com a criança ativa? Parece-nos que é uma questão bastante instigante, merecedora de estudo, em momento oportuno. Mas o fato é que, medicada, a criança não manifesta desagrados, não se opõe ao adulto, e ele pode agir como preferir, sem ser contrariado, sem ter de dar explicações, sem precisar olhar e dar ouvidos, sem precisar alterar a sua organização, seus planos e estratégias.

Outras crianças se deixam moldar com maior facilidade, não apresentam resistência, oposição ou qualquer tipo de enfrentamento mediante ao que o adulto determina, passividade que pode indicar quão enraizada é a educação transmissiva. As crianças passivas são, muitas vezes, consideradas como exemplo para as demais, por serem dóceis e por cumprirem os afazeres solicitados pelos adultos, seguindo regras, modelos e passos, sem questionar, manifestar ideias e opiniões diferentes ou contrárias.

Ambas as crianças vão aceitar a direção; algumas facilmente e outras depois de um período de resistência. O desenvolvimento delas tende a ser prejudicado em alguma dimensão, ou muitas vezes impedido, o que pode ocasionar complexas e graves consequências futuras. Neste sentido destacamos um contraste bastante comum nos documentos escolares, uma vez que facilmente pode ser encontrado nos escritos, que o propósito da educação é formar sujeitos ativos e críticos, capazes de exercer a cidadania. Mas a criança passiva é considerada como exemplo, enquanto a que tenta ser ativa e crítica muitas vezes é incompreendida, ou vista como criança problema. É uma dissonância grave que também merece atenção em estudo minucioso.

Mas, se o educador compreende o sentido de conduzir, acolhe a criança por inteiro. Envolve, mobiliza, motiva, sem apressá-la ou sufocá-la. Ele encontra meios para driblar o tempo do relógio (pressão pela aprendizagem rápida representada pelos programas, documentos normativos e leis), priorizando o tempo de aprender (singular, subjetivo da criança). Quando assim procede, atento acompanha e demonstra prontidão, caso seja preciso reconduzir em algum momento. Ele está junto, de todo coração e espírito aberto, palavras sensíveis do nosso autor, já citadas na introdução deste trabalho. A criança, então, percebe que está em companhia de alguém comprometido com o seu protagonismo e participação, o que lhe permite de fato ser ativa.

Insistimos, portanto, que não há semelhança entre conduzir com respeito ao tempo próprio e apressar/acelerar tempo por razões externas. Não há semelhança entre andar junto/acompanhar e deixar a criança seguir sozinha, como se fosse uma prática de liberdade. Não há semelhança entre ofertar diversidade de propostas criteriosamente planejadas e encher a lousa, ou pedir que os livros sejam preenchidos de modo mecânico. Não há semelhança entre acompanhar na conquista da autonomia e fazer pela criança, “porque ela é pequena”. Não há semelhança entre dar a segurança que ela precisa para explorar os diferentes ambientes e impedir as descobertas com apontamentos que limitam, à exemplo "você vai cair", "desça daí", "eu disse que ia se machucar". Não há semelhança entre dar a liberdade de criação e expressão e apresentar modelos com passos a seguir, sem que a criança tenha autonomia para desenvolver determinada proposta. Não há semelhança entre respeitar as suas particularidades infantis, o

seu processo de aprendizagem ao longo da infância e transferir conteúdo para atender a expectativa e a demanda do adulto, prática adultocentrada, quem tem o intuito de produzir um determinado perfil de indivíduo, para uma determinada sociedade, muitas vezes distante de princípios humanos e do modelo democrático de sociedade.

No decorrer deste estudo é possível constatar em muitas passagens que Dewey confere ao adulto intransferível e essencial papel/função em relação à condução educativa da criança, desde o nascimento, pela família, e especialmente no ambiente escolar, pelo professor. Ao contrário do que se compreendeu em muitas situações, a partir de possíveis estudos superficiais de sua fundamentação teórica, o autor postula de modo preciso a necessidade de o ser de maior experiência dirigir o ser imaturo. Nas palavras de Dewey, sobre o ofício do professor:

O princípio de que o desenvolvimento da experiência se faz por interação do indivíduo com pessoas e coisas significa que a educação é, essencialmente, um processo social. Esse característico social se afirma na medida em que os indivíduos formam um grupo comunitário. Seria absurdo excluir o professor de membro do grupo. Pelo contrário, como membro mais amadurecido do grupo cabe-lhe a responsabilidade especial de conduzir as interações e intercomunicações que constituem a própria vida do grupo como comunidade. [...] A tendência para excluir o professor de uma participação positiva de guia na direção das atividades do grupo de que é membro, é mais um exemplo da reação de um extremo para outro. Quando os alunos constituem uma classe, mais do que um grupo social, é que o professor atuava necessariamente como um agente exterior e não como o diretor dos processos de troca em que todos participavam. Quando a educação se funda na experiência e a experiência educativa é concebida como um processo social, a situação muda radicalmente. O professor perde a posição de chefe ou ditador, acima e fora do grupo, para se fazer o líder das atividades do grupo (DEWEY, 1976, p. 55-56).

Com base em princípios de uma pedagogia ativa, que divergem da conduta adultocentrada, própria da educação tradicional, a criança é guiada à apropriação de saberes necessários à vida social, junto a outros conhecimentos construídos culturalmente. Na teoria deweyana, esta aquisição de conhecimento parte da experiência, em situações formativas organizadas e conduzidas pelo professor, e isso implica sua vasta preparação nas dimensões biológica, psíquica, intelectual e social do ser humano. Diferentemente do ocorre na educação transmissiva, que considera a nuance intelectual superior às demais, o que revela a desconsideração do ser em sua inteireza, plenitude, totalidade.

O aprendizado que emerge da experiência formativa ganha amplo sentido para o aprendiz porque ele participa ativamente do processo. Com a garantia da participação protagonista, o estudante preserva o interesse, a disposição, o entusiasmo, a curiosidade e a disciplina, atributos que ao serem observados continuamente, contribuem para o seu desenvolvimento. A interação com o mestre, aliada às suas sugestões e intervenções pontuais,

permitem que o aprendiz/criança construa o significado da experiência vivida, imprimindo na seguinte, ação mais consciente. A necessidade de um entrosamento de qualidade, entre educador e aprendiz, se estende também aos demais adultos que têm convivência com a criança e entre as crianças, porque a interação é o princípio que está no coração da formação democrática. É o princípio formativo que permite a construção do conhecimento conquistado socialmente, a exemplo de como se vive.

Frente ao exposto, a ideia de ausência ou restrição da direção por parte do adulto não se sustenta, porque o aprendiz precisa de sugestões que sejam formativas, função que cabe ao professor estruturar. E ainda, o aprendiz não se apropria de saberes complexos por meio de experiências meramente transmissivas, provenientes da conduta autocrática por parte do educador. Segundo Dewey, quando o que a escola propõe “consiste apenas em decorar lições, a assistência mútua, em vez de ser a forma mais natural de cooperação e associação, torna-se um esforço clandestino para aliviar o parceiro dos deveres que lhe incumbem” (DEWEY, 2002, p. 25). Neste tipo de escola, muito do ser humano fica numa dimensão secreta, para passarem despercebidos; trata-se do pensamento, imaginação, criatividade e desejo. Só são descobertos quando algum ato de resistência acontece e o professor descobre, surpreso, mas logo formula uma consequência para o ato infrator.

Com estas ideias introdutórias, apresentamos alguns elementos característicos que constituem o perfil de adulto/educador tradicional criticado por Dewey. Também evidenciamos aspectos que compõem o perfil progressivo. Ainda serão reveladas outras nuances ao longo do texto, na tentativa de problematizar, ou seja, esclarecer certas tensões interpretativas que consistem no entendimento equivocado de que na pedagogia deweyana o papel do professor é reduzido ou desconsiderado em detrimento do *protagonismo*²¹ do aluno. Já adiantamos que delinear um percurso formativo, com base no protagonismo da criança, implica considerá-lo como um princípio fundamental da infância, também implica considerá-lo como um tempo e espaço onde as crianças participam com critério, decidem, intervêm e influenciam as relações, as decisões que dizem respeito às suas vidas (TOMÁS e SOARES, 2004, p. 357). Mas em nada tem a ver com a diminuição do papel do professor.

Segundo Gaitán, pesquisadora espanhola no campo da Sociologia da Infância, o protagonismo infantil é um processo social no qual se pretende que as crianças e os adolescentes

²¹ Lourdes Gaitán Muñoz é reconhecida pesquisadora espanhola no campo da Sociologia da Infância. Seus trabalhos se desenvolvem em dois pilares fundamentais: a infância como parte permanente da estrutura social e meninos e meninas como atores sociais. Suas principais áreas de pesquisa têm sido os estudos sobre a infância na sociedade, a vida das crianças migrantes, as políticas sociais para a infância, os direitos da criança, a cidadania e a participação da criança na sociedade.

desempenhem um papel principal no seu desenvolvimento. Também é preciso que estendam este papel à sua comunidade, alcançando a realização de seus direitos e interesses. Protagonismo é tornar real a visão da criança como sujeito de direitos e, portanto, quem tem funções nas diferentes instâncias sociais, seja na própria infância, na família e nos setores diversos da sociedade (GAITÁN apud TOMÁS e SOARES, 2004, p. 356-357).

Ainda sobre este conceito, Tomás e Soares (2004) afirmam que o paradigma conceptual do protagonismo constitui o enfoque privilegiado para enriquecer a participação das crianças, porque fortalece a identidade pessoal e social delas. Com isso, elas tornam-se capazes de cumprir acordos, o que dá origem a uma base social de respeito aos direitos humanos, sentimento/consideração escassa em nossa sociedade. E, mais, por meio da participação protagônica, as crianças adquirem credibilidade, porque são consideradas como sujeitos de direitos. Todo esforço para promover o protagonismo infantil está implicado com a forma de vida em sociedade, que exige agentes ativos nas participações sociais, ou seja, que sejam capazes do exercício cidadão, o que nos parece muito entrelaçado com o pensamento e anseio de Dewey.

Para o autor, o fazer docente fundamentado na vertente nova colabora para a formação cidadã e, assim, para a preservação da sociedade democrática, ponto nuclear em sua teoria. No entanto, são grandes os motivos de preocupação do autor em relação à concretização, justamente pelas falsas verdades que se consolidaram, a partir dos diferentes níveis de entendimento acerca das suas proposições. E o jogo de forças gerado entre *protagonismo e adultocentrismo* representa um grande tormento, sobretudo porque estes conceitos elementares, ao não serem compreendidos corretamente, constituem uma relação de oposição ao invés de cooperação e reciprocidade.

Quando não há o entendimento expandido sobre o significado de “adultocentrismo” e as suas implicações na formação da criança, o adulto/educador tende a rejeitar a ideia de “protagonismo infantil”, também conhecido como “centração na criança”, isso porque ele acredita, equivocadamente, na anulação ou redução de sua função. A partir desse entendimento atravessado, surgem críticas, receios, objeções infundadas, aversão e conflitos por parte dos profissionais da educação. Alguns momentos são tensos, como se os professores estivessem numa batalha tentando salvar o seu papel, impedir a ruína da escola e do próprio aluno, caso ele exerça o direito de protagonizar.

No desenvolvimento deste capítulo, trataremos sobre os perfis de *professor tradicional e progressivo*, e tentaremos esclarecer sobre a tensão entre protagonismo e adultocentrismo, com o intuito de problematizar as falsas verdades em relação à educação, especialmente no

período da infância. Na sequência, discutiremos sobre *O papel intelectual do professor infantil na reelaboração da experiência* e, ao final, trataremos sobre a *Educação como desnaturalização das crenças espontâneas*. Para cumprir com estes propósitos, utilizaremos recortes das obras *A escola e a sociedade, a criança e o currículo* (2002), a tradução dos títulos originais *The school and society* (1899) e *The Child and the curriculum* (1902); *Como pensamos* (1979), com edições em (1910-1933), sob título original é *How we think* e *Experiência e educação* (1976), com edição de (1938) intitulada *Experience and Education e Democracia e Educação* (1979), que teve sua primeira edição publicada em (1916), sob o título *Democracy and Education*.

3.1 O professor tradicional e o professor progressivo/democrático: Problematizando falsas verdades na educação da infância

Em *Experiência e educação* (1976) Dewey apresenta discrepâncias entre as vertentes tradicional e nova. Já apresentamos aspectos dessa discussão no primeiro capítulo deste trabalho. Para dar conta de nosso objetivo, daremos continuidade a partir de agora. O autor, logo no início da obra, diz que a vertente tradicional se perpetua como uma instituição “radicalmente diferente de qualquer outra forma de organização social” (1976, p. 3). Uma das razões se dá ao fato dela manter o aprendiz distante do mundo e das próprias situações de vida, em favor de um ensino direcionado à transmissão dos conteúdos elaborados em outras gerações, por meio de padrões, condutas, horários, esquemas de classificação e exames de promoção, segundo regras que enaltecem excessivamente o princípio da ordem e organização, ambos totalmente excluídos da experiência educativa.

Dewey afirma que os princípios²² progressivos construídos na tentativa de superar a educação transmissiva, dependem de qualificada interpretação, para serem efetivamente colocados em prática. Até que isso não ocorra são considerados somente abstrações, diferentemente dos princípios da educação tradicional, já instituídos, consolidados, estáveis e, por ora, fortalecidos. O autor vai além, e menciona que a educação nova pode contribuir para

²² Destacamos o paralelo entre os princípios progressivo e tradicional: O primeiro, evidencia o cultivo da individualidade, o segundo, a imposição; O primeiro se atenta para atividade livre, ao invés da disciplina; A primeira prima pelo processo, pelo meio como o aluno se apropria do conhecimento a partir do contato com o mundo, ao invés da oferta de exercícios, treinos de habilidades, técnicas isoladas e saberes estáticos. O primeiro se preocupa com a formação para vida no momento presente, o que é muito diferente do segundo, que tem o propósito de formar para o futuro (DEWEY, 1976, p. 7).

melhorar o cenário educacional, mas isso terá valor, repercussão, ou vantagem somente quando concretizada. E aí constatamos o aparecimento de uma significativa fragilidade da vertente progressiva: o da concretização, e de forma adequada (DEWEY, 1976, p. 3-11).

Dewey admite que a educação nova é mais simples do que a tradicional, porque está em harmonia com os princípios do crescimento; no entanto, simples não quer dizer que seja fácil, ou seja, descobrir que é simples e agir com base na descoberta é dificultoso, ainda mais quando a organização tradicional se acha estabelecida e enraizada nos costumes e na rotina da escola. Por isso, muitas vezes parece mais fácil seguir pelos caminhos velhos, repetindo velhas práticas do que tomar uma nova direção (DEWEY, 1976, p. 19-20).

O receio expressado por Dewey é por causa de a educação nova depender de concretude sem a absorção de falsas verdades, sob o risco de cair no extremo oposto da educação tradicional, ocasionando prejuízos ainda maiores, em comparação aos problemas já existentes. Dito de outro modo, os professores dependem da apropriação do seu ideário ao ponto de conseguir executar os princípios novos de forma consciente e coesa, sendo essa a oportunidade, e talvez a única possibilidade para ultrapassar certos aspectos da educação velha.

Contudo, a incompreensão da sua fundamentação teórica, aliada à rejeição radical da vertente tradicional, pode provocar a ampliação do risco de surgimento de outros pontos frágeis na educação. A relação entre experiência e educação, com base no entendimento correto de experiência (formativa/educativa x deformativa/transmissiva) representa possibilidade do êxito e também do fracasso da teoria de Dewey. E, ainda, caso não se reconheça qual é o lugar, a significação e o funcionamento da matéria e da organização dentro da experiência e o que acontece quando matéria, experiência e organização ficam em desalinho, a educação deweyana não se consolida. Assim, o que se pode afirmar é que para a educação nova vingar, depende-se essencialmente da compreensão de experiência, e de tudo o que ela representa pedagogicamente. Este ponto é fundamental para a educação progressiva, e determina ou não o seu fortalecimento e consolidação. No tópico seguinte, dedicaremos maior atenção ao tema, tratando da relação íntima entre educação e experiência e o papel intelectual do professor.

São muitas as situações-problema que um professor progressivo tem de enfrentar e superar para realizar a práxis pelo viés dialógico, participativo e reflexivo, diferentemente dos professores transmissivos, uma que muitos aspectos geradores de preocupação levantados pela educação nova não causam inquietação aos profissionais da educação tradicional, já que a perspectiva da transmissão dificilmente se dedicaria a descobrir sentidos e relações, por seguir os princípios da completude e irreflexão.

Ocorreram muitos conflitos entre as duas vertentes educativas, havendo confrontos entre os professores que aderiram à sua educação progressiva e os que permaneceram ancorados na educação tradicional. Enquanto um grupo optou pela ênfase nas aptidões espontâneas, no interesse e na experiência como possibilidade de crescimento do ser, assim como a organização pedagógica permeada pela participação, cooperação, liberdade e interação do aprendiz no âmbito escolar, o outro grupo manteve o foco exclusivamente nas matérias de estudo e herança cultural, transmitidos com rigor e disciplina. Dewey declara que enquanto esta cisão não se resolver, persistirá o conflito de ideias e práticas educativas entre um lado reacionário, que clama que o principal, se não o único objetivo da educação é a transmissão da herança cultural e, de outro, os que sustentam que se deve ignorar o passado e tratar apenas do presente e do futuro (DEWEY, 1976, p. 80).

Essa tensão/embate, que configura um despropósito, levou Dewey a se posicionar e tratar atentamente a questão da cisão, porque, segundo ele, o posicionamento extremado provoca o enfraquecimento da educação, justamente o oposto do que se espera, já que o objetivo maior é, a partir da própria educação fortalecida, formar sujeitos capazes de tomar iniciativas frente aos problemas já existentes, com o intuito de resolvê-los. E o que se consegue com a polarização é a ampliação de problemas e não a solução deles. Neste conflito, a educação nova pode ser a mais prejudicada, quando, inadequadamente, inclinar-se:

[...] a dar pouca ou mesmo nenhuma importância à organização da matéria de estudo; a proceder como se qualquer forma de direção e orientação pelo adulto constituísse invasão à área da liberdade individual; a considerar que a ideia de que a educação deve interessar-se pelo presente e futuro significasse que o conhecimento do passado tenha pouco ou nenhum papel na educação (DEWEY, 1976, p. 9-10)

Como referimos no capítulo inicial, o método, a instrução e a disciplina, características centrais do modelo tradicional, têm como objetivo a preparação para um futuro, sem se dar conta do presente. Para tanto, a atitude do aprendiz reflete a passividade e irresistência em relação ao que lhe é proposto, mesmo que esteja desvinculado das suas necessidades reais. Com este resgate queremos destacar que, nas referências estudadas, Dewey não se mostra contrário ou rejeita a necessidade de haver no processo pedagógico método, instrução e disciplina, inclusive ele trata sobre esses aspectos em outras obras.

Estes princípios (método, instrução e disciplina), correspondem às heranças da tradição, aos quais o autor valoriza em sua construção teórica. No entanto, ele se opõe ao modo como são compreendidos e como chegam ao aprendiz, porque por vezes acabam impedindo-o de manifestar as suas especificidades e interesses, de trazer as situações reais que vivencia e

enfrenta e, acima de tudo, de participar do seu processo de aprendizagem. Mesmo que o estudante tente se envolver, mesmo que se dedique ao máximo para aprender, a tendência é que esmoreça e, inclusive, pode desistir, diante da incompatibilidade entre si, isto é, entre o que traz consigo e o que tem de se apropriar na escola. O autor apresenta como exemplo uma batalha, em que mesmo lutando com grande esforço, a tropa acaba por perder e muitos morrem (DEWEY, 1976, p. 6).

Em *A escola e a sociedade, a criança e o currículo* (2002), por exemplo, o autor aborda sobre a disciplina. Em uma passagem, declara que, “se o fim que temos em vista é pôr quarenta ou cinquenta crianças a decorar determinadas lições que depois serão recitadas a um professor, o tipo de disciplina imposta deverá assegurar esse resultado” (DEWEY, 2002, p. 25). No entanto, se o propósito é que elas aprendam sobre a vida social cooperante, então, deste mesmo objetivo brota uma nova concepção de disciplina, que esteja em harmonia com o espírito comunitário desenvolvido pelas crianças durante o processo formativo.

É muito comum os educadores questionarem sobre a real necessidade de levar em consideração o interesse do educando nos estudos, visto que existe um programa, um currículo para ser trabalhado e vencido e, caso os interesses sejam levados em conta, o método do professor tem de modificar. Surgem dúvidas acerca de possíveis maneiras de como e quando acolher tais interesses, mas a preocupação, de modo geral, está relacionada com a *manutenção da ordem disciplinar* na aula, princípio basilar da educação transmissiva, para entranhar os conteúdos no aprendiz. Sobre a relação entre disciplina e interesse do aprendiz, selecionamos uma passagem em que Dewey diz:

A criança é por natureza intensamente ativa, e o cerne do processo educativo reside em gerir essas atividades e dar-lhes um rumo definido. Ao serem orientadas e postas ao serviço dum fim organizado, tais atividades tendem a produzir resultados válidos, em vez de se dispersarem ou reduzirem à expressão de meros impulsos. [...] Uma dúvida muitas vezes formulada é a seguinte: se partirmos das ideias, impulsos e interesses da criança, sendo estes tão incipientes, tão aleatórios e dispersos, tão pouco refinados ou espiritualizados, como é que ela adquirirá a necessária disciplina, cultura e informação? [...] Teríamos de escolher entre duas opções: ignorar e reprimir essas iniciativas ou condescender com elas. Mas se possuímos equipamentos e materiais devidamente organizados, passamos a dispor duma terceira alternativa. Podemos dirigir as atividades da criança, exercitando-a de acordo com determinados vetores, e conduzindo-a assim a objetivos que são o corolário lógico da via escolhida (DEWEY, 2002, p. 42).

Ainda na obra *A escola e a sociedade, a criança e o currículo* (2002), o autor destaca a estreita relação entre a disciplina e a experiência. Ele explica que é no decurso da vida, por meio das experiências, que o ser aprende sobre a disciplina, assim como a sua importância. São os

momentos desafiadores, críticos, segundo Dewey (2002), que exigirão a mobilização do ser humano fazendo-o compreender que o papel da disciplina é lhe conceder a força que precisa para resolver determinada situação, desafio ou proposta. Assim, uma criança que é disciplinada evidencia paciência, persistência e vivacidade nos momentos em que se depara com obstáculos. Ela consegue controlar seus impulsos, canalizando a sua energia, a sua força em detrimento do propósito.

Em *Como pensamos* (1979a), Dewey explica a relação que as duas vertentes, tradicional e nova, conferem aos conceitos de disciplina e liberdade. A primeira considera essencial a disciplina, enquanto a segunda, a liberdade. E ambas podem ter noção errada sobre o princípio que mais consideram, seja a disciplina ou a liberdade. A escola tradicional erra ao considerar a disciplina necessária para “*Bater a matéria*”, isto é, para assegurar as práticas “mecânicas que têm por fim embutir, com repetidas pancadas, uma substância estranha num material resistente; ou comparável à rotina maquinal” (DEWEY, 1979a, p. 92), isto é, aplicar conteúdos no aluno. Já a escola nova se equivoca quando conclui que os processos naturais ou psicológicos são a tal ponto desprovidos de qualidade lógica inerente, que esta precise ser imposta do exterior, então a disciplina é considerada como algo negativo (DEWEY, 1979a, p. 92). Dewey explica que estes erros ocorrem porque os professores não pensam o que seja disciplina. Enquanto uns acreditam que estão a disciplinar a mente, outros estão provocando aversão ao estudo, no momento em que acreditam que o trabalho mental é desagradável e desinteressante. Ainda sobre o valor da disciplina:

Na verdade, a disciplina é positiva e construtiva. É poder, poder de controle dos meios necessários para atingir os fins e, igualmente, poder de avaliar e verificar os fins. Um pintor será disciplinado em sua arte, na medida de sua capacidade de empregar eficazmente todos os elementos que dela participam: externamente, tela, tintas, pincel; interna mente, seu dom de visão e imaginação. A prática, o exercício, contribuem para a aquisição da capacidade, mas não sob a forma de repetidos atos mecânicos sem sentido, e sim como prática da arte. São parte do trabalho de atingir um fim desejado, não mera repetição. A disciplina é um produto, um resultado, uma realização, não coisa imposta do exterior. Toda educação verdadeira termina em disciplina, mas procede, ocupando o espírito em atividades úteis, por amor das próprias atividades (DEWEY, 1979a, p. 93).

O entendimento equivocado na concepção de disciplina, leva ao erro acerca da concepção de liberdade, porque elas são indissociáveis, já que o modo como se compreende uma, interfere na concepção da outra. Segundo Dewey (1976), outro erro comum ocorre quando se atrela o conceito de liberdade com a liberdade de movimento físico. A limitação do movimento que é própria da sala de aula tradicional, com as suas fileiras de carteiras e a

arregimentação militar dos alunos, que fazem uso exclusivamente dos ouvidos, configura uma ausência de liberdade, mas é preciso considerar para além da parte motora, incluindo a restrição da liberdade intelectual e moral. O que precisa ficar esclarecido refere-se ao impedimento que sofre o aluno de ser ativo, porque tem de seguir o programa estabelecido. E ainda, no outro extremo, pode acontecer de o aluno ser abandonado, sob o entendimento equivocado de se deixar “livre para ser ativo”. Quando isso acontece, o aprendiz perde-se no percurso. O risco é duplo, quando se opta por extremos!

Dewey diz que exercitar a liberdade compreende o poder de agir e executar, independentemente de tutela exterior, o que significa domínio de si, disciplina, capacidade de exercício independente, emancipado das amarras da direção alheia, autonomia. E, ainda, quando o educador percebe que o aprendiz age de modo espontâneo, sem o domínio necessário dos impulsos, o que é comum nos primeiros anos da infância, cabe a ele encontrar recursos para que a criança consiga progredir, o que implica a busca de material interessante, aparelhos, instrumentos e modalidades de atividades que considerem a expressão livre (DEWEY, 1979a, p. 93).

Em caráter de rememoração, abordamos sobre a utilização dos livros, que representam o conhecimento acumulado e são as fontes de sabedoria utilizados pelo professor. Na perspectiva tradicional transmissiva, o professor é o meio pelo qual o aprendiz se relaciona com o material. É através da figura do educador, percebido como agente de comunicação do conhecimento, ser de capacidades, atributos e habilidades superiores que, por meio da "imposição de cima para baixo e de fora para dentro" (DEWEY, 1976, p. 5), dá o acesso aos saberes necessários aos estudantes. Estes saberes chegam como se fossem acabados, sem atenção aos processos e as transformações ocorridas nas sociedades e, principalmente, o professor não tem conhecimento do ser que está a aprender, porque seu foco está na transmissividade do que trazem os livros.

Dewey não se opõe ao uso de livros e outros materiais didáticos, os quais podem ser considerados como outra herança da tradição. O que ele critica é a forma como esses recursos são utilizados, já que muitas vezes se pretende que o aprendiz incorpore somente o que o material traz, mantendo assim a indiferença às transformações e avanços, ao contexto e ao universo experiencial vivido pelo estudante. Ele afirma que o aprendizado ocorre pela experiência, pelos livros e pela interação social; porém, a escola tradicional mostra-se alheia, isolada das condições e motivações recorrentes à vida, e quando as crianças chegam neste lugar, o propósito maior é lhes inculcar a disciplina para que cumpram os afazeres livrescos. Em lugar assim, segundo Dewey (2002), a possibilidade de experiência e da interação é reduzida.

Desta forma, ressaltamos que não se trata de optar por *isto ou aquilo*, e sim procurar manter o equilíbrio na prática, pois o uso de certos recursos não impede a manutenção de condutas interativas e ricas em experiência. Portanto, é falsa a ideia de rejeição dos materiais didáticos por parte do autor. Trata-se de um entendimento infundado que frequentemente emerge em debates e discussões no âmbito educacional, com base em estudo pouco apurado.

Dewey (2002) problematiza a questão do método, enquanto atitude e possibilidade para formação reflexiva e não como mera transmissão mecânica e rotineira de matérias fragmentadas, as quais o estudante aprende por meio de lições padronizadas. Quando presume-se que método seja uma coisa isolada, aproxima-se da noção de separação entre o espírito, o eu, e o mundo das coisas. Isso torna o ensino e o estudo formais, mecânicos, forçados. O autor entende o método como “um conjunto de operações que põem em movimento o mecanismo do pensamento, aplicando-o a qualquer assunto” (DEWEY, 1979a, p.62). Dito de outra forma, o método tem de desenvolver, a longo prazo, o pensamento reflexivo, propósito que deve ser considerado desde a infância, o que implica a escolha de condutas e práticas participativo-democráticas. Entretanto, como os métodos escolares, segundo Dewey, em maioria, são heranças do período medieval, apelam somente ao lado intelectual, desconsiderando as tendências infantis para fazer, executar, criar, produzir, seja com um fim utilitário ou artístico. O fato de a educação estar preocupada com os desígnios exclusivamente intelectuais, nos permite entender o porquê de a diversidade de materiais, a criteriosa organização dos espaços e o método não serem objetos de estudo e reflexão, nem sequer são acolhidos em muitas ocasiões.

Em *Democracia e educação* (1979b), no capítulo XII e XIII, Dewey trata sobre método e pensamento reflexivo na escola. O autor diz que a fragmentação da instrução, com métodos que visam a aquisição de habilidades separadas por disciplinas, não alcança com eficiência nem a apropriação das habilidades, nem o conhecimento de natureza informativa e tampouco o pensamento reflexivo. E ainda enfatiza que informações e habilidades separadas do ato de pensar são “conhecimentos mortos, peso esmagador para o espírito”; “simulam os verdadeiros conhecimentos, segregam o veneno do preconceito, e são poderoso obstáculo para o ulterior desenvolvimento da inteligência” (DEWEY, 1979b, p. 167).

Segundo Dewey, “*pensar é o método de se aprender inteligentemente*” (1979b, p.167), e o ato de pensar é uma experiência. No entanto, equivocadamente, por vezes se considera o ato de pensar como uma teoria filosófica, ou uma coisa a ser cultivada isolada da experiência, que, por sua vez, também é compreendida de modo reduzido, como algo que se limita *somente*

aos sentidos, desejos e materiais, embora sejam muito importantes, principalmente na infância. O pensamento, no entanto, é algo que deriva de uma faculdade mais elevada (razão).

Sobre esse entendimento fragmentado, que se baseia na cisão dos conceitos, Dewey explica que acaba obstaculizando o ato de pensar do aprendiz, porque o professor tende a organizar a sua ação em momentos nos quais o estudante, ora trata do pensamento, ora trata da experiência, quando na verdade ambos constituem uma relação intrínseca, de interdependência. Dito com outras palavras, se o melhor método é aquele que desenvolve o pensamento, cabe ao professor fornecer acervo experiencial capaz de mobilizar o pensar. No que se refere à criança, Dewey insiste na necessidade de haver situações relacionadas com a vida infantil, porque ainda é a fase inicial do pensar. O autor declara que é um erro supor que seja conveniente começar com disciplinas ou matérias sem relação com alguma experiência pessoal direta, em determinada situação. O que ocorre é a ansiedade para se chegar aos objetivos intelectuais, e para “não perder tempo”; tende-se a rejeitar, omitir, reduzir a etapa inicial que se refere ao mundo experiencial do aprendiz (DEWEY, 1979b, p. 152-168).

Desta forma, se o propósito for despertar a inteligência e o pensamento, e não reduzir o aprendizado à aquisição de conteúdo e a apresentação da matéria, segundo Dewey, deve-se fazê-lo por meio de método o menos escolástico possível, o que implica o resgate, a recordação de situações que se apresentam naturalmente fora da escola, na vida comum, algo que provoque o interesse, que faça o aprendiz pôr em jogo a atividade e a memorização. O autor ainda destaca que para a situação suscitar reflexão ou pensamento, é indispensável que seja de tal natureza que provoque fazer-se qualquer coisa que não seja nem rotineira nem caprichosa. Por mais que seja algo novo, ainda assim é fundamental que esteja suficientemente relacionado aos hábitos já existentes. Por isso, a questão mais importante a ser proposta a respeito de situação ou experiência que tenha o objetivo de gerar aprendizado é a ligação com a qualidade da situação problema. Entretanto, o que os métodos escolares mais fazem é dar problemas aos estudantes, mas que são do tipo formular questões, marcar tarefas, aumentar as dificuldades, e estes não são os verdadeiros problemas, inclusive Dewey diz que podem ser simulados ou até mesmo ridículos. São métodos que não dão aos alunos alguma coisa para fazer e sim alguma coisa para aprender; e o ato de fazer é de tal natureza que exige a reflexão ou a observação intencional das relações; daí, naturalmente, resulta aprendizagem, diferentemente daquele que só recebe algum conteúdo com o objetivo de aprender para fazer exames, para cumprir exigências do programa, para satisfazer e contentar o professor (DEWEY, 1979b, p. 169-171).

Consideramos que os pontos destacados são por ora suficientes para demonstrar que tanto em uma via quanto em outra existem problemas, mas a perspectiva progressiva tem os

maiores porque não alcançou total efetivação, se comparada ao modelo tradicional transmissivo, sendo alvo de *críticas vigorosas*,²³ principalmente devido aos equívocos interpretativos, possivelmente formados por abordagens superficiais.

Essa retomada é esclarecedora na medida em que revela aspectos da educação tradicional às quais Dewey direciona as suas críticas e outros que, mesmo provenientes da tradição, ele considera essenciais, isso porque o autor fundamentou sua teoria tomando como referências vertentes do passado, como a *Paideia* grega, a *Humanitas* romana e a *Bildung* alemã. Também é possível melhor entender os desafios da inserção de uma pedagogia ativa na educação, seja a deweyana ou outras, porque implica mudança na conduta do professor, da escola, da família e da comunidade como um todo, em busca de uma harmonia pedagógica em favor do protagonismo do aprendiz/aluno/criança. Compreendemos, a partir do que foi exposto, que o professor transmissivo não leva em consideração o aluno, ao ponto de deixá-lo protagonizar, preocupação que se ajusta ao professor progressivo, por vislumbrar uma prática com base nos princípios democráticos. Assim, para esclarecer satisfatoriamente a ideia de protagonismo do aluno, chegamos aos questionamentos: O que é o protagonismo do aluno, o que isso implica na educação e como isso repercute na ação do professor?

Em um primeiro ponto, destacamos uma constatação que fizemos nos recortes que tomamos como referência das obras de Dewey. O autor não faz uso do termo protagonista/protagonismo, e isso se deve ao uso recente do vocábulo, que surgiu de

²³ O artigo de Rodrigo Augusto de Souza (2011), intitulado como “O lugar do pensamento de John Dewey na historiografia da educação brasileira” trata em uma das seções sobre *As críticas da Educação Brasileira ao pensamento deweyano*. No Brasil, pode-se entender as críticas ao pensamento de Dewey a partir de três grandes grupos: os intelectuais católicos, os marxistas e os críticos da epistemologia da prática reflexiva. O primeiro grupo teve atuação marcante nas décadas de 1930 e 1950, os marxistas, por sua vez, principalmente no período de vigência da ditadura militar, e por fim, os críticos da epistemologia da prática do de década de 1990. Os intelectuais católicos ao criticarem o pensamento de Dewey dizem que o pragmatismo confunde o conceito de verdade com conceito de utilidade; que o pragmatismo esquece o caráter racional do espírito humano; que o pragmatismo torna impossível a moralidade; que Dewey não pode ser aceito porque não é possível se reduzir a educação ao desenvolvimento. Anísio Teixeira, seu principal intérprete no Brasil, também foi criticado e acusado de defender “um modelo comunista” de educação, no caso o proposto por Dewey. A “Epistemologia da Prática Reflexiva” ou corrente do “Professor Reflexivo”, emergiu de um movimento mundial de reformas educacionais nos finais da década de 1980 e início da década de 1990 e apropriou-se de certos conceitos de Dewey com leitura superficial realizada com o intuito de dar legitimação a essa nova visão, sem, no entanto, mencionar Dewey como crítico do liberalismo, o que não é evocado em qualquer momento (SOUZA, 2011, p. 31-34).

O pensamento de John Dewey foi lido e apropriado de diferentes maneiras na historiografia da educação brasileira. Este fato demonstra que Dewey é seguramente um clássico da educação. Trata-se de uma referência obrigatória da pedagogia moderna, seja por sua notável produção intelectual ou pelo impacto de sua obra em muitos países do mundo. Procuramos mostrar a importância de entender Dewey como clássico e como intelectual. Muitas vezes o pensamento deweyano enfrentou uma “desleitura” ou uma “expropriação”, isto é, a leitura parcial, que procurou muito mais justificar o projeto intelectual de seus leitores, do que compreender o autor a partir de sua obra e do contexto histórico e político (SOUZA, 2011, p. 35).

movimentos pró-infância, que buscam o reconhecimento da criança na sociedade. Dentre os segmentos que estão engajados nesse propósito, destacamos os contributos da Sociologia da Infância, que proclama sobre a necessidade de a criança ser ativa no seu processo educativo/formativo, o que implica em condições para que ela possa se conhecer, brincar, explorar, interagir/conviver, expressar pensamentos, sentimentos, experiências, interesses, opiniões, reivindicações, preferências e realidades de vida. E ainda, que ela possa exercer o direito de participação em diferentes lugares da sociedade, seja na família, na escola, em espaços públicos da comunidade e organizações sociais etc. Alguns traços importantes, estruturados por Sirota²⁴, nos ajudam compreender melhor a Sociologia da Infância e as aproximações com a teoria deweyana:

Primeiro, a infância é uma construção social. Ou seja, para entender as crianças é preciso analisar de que maneira a infância é vista pela sociedade em questão. A infância não é um fenômeno ligado à imaturidade biológica, não é mais um elemento natural ou universal dos grupos humanos, é histórico e social. Essa desnaturalização da definição, sem negar a imaturidade biológica, enfatiza a variabilidade dos modos de construção da infância em todas as dimensões históricas e reintroduz o objeto infância como um objeto ordinário de análise sociológica. Segundo a infância é considerada não simplesmente como um momento precursor, mas como um componente da cultura e da sociedade. Terceiro, a infância se situa como uma das idades da vida que necessitam de exploração específica, como a juventude ou a velhice, já que é uma forma estrutural que jamais desaparece, não obstante seus membros mudem constantemente e, portanto, a forma evolua historicamente. Quarto, as crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. Quinto, as crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais. Trata-se de inverter a proposição clássica, não de discutir sobre o que produzem a escola, a família ou o Estado, mas de indagar sobre o que a criança cria na intersecção de suas instâncias de socialização. Isto quer dizer que a criança é ativa em seu processo de socialização. E, por último, a infância é uma variável da análise sociológica que se deve considerar em sentido pleno, articulando-a a variáveis clássicas como a classe social, o gênero, ou o pertencimento étnico (SIROTA, apud REGO, 2018, p. 15).

Crianças sempre estiveram nas sociedades, mas a infância como construção social é uma ideia recente, reivindicada principalmente pela Sociologia da Infância, proveniente de vigoroso estudo que constatou a presença marcante de heranças da educação do passado, inscritas nas crianças. A administração simbólica, pelo uso de regras, normas, orientações e determinações, representa a própria negatividade da infância. A criança, em meio ao conjunto de interdições e prescrições, próprias de sociedades adultocentradas, tem sua possibilidade de

²⁴ Régine Sirota é nome de destaque na Sociologia da Infância Francesa. É docente e pesquisadora na Universidade Paris Descartes. Atualmente, além de diretora do Departamento de Ciências da Educação é membro efetivo do Centre de Recherche sur Les Liens Sociaux (CERLIS), em Paris.

ação rejeitada, assim como as suas capacidades e forças, o que, segundo Dewey, representam a sua condição de crescimento.

Assim como o pensamento de Dewey encontrou desafios relacionados à polarização entre os modelos pedagógicos, a Sociologia da Infância também os tem, e um deles é justamente articular as novas proposições constituídas pela própria sociologia, com a recusa das concepções dogmáticas e fechadas, herdadas da tradição. Outro desafio é o diálogo interdisciplinar da Sociologia da Infância com as diferentes áreas do conhecimento, especialmente a Pedagogia. E ainda o desafio de investigar a infância assumindo que escutar o ponto de vista das crianças significa reconhecer a competência, a participação e o protagonismo delas nas cidades, nas decisões políticas, nas pesquisas, na ciência, na educação e em diferentes espaços sociais.

O segundo ponto trata-se de uma hipótese relacionada à expressão “protagonismo do aluno/criança”. Pensamos que o conceito precisa ser melhor compreendido, porque o protagonismo da criança não significa a retirada do papel do adulto, tampouco a importância dele na vida infantil. O que se busca com o protagonismo é a abertura de espaços para escuta e diálogo entre adultos e crianças e conseqüentemente, a participação²⁵ delas nas tomadas de decisões e assuntos que dizem respeito a suas vidas. É o reconhecimento delas como sujeitos capazes de exercer a cidadania junto aos adultos, em favor de uma sociedade democrática mais justa.

Isso representa, a partir da fundamentação deweyana, a materialização do exercício democrático sugerido por Dewey, razão do seu esforço para sustentar e defender as ideias da sua educação nova. No entanto, a ausência ou o reduzido entendimento sobre o significado de

²⁵Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que se articulam com as Diretrizes Nacionais da Educação Básica, há o propósito de orientar a formulação de políticas, a formação dos profissionais da área, o planejamento, desenvolvimento e avaliação de projeto político pedagógico. A Resolução CNE/CEB nº5), de 17 de dezembro de 2009, institui em seu Art.3º, sobre o currículo na educação infantil:

"O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade" (DNEB, 2009, p.1).

Conforme as Diretrizes Nacionais (2009), no Art. 7º, em relação a criança, se prevê a garantia do cumprimento pleno de sua função sociopolítica e pedagógica. Para tanto, o inciso V do referido artigo indica: “construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.” (DNEB, 2009, p.2).

A participação aparece referida no Art. 7º, anteriormente mencionado, na alínea 1, inciso III, mas referindo-se à participação das famílias.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular, documento normativo que nos orienta, um dos seis direitos de aprendizagem da criança é a participação. O documento ainda menciona os direitos de conviver, brincar, explorar, expressar e conhecer-se.

protagonismo pode nos levar a dois graves erros: Por um lado mantemos a hegemonia da educação tradicional, deixando a criança à margem, distante da participação, fundamental direito que ainda precisa lhe ser garantido; por outro lado, na tentativa de firmar uma educação nova, o risco de deixar a criança sem a condução do adulto, sentenciado a aprender com seus próprios recursos, por se entender equivocadamente o princípio da liberdade.

O grave mal-entendido sobre a redução do papel do professor pode acontecer facilmente, caso a compreensão mude de curso, indo de um extremo para outro. Se assim for, temos a transição da ideia que admite a centralidade da figura do professor, sem a participação do aluno, originada na vertente tradicional, para a que consiste na centralidade na figura do aluno/criança, sem a condução do adulto. Esta desarmonia sobre a função docente, aliada a outras falsas verdades, pode retratar uma das causas de formulações de críticas à Dewey e a outros autores que pensaram e elaboraram conjecturas pedagógicas ativas/participativas, com o intuito de superar/ultrapassar muitos aspectos da educação tradicional. São muitas as afirmações e conseqüentemente as ações resultantes de pouco conhecimento sobre as *teorias e modelos educacionais ativos*²⁶, produtos parciais que se originam das más interpretações que são transmitidas e tornam-se verdadeiras, embora sejam falsas, porque não receberam o devido trato, estudo e análise.

Dentre as falsas ideias que precisam ser superadas, destacamos algumas bastante proferidas sobre o construtivismo de Piaget, mas que também geram confusão na teoria deweyana. São falsas as ideias que insistem em afirmar que: o professor deve deixar o aluno sozinho na construção do conhecimento; o professor deve sempre partir do que o aluno quer aprender; o professor não deve corrigir o aluno; o professor não precisa se preocupar com conteúdos/programa; o professor não deve usar livros e materiais didáticos; os alunos não precisam de trabalho mental/memorização de conhecimentos; ser ativo é ter a oportunidade de jogar, explorar e fazer coisas com diferentes materiais; o professor deve sempre partir da realidade do aluno (RANGEL, 2002). Cada ideia mencionada é discutida individualmente pela referida autora, numa tentativa de esclarecer más compreensões, evitar receios e preocupações com o novo e, quem sabe, reverter falhas ainda presentes no exercício docente.

Para tratarmos sobre protagonismo à luz de Dewey, buscamos outros termos utilizados pelo autor, que podem sugerir ou indicar relação sinonímia com o vocábulo. Protagonismo

²⁶A construção deste trabalho de pesquisa oportunizou a aproximação com outras perspectivas e propostas pedagógicas participativas que até então não eram do nosso conhecimento. Não é o objetivo do momento realizar o estudo sobre elas, mas consideramos interessante mencioná-las, para no caso de o leitor se sentir mobilizado a investigá-las. Trata-se das perspectivas do Movimento Escola Moderna e High Scope e propostas de Alexander Sutherland Neill e Elinor Goldschmied.

provém do grego *prótos*, que significa principal, primeiro, início; e *agonistes* quer dizer lutador, guerreiro, que pode levar à empenhado, esforçado, interessado, ativo, participativo. Com base nesta ideia inicial, já podemos notar certa aproximação do significado do termo com as ideias do autor, uma vez que o termo protagonismo evoca diretamente a ideia de participação, que ecoa na democracia. Embora a criança seja antecedida pelos adultos, a sua formação necessita ocupar lugar central desde o início, primeiro no seio familiar e, posteriormente, no âmbito escolar. Nesta perspectiva o termo *prótos* se aproxima das proposições de Dewey, pelo fato de o autor demonstrar preocupação com educação da criança e enfatizar a importância da sua participação ativa no processo educativo já nos primeiros anos de vida. Outra aproximação está no ser infantil, que, embora imaturo em determinadas dimensões, carrega consigo capacidades primárias que lhe permitem crescer. Ao receber atenção, cuidados básicos e ser conduzido oportunamente, conserva atributos como o interesse, a curiosidade e o empenho, e expande outros, como a própria participação. Assim conquista conhecimento, amadurece/cresce.

O fator determinante para o desenvolvimento da criança é a qualidade da experiência pela qual passa. Ela estabelece o seu nível de interesse, a curiosidade e o empenho para realizar o que se propõe (ou/e o que lhe é proposto). É desta forma que uma criança se torna protagonista, na medida em que tem oportunidades para se expressar de diversos jeitos, seja pela palavra, brincadeira, brinquedo, arte, música, dança, esporte, movimento e outras formas de interação social. Toda essa diversidade de oportunidades coloca-a na posição de protagonista, de ser ativo que, diante de tantos meios, se apropria dos legados cultural, ético, social, político e espiritual acumulado historicamente.

Em *A escola e a sociedade, a criança e o currículo (2002)*, Dewey menciona a importância de experiências educativas que coadunem com as necessidades da infância e finalidades sociais. Para que estes propósitos educacionais sejam cumpridos, o autor confere ao adulto/educador responsabilidade diretiva, porque “A maior maturidade de experiência do adulto, como educador, o coloca em posição de poder avaliar cada experiência do jovem de modo que não pode fazê-lo quem tenha menos experiência. Sua tarefa é, pois, ver em que direção marcha a experiência” (DEWEY, 1976, p. 29).

Toda a dedicação do autor ao tratar das questões infantis nos leva a acreditar que ele anteviu o futuro, a partir do cenário de sua época, que já exibia os problemas na educação da criança, na medida em que a sociedade se transformava. Se o protagonismo é exercido pela criança, com base nas possibilidades e oportunidades que tem para usufruir de tempos e espaços; se consiste na oportunidade dela se manifestar no contexto e absorver dele as referências que vai carregar consigo como herança. Como isso se dá em sociedade de ausências,

superficialidades e efemeridades? Que legados a criança carregará consigo? Qual o papel do professor na constituição da formação da criança? Como possibilitar percursos democráticos, que permitam a ela enfrentar ou contornar da melhor maneira possível as intempéries da sociedade quando for adulta?

Neste ponto, acreditamos que não haja mais dúvida sobre a importância da condução do educador, sobre o seu papel central na formação da criança. Ele tem função insubstituível porque, sendo mais amadurecido, faz uso do seu conhecimento mais amplo para ajudar a organizar as condições de experiência do imaturo. Dewey diz que caso ele recue desta função, sob qualquer pretexto, abstendo-se “de levar em conta a força de movimento de uma experiência, de modo a poder julgá-la e dirigi-la, dentro do sentido de sua marcha” estaria sendo desleal de dois modos:

O educador desconhece, primeiro, a própria compreensão que deve ter adquirido de sua própria passada experiência. Depois é infiel também ao fato de que toda experiência humana é, em última análise, social, isto é, envolve contacto e comunicação. A pessoa amadurecida, para pôr o problema em termos morais, não tem o direito de recusar ao jovem, em dadas ocasiões, a capacidade de simpatia e compreensão que sua própria experiência lhe tenha dado (DEWEY, 1976, p. 30).

Como constatamos, Dewey não poupa críticas no sentido de apontar fragilidades pedagógicas, tanto na educação tradicional, quanto na sua teoria. Faz suas objeções porque é adverso à possibilidade de dominação por parte da educação transmissiva, que já dura séculos. O adulto/educador, como se evidenciou, é concebido como detentor do saber na educação tradicional, e Dewey argumenta que na perspectiva nova, a figura do professor é central, pelo fato de ter maior experiência e, assim, maiores condições para orientar; sendo sujeito de capacidades e conhecimentos alargados, é responsável por organizar estratégias de aprendizagem assertivas. Por essas razões ele é o responsável pela direção da criança, mas não o centro. E esse é um ponto a ser considerado atentamente. No entendimento de Dewey, o vasto saber do adulto/educador pode significar contatos mais numerosos e mais íntimos com o imaturo, em proporção maior, como jamais houve na escola tradicional e, assim, conseqüentemente, mais e não menos direção e orientação (DEWEY, 1976, p. 9).

Com base nesta passagem, podemos reforçar que é um equívoco pensar que na pedagogia nova o papel do adulto/educador não é reconhecido ou é diminuído. O que ocorre nessa vertente é a mudança de postura, de atitudes e práticas do adulto, mas em hipótese alguma a sua ausência ou desvalorização. Caso tal equívoco não seja esclarecido, e a ideia de que o professor progressivo tem seu papel reduzido ou anulado para que o estudante possa

protagonizar, outros problemas certamente surgirão, já que a criança, por si só, não conseguirá apropriação de conhecimento suficiente. Com o aprendizado e a formação incompleta, colocará em risco a perspectiva educacional deweyana, colocará em risco a democracia, instituição social que tem maior capacidade de superar os métodos autocráticos, se praticada adequadamente.

Algumas vezes utilizamos o termo adultocêntrico, expressão que Dewey não fez uso no período em que produziu seus estudos. Todavia, ao seu modo, ele explicou que a ação do adulto interfere na formação dos seres imaturos. E caso ele se perceba como o centro, e não a sua função, tomará decisões hostis, de caráter antidemocrático, pois desenvolverá sua ação sem dialogar com a criança, sem lhe oportunizar a voz e sem criar meios para escuta; atribuirá afazeres com vistas à criança do amanhã, desconsiderando o que é a criança hoje, e todas as suas singularidades; perceberá a criança pela ótica do que lhe falta, pela sua inferioridade e incompletude e não pela possibilidade de crescimento; sendo assim, o adulto pensará que a infância é só um período de transição insignificante, como se pensava no passado; não se importará com o que a criança sente, pensa, sabe, tampouco o que lhe interessa, ou que necessita; não levará em conta a diversidade que tem em sua classe, seja de temperamentos, tendências, preferências, origens, grupos sociais, culturas etc.

No decorrer deste capítulo, muitos pontos podem ser utilizados para caracterizar conduta adultocêntrica/autocrática e muitos outros aspectos poderiam ser agregados. Nossa tentativa ao fazer esta exposição foi a de elucidar as implicações e os danos ocasionados por esta prática no processo de aprendizagem da criança. A partir do exposto, já nos permitimos afirmar que mesmo Dewey não utilizando expressões como *protagonismo* e *adultocentrismo* ele se contrapõe de modo efervescente à segunda, e aposta na primeira, porque ela favorece e colabora para a construção e o cultivo de uma sociedade democrática.

O protagonismo é um exercício participativo ativo por parte da criança e oportuniza a ela o desenvolvimento de sua identidade pessoal e social. Sendo protagonista ela tem a chance de ser reconhecida como pessoa humana e sujeito social. Todo esforço de Dewey para a formação de uma sociedade democrática parece depender ou estar relacionado com esse reconhecimento, pois não há renúncia do adulto, e sim relação fortalecida entre ambos, que juntos assumem tarefas sociais comuns para alcançar propósitos também comuns.

Dewey compreende a democracia para além de uma forma de governo, é um modo de viver cooperante e participativo, o que requer partilha, comunicação, interação e intensa crença nas suas aptidões/capacidades humanas; isso implica uma conduta não adultocêntrica/autocrática, e sim uma práxis em que o aprendiz seja protagonista. O autor diz que democracia é “uma forma de vida associada; de experiência conjunta e mutuamente

comunicada” (DEWEY, 1979b, p. 13). Pode-se dizer que democracia é um fundamento da educação, por isso o autor vê a escola como instituição que cuida e poliniza os princípios democráticos e atribui responsabilidade insubstituível ao professor como agente da democracia. Para tanto, além de conhecer o ser que está a educar, deve desempenhar com rigor as demais atribuições pedagógicas, sempre com o intuito de contemplar a vida em sociedade.

O professor comprometido com a participação ativa do aprendiz salvaguarda a democracia. Não tem receio de permitir ao aluno o protagonismo porque para ele é nítido o seu papel, completamente distante de condutas adultocêntricas. Cumpre rigorosamente os princípios democráticos ao estar atento aspectos irrevogáveis, que sustentam a sua prática consciente: Pensa e age criteriosamente para possibilitar experiências formativas, por meio de atividades e projetos que estejam em unidade com a vida escolar e fora dela; organiza os espaços, os materiais e os tempos pedagógicos; planeja a organização dos grupos, com atenção para a qualidade das relações e interações; observa, planeja e avalia a aprendizagem; documenta o processo pedagógico; promove o envolvimento das famílias e comunidade. No próximo tópico deste trabalho trataremos sobre o papel intelectual do professor infantil na reelaboração da experiência, abordando sobre estes e outros elementos com maior detalhamento.

3.2 O papel intelectual do professor infantil na reelaboração da experiência

Dewey reconhece a essencialidade do papel intelectual do professor no processo formativo do aluno. Quando capacitado, o professor sabe promover situações de aprendizagem em ambiente planejado e organizado, de modo que o aprendiz tenha condições asseguradas para expandir as suas aptidões. Como vimos no segundo capítulo, Dewey intercede pelo aprendizado por meio da experiência, em situações conduzidas pelo educador, nas quais o aprendiz faz associações retrospectivas e prospectivas com o objeto de conhecimento (coisas e pessoas). Dito de outra forma, o aprendiz realiza a ação e se apropria da consequência dessa ação; assim, na experiência posterior, recorda o que passou e sentiu, mudando a sua ação, se julgar necessário e for condizente com a situação. Essa descoberta é o que podemos chamar de instrução/aprendizado.

Quanto à condução do educador, é fundamental que ele saiba que a experiência não se dá no vazio, e não é algo que ocorre exclusivamente dentro do corpo e da mente do ser, e sim a partir de fontes externas, que não podem ser direcionadas ao estudante pela imposição. Sobre este ponto, Dewey afirma que a educação tradicional não dedica atenção à questão da

experiência, porque nesta proposta pedagógica basta um ambiente com carteiras, quadro-negro e um pequeno pátio. O professor não seria exigido a aprender sobre as particularidades da comunidade local, para serem incluídas como recursos educativos. Essas preocupações são exclusivas do viés progressivo, que busca a conexão entre a educação e a experiência. Desta forma surge mais um desafio para educação deweyana, evidenciando que a condução por esse viés é mais complexa do que o sistema tradicional (DEWEY, 1976, p. 31-33). Segundo o autor:

A responsabilidade primária do educador não é apenas a de estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientes conduzem a experiências que levam a crescimento. Acima de tudo, deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas (DEWEY, 1976, p. 32).

Evidenciamos anteriormente dificuldades, fragilidades e equívocos das vertentes pedagógicas, tradicional e nova. Constatamos que a hegemonia da educação tradicional tem relação com a carência formativa dos profissionais que, segundo Dewey, acabam agindo de modo equivocado por não compreenderem suficientemente teorias e modelos pedagógicos ou por optarem pela exclusão completa da vertente que divergem, como se escolher “um ou outro”, “isto ou aquilo” (DEWEY, 1976, p. 3) trouxesse a solução dos problemas educacionais. O autor evidencia preocupação com os entendimentos e as interpretações controversas em relação ao que propõe, porque elas, além de expor a fragilidade formativa dos professores, também colocam em risco a efetivação de vertentes novas.

A apropriação refinada de conhecimentos teóricos representa a possibilidade de maior compreensão acerca dos motivos pelos quais a ação docente segue determinado curso e não outro; também é oportunidade para se esclarecer os motivos de certas escolhas na condução da aula e não outras, além de tornar clara a repercussão das predileções/preferências na vida daqueles que são conduzidos. Aqui consideramos importante destacar que estamos pensando nos primeiros anos da infância, fase marcada por necessidades e especificidades fundamentais da criança, período que exige profissionais bem-preparados para melhor conduzi-la.

O professor com direção intelectual adequada e ciente do seu papel respeitoso ao ser infantil, não consumirá o seu tempo para se opor ao protagonismo que brota na criança, mas sim o perceberá como possibilidade para melhorar o seu fazer e a repercussão dessa atitude ecoará na formação da criança. Entretanto, são vários os fatores/motivos que obstaculizam as práticas ativas e democráticas na escola, pois o que se almeja é formar um tipo de ser humano

capaz de dar conta de demandas essencialmente mercantis, preocupação de Dewey no seu tempo, e também nossa atualmente.

As rápidas modificações na sociedade exigem agilidade dos profissionais da educação em relação ao rendimento dos estudantes. Para cumprir com as determinações legais e alcançar o perfil em voga, os professores acabam por se amparar em programas, projetos e currículos que formam exclusivamente para a sociedade mercadológica, o que pode representar a perpetuação do modelo de educação transmissiva, viés que consolida a pobreza experiencial. Dito de outro modo, em ambiente restritivo, é mais difícil contemplar os sentidos plurais e inteligentes na criança. As práticas verticalizadas encerram a criança num mundo desprovido de possibilidades. As oportunidades de a criança mobilizar seus recursos espontâneos são reduzidas, embora eles a dominem nos primeiros anos da vida. A interação entre os seres humanos é impedida, o que, conseqüentemente, enfraquece o exercício democrático; isso tudo porque se tem como pano de fundo a lógica da competição e da lucratividade.

Em contrapartida, mesmo em cenário complexo e adverso, ainda assim cabe ao professor a tarefa de encontrar o melhor jeito para conduzir, educar e formar. Por essa razão é importante e necessário insistir e investir na própria formação, até que chegue ao ponto de conseguir notar as contradições na sua prática, ou seja, até que perceba as incoerências e desarmonias no modo como conduz o estudante e, além disso, até que se torne capaz de encontrar estratégias que contemplem o pensamento autônomo do estudante, princípio basilar da democracia, porque reflete nas ações da vida.

Apresentadas as ideias iniciais, tentaremos neste tópico, com apoio das obras *Como pensamos* (1979a) e *Experiência e educação* (1976), problematizar e ao mesmo tempo destacar o papel da educação, por meio da figura intelectual do professor da infância, no que se refere à reelaboração da experiência, visto que a qualidade e continuidade dela são condições basilares para o crescimento do aprendiz, porque estão ligadas à formação de atitudes, tanto emocionais, quanto intelectuais e envolvem também a sensibilidade e modos de receber e responder às vivências sociais.

Nesta lógica, Dewey diz que a educação precisa saber a direção do crescimento, uma vez que pode promovê-lo ou retardá-lo e, ainda, que só crescimento contínuo satisfaz a ideia de educação. Assim, a direção da continuidade experiencial é decisiva, pois pode tanto educar, quanto deseducar, dependendo da espécie de experiência que, por sua vez, depende do tipo de ação do adulto/educador no que se refere à ordem e organização. Segundo Dewey:

A responsabilidade primária do educador não é apenas a de estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientes conduzem a experiências que levam a crescimento. Acima de tudo, deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas (DEWEY, 1976, p. 32).

O autor traz como exemplo uma criança que pode tornar-se mimada se for ajudada excessiva e continuamente, ao ponto de gerar a atitude que exige de pessoas e coisas a satisfação dos seus desejos e caprichos. Ela buscará situações em que possa fazer valer os seus anseios, e podendo se mostrar adversa em situações que exigem dela esforço e perseverança para alcançar um determinado propósito. Neste caso, segundo Dewey, o princípio da continuidade da experiência opera de modo a imobilizar a pessoa num baixo nível de desenvolvimento, porque limita a sua capacidade de crescimento (DEWEY, 1976, p. 28-29). Dewey explica que “cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado se não na base de para que e para onde se move ela” (DEWEY, 1976, p. 29). Assim, a criança mimada não marchou; ficou estagnada, com receio e resistência para se movimentar de um ponto a outro, ou seja, permanece em uma zona de conforto, agindo somente para satisfazer-se. A mudança de atitude e o seu progresso dependem da determinação e organização adequada por parte do adulto, porque por si só ela não conseguirá transpor essa dificuldade.

Para que o princípio da continuidade da experiência (*continuum*) seja potencializado na infância, a condução mais apropriada é aquela que mobiliza a criança a marchar em direção ao desconhecido, de forma constante, interessada e ativa. Inicialmente, o recurso que a criança dispõe, ou seja, a sua maneira para compreender os elementos do mundo está no sistema sensorial (ver, ouvir, tocar, cheirar, saborear), base primordial para a posterior sustentação do pensamento elaborado/reflexivo. Por essa razão o adulto/educador, quando pensa em experiência, planeja ações relacionadas ao aparelho sensitivo, e oferece à criança diversidade em materiais para que ela possa explorar e despertar os sentidos. Outro exemplo semelhante acontece no acompanhamento médico da criança pequena, quando os pais são orientados a proporcionar as experiências iniciais com estímulos sensoriais.

Aqui consideramos essencial esclarecer que a experiência sensorial é fundamental para a criança, nos primeiros anos de vida, porque seria insensato se dirigir a ela com livros, aparelhos, equipamentos e lhes dizer para pensar sobre determinada coisa ou realizar certa tarefa. Entretanto, mesmo que a criança tenha no corpo os principais recursos para interagir e aprender, o contato com a cultura letrada faz parte das práticas escolares por meio dos diferentes

gêneros textuais e especialmente pela literatura infantil. Conforme vai progredindo, o aprendiz é conduzido às experiências de maior intensidade intelectual. Com isso retomamos sobre a importância de se promover experiências que desafiem na medida certa, de modo que elas não sejam tão avançadas, ao ponto de desconsiderar as etapas do desenvolvimento humano, sob o risco de o aprendiz não ter repertório suficiente para compreendê-las. E o que é mais agravante nisso é que acabam se desmotivando pela proposta, o que ocasiona o impedimento do *continuum* experiencial. O mesmo acontece com as sugestões retrógradadas, em relação a algo que o estudante já alcançou e superou.

No ambiente escolar, podemos constatar o valor da experiência em dois esquemas pedagógicos. O primeiro, prima por fatores objetivos e está estruturado com os holofotes no professor, nos livros, nos aparelhos e equipamentos, representando produtos de experiência amadurecida dos adultos, utilizados para impor, limitar e controlar o aprendiz, configurando um regime autocrata. O segundo, baseia-se na noção de que a experiência somente é verdadeiramente experiência, quando se baseia nas condições internas da criança. Nesta polarização, Dewey esclarece que as condições objetivas não devem desaparecer e reconhece a participação e importância delas na experiência. O autor aposta no princípio da interação entre os esquemas que, devidamente organizados, podem ser processados efetivamente. Para Dewey, a interação atribui direitos iguais a ambos os fatores da experiência, isto é, tanto para condições objetivas quanto para as condições internas (DEWEY, 1976, p. 33-35), quando elas passam pelo crivo do educador.

No tópico em que tratamos sobre o papel da ludicidade na formação infantil, constatamos a necessidade de seguir uma estrutura ordenada em relação às experiências lúdicas, em conformidade com a fase de desenvolvimento da criança. Dito de outro modo, não seria apropriado, por exemplo, o professor propor um jogo de regra (condição objetiva) a uma criança que está na fase do jogo de exercício (condição interna). A proposta seria infeliz porque inicialmente o seu modo de pensar é rudimentar, ou seja, composto por hipóteses e crenças espontâneas e ingênuas. Assim, além de não conseguir desenvolver a proposta, outros sentimentos poderiam surgir com a experiência mal conduzida. É neste sentido que Dewey afirma ser uma crença genuína pensar que toda experiência é educativa e rica, assim como é um equívoco pensar que experiência e educação são termos que se equivalem, porque quando conduzida de modo errado, a experiência deseduca/empobrece, porque reduz/impede a atividade intelectual.

Dewey, ao tratar com rigor as questões que envolvem a criança e a construção do currículo, explicita problemas e desvios centrais e direciona para uma pedagogia nova, com

base nos princípios de sua teoria. Dentre as divergências entre a criança e o currículo escolar apontadas pelo autor, destacamos: Inicialmente, o mundo da criança é mais estreito e pessoal, enquanto o da escola, infinitamente extenso em espaço e tempo, além de ser impessoal. A totalidade única da vida da criança vai na contramão das especializações e das divisões do currículo. E ainda o princípio abstrato de classificação e organização da escola, contrapondo-se aos vínculos práticos e emocionais da vida da criança (DEWEY, 2002, p. 160).

Destes e outros conflitos nascem as diferentes **seitas educativas** (grifos do autor) que, de acordo com Dewey, e como já destacamos anteriormente, são teorias e modelos imprecisos, que além de reduzidos, polarizam-se numa disputa constante. Em meio a isso, consolida-se a seita que insiste em fixar a importância do currículo pelo viés da amplitude de assunto/matéria/conteúdo, mantendo a indiferença em relação à vida, à experiência e ao interesse da criança. Já um plano curricular em conformidade com a sua teoria educacional, segundo Dewey, deve levar em conta a adaptação dos estudos às necessidades da vida atual em sociedade; a escolha deve ser feita com o fito de melhorar a vida em comum, a fim de que o futuro seja melhor do que o passado (DEWEY, 1979, p. 211).

Outro problema central apresentado em sua construção teórica é a dificuldade que a escola tem para incentivar os bons hábitos de pensar. Inclusive, para Dewey, esse seria o objetivo máximo da educação. Porém, tanto na prática, quanto na teoria, não se reconhece na escola, com currículo ainda carregado de heranças tradicionais, um lugar de formação da mente e do espírito. Ao contrário, ainda está muito saliente a fragmentação da instrução, a aquisição de conhecimentos de natureza informativa e técnica. O exercício do pensamento é, em certa medida, preocupação da escola, mas ela se mostra pouco eficaz neste e em todas as outras suas finalidades (DEWEY, 1979, p. 166).

Assim, voltamos ao ponto fundamental que se refere ao papel intelectual do professor, porque é o único, embora com forças reduzidas, capaz de promover a superação dos desafios, ou ao menos parte deles, se conseguir ensinar o aprendiz a pensar com autonomia. Para tanto, além de despertar entusiasmo e a participação/protagonismo dos estudantes, precisa observar e protegê-los das excitações inúteis e dispersivas. É tarefa de quem educa, impedir que as conturbações do mundo adulto invadam e colonizem o mundo da criança. Também é um trabalho cuidadoso a escolha de assuntos que impulsionem a curiosidade ativa e não inibam o desejo de aprender do estudante. No entendimento de Dewey,

O professor deve ser completamente livre de arranjar sugestões a partir de toda e qualquer fonte, colocando-se apenas estas duas questões: Será que o tipo de atividade criativa proposta apela para a singularidade da criança? Será algo para o qual a criança possua as raízes instintivas, e o qual ajudará a desenvolver as capacidades que lutam para se manifestarem nela? E ainda: Será que a atividade proposta permite uma expressão para estes impulsos que conduzem a criança a um pleno de consciência e ação mais elevados, em vez de se limitar a excitá-la, deixando apenas onde se encontrava antes, criando uma certa exaustão nervosa e apetite por mais excitação no futuro? (DEWEY, 2002, p. 104).

Como mencionado, quando o assunto, conteúdo ou temática se mostra distante da experiência vivida, aquém ou além do poder de compreensão do educando, ele tende a desistir do estudo. Dewey enfatiza que quanto mais técnico um assunto for, menos elementos comuns fornece para o trabalho do pensamento, já que para concluir sobre a natureza técnica de qualquer assunto há que se ter clareza do quão isolado esse assunto estará do material das experiências diárias e do quanto há de ausência de elementos comuns que possam dar ao assunto o enlace a assuntos subsequentes (DEWEY, 1979a, p. 74). Métodos sistematizados, que consideram a matéria técnica como fim em si mesma podem até reter a atenção do educando no princípio, mas será para eles sem sentido e não provocarão o exercício intelectual, tampouco o aprendizado. Assim, a atenção e o interesse do educando ao estudo dependem das escolhas do educador, que estão intimamente ligadas com a sua postura - autocrática ou democrática.

Dewey apresenta muitos obstáculos a serem superados pelo professor, para que o aprendizado se efetive de modo exitoso. Um deles refere-se à atitude de julgar o outro, com base em si mesmo, “a maior parte das pessoas ignora as peculiaridades características de seus próprios hábitos mentais” (DEWEY, 1979a, p. 66). O risco do julgamento pode fazer o professor conduzir-se pela perspectiva dogmática e preconceituosa. Ao julgar o outro, no caso, o aprendiz, ele corre o risco de se aproximar do autoritarismo, por exemplo. Na escola, isso ocorre quando o educador não observa o aprendiz, não o considera como sujeito ativo e participante, deixa de ouvi-lo e com ele estabelecer uma relação dialógica. Na interação pedagógica, quando há confiança excessiva por parte do educador também pode-se configurar um obstáculo intelectual. O abuso da soberba impede a formação, porque impossibilita que o educador veja pela perspectiva do educando, impede que ele se coloque no lugar do educando, e que este, por sua vez, admire e deseje a condição do educador. A falta de humildade e a presença da soberba inviabilizam o convívio social, o trabalho coletivo e, desta forma, inibem o processo formativo porque “a personalidade do professor pode transformar-se, para o discípulo, em fonte de dependência, de debilidade pessoal, em influência que o torna indiferente pelo valor da matéria em si mesma” (DEWEY, 1979a, p. 67). Aqui se caracteriza uma educação autoritária e moralista, na qual o adulto diz como a criança deve desempenhar a sua ação.

Constitui um aspecto inibidor, ou até destrutivo da espontaneidade, qualidade que precisa ser reconsiderada na formação.

A tendência em converter o educando em devoto dos hábitos pessoais do educador forma outra barreira para o exercício do pensamento autônomo por parte do aprendiz, pois a influência pessoal do mestre tende a substituir o conteúdo, sem contar que o professor impõe sua personalidade ao discípulo, assinalando para uma prática que dificulta o aprendizado. O aluno, persuadido, abandona o conhecimento concentrando seu esforço na busca das respostas que satisfazem o professor (DEWEY, 1979a, p. 68).

A práxis do adulto/educador diante da criança/educando pode provocar nela distintos modos de agir. É benéfico que o professor opere de modo que sua prática educativa provoque entusiasmo para a matéria/conteúdo/assunto em questão. No entendimento de Dewey é possível que o educador aproxime ou afaste a criança daquilo que lhe apresentar, visto que ela cultiva uma percepção paralela, quase inconsciente, de prazer ou desprazer, de simpatia ou aversão, não só pelos atos, mas também pela matéria de que se ocupa o professor (DEWEY, 1979a, p. 66).

Dewey destaca a necessidade de “preparação cuidadosa e intuição simpática e perspicaz” no trabalho mental de cada educando (1979, p. 72). O que ele quer nos dizer se refere ao cuidado no momento de organizar o material de ensino. O educador deve evitar um plano de ensino carregado de conteúdo que prioriza basicamente os exames avaliativos. A quantidade em excesso não é característica de bom ensino, muito menos de uma formação bem sucedida. O professor precisa estar atento às escolhas e fazer uso de critérios que primam pela qualidade.

Outro aspecto a ser considerado é o comportamento. É importante esclarecer aqui que, ao desviar sua atenção para os problemas de conduta, o professor pode acabar reduzindo outras questões importantes ao exercício do pensamento. Dewey destaca que o modo como se resolvem os problemas de conduta influenciam de modo significativo no educando, repercutindo para outras esferas mentais. Nesse sentido, “os hábitos de ativa investigação e de reflexão cuidadosa sobre os importantes e vitais problemas de conduta proporcionam a melhor garantia de que a estrutura geral do espírito será razoável” (DEWEY, 1979a, p. 73).

Ainda deve ser observada mais uma dificuldade característica da docência contemporânea. Refere-se ao uso dos recursos tecnológicos, que muitas vezes são utilizados metodologicamente de maneira inadequada, assim como o uso excessivo de metodologias denominadas ativas, que mal conduzidas não promovem aprendizado. Não é a quantidade, o excesso que deve ser considerado no propósito de exercício intelectual e sim a profundidade das propostas. Mesmo que o contexto atual pressione o educador a seguir a lógica da

competência e da habilidade, da competição e lucratividade, ele precisa encontrar alternativas para fazer bom uso do tempo pedagógico, preservando a interlocução entre todas as áreas do conhecimento. Faz-se necessário lembrar que “nada é mais absurdo do que supor que não existe um meio termo entre deixar a criança entregue aos seus próprios caprichos e desejos ou controlar as suas atividades através de uma sucessão formal de instruções ditadas” (DEWEY, 2002, p. 112).

Apresentamos os princípios fundamentais da teoria educacional de Dewey, que asseguram a qualidade elevada da experiência. Dentre eles o princípio do crescimento, o princípio da continuidade da experiência (*continuum*), da interação, da liberdade e o princípio da ordem e organização. Agora, de modo sucinto, trataremos destes princípios citados, com base em Formosinho²⁷ (2013), autora que comunga das ideias de Dewey, e aposta no processo formativo infantil alicerçado pela visão democrática, o que implica a participação da criança, ou seja, o seu protagonismo na própria trajetória de aprendiz.

A autora diz que a democracia está no coração das crenças, fazendo parte de valores e princípios de uma pedagogia que prima pela participação. Assim, as instituições escolares deveriam se organizar de modo a contemplar a democracia como um fim, e também como um meio. Dito de outra forma, a democracia deve se fazer presente como finalidade da formação escolar e no cotidiano vivido e experienciado por todos os envolvidos, uma vez que tanto as crianças como os adultos podem exercer a capacidade de que dispõem, que os afirma como seres livres e colaborativos e com aptidão para pensamento e ação reflexiva e inteligente. A pedagogia da infância defendida por Formosinho, confere valor inestimado à participação como modo de fazer prosperar a formação democrática almejada por Dewey. Formação esta que depende da intencionalidade pedagógica no cotidiano da escola infantil, pois ela não se concretiza onde não haja a promoção, a possibilidade de desenvolvimento de identidades sócio-histórico-culturais, o que depende do cultivo da humanidade, que é cultivar o ser, os laços, a experiência e o significado (FORMOSINHO, 2013, p. 12-15).

²⁷ Júlia Oliveira Formosinho

Professora da Universidade do Minho, onde dirige o mestrado na área de especialização em Supervisão e Pedagogia da Infância. Vice-presidente da Associação Criança, onde preside ao Centro de Investigação. Membro da Direção da Associação Europeia de Investigação em Educação de Infância (EECERA). Coordenadora, por parte de Portugal, do projeto Contextos Integrados de Educação de Infância, com sede na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no âmbito do qual foi publicado o livro *Pedagogia da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*, organizado por Júlia Formosinho, Tizuko Kishimoto e Mônica Pinazza. Educação de Infância. Tem publicado extensivamente a nível nacional e internacional, nas temáticas da Pedagogia da Infância, da Formação de Professores e do Desenvolvimento Profissional. Dirige a Coleção Infância onde, até ao momento, se publicaram 17 volumes em áreas chave para a construção do direito da criança a uma educação participativa.

Segundo Formosinho, o primeiro eixo pedagógico de uma escola participativa/democrática refere-se ao ser/estar e diz respeito ao dinamismo do sentir, do agir, do bem-estar físico e psicológico, do emocionar-se. Neste sentido as experiências que são propostas às crianças, devem ser oportunidades para elas notarem e sentirem as semelhanças e as diversidades entre si e as outras crianças, e entre si e os adultos, processos complexos que só se realizam em contextos humanizados, ricos em experiências de respeito pelo igual e pelo diferente.

A autora afirma que “A disponibilidade e motivação da criança para a construção de conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o mundo dos objetos são, então, dependentes da mediação do olhar e da ação do adulto - nestes cruzamentos se constrói a identidade e a alteridade” (FORMOSINHO, 2013, p. 15). Desta forma, o ambiente educativo interfere nessa construção, ficando na dependência da compreensão e do envolvimento afetivo entre os profissionais e crianças, de modo que a experiencialidade não aconteça no isolamento, e sim em companhia.

Neste primeiro eixo podemos notar a aproximação de pensamento entre Dewey e Formosinho, pois ambos dão valor inestimável à interação social, que é considerada potencializadora da experiência, além de ser a primeira e principal capacidade do ser humano, expressada pelo choro e pelas primeiras relações que estabelece com o adulto cuidador. Assim, a preocupação do professor, segundo Dewey, consiste em conduzir a criança a situações em que experiências interativas possam ser desenvolvidas, levando em consideração a aptidão comunicativa, a amabilidade e liberdade nas relações humanas, para que se preserve o “arranjo social democrático, modelo capaz de promover a qualidade da experiência de modo a satisfazer anseios e necessidades humanas” (DEWEY, 1976, p. 25).

No segundo eixo pedagógico, Formosinho trata sobre o sentimento de pertencimento, necessário à uma pedagogia participativa-democrática. A autora afirma que esta é uma relação íntima e dinâmica, ou seja, alguém só sente pertencimento quando tem possibilidade de participar. Não há pertencimento sem participação. Do ponto de vista deweyano, parece-nos muito claro que o autor faz objeções ao modelo tradicional pelo fato dele rejeitar a participação, obstruindo a construção do sentido de pertença no aprendiz em relação à escola. A estranheza com que a criança percebe a escola e a impossibilidade de participar impede essa construção essencial. O que se propõe, do ponto de vista pedagógico, é que o professor reconheça o seu aluno, reconheça o valor da participação, reconheça o valor da interação e da imersão da criança

em situações experienciais, para que ela consiga se perceber como alguém que faz parte, que é pertencente à escola (FORMOSINHO, 2013, p. 15-16).

O terceiro eixo apresentado por Formosinho refere-se à importância do explorar e do comunicar-se, enquanto dinâmica escolar na educação da infância. Segundo a autora, o dinamismo deste eixo oportuniza descobertas culturais, porque propõe que a criança faça aprendizagem experiencial interativa, carregando consigo o sentimento de pertença e o dinamismo do sentir e do agir, que são contributos essenciais para o aprendizado cultural. O ambiente educativo que visa ampliar esses saberes deve respeitar a pluriformidade exploratória e comunicacional da criança, o que abre portas para a cultura, porque num ambiente de interação há comunicação, escuta e respeito às intencionalidades plurais infantis (FORMOSINHO, 2013, p. 15-16).

Dewey trata sobre o interesse quádruplo, espontâneo do ser infantil. Desde muito cedo, como constatamos, a criança constrói meios para interagir e se comunicar e, na medida em que a linguagem se desenvolve, passa a conversar. A investigação/exploração e descoberta das coisas também são tendências da criança, junto do interesse pela construtividade (fazer as coisas) e a expressão artística. No que se refere à função da escola e do professor, pelo viés deweyano, está o desafio de criar situações pedagógicas em que as crianças possam fazer uso do interesse quádruplo²⁸ espontâneo porque eles representam a porta de entrada para o pensamento reflexivo futuramente, o que é determinante para ações adultas inteligentes.

Por fim, como quarto eixo, Formosinho menciona a narrativa das jornadas de aprendizagem, que se refere ao acesso dado à criança, para que ela possa acompanhar a sua jornada de aprendizagem. A autora cita o portfólio como exemplo de documentação pedagógica para mostrar ao aprendiz o seu percurso de aprendizagem, orientado pelos eixos da interação, experiência, exploração e comunicação, criadas nos eixos da interação e intencionalidade experiencial. Segundo Formosinho, as crianças:

Veem-se no espelho do progresso realizado no ser e aprender, da evolução do ser e do aprender e, com isso, em diálogo consigo e com os outros, pares e adultos, criam nova compreensão sobre as jornadas de aprendizagem em desenvolvimento, sobre cada um dos seus momentos, sobre o que foi realizado com que ficou em sonho, passível de ser retomado pela imaginação, que é prodigiosa, das crianças (FORMOSINHO, 2013, p. 16).

²⁸ Ver tópico: 2.1 A plasticidade da criança e o papel do interesse, página 39.

Mencionamos muito sobre o professor, tanto os erros, como os atributos essenciais. A construção teórica de Dewey é rica, ampla e certamente muito poderia ser agregado em nosso trabalho. Destacamos, por fim, três atitudes do educador progressivo, consideradas pelo autor como categorias fundamentais, apresentadas na obra *Como pensamos* (1979a): O espírito aberto, já citado anteriormente, que se refere à disposição de abertura do ser humano para o que lhe é novo. Professor e aprendiz, para se apropriar dessa atitude, têm de cultivar a curiosidade vigilante, que é a procura constante do novo. Na mesma proporção em que se mostra disposição para o desconhecido, também se faz necessário colocar em questão o novo que foi descoberto, relacionando com as próprias crenças. A não superação dos medos pode levar a atitudes defensivas e barrar novas concepções, pois impede que o novo seja acessado, apequenando e inibindo a curiosidade (DEWEY, 1979a, p. 39). Aquele que está interessado, determinado, atento, Dewey diz que está “de coração” (1979a, p. 39), segunda atitude que se refere ao interesse, compromisso, comprometimento com desenvolvimento intelectual. Nesse ponto, o autor direciona a sua crítica à conduta docente, que exerce autoridade pessoal arbitrária para investir no programa a ser desenvolvido. Nestas condições:

O aluno presta uma atenção externa, perfunctória, ao professor, ao livro, à lição, enquanto pensamentos íntimos se lhe concentram em assuntos de mais imediato interesse. Sua atenção é atenção de olhos ouvidos, mas o cérebro se ocupa de questões que exercem imediata atração. Sente-se obrigado a estudar porque precisa responder a perguntas, passar num exame, ser promovido, ou porque deseja agradar ao professor ou aos pais (DEWEY, 1979a, p. 40).

Em contrapartida, segundo as ideias de Dewey, o professor ao desejar instituir um tipo de planejamento mais inteligente, deve atentar-se para as capacidades e necessidades do grupo; organizar, dar condições para que a matéria ou conteúdo das experiências alcance o propósito; deve ser suficientemente flexível para permitir o livre exercício da experiência individual e, ainda assim, suficientemente firme para dar direção ao contínuo desenvolvimento da capacidade dos alunos. Para Dewey, é compromisso do mestre “estar atento às potencialidades contidas na experiência existente para guiar os estudantes a novos campos e usar o conhecimento dessas potencialidades como seu critério para selecionar e organizar as condições que influenciem a presente experiência dos alunos” (DEWEY, 1976, p. 78). Além disso, deve reduzir ao mínimo as ocasiões em que tenha de exercer autoridade pessoal e se, em determinada situação, for preciso falar e agir com maior firmeza, e ele o fizer levando em conta o interesse

do grupo, agir de forma justa e leal. Outra atitude imprescindível ao professor é a responsabilidade. Para Dewey, ser responsável é ter traço moral, mais que recurso intelectual, é examinar as consequências de um passo projetado (DEWEY, 1979a, p. 40). Trata-se da disposição do educador quanto ao enfrentamento e abertura ao que se põe no caminho, na trajetória docente. É sentir-se responsável com a formação humana, estando acessível às experiências de vida do educando, de forma a não o inibir na atribuição de sentido na sua trajetória enquanto aprendiz.

Como vimos no decorrer do capítulo, Dewey é contrário a posturas polarizadas, acredita e defende a abertura por parte do educador, em relação aos diferentes movimentos da educação. Ele admite a necessidade de adaptações, em conformidade com a dinâmica da sociedade. Porém, alguns princípios da educação, provindos das raízes clássicas, as quais tomou como base para fundamentar a sua teoria, são para ele incontestáveis, razão que o fez enfatizar a necessidade de cultivá-los. Para o autor, a relação encadeada, indissociável entre os princípios do crescimento, da continuidade da experiência (*continuum*), da interação, da liberdade e da ordem e organização, são determinantes à formação necessária para viver em sociedade. Em compensação, para muitos outros princípios ele reivindicou a superação, porque se preocupou quanto à participação ativa do aprendiz, desde a infância, como caminho mais favorável para se preservar a democracia.

Na seção seguinte trataremos sobre o papel da Educação na desnaturalização das crenças espontâneas. É função do professor ajudar o aprendiz, e é dever de ambos fazer a movimentação em busca de reconstrução e superação de certezas absolutas. Para ambos, as crenças espontâneas, produtos de experiências anteriores devem estar em constante conflito, e cada um, desempenhando o seu papel no processo formativo, deve recorrer ao que já foi vivenciado, ao que já foi acreditado, para ancorar o novo estágio intelectual. Assim se adaptam e se projetam para novas cadeias reflexivas, ainda mais qualificadas.

3.3 Educação como desnaturalização das crenças espontâneas

Nos capítulos iniciais da obra *Como pensamos* (1979a), Dewey trata sobre o pensamento reflexivo como condição basilar para a ação inteligente necessária ao exercício democrático. Ele diz que crença é um tipo de pensamento, e ela pode ser de duas formas: crença sem fundamentação/legitimação e crença fundamentada/legitimada. Pensar sobre qualquer coisa que passa pela cabeça ou pensar sobre algo em específico são os outros dois tipos de pensamento, organizados e expostos pelo autor na referida obra.

Dewey cita alguns exemplos de crenças proferidas em determinadas circunstâncias e contextos, sem a preocupação com a legitimidade do conteúdo. Dentre os exemplos: “Penso que amanhã a temperatura vai baixar” e “A Terra é plana”. O autor explica que os pensamentos semelhantes aos exemplos se originam e adquirem valor em diferentes tempos, culturas e sociedades. Segundo o autor, são responsáveis pelo pensamento a tradição, a instrução, a imitação, por meio de uma relação de dependência em alguma forma ou medida de autoridade, ou porque atendem à certa vantagem, ou ainda porque coincidem com alguma forte emoção do ser humano (DEWEY, 1979a, p. 17). Assim, esse tipo de pensamento que consiste na crença espontânea é a afirmação de algum fato, princípio ou lei que foi aceito em determinado grupo social. É algo que se afirma ou se aquiesce, provocando interferências no modo de agir humano. O autor complementa que a crença espontânea pode ter sido colhida por meio de fontes e por canais não percebidos, que insinuam-se no espírito e tornam-se, inconscientemente, uma parte da guarnição mental (1979, p. 17). Pensamentos resultantes dessa estrutura, segundo ele, tendem a ser preconceituosos e gerar prejuízos porque não são conclusões resultantes de atividade mental a partir de observação, coleta e exame de provas.

Em contrapartida, a crença justificada, “se apoia no estudo cuidadoso e extensivo, na ampliação intencional da área de observação, no raciocínio sobre as conclusões de conceitos alternativos para verificar o que resultaria da adoção de uma ou outra crença” (DEWEY, 1979a, p. 18). Diferente da crença espontânea, a justificada se forma por um pensamento ordenado de ideias, a partir do exame pessoal, da pesquisa e da investigação, da busca por fundamentos, causas e bases. Temos aqui elementos da estrutura de um projeto, sendo que por essa constituição, Dewey é visto como precursor da Pedagogia de Projetos, como mencionamos anteriormente.

Dewey expõe as fases do pensamento reflexivo e cita que a primeira é o estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e a segunda fase se refere ao ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade (DEWEY, 1979a, p. 22). Essa estrutura gera o conhecimento apurado que, por sua vez, provoca novos atos de pensar, sendo eles cada vez mais complexos.

Assim, a exemplo da experiência, que pode ser retrospectiva e prospectiva²⁹, o pensamento também o é, uma vez que não vivemos em um mundo fixo, cabendo, por essa razão a evolução/transformação no modo de crer/pensar (DEWEY, 1979b, p. 166). Dito de outra

²⁹ Ver a seção “O papel intelectual do professor infantil na reelaboração da experiência” com início na página 100.

forma, a ação do pensamento é múltipla, porque primeiro age no sujeito, que por sua vez age no mundo e também age no seu próprio pensamento, produzindo um ciclo retrospectivo e prospectivo do pensar, que passa do nível espontâneo (criança) para o sofisticado (adulto).

Do ponto de vista pedagógico, partimos do entendimento de que a criança, por ser imatura, não possui o pensamento elaborado, mas em compensação, possui condição de crescimento por meio das tendências/aptidões espontâneas que carrega consigo desde o nascimento. O que ela consegue fazer, inicialmente, é brincar, imaginar, expressar crenças provenientes das interações e experiências sensoriais; manifestar ideias e hipóteses que se constituem durante os momentos lúdicos e comunicar o seu pensamento acerca de determinado assunto nas situações em que isso é permitido a ela. São credos, pensamentos incipientes que precisam da condução por parte do adulto para poderem transitar do nível mais ingênuo/rudimentar até o avançado/científico.

Quando está envolvida na brincadeira, em momentos permeados pela imaginação³⁰, a criança não visa o conhecimento que está amparado nos fatos ou verdades comprovadas, por isso ela está distante da crença justificada, do pensamento reflexivo. O que ela expressa são episódios imaginários; exemplo disso são as histórias que conta ou as estratégias que articula para resolver determinada situação, quando se coloca por exemplo, na condição de algum personagem com poderes especiais que vai salvar o planeta. As suas narrativas apresentam certa sequência, mas carecem de fundamentos, possuem uma conclusão fraca e fantasiosa, que tem valor sentimental aflorado pelas emoções. Por isso a importância e a necessidade de se propor à criança situações experienciais educativas, que sejam apropriadas ao universo infantil, que ajudem-na a progredir nas dimensões emocionais, físicas, afetivas, cognitivas e sociais.

Dewey ressalta que o objetivo máximo da escola é educar para o pensamento e a tarefa para esta conquista centra-se no educador. A atitude do professor na conduta do estudante exige de imediato que ele se coloque na posição de aprendiz e realize o exercício sobre si, almejando sua transformação interna. Na condição de estudante, é importante que admita sua condição de fragilidade, e forme o hábito de autoexame e revisão da sua práxis, colocando em questão seus conceitos, concepções, teorias e ideologias. Deste modo, é o educador quem primeiro deve fazer a passagem/transição das suas crenças, das espontâneas às justificadas, é o primeiro que deve abandonar a perspectiva reduzida de educação como transmissão e se apropriar da dimensão educativa alicerçada no pensamento reflexivo-crítico. No entendimento de Dewey,

³⁰ Ver página 31 “a imaginação é o meio no qual a criança vive” (DEWEY, 2002, p. 58).

O pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda a crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apoiam e das conclusões a que chega. Qualquer das três primeiras categorias de pensamento pode produzir esse tipo; mas, para firmar uma crença em base sólida de evidência e raciocínio, é necessário um esforço consciente e voluntário (DEWEY, 1979b, p. 18).

Quando melhor preparado para a aula o educador tem ampliada as suas condições e subsídios para contribuir no percurso formativo do estudante. Sabe da importância de acolher as crenças espontâneas dos aprendizes, ideias e interesses ainda imaturos acerca do mundo. Sabe promover articulações, fazer indagações, provocar assombros, até chegar ao ponto em que o aprendiz fique admirado e queira se transformar em alguém semelhante ao seu mestre. Eis o ponto de partida do professor; problematizar tanto o que sempre acreditou e praticou, assim como o que os seus estudantes acreditam e praticam. Esse é o passo inicial para a ressignificação do saber, que não pode ser considerado estático, e sim como experiência contínua, reflexiva e dinâmica. Segundo Dewey:

As partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras; não vêm confusamente. Cada fase é um passo de um ponto a outro; tecnicamente falando, um termo do pensamento. Cada termo deixa um depósito de que se utiliza o termo seguinte. A correnteza, o fluxo, transforma-se numa série, numa cadeia. Em qualquer pensamento reflexivo, há unidades definidas, ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum (DEWEY, 1979, p. 14).

A função da educação, desta forma, primeiramente no ambiente familiar e depois no escolar, é a de dar oportunidades para que a criança faça a transição entre as formas de pensar, até que consiga ultrapassar as crenças espontâneas para se apoiar no pensamento elaborado-reflexivo. Assim, evita-se o risco de crenças como a do “terraplanismo”, por exemplo, serem colocadas em voga mesmo depois de exames e comprovações científicas.

Até alcançar o pensamento aprimorado, a criança tem caminhos a percorrer, em conformidade com as etapas do seu desenvolvimento, o qual precisa ser considerado e respeitado. A teoria deweyana, como vimos, reconhece que a reflexão é a melhor maneira de pensar, e isso consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva (DEWEY, 1979a, p. 13), o que é determinante para a capacidade executiva, isto é a ação inteligente e transformadora que o ser humano pode desempenhar nas situações da vida. No entanto, não se pode avançar no ímpeto as etapas que condizem com cada fase da infância,

sob o risco de provocar lacunas que posteriormente trazem consequências. Sobre as sugestões de ocupação da criança, Dewey ressalta:

- a) que sejam mais afins, mais bem adaptadas ao estágio imaturo de desenvolvimento;
- (b) que sejam mais promissoras, como preparo para as responsabilidades sociais da vida adulta;
- (c) que, ao mesmo tempo, tenham a máxima influência sobre a formação de hábitos de observação penetrante e de inferência consecutiva (DEWEY, 1979a, p. 59).

A educação escolar, neste sentido, tem responsabilidade maior do que a familiar, porque a criança ingressa cada vez mais cedo nas instituições de ensino. Desta forma, a tarefa de ajudar o aprendiz a desnaturalizar as crenças espontâneas e conduzi-lo ao pensamento justificado é em maior proporção da escola, sob a responsabilidade e vigilância do professor, em processo que se inicia ainda na infância. O autor afirma que a passagem de uma crença espontânea para um pensamento reflexivo depende de ordem e consecutividade, orquestrados pela ação do professor. Segundo ele, a consecutividade significa flexibilidade e variedade de materiais, em conjunto com a ordem, que é a unidade e a certeza de direção, sem deixar de levar em conta a proteção do pensamento em relação às distrações e descontinuidades (DEWEY, 1979a, p. 55).

Na seção 2.3 deste trabalho, destacamos a importância das práticas lúdicas na formação infantil; apresentamos as estruturas de jogos e o valor formativo de cada uma delas. A ludicidade tem papel fundamental, especialmente quando o corpo da criança é utilizado como recurso, uma forma potente para fomentar o seu pensamento. As experiências que realiza com apoio do sistema sensorial lhe permitem a construção do que podemos denominar de base para o futuro pensamento reflexivo.

Vamos apresentar, a partir de agora, alguns eixos pedagógicos, com base em Dewey e Formosinho. Primeiramente versaremos sobre o papel das dimensões pedagógicas envolvendo o *espaço físico*, o *tempo* e a *qualidade das interações*, que requerem atenção criteriosa por parte dos professores e, também, gestores de escolas. Os espaços pedagógicos são diversos, mas ainda é bastante comum que alguns sejam considerados “proibidos” para a criança. Sem acesso amplo, ela fica restrita a um espaço didático da sala de aula. Para viver experiências formativas, no entanto, elas necessitam de espaços plurais na natureza, na comunidade, na cidade, quando então podem construir conexões variadas. Pensar que experiências educativas são possíveis exclusivamente no espaço restrito das quatro paredes é um tanto questionável e muito controverso com as proposições de Dewey. A pluralidade também necessita de concretização no que se refere a criação de espaços que contemplem a ação do aprendiz, quando ele pode

interagir, jogar, construir de modo a entender os seus sentimentos, estratégias e pensamentos. Destacamos aqui a importância decisiva das escolhas dos materiais pedagógicos. Eles precisam comunicar, oportunizar, motivar, despertar o interesse e a curiosidade da criança. Por isso livros, brinquedos, jogos, músicas, danças devem ser cuidadosamente escolhidos, de modo a atender a multiplicidade experiencial necessária para a criança se desenvolver.

Quanto à organização do tempo, nos parece óbvia a necessidade de se pensar e propor práticas educativas sociais, isto é, que possibilitem para além do trabalho individual (solitário/maçante), e sim em duplas, em pequenos grupos e no grupo todo. A interação adulto-criança também tem função central na perspectiva deweyana, sendo notórias as preocupações de Dewey em evidenciar o papel do professor e do aprendiz. Ao adulto cabe a função de intervir de forma a criar condições para a criança crescer, respeitando-a a partir de suas especificidades. À criança cabe a iniciativa e a energia para ampliar suas tendências e forças (DEWEY, 1979a, p. 43-44).

Anteriormente relatamos sobre a dificuldade de Dewey em encontrar o mobiliário para a Escola Elementar em Chicago. O que o autor pretendia, certamente, era materializar suas ideias sobre o espaço físico, o tempo e qualidade nas interações, porque são aspectos fundamentais de sua teoria educacional. No entanto, ele encontrou dificuldades para compor os espaços, para que ficassem de acordo com os princípios de sua teoria. Hoje, já temos uma outra realidade, o que pode ser considerado como indícios de tentativa de superação da educação transmissiva, embora ainda sejam discretas e com possibilidade de enfraquecimento, diante do cenário de incursão neoliberal.

A teoria da educação democrática de Dewey necessita e depende da participação; sem ela, não há formação democrática. Assim, a *participação das famílias* é um eixo decisivo para educação, pois ao promover o envolvimento ativo delas na escola, a formação da criança ganha em completude. Se assim for, os períodos de adaptação e transição da criança, momento em que ela precisa aprender rotinas específicas, conhecer os espaços e pessoas, construir vínculos afetivos e construir o sentimento de pertença tendem ao êxito. Segundo Formosinho, a construção de laços é concebida como uma tarefa central do educador de infância e os laços construídos entre a criança e o adulto são basilares para que a criança se sinta segura e aberta a explorar e aprender acerca da diversidade que este novo mundo escolar lhe apresenta (FORMOSINHO, 2013, p. 19). A construção de uma relação de confiança e abertura também deve se estender aos pais, que precisam de informações claras sobre a organização da rotina escolar, cuidados, saúde e preferências da criança enquanto está no espaço escolar. O mesmo sentido de pertencimento necessário à criança, precisa ser construído também nos pais, por isso

a participação representa modo de aproximação, de diálogo e inclusão, sendo geradora do bem-estar. E, além disso, a participação torna de fato a comunidade democrática.

Dewey destaca e valoriza a relação entre o aprendiz e a natureza. Na obra *A escola e a sociedade, a criança e o currículo* (2002) ele afirma que a educação não pode menosprezar a importância dos conhecimentos sobre a natureza, indicando como possibilidade o contato direto com a realidade natural, para que o aprendiz se aproprie de modo íntimo sobre a diversidade de materiais, objetos, processos e manipulações, necessidades e utilizações sociais dos recursos naturais. O autor afirma que essa interação entre o aprendiz e a natureza deve ser contínua, dando-se por meio da observação, do engenho/construtividade, da imaginação construtiva, do raciocínio lógico e da percepção da realidade adquirida através do contato direto dos fatos (DEWEY, 2002, p. 21). Por meio dessa interação, as crianças envolvem-se na aprendizagem experiencial com um forte dinamismo exploratório, o que desafia os sentidos e o pensamento delas.

Sendo assim, cabe ao professor da infância reconhecer na criança a curiosidade e a necessidade de exploração, o que ocorre desde muito cedo, quando já evidenciam encantamento pelos elementos que compõem o ambiente natural. Assim, o papel deste profissional é o de intencionalmente observar e organizar sugestões para que a criança tenha na natureza uma fonte de aprendizagem. O professor atende este eixo quando permite que a criança tenha acesso ao exterior, em situações de contato real e interação com a natureza. E de outra forma, com mesmo valor, quando permite que a natureza entre na sala de aula. Por exemplo: Janelas limpas que se abrem para o jardim e permitem às crianças observar e falar acerca das formas e cores da natureza. A presença de flores, plantas e outros elementos que as crianças possam explorar pelo seu próprio ritmo e iniciativa, desenvolvendo o sistema sensorial com cores, texturas, odores, sabores e sons da natureza; a presença do diálogo sobre as experiências das crianças como oportunidade para construção de significado e reelaboração experiencial.

Surgem aqui alguns questionamentos sobre modelos de escola presentes em nossa sociedade: Quantas ainda mantêm as vidraças pintadas para evitar que a criança se distraia ao olhar para fora, impedindo a interação com o ambiente externo? Quantas ainda mantêm as janelas colocadas em altura superior à da criança, com o mesmo propósito, o de evitar a dispersão? Quantas mantêm a estrutura do pátio interno semelhante às das casas prisionais, locais com possibilidades experienciais reduzidas, utilizados para o recreio de quinze ou vinte minutos? Quantas optam por calçadas de cimento e pedras, ao invés de área verde?

A perspectiva educacional de Dewey contrapõe-se à aprendizagem pela aprendizagem, e prima pela abertura ao mundo exterior, o que inclui a natureza, como destacamos, e também

outros espaços culturais que existem na comunidade. O autor declara que a limitação do sistema educativo afasta a criança da cultura. Ao não ter a chance de desenvolver o que lhe interessa, por exemplos o fazer e o executar, tendências que a dominam nos primeiros anos de vida, a criança não se sente seduzida e por isso, não inicia o processo de mobilização do pensamento, o que retarda o seu desenvolvimento. Todavia, se a educação acreditar na vida e na vida da criança, proporcionará ocupações envolvendo ciência, história, geografia. Elementos da natureza e da sociedade passarão a ser, além de instrumentos de sedução, ferramentas de cultura para a sua imaginação e enriquecimento e organização da vida (DEWEY, 2002, p. 58). Neste sentido, todo o ambiente educativo deve estar impregnado de oportunidades que instiguem o pensamento, mas que seja também respeitoso e acolha a diversidade cultural. Os educadores de infância, por esse viés, têm a função de oferecer oportunidades interativas acerca das manifestações artísticas associadas à tradição cultural das crianças e famílias, o que implica aprender em companhia plural de identidades, relações e linguagens, prática potente e capaz de criar e/ou cultivar um ambiente de formação democrática, quando desenvolvida satisfatoriamente.

Neste ponto do trabalho, parece que a responsabilidade da formação da criança recai de modo verticalizado sobre o professor. O fato a ser retomado é que, quando Dewey escreveu, ainda era na família que a criança aprendia, durante os seus primeiros anos. Mas esta característica da sociedade do passado não tem proximidade com a nossa, quando já é possível inserir a criança na escola com apenas algumas semanas de vida. E muitas famílias assim o fazem, de acordo com as necessidades e demandas profissionais.

Essa transformação ocorrida por muitos motivos e fatores, que não são nosso objeto de estudo, exige mais da escola e do professor, porque será neste espaço que a criança permanecerá a maior parte do seu tempo. As experiências que antes eram ofertadas no âmbito familiar, agora tendem a acontecer na escola. Possivelmente será na companhia do professor que a maior parte das crianças aprenderão sobre as tarefas básicas, como cuidados com o corpo, higiene, alimentação e saúde. O professor estará junto delas quando pronunciarem as primeiras palavras, se arriscarem nos primeiros passos, perderem o primeiro dente. O professor as ajudará a vestir as roupas, amarrar os cadarços, organizar os materiais. E ainda, como a criança poderá aprender sobre as coisas do lar, se fica a maior parte do tempo na escola? Muitas práticas escolares, por meio da ação do professor, se aproximam, se assemelham à do lar, propostas em que as crianças aprendem a cozinhar, limpar, lavar, organizar. Para muitas crianças estes tipos de atividades desenvolvidas na escola são as únicas possibilidades para aprenderem sobre o ambiente doméstico, porque quando chegam nele, já está próximo da hora de dormir.

Vejam, que mencionamos neste ponto os conteúdos sugeridos por diretrizes curriculares e documentos normativos; citamos somente alguns saberes básicos, porém extremamente necessários para o bem-estar da criança, e que na sociedade atual passaram a ser função do professor. Não é surpresa que este profissional se depare com muitos desafios, alguns, inclusive, intransponíveis. Mas o que ele pode fazer para conseguir dar conta desta demanda, ou da maior parte dela? Apostamos no que consideramos imprescindível; a preparação/formação teórica, que por sua vez repercute na prática. E, neste sentido, Dewey tem muito a contribuir. Obviamente não conseguimos evidenciar todas as proposições do autor, trabalho de uma vida inteira, produção vasta e primorosa. Mas os recortes que apresentamos trazem elementos centrais que podem ajudar o professor a pensar sobre a sua insubstituível tarefa de educar.

Em face do exposto, fica evidente que cabe ao professor da infância o desenvolvimento de experiências de aprendizagem em ambiente educativo favorável. A criança precisa de escolas com estruturas adequadas para o que pretendem alcançar. Se o desejo é pela formação democrática, precisa se seguir os princípios necessários para conquistá-la. A criança por este modelo deve encontrar um lugar permeado pelo acolhimento, escuta sensível, diálogo, diversidade experiencial, interação e possibilidades de participação. E, ainda, tem de se observar a justa medida, porque ela não pode se sentir nem sozinha no seu processo de aprendizagem (falsa ideia de liberdade), nem sufocada pelos excessos (ideia de transmissão/adestramento). O equilíbrio na condução do educador é essencial, porque somente com bom direcionamento é que a criança crescerá de modo apropriado, até alcançar o pensamento complexo, tão necessário a ela para lidar com as situações da vida adulta. Por fim, deixamos um questionamento que, inclusive, tem como referência o pensamento de um grande educador brasileiro: É possível tornar-se democrático “numa certa terça-feira às 4 horas da tarde?”³¹ Não. Ninguém pode exercer aquilo que não aprendeu e ninguém aprende com dia e hora marcada, mas pelas experiências contínuas, reflexivas e ressignificadas. Então, se alimentamos o desejo de construir uma sociedade democrática, comecemos pela educação da infância e continuemos por toda vida adulta, porque a democracia, como proclama Dewey, é modo de viver.

³¹ FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

“ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia inicial de nossa pesquisa tinha como um dos objetivos dar voz às crianças. Pretendia-se escutar o que elas dizem sobre a escola, professores e a aula. No entanto, fomos surpreendidos pela epidemia de Covid-19, com um longo período de escolas vazias, medida de enfrentamento da crise sanitária. Então percebemos que não seria possível desenvolver a contento a ideia, porque na modalidade remota seria difícil promover a experiência formativa, assim como envolver de modo significativo a criança, já que estabelecer a interação virtualmente é um desafio que todos nós ainda estamos tentando aprender, se é que seja possível interagir de modo qualificado à distância. Assim, entendemos por bem adequar nossa proposta de pesquisa, de modo a contemplar os pontos centrais referentes ao processo educativo da criança, à luz de John Dewey, autor que vê na interação entre os seres humanos, maiores possibilidades para o exercício democrático e a transformação social.

Neste sentido, o capítulo inicial tematizou a concepção tradicional de infância, apresentando elementos da educação tradicional, da educação da criança na família e na escola. Com isso evidenciamos que Dewey elaborou sua teoria educativa conferindo fortes objeções à vertente tradicional, uma vez que esta era voltada a uma educação de bases metafísicas, de caráter instrumental e técnico. Mas, ao mesmo tempo, Dewey carregou consigo heranças da tradição, especialmente elementos da *Paideia* grega, da *Humanitas* romana e da *Bildung* alemã, que lhe serviram de base para construir a sua teoria. E, para fundamentar a sua teoria progressiva apoiou-se em autores como Rousseau, Kant, Pestalozzi, Herbart e Froebel.

No segundo capítulo, para compreender melhor a teoria deweyana, examinamos o que o autor entende por criança e qual é a condição infantil sob sua ótica. Em síntese, para Dewey a criança é um ser imaturo, que carrega consigo recursos espontâneos que lhe permitem o crescimento. Investigamos sobre estas capacidades da criança e constatamos que são basilares para o aprendizado. A ação pedagógica, neste sentido, tem de ser capaz de conduzir a criança levando em conta essas aptidões, dentre elas a plasticidade e os interesses pela socialização, comunicação, expressão, investigação e construtividade. O percurso formativo que acolhe as capacidades da criança tem maior possibilidade de capacitá-la para o exercício do pensamento

reflexivo, necessário para lidar com as demandas da vida adulta. Um conceito central para Dewey é a experiência, e a respeito deste ponto procuramos esclarecer seu significado, bem como a relação com a curiosidade infantil e com o desenvolvimento da criança no âmbito escolar. Constatamos que há uma conexão indissociável entre experiência, pensamento e curiosidade infantil, o que nos levou a problematizar sobre como o trabalho formativo por parte do adulto/educador pode fortalecer ou enfraquecer essenexo, uma vez que implica nas escolhas pedagógicas e modo como se conduz a criança. Por fim, ainda no segundo capítulo, tratamos da dimensão lúdica na formação da criança. Investigamos e constatamos que o vínculo entre o brincar, a socialização e o desenvolvimento do pensamento infantil repercutem no aprendizado e, por essa razão, precisam ser levados em consideração pelo professor, no caso de a educação objetivar uma formação democrática.

O terceiro capítulo faz a articulação das proposições dos capítulos anteriores e esclarece, na primeira seção, as tensões que emergem das divergências entre as vertentes tradicional e progressiva. Evidenciamos pelo viés da educação nova os princípios essenciais à sociedade democrática. Apresentamos elementos que conferem ao professor a função essencial para a formação infantil, o que implica promover a reelaboração da experiência. Ao final tratamos acerca da função da educação na desnaturalização das crenças espontâneas, para destacar ainda mais a centralidade do papel do professor na educação da infância.

No decorrer do estudo notamos que Dewey, ao tratar das questões teóricas da educação, faz uso de metáforas. Uma delas foi dita pelo autor quando explicou sobre a redução do entendimento de educação para simples ideia de aquisição de hábitos indispensáveis à adaptação do indivíduo a seu ambiente. O autor afirma que este é só um aspecto fundamental do crescimento, que precisa estar em conformidade com o sentido ativo, ou seja, com a ação do indivíduo, sendo assim, para além de adaptação. Caso seja considerada só a dimensão da adaptação, ocorre a promoção da educação técnico-transmissiva, já presente em sua época e revigorada na sociedade atual.

Em outra metáfora, o autor se refere ao aluno como cera e ao professor como sinete. A educação, por sua vez, acaba sendo a ação do sinete para gravar na cera, a qual se deixa moldar passivamente, ao ponto de estar condizente com o objetivo almejado (DEWEY, 1979b, p. 50). O aprendiz, ao receber como marca este tipo de educação, luta até certo ponto, para dar conta do que lhe é imposto, mas corre o risco da ruína. Como diz Dewey, metaforicamente, o aluno

luta, mas acaba vencido diante do que a escola reivindica, pois morrem seus desejos, interesses e curiosidades. A formação que segue esse percurso se afasta dos ideais democráticos, razão da preocupação de Dewey, e motivo que levou o autor a elaborar a sua construção teórica.

Frente ao exposto, fica evidente que a democracia não consegue florescer em ambientes com condições formativas reduzidas. E, ainda, quando a educação alinha os seus princípios essenciais aos fins exclusivamente utilitários e os semeia para a maioria (massa), está fazendo uso de sementes ruins, que não vão gerar bons frutos, ou seja: a democracia. Se a instrução mais elevada, ou seja, as sementes boas, forem semeadas para poucos, a colheita não será suficiente, ou seja, o cultivo da democracia não ocorre. Em outras palavras, a educação de qualidade é direito de todos, e talvez seja a única maneira de garantir os ideais democráticos.

Dewey aposta na formação integral, que contemple todas as dimensões humanas. É contrário à ideia do ensino reduzido à determinados elementos, por exemplo: a equivocada noção que se tem de uma educação direcionada somente ao ler, escrever e contar. Segundo ele, preparar um grande número de indivíduos com estes três objetivos, juntamente com a obtenção de destreza muscular, provoca a apropriação de uma cultura parasitária, “à custa de ficar-se privado da clarividência e disciplina que derivam do interesse pelos mais importantes problemas comuns da humanidade” (DEWEY, 1979b, p. 212). Dito de outra modo, este tipo de educação pode ser deformante, embrutecido, obscuro. Pode, inclusive, constituir sociedades desumanas que praticam a barbárie.

A preservação da democracia depende da organização de programas de estudo amplamente humanos, que ainda devem “apresentar situações cujos problemas sejam relevantes para a vida em sociedade e em que se utilizem as observações e conhecimentos para desenvolver a compreensividade e os interesses sociais” (DEWEY, 1979b, p. 212). Por isso, educar com base com o propósito limítrofe de se ensinar ler, escrever e contar é insuficiente.

A incompreensão sobre a importância de um programa educativo completo, por parte daqueles que deveriam ter esse conhecimento, pode ser um dos motivos de estarmos enfrentando um dos períodos mais conturbados da história. E o próprio autor, como mencionamos anteriormente, já nos alertava de que a escola não conseguiria, sem urgentes transformações, alcançar seus objetivos se estes forem reduzidos ao ler, escrever e contar.

Voltando às metáforas, muitas outras são conhecidas no campo educacional, como a ideia de expressar a *cooperação* por meio do "tecido" que forma uma colcha de retalhos; o projeto coletivo explicado por meio do "barco", com o argumento de que todos estamos nele; a ponta do "iceberg" que mostra uma parte mínima da realidade; a “bússola” que indica o professor como guia. Marinheiro, âncora, vela, raiz, asa e gaiola, essas e outras tantas palavras

utilizadas na linguagem metafórica, simbolizam o universo pedagógico, colaborando na reflexão e na construção de argumentos sobre a complexidade educacional.

A educação da infância, sob a ótica da “metáfora do bambu” nos leva a pensar sobre a condição de crescimento da criança, pelo viés deweyano. A planta tem o registro de crescimento mais rápido no mundo vegetal. A sua semente pode demorar até sete anos para brotar, mas quando surge no exterior, em apenas seis semanas, pode crescer 30 metros! E qual é o seu segredo? Durante o tempo em que permanece invisível no subsolo, lentamente vai gerando uma complexa rede de raízes horizontais que mais tarde sustentam o seu desenvolvimento.

Em relação à infância, podemos pensar nas tendências espontâneas, na capacidade de adaptação, assim como no respeito ao tempo da criança, por parte do adulto. Em todos os períodos a criança cresce, ora por dentro, ora por fora. No entanto seu crescimento depende do cultivo, precisa ser na justa medida, condição para que se desenvolva plenamente.

A educação, pela metáfora da “esponja do mar”, é bastante conhecida e retrata a perspectiva tradicional combatida por Dewey. Ela mobiliza o pensamento quando questiona a visão de criança como ser poroso, que absorve passivamente o que o adulto transmite. É como um recipiente vazio a ser completado. Mas, pela outra vertente, podemos mudar o sentido da metáfora, na medida em que passamos a considerar a esponja como elemento vivo e dinâmico, no qual a vida flui. Por esse viés a educação mobiliza o pensamento, as ideias entram e saem.

A educação é como um “saquinho de chá” porque contém a essência de algo que se expande, ficando maior do que o que estava guardado em um simples embrulho. Também é apreciado com os sentidos, fica na memória graças ao sabor, aroma e calor. É melhor quando desfrutado em companhia, na interação com outras pessoas. Aqui, com base no que vimos da teoria de Dewey, podemos pensar na condição de crescimento, no *continuum* da experiência e as associações retrospectiva e prospectiva e também no valor do aparelho sensitivo para a criança, assim como a importância da interação social.

A metáfora textual é uma ponte (uso uma metáfora para explicar a própria metáfora) que liga os significados de diferentes palavras, ideias e conceitos. Algumas vezes é conexão poética, como a citada em *Como pensamos* (1979a), sobre professor, aluno, ensinar e aprender, escolhida para concluir este trabalho, porque evidencia que cada um tem seu papel, o que é próprio do professor e o que é próprio do aluno. Segundo nosso autor, “aprender é próprio do aluno: só ele aprende, e por si, portanto a iniciativa lhe cabe” (DEWEY, 1979a, p. 43). O professor, neste sentido, contribui ao ensinar mais e melhor. Sendo condutor, guia, diretor, piloto comprometido com embarcação se torna uma espécie de fonte de energia para o aprendiz. Com a grandeza dessas forças unidas, o processo formativo de ambos estará em constante

crescimento porque, como Dewey propõe, o ser humano sempre é capaz de crescer em alguma dimensão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE JOHN DEWEY

DEWEY, John. **A escola e a sociedade, a criança e o currículo**. Tradução: Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'água, 2002.

DEWEY, John. **Como pensamos**. Tradução: Haydée Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1979 a. Atualidades pedagógicas; vol. 2.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979b. Atualidades pedagógicas; vol. 21.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2ªed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. Atualidades pedagógicas; vol. 131.

DEWEY, John; DEWEY, Evelyn. *Schools of to-morrow*. New York: E. P. Dutton e Company, 1915.

DEWEY, John. Teachers manuals: *My pedagogic creed*. Chicago: A Flanagan Company, 1897.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMPLEMENTARES

ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2019.
BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Conselho nacional de educação câmara de educação básica resolução, nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

BOTO, Carlota. **Um credo pedagógico na democracia escolar**: algum traçado do pensamento de John Dewey. Educação, Porto Alegre, v. 29, n. 3 (2006). Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/495>

BRANCO, Maria L. **O sentido da educação democrática**: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.2, p. 599-610, maio/ago. 2010. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000200012

COMENIUS. **A escola da Infância**. São Paulo: Unesp, 2011.

DALBOSCO, Claudio A.; DALA SANTA, Fernando; BARONI; Vivian. **A hermenêutica enquanto diálogo vivo**: contribuições para o campo da pesquisa educacional. Educação. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 145-153, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.24967>>.

DALBOSCO, Cláudio A. **Filosofia e Educação no Emílio de Rousseau**: O papel do educador como governante. Campinas: Alínea, 2011.

DALBOSCO, Cláudio A.; MÜHL, Eldon. H.; FLICKINGER, Hans. G. (org.). **Formação Humana (Bildung)**: Despedida ou Renascimento? São Paulo: Cortez, 2019.

DALBOSCO, Claudio A.; Mendonça, Samuel. **Teorias da democracia em John Dewey**: exigências formativas da cooperação social. Rev. Bras. Educ. vol.25 Rio de Janeiro 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782020250010>

DALBOSCO, Claudio A. **Teoria da instrução como cultivo social do espírito humano**: papel formativo do interesse e da disciplina em John Dewey. ESPAÇO PEDAGÓGICO v. 25, n. 1, Passo Fundo, p. 44-64, 2018. Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep

DALBOSCO, C. A. **Formação para a vida democrática em John Dewey:** alternativa contra a violência humana e política. Roteiro, v. 43, n. 2, p. 449-470, 2018. Disponível em <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16112>

DALBOSCO, C. A. (2018). **Condição humana e educabilidade: um problema nuclear das teorias educacionais clássicas.** *Revista Brasileira De História Da Educação*, v. 18, e013. Recuperado de <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/42908>

DALBOSCO, C. A. (2007). **Primeira infância e educação natural em Rousseau:** as necessidades da criança. *Educação*, 30(2). Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/56>

DALBOSCO, C. A.; ROSSETTO, Miguel da S. **John Dewey como leitor de Jean-Jacques Rousseau:** o problema da formação das capacidades humanas. *Revista Práxis Educativa*, v. 14 n. (2019). Disponível em <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12282>

DALBOSCO, Cláudio A.; MARASCHIN, Renata: **Pensar a educação em tempos pós-metafísicos:** a alternativa do Interacionismo simbólico. *Educação*, vol. 42, núm. 3, 2017, Setembro-Dezembro, pp. 629-642 Universidade Federal de Santa Maria Brasil DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644424140>

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian: **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian: **A nova razão do mundo:** Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. **Infância, Protagonismo e Cidadania:** contributos para uma análise sociológica da cidadania da infância. Lisboa: Fórum sociológico, 2004, p. 394-361.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FORMOSINHO, Júlia O.; ARAÚJO, Sara B. **Educação em creche:** participação e diversidade. Porto: Porto editora, 2013.

FORMOSINHO, Júlia O. **O espaço e o tempo na pedagogia em participação.** Porto: Porto editora, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**. São Paulo: Panda Educação, 2020.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2004.

GAMBÔA, Rosário in FORMOSINHO, Júlia O.: **O trabalho de projeto na pedagogia em participação**. Porto: Porto editora, 2011.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. Lisboa: Edição70, 2003.

KILPATRICK, William H. **Educação para uma sociedade em transformação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

LOPEZ, Maria E. **Cultura e primeira infância**. São Paulo: Instituto Emília, 2018.

MACEDO, Lino. **Os jogos e sua importância na escola**. Cadernos de Pesquisa. Nº 93 (maio de 1995). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995, p. 5-11.

MURARO, D. N. **A Concepção de infância como crescimento em John Dewey**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE), n. 24 (2015): maio/out. 2015. Disponível em <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i24.4734>

OLIVEIRA, M. A. G. DE; QUILLICINETO, A. **Infância e escola nova: um olhar crítico sobre a contribuição de John Dewey para a consolidação do pensamento liberal na educação**. Revista HISTEDBR On-line, v. 12, n. 48, p. 269-285, 2012. Disponível em <https://doi.org/10.20396/rho.v12i48.864002177>

REGO, Teresa C. (org.). **Cultura e Sociologia da Infância: Estudos Contemporâneos**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

ROUSSEAU, Jean J. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SANTIN, Silvino. **Educação física: outros caminhos**. Porto Alegre: Ed. Est/Esef, 1990.

SARMENTO, Manuel J. **Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância**
Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em: 17/04/2021

SOUZA, Rodrigo A. de; MARTINELLI, Telma A. P. **John Dewey e a formação de professores:** aspectos da influência sobre a formação docente no Brasil. In: Congresso Nacional de Educação (Educere), 9, 2009 Curitiba.

Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2600_1488.pdf

SOUZA, Rodrigo A in FÁVERO, Altair A.; TONIETO, Carina (orgs.). **Leituras sobre John Dewey e a educação.** Campinas: Mercado das letras, 2011.