

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
INSTITUTO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E CRIATIVIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Márcia Ribeiro Pires da Costa

**ESCOLA, EXPERIÊNCIA EDUCATIVA E
INFÂNCIA COMO CRESCIMENTO
EM JOHN DEWEY**

Passo Fundo

2022

Márcia Ribeiro Pires da Costa

**ESCOLA, EXPERIÊNCIA EDUCATIVA E
INFÂNCIA COMO CRESCIMENTO
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 obtenção do grau de Mestra em Educação, vinculada à linha de Fundamentos da Educação, sob orientação do Prof. Dr. Angelo Vitório Cenci.

Passo Fundo

2022

CIP – Catalogação na Publicação

C837e Costa, Márcia Ribeiro Pires da
Escola, experiência educativa e infância como
crescimento em John Dewey / Márcia Ribeiro Pires da Costa.
– 2022.
70 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Angelo Vítório Cenci.
Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2022.

1. Infância. 2. Educação. 3. Escolas. 4. Experiência.
5. Dewey, John, 1859-1952. I. Cenci, Angelo Vítório,
orientador. II. Título.

CDU: 37.01

Catálogo: Bibliotecário Luís Diego Dias de S. da Silva – CRB 10/2241

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação

“Escola, experiência educativa e infância como crescimento em John Dewey”

Elaborada por

MÁRCIA RIBEIRO PIRES DA COSTA

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Aprovada em: 31 de agosto de 2022
Pela Comissão Examinadora

Prof. Dr. Angelo Vitório Cenci
Universidade de Passo Fundo
Presidente da Banca Examinadora

Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos
(UFFS)

Profa. Dra. Carina Toniato
(IFRS)

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero
Universidade de Passo Fundo

Profa. Dra. Cleci Teresinha Werner da Rosa
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Quero dedicar esta dissertação à minha filha Martina Pires da Costa, hoje com 9 anos, que durante os últimos dois anos tem sido testemunha do trabalho realizado, por compreender que este esforço implicou ausentar-me de muitos momentos de sua companhia para concentrar-me nos estudos e na pesquisa. De igual maneira aos professores que a cada dia acreditam que a educação pode transformar o mundo, dedicando horas para reflexão sobre a melhor maneira de responder a vocação do professor. E por fim, agradeço a todas as crianças das quais até o momento tive contato em âmbito educativo, e que em sua totalidade me mostraram o prazer do encantamento, das inquietações, das perguntas, dos anseios, das surpresas, do novo, do imprevisível permeado na linda etapa da qual fazem parte - a Infância.

Retomando as palavras que Dewey expressou: “A gratidão é a raiz de toda a virtude”, quero aproveitar a oportunidade para manifestar meus agradecimentos a Deus quem me permitiu contar com a profissão de professora e o desejo de cada dia melhorar reflexivamente minhas aulas;

À minha mãe Vera Lúcia Ribeiro Pires, ao meu pai Fernando Ortiz Pires e aos meus sete irmãos: Simone, Fernanda, Cláudia, Giovani, Verônica, Flávia e Jeferson pelo apoio, companheirismo, paciência e afeto, pois acreditaram e ensinaram-me que somos capazes de atingir qualquer estágio de conhecimento, desde que haja determinação e coragem. Ao meu esposo Leandro Costa por seu constante acompanhamento e apoio nos dias tristes e alegres desta jornada dos estudos;

Também quero expressar meu agradecimento ao Mestrado de Educação da Universidade de Passo Fundo, na pessoa do Prof. Dr. Altair Alberto Fávero, Coordenador do Curso, pela sua atenção e disponibilidade;

Agradecer ao meu Orientador Prof. Dr. Angelo Vitorio Cenci, que é uma pessoa admirável, um professor fascinante, íntegro e generoso, um brilhante educador, meu muito obrigada pelo aprendizado, paciência na orientação e pelo florescimento deste estudo;

À Capes, à Universidade de Passo Fundo e à Prefeitura Municipal de Passo Fundo pelo apoio institucional de concessão à bolsa de estudos, condição fundamental para viabilidade deste estudo;

Aos professores e membros da banca examinadora Prof. Dr. Angelo Vitorio Cenci, Prof. Dr. Altair Alberto Fávero, Prof. Dr^a. Carina Tonieto e ao Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos pelas valiosas sugestões e críticas, com o objetivo de contribuir com o aperfeiçoamento da pesquisa;

Ao Grupo de Pesquisa Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação- NUPEFE e Grupo de Estudos sobre Ética, Democracia e Educação- GEEDE, pelo conhecimento compartilhado, pelas oportunidades de crescimento e desenvolvimento da pesquisa;

A todos que de uma forma ou de outra contribuíram para que esta pesquisa fosse desenvolvida e concluída.

O ato de pensar é investigação, é pesquisa e pesquisa pessoal, original, da pessoa que faz, mesmo que todo o resto do mundo já conheça aquilo que ela procura descobrir. Conclui-se, ainda, que todo o ato de pensar encerra em si um risco. Não se pode garantir antecipadamente a certeza. A penetração no desconhecido é por natureza uma aventura; não podemos ter antecipada segurança. As conclusões da reflexão, até que os acontecimentos as confirme, são, por consequência, mais ou menos tateantes e hipotéticas (DEWEY, 1959, p.162).

RESUMO

A presente dissertação está vinculada à linha de pesquisa Fundamentos da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da UPF/RS e tem como título Escola, experiência educativa e infância como crescimento em John Dewey. O seu objetivo geral consiste em explicitar a relação existente entre os conceitos de crescimento, infância, escola e experiência educativa em Dewey, como contribuição para se pensar a formação humana da criança na escola. Têm-se como objetivos específicos: apresentar aspectos constitutivos da concepção de infância moderna; caracterizar a relação entre escola e educação em Dewey e, por fim, explicitar a relação entre experiência, infância e educação como crescimento em Dewey. A pergunta orientadora da investigação é formulada do seguinte modo: Qual é a relação possível de ser estabelecida entre as noções de escola, experiência educativa e infância em Dewey? Trata-se de uma pesquisa bibliográfico-hermenêutica, cujo referencial teórico é o pensamento de Dewey, sobretudo as obras *Democracia e educação* e *Experiência e Educação*. O percurso argumentativo desenvolvido ao longo da presente dissertação permitiu concluir que a noção de crescimento é condição indispensável para compreender-se a relação entre escola, experiência educativa e infância nesse autor.

Palavras-Chave: Infância. Crescimento. Experiência Educativa. Escola. John Dewey.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the research line Fundamentals of Education of the Graduate Program in Education at UPF/RS and is entitled School, educational experience and childhood as growth in John Dewey. Its general objective is to explain the relationship between the concepts of growth, childhood, school and educational experience in Dewey, as a contribution to thinking about the human formation of children at school. The specific objectives are: to present constitutive aspects of the conception of modern childhood; characterize the relationship between school and education in Dewey and, finally, explain the relationship between experience, childhood and education as growth in Dewey. The research's guiding question is formulated as follows: What is the possible relationship to be established between the notions of school, educational experience and childhood in Dewey? This is a bibliographic-hermeneutic research, whose theoretical reference is the thought of Dewey, especially the works Democracy and Education and Experience and Education. The argumentative course developed throughout this dissertation allowed us to conclude that the notion of growth is an indispensable condition for understanding the relationship between school, educational experience and childhood in this author.

Keywords: Child. Growth. Educational Experience. School. John Dewey.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. A CONCEPÇÃO MODERNA DE INFÂNCIA	16
2.1 Aspectos da visão moderna de infância.....	17
2.2 A abordagem da infância em Rousseau.....	19
2.3 A contribuição da pedagogia kantiana à infância.....	27
3. ESCOLA E EDUCAÇÃO EM DEWEY.....	34
3.1 Educação e Escola na perspectiva deweyana	34
3.2 A Experiência da Escola Laboratório	43
4. EXPERIÊNCIA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO COMO CRESCIMENTO EM DEWEY	48
4.1 O conceito de experiência educativa em Dewey	48
4.2 Infância e Educação como crescimento em Dewey.....	56
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS.....	67

1. INTRODUÇÃO

Este foi o meu primeiro contato como pesquisadora sobre a temática! Sou professora efetiva de Educação Infantil há 14 anos, na Rede Municipal de Educação de Passo Fundo/RS. A escolha do tema vai ao encontro de uma inquietação pessoal e profissional sobre a infância. Considero que estar entre a infância é o meu lugar e que esta é um alicerce fundamental para a aprendizagem e a formação humana que, na vida escolar, deve ser constituída por elementos significativos que estejam, de fato, comprometidos com o desenvolvimento infantil.

Entretanto, cabe destacar que a realidade atual das escolas nem sempre condiz com o desenvolvimento pleno e integral das crianças, pois mostra a necessidade de repensar a educação cada vez mais marcada por currículos predeterminados pelos órgãos oficiais, tanto pela legislação quanto por mecanismos de avaliação, pela indústria de materiais didáticos educativos e práticas pedagógicas centradas meramente em conteúdo, sem o olhar para a criança. Neste sentido, buscou-se compreender a noção de infância com base em John Dewey para contribuir para a infância, sobretudo em seu vínculo com a escola.

A história de um país deixa marcas em seu povo. Por esse motivo, entendemos que a construção do pensamento deweyano se deu, entre outras razões, com base na preocupação em buscar alternativas para a pedagogia escolar que ultrapassassem o modelo tradicional, pautado na transmissão de conhecimentos e formas de aprender não mais adequadas às novas exigências de uma sociedade que alterava suas formas de ser em todos os âmbitos. Não podemos deixar de mencionar o crescimento industrial do período posterior à Guerra Civil Americana. Esse crescimento foi consequência dos avanços da ciência que, compreendia-se, deveria ser colocada a serviço da população. Isso ocorria ora de forma positiva, trazendo qualidade de vida, ora de forma negativa, exemplificada pela produção bélica.

Outra importante consideração, volta-se ao fato de que essas mudanças acarretaram em um grande fluxo migratórios nos Estados Unidos, o que ampliou a diversidade de pessoas que lá viviam. Esse foi mais um ponto chave do pensamento de Dewey, para que fosse elaborada a sua concepção de democracia aliada à educação. Sobre o processo histórico que Dewey vivenciou, é possível perceber que a sua produção sobre diversos assuntos está atrelada a esse período de efervescência que os Estados Unidos vivenciaram em um curto espaço de tempo. Isso deve-se, em muito, pelo próprio

pragmatismo e seu objetivo em dar conta de compreender o aumento da experiência humana. Dewey apresenta o potencial da criança.

É a partir dessas inquietações que se torna possível situar o conceito de crescimento contínuo desenvolvido por Dewey, exposto por este autor em suas obras *Democracia e Educação* (1959) e *Experiência e Educação* (1979). Pode-se caracterizar esse tipo de concepção como aquela que se realiza por intermédio de uma cadeia bem articulada de ideias e que denota um movimento voltado ao crescimento do indivíduo, facilitando o seu ritmo de desenvolvimento.

De acordo com o filósofo norte-americano, crescimento é uma característica da vida humana, ou seja, bastando estar vivo, o ser humano manifesta capacidade de se desenvolver. Porém, Dewey reconhece que é no âmbito escolar que isso é possibilitado. A perspectiva teórica de Dewey demanda, pois, primeiramente, compreender as condições para o crescimento, que se refere a uma força positiva e à aptidão para o desenvolvimento, decorrente da imaturidade, enquanto um conceito positivo, pois implica em abertura para o novo.

O conceito de crescimento requer uma educação também diferenciada, ou seja, aquela que corresponda ao movimento contínuo de interação do ser humano em seu meio em constante mudança no qual se encontra operando, chegando à coparticipação consciente em suas experiências. Com base na teoria deweyana, a pergunta orientadora de investigação da presente dissertação pode ser formulada do seguinte modo: Qual é a relação possível de ser estabelecida entre as noções de escola, experiência educativa e infância em Dewey? A hipótese da presente dissertação é que essa relação está assentada na noção de crescimento.

O objetivo geral do presente estudo consiste em recuperar os conceitos de crescimento, infância, escola e experiência educativa em Dewey como contribuição para se pensar a formação humana da criança na escola. Tem-se como objetivos específicos: apresentar aspectos constitutivos da concepção de infância moderna; caracterizar a relação entre escola e educação em Dewey e, por fim, explicitar a relação entre experiência, infância e educação como crescimento em Dewey.

A presente pesquisa, de caráter bibliográfico-hermenêutico, baseia-se em estudos vinculados a livros, artigos científicos, teses, dissertações, entre outros. Para Boccato (2006) este tipo de pesquisa configura-se em torno da resolução de determinado problema, buscando embasamento em referenciais teóricos. O autor ainda destaca que para construção de uma pesquisa bibliográfica é necessário um planejamento sistemático.

Em linhas gerais, uma espécie de planejamento que perpassa a definição temática, a construção lógica, a comunicação e a divulgação, além de contemplar o conhecimento sobre uma determinada área em pauta, a identificação e seleção de métodos e técnicas utilizados pelo pesquisador e a redação do trabalho científico.

Neste viés, sabe-se que o pesquisador é de grande valia para o campo epistemológico e científico, pois quando assume realmente essa ocupação, busca reconstruir conhecimentos, interpretar e compreender problemas, além de criar caminhos para estruturação de novos saberes. A pesquisa bibliográfica auxilia nesta dimensão, pois é capaz de possibilitar avanços significativos impulsionando o aprendizado e as possíveis novas descobertas.

De acordo com os passos primordiais para a construção da pesquisa bibliográfica vinculam-se a definição de um problema (que deve ser claro e bem delimitado). Após esta definição é importante o levantamento bibliográfico, sendo necessário realizar uma procura aprofundada e vinculada com as fontes primárias, secundárias e terciárias. Vale salientar que a localização das fontes acontece em diferentes esferas como, por exemplo: bibliotecas, pesquisas na internet ou até diretamente com o autor. Outro aspecto a ser destacado são os suportes informacionais.

Pizzani (2012) evidencia que existem dois tipos de bases de dados disponíveis aos pesquisadores, os dados referenciais e os textuais. Neste sentido, após o encontro das fontes informacionais, o pesquisador precisa definir palavras-chave, autores e instituições relevantes e importantes. Após esta busca, tem-se a etapa da leitura, considerada essencial para atingir de fato o conhecimento.

Visto isso, pode-se perceber que a pesquisa bibliográfica é uma etapa primordial para a execução de uma pesquisa científica, destaca-se também que esta etapa não deve ser aleatória, pelo contrário, exige rigor e necessita de uma busca por referenciais de qualidade. Além disso, o pesquisador precisa utilizar uma base de dados verídica e especializada, favorecendo a ampliação de seus conhecimentos e a construção de uma pesquisa rica em interpretações.

Através das considerações expostas, é possível afirmar que para a realização de uma pesquisa bibliográfica é imprescindível seguir por caminhos não-aleatórios, uma vez que esse tipo de pesquisa requer alto grau de vigilância epistemológica, de observação e de cuidado na escolha e no encaminhamento dos procedimentos metodológicos. Estes, por sua vez, necessitam de critérios claros e bem definidos que são constantemente

avaliados e redefinidos à medida que se constrói a busca pela compreensão do problema de estudo proposto.

No entanto, a flexibilidade na obtenção dos dados não torna a pesquisa bibliográfica mais fácil. Ao contrário, requer bastante trabalho do pesquisador, pois exige disciplina e atenção tanto no percurso metodológico definido quanto no cronograma de estudos proposto para que a síntese integradora das soluções não seja prejudicada.

É um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico que permite, por sua vez, ampliar as possibilidades na apreensão das múltiplas questões que envolvem o objeto de estudo. Neste sentido, reafirma-se que a pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico, pois é capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas.

Por sua vez, a dimensão propriamente hermenêutica da investigação significa redefinir e reconceitualizar o objeto, o método e a natureza da pesquisa nas Ciências Sociais em geral e sobre fenômenos educacionais em particular. Sendo assim, a hermenêutica diz respeito à postura do pesquisador sobre o trato com o material bibliográfico, desde a seleção dos textos a estudar, a partir do viés que queremos desenvolver, ao modo de leitura, compreensão, e apropriação conceitual, que se converterá na forma de um texto escrito.

Por essa razão, Dalbosco (2010, p. 44) reitera a importância do estudo dos autores clássicos na pesquisa educacional ao defender que “o vínculo sistemático da tradição com os problemas educacionais atuais permite-lhe a abertura para novos problemas e, por conseguinte, uma reestruturação de seu próprio conteúdo”. Isso significa que as obras clássicas ampliam nosso horizonte de perspectivas, e, por conseguinte enriquecem nossa visão de mundo.

Para Calvino (1999, p. 11), “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”, ou seja, que permanece na latência de sentido e provoca a leitura, um novo significado. A hermenêutica é composta por um núcleo articulado entre compreensão, reflexão e crítica, no qual a falta de um dos elementos inviabiliza os demais.

Neste sentido, é preciso levar em conta o número considerável de pesquisas (livros, teses e dissertações) realizadas sobre o pensamento de Dewey, bem como os artigos publicados em periódicos científicos e os trabalhos divulgados em anais de

eventos acadêmicos. No entanto, sobre o tema exposto, encontramos poucos textos que fazem alusão à concepção de crescimento para a noção de infância do autor. Isso, por si só, já confere uma complexidade ao estudo sobre o processo de interpretação e apropriação do pensamento deweyano. É significativo e complexo, uma vez que o trabalho supõe mapear e analisar o conceito de infância como crescimento.

Enquanto pesquisa bibliográfica-hermenêutica, a presente produção primou pela busca das possíveis compreensões para a problemática apresentada, a partir das ideias do próprio Dewey, intérpretes, além de pesquisadores que já estudaram sobre este tema, em uma tentativa de se estabelecer uma resposta satisfatória decorrente da leitura crítica e do cruzamento das informações disponíveis acerca do assunto em questão. Em virtude disso, pretendemos enfrentar o problema numa estrutura da dissertação que está organizada em três capítulos: 1. A infância moderna. 2. Escola e educação em Dewey. 3. Experiência, infância e educação como crescimento em Dewey.

No primeiro capítulo primou-se em tratar da noção moderna de infância. O capítulo está estruturado em três enfoques: aspectos da visão moderna de infância; a abordagem da infância em Rousseau e a contribuição da pedagogia kantiana. Voltamos ao *Emilio* de Rousseau e a *Sobre a pedagogia* de Kant para mostrar como encontram-se nessas obras marcos constitutivos da concepção moderna de infância.

No segundo capítulo, apresentamos a relação que Dewey estabelece entre escola e educação. Para esta abordagem do tema, temos como referencial os escritos do próprio Dewey (1959, 1979, 1948, 1978), de seus intérpretes, tais como Branco (2014); Gonzáles-Monteagudo (2001); Oelkers (2018); López (2003); Oviedo (2010); Barrena (2012), Pinazza (2007) e Obrégon (2004). O capítulo está estruturado em dois passos, a saber a educação e a escola em Dewey a partir de um paralelo entre a educação tradicional e a educação progressista e a experiência da Escola Laboratório inaugurada pelo autor e que tão importante foi para a constituição de sua concepção educacional.

Por fim, o terceiro capítulo, temos como fundamentação as obras *Democracia e Educação* (1959) e *Experiência e Educação* (1979), a fim de relacionar o conceito de experiência educativa, educação e infância como crescimento em Dewey. O percurso argumentativo está estruturado em dois passos: a tematização do conceito de experiência educativa em Dewey e a abordagem sobre sua noção de infância e de educação como crescimento, dando-se destaque à noção de hábito como manifestação do crescimento.

2. A CONCEPÇÃO MODERNA DE INFÂNCIA

Temos como objetivo neste capítulo, desenvolver a ideia moderna de infância. Neste sentido, iremos apresentar brevemente a noção pedagógica e formativa de Rousseau em *Emílio ou da Educação* (1762) e de Kant, em *Sobre a Pedagogia* (1803). Procuramos proporcionar um breve panorama da visão moderna sobre a educação e, conseqüentemente, a ideia de infância a partir das concepções desses filósofos.

Escolhemos estes autores devido aos clássicos serem uma referência na abordagem de um tema fonte inesgotável de consulta para as grandes perguntas norteadoras do campo educacional na contemporaneidade. Segundo Calvino (1999, p. 13) “chama-se de clássico um livro que se configura como equivalente do universo, à semelhança dos antigos talismãs”. Partindo desta noção, podemos dizer que Rousseau e Kant são clássicos da pedagogia moderna, são os talismãs os quais definiram os conceitos e os problemas gerais deste campo da educação.

Cabe, então, destacar inicialmente o significado geral do termo “formação” e que será direcionado por Rousseau e Kant também para a infância. Severino (2006, p. 21) comenta, “é importante salientar que a categoria “formação” envolve um complexo conjunto de ações que estão ligadas ao verbo formar, assim como construir, compor, ordenar, fundar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser”. O termo formação tem um significado profundo na língua alemã, chamado “*Bildung*”, uma forma mais autônoma e sofisticada de educação. Para Severino (2006) é quando tratamos de uma educação que ultrapassa a qualificação técnica, que se põe em evidência, uma *Paidéia*, ou seja, a formação de uma personalidade integral.

Nesse sentido, se vincularmos Dewey aos autores clássicos modernos temos que este também contribui para a pedagogia com a afirmação de uma capacidade formativa do ser humano, que tem como objetivo o crescimento contínuo. Desse modo, esse conceito pode ser considerado como equivalente à uma noção de formação, que identifica, na teoria deweyana de crescimento, um desenvolvimento contínuo dos indivíduos. Percebe-se que o conceito de crescimento satisfaz os requisitos de uma noção de formação, porque tem em vista o desenvolvimento do ser humano de modo integral.

Uma noção de formação para criação de capacidades humanas renasce com a Modernidade, do mesmo modo a noção de infância passa a ter um novo significado, devido a visão de um novo momento histórico. Poderíamos dizer que a Modernidade, sobretudo mediante a obra pedagógica de Rousseau e Kant, influenciou a concepção

formativa de um indivíduo e de uma criança como ser socialmente ativo. Desta maneira, abordaremos as noções de infância para os autores que marcaram o período moderno, com a finalidade de compreender a herança que norteará o pensamento que nascerá mais tarde entre os séculos XIX e XX, com Dewey.

2.1 Aspectos da visão moderna de infância

A abordagem da visão moderna de infância parte da compreensão da construção histórica do conceito de infância, buscando o entendimento de como esta categoria foi se desenvolvendo ao longo do tempo. Nesse sentido, recorreremos a Ariès (1981) que, em seu estudo intitulado *História Social da Criança e da Família*, nos oferece subsídios para a compreensão da construção social da ideia de infância, sobretudo no interior da classe burguesa. Segundo ele, as representações artísticas anteriores a esta época mostram o quanto era deformado o conceito de infância. As crianças eram vistas desprovidas de suas peculiaridades e, desde os tempos arcaicos, eram tidas como cópias reduzidas dos adultos, sendo esse modelo de representação o indicativo da ausência de interesse em relação a essa fase da vida.

A infância prévia à modernidade, para Ariès (1981), era considerada como um período de desenvolvimento a ser ultrapassado, e outra razão para tal era que altos índices de mortalidade infantil faziam com que não houvesse apego a seres que eventualmente desapareceriam. Por isso, não fazia sentido se apegar às crianças, pois, como explica Ariès (1981, p. 56) o “sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas e durante muito tempo permaneceu muito forte”.

A criança tão logo alcançasse a capacidade de se suprir fisicamente, adentrava no mundo adulto, portanto a permanência dela era breve no seio familiar. Não havia fases intermediárias, passava-se da fase de condição bebê a condição de mulher/ser humano jovem. Para tanto, existia apenas três palavras no vocabulário desta época, para designar as idades: infância, juventude e velhice. Para Hohan (2003, p. 61) a palavra infância era utilizada apenas como referencial de idade, desprovida do sentido estrito.

Para Ariès (1981), existe um abismo entre a concepção moderna e a anterior, que se deu até o século XIX, com a revolução demográfica e com o cristianismo, que considerava a criança batizada uma alma imortal. Conforme Ariès (1981, p. 65):

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XII e sua evolução pode ser acompanhada na História da Arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas, os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do século XVI e durante o século XVII.

Contudo, e como esclarece o autor, apesar da ideia moderna de infância compreendida como uma fase autônoma da adulta foi adquirir pertinência somente a partir do final do século XVII, e especialmente durante o século XVIII, isto não significa que as crianças antes eram tratadas com negligência e desprezo. Conforme Ariès (1981, p. 156), o sentimento de infância corresponde sobretudo “à particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo o jovem”.

É curioso perceber que o interesse pela infância acompanha o interesse que a sociedade vai atribuindo às crianças e à sua educação. Na idade Média, por exemplo, a escola não se destinava a educar as crianças, demonstrando total falta de interesse por estas. No Renascimento, a demarcação antes rigidamente definida entre o mundo adulto e infantil, assinalada sobretudo pela idade de sete anos, vai sendo progressivamente alargada. A frequência à escola foi um dos fatores principais para a ampliação desta compreensão, ainda que, inicialmente, esta frequência tenha ficado circunscrita aos filhos das classes mais abastadas, ampliando-se lentamente.

Vale ainda destacar a discussão feita por Charlot (2006, p. 110) quando chama atenção para a “desnaturalização” da autoridade dos adultos sobre as crianças e a necessidade de conceber esta relação como uma construção social:

A autoridade do adulto sobre a criança reproduz, de maneira geral, as formas dominantes de autoridade numa dada sociedade. Mas o adulto não considera como social essa autoridade que exerce sobre a criança. Considera-a natural. A criança deve submeter-se ao adulto que é naturalmente superior a ela. O adulto transforma, assim, a dependência social da criança em dependência natural.

Uma noção de infância para a criação de capacidades humanas renasce com a Modernidade. Uma nova visão para um novo momento histórico. A modernidade influenciou na ideia formativa de um indivíduo socialmente ativo; uma formação para um fim social. Desta forma, abordaremos a seguir, as noções de infância para autores que marcaram o período moderno, afim de compreender as aproximações e diferenças do pensamento, que nascerá mais tarde entre os séculos XIX e XX, de Dewey e de sua teoria educacional.

Traremos presente algumas ideias de Rousseau e Kant, as quais contribuirão para a compreensão da temática em questão. A escolha desses autores deve-se ao fato de encontrarmos em suas obras uma análise clara da infância. Outra razão que nos faz pesquisar esses autores é o fato de vermos neles muitas semelhanças. A principal delas, talvez, seja o fato de pensarem numa educação para a infância. Todavia, em nossa pesquisa, ao aproximar esses autores a partir do conceito de infância, não pretendemos reduzir aspectos da teoria de um do outro, mas evidenciar o modo como representam aspectos fundamentais da visão de uma época.

2.2 A abordagem da infância em Rousseau

Uma contribuição importante à moderna concepção de infância foi a de Rousseau (1712-1778). A sua obra mais conhecida para a análise de estudos educacionais é *Emílio ou Da Educação* (1762). Rousseau afirma que a educação na primeira infância é a mais importante. Rousseau é considerado o pai do conceito moderno de infância.

O pensamento pedagógico deste autor pode ser entendido por dois modelos articulados: um conforme *Emílio*¹, em que são centrais as noções de educação negativa e de educação positiva, como também o papel articular que assume o educador; e o outro, segundo o “Contrato Social”, que versa sobre uma educação totalmente socializada regulada pela intervenção do Estado republicano. Mesmo sendo dois modelos, pode-se afirmar que são complementares. Contudo, se olharmos para a obra com mais atenção, podemos dividir o projeto de Rousseau em dois momentos: a educação natural e a educação social.²

As ideias de Rousseau podem iluminar não só as discussões sobre educação geral, mas também o debate sobre as ações pedagógicas do nascimento da criança até a fase adulta. *Emílio* é uma obra na qual o próprio autor se apresenta como um personagem, o de preceptor, cuja função é educar o garoto Emílio, desde o nascimento até a idade adulta. Para o estudioso suíço, o ideal é que a criança cresça e se desenvolva tendo contato direto

¹ Quando usarmos *Emílio* em itálico estaremos nos referindo à obra. Quando, porém, usarmos Emilio, sem itálico, referimo-nos ao aluno fictício da obra.

² Há alguns autores que preferem usar no lugar de educação natural e educação social as expressões educação negativa e educação positiva respectivamente. Contudo, achamos mais adequado o uso dos termos natural e social. Além disso, os termos educação negativa e educação positiva permitiram leituras equivocadas de *Emílio* de Rousseau.

com o preceptor, que deve ser uma pessoa especial, alguém dotado de um caráter moral sólido.

Rousseau divide a obra citada em cinco partes, de acordo com a educação aplicada ao ser humano: a primeira parte, trata da ideia de que a educação se inicia na infância. É a fase de cultivo, proteção e zelo pelo ser humano, chamada “a idade de natureza”- o bebê (*infans*). Remete à ideia até então desconsiderada de uma etapa de vida denominada infância. A segunda parte é, “a idade de natureza” que vai dos 2 aos 12 anos (*puer*): a idade da puerícia, chamada de idade de dependência, fraqueza, curiosidade e liberdade regulada. É a etapa da educação da sensibilidade, da pré-moralidade e pré-razionalidade do corpo e dos sentidos. O autor ressalta a importância do papel da mãe para com a educação dos filhos, fazendo seu apelo por uma educação naturalista, onde a ela cabe ser afetiva com o filho, possibilitando-lhe trilhar o seu caminho natural. Nesse sentido, Rousseau pede por autoridade maternal, pois é geralmente a mãe que mais se apegam à criança.

A terceira parte corresponde a “idade da força” que vai dos 12 aos 15 anos, chamada a idade do “útil”. Esta etapa da educação para a sociedade, visa a educação intelectual, manual e social, como por exemplo, o ofício de carpinteiro. A quarta parte, trata da educação das razões e das paixões que vai dos 15 aos 20 anos, chamada de segundo nascimento. A quinta etapa é a retomada e a ampliação das questões humanas, por exemplo: a casamento que vai dos 20 aos 25 anos e corresponde ao encontro do sexo oposto. Trata-se da ligação entre os seres pelo afeto, a educação política, a viagem como fonte para novos conhecimentos. É possível através destas divisões da obra de Rousseau, caracterizar a aprendizagem desde o nascimento até a maioridade. Observa-se que os momentos de cada etapa do desenvolvimento são momentos de cada fase específica da vida, evidenciando a aprendizagem instrumental para a vida social, nunca impondo ou contrapondo esta concepção sobre aquela.

Rousseau considera, sobre a educação natural, que

A primeira educação deve ser puramente negativa. Consiste não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra do vício e o espírito contra o erro. Se pudésseis nada fazer deixar que fizessem, se pudésseis levar vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos sem que ele soubesse distinguir a mão esquerda da direita, desde vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abriam para razão (ROUSSEAU, 2004, p. 97).

Rousseau tem na sua concepção de ser humano um olhar amplo e variado, no qual considera a natureza humana de acordo com muitos pressupostos. O primeiro pressuposto

“é que tudo no mundo é um, onde as partes garantem uma unidade sistemática e que trabalham para um mesmo fim: a conservação do todo na ordem estabelecida” (DOZOL, 2013, p.38). Nesse contexto, a ordem entre o universo e a natureza é o lugar onde se localiza o ser humano. Um outro aspecto que merece destaque, é a natureza em Rousseau, a qual é perfeita, porque determina uma entidade suprema e maior, mas é degenerada pelo próprio ser humano. Conforme Rousseau (2004, p. 7) “tudo está bem quando sai da mão do autor das coisas como a natureza o fez, nem mesmo o ser humano”.

As disposições sensíveis do ser humano estão ativas desde o nascimento para reagir a determinados estímulos, o que ele denomina “natureza”, que é modificável pelos hábitos adquiridos. Rousseau define a educação em três conceitos: a educação da natureza, “o desenvolvimento interno de nossas capacidades pela qual não somos responsáveis, mas pelo qual devemos zelar e cultivar” (ROUSSEAU, 2004, p. 8); a educação dos homens, que se aplica ao “uso que nos ensinam a fazer deste desenvolvimento” (ROUSSEAU, 2004, p. 8-9) e pela qual somos responsáveis, ao menos por suposição, pois não podemos medir as influências de tudo o que cerca a criança; e a educação das coisas, que está na “aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam” (ROUSSEAU, 2004, p. 9), e a qual depende parcialmente do ser humano para acontecer.

Para Rousseau somos formados por três tipos de mestres: a natureza, na figura da mãe em primeiro plano e do pai em segundo; do mestre, o preceptor que dará a noção da educação dos homens; e a vida, que é a capacidade de envolvimento social. O objetivo da educação rousseauiana é formar o ser humano para si mesmo. Para Rousseau, seria impossível formar o ser humano e formar o cidadão ao mesmo tempo, pois é na constituição deste ser humano natural que toma “tudo para si mesmo: é a unidade numérica, o inteiro, o absoluto, que só se relaciona consigo mesmo ou com o seu semelhante” (ROUSSEAU, 2004, p. 11).

Em linhas gerais, para o ser humano entender é preciso que o agir corresponda com o falar, bem como ter clareza, opinião a respeito daquilo em que se acredita, além de torna-lo público e continuar sempre com o mesmo pensamento. Para Rousseau, o ser humano é bom e a sociedade é que tende a corrompê-lo. Esta é a ideia mais conhecida do autor. Ou seja, a sociedade forma o ser humano de maneira a tornar-se um ser humano cível, fragmentado, não o ser humano natural, integral que almeja Rousseau.

O ser humano é principalmente animado, promovido de unidade, de organização e sentido comuns; faz e não faz parte do todo, pois ao mesmo tempo em que se encontra instalado numa ordem universal, é qualitativamente diferente de tudo o que existe (DOZOL, 2013, p. 39).

O ser humano natural é formado por uma educação que não está oposta à natureza, mas que utiliza o mesmo caminho desta para formá-lo. Desta forma, podemos afirmar que o humano, para Rousseau, possui dois agentes: um, a natureza; outro, o próprio ser humano. O primeiro tem como função a formação do corpo. O segundo é responsável pela formação moral. Para Rousseau, estes caminhos orgânicos não andam dissociados, mas se complementam no objetivo de formação de um ser humano bem-educado. Para Dozol (2013, p. 61) “o ser humano bem-educado seria aquele no qual os três tipos de educação ou de mestre convergem, prevalecendo a direção do primeiro mestre - a natureza”.

A natureza é quem determina a formação. Formar é conduzir a natureza, ainda imatura, à plenitude. Dozol (2013) esclarece que esta categoria denominada formação, em que tudo tende a converter, é nuclear e determinada por fins educativos. E que tais fins são a autoridade e a sedução. Para Rousseau, a sedução significa astúcia do mestre ao educar, guiar o pupilo, já que é “traduzida por ‘ardis’ ou ‘astúcias’ maquinadas e utilizadas pelo mestre de acordo com as fases de desenvolvimento infantil” (DOZOL, 2013, p. 34).

Esta noção de formação para Rousseau tem de maneira ampla a característica de uma formação para a vida, ligada ao conceito de natureza. A infância e suas disposições latentes serão a base para todo o resto do conteúdo formativo. Este aspecto naturalista de formação, em determinada etapa da vida tende a findar, pois o sistema orgânico das disposições latentes da infância estará completamente desenvolvido com a chegada da fase adulta. As outras educações tendem a zelar pela primeira, mas se ela está formada, logo parece que as outras chegaram ao mesmo fim.

O impacto da filosofia de Rousseau em sua época foi enorme e não lhe faltaram admiradores. As críticas, porém, também se fizeram inevitáveis diante de posicionamentos por vezes tão distantes do senso comum. Embora o filósofo suíço tivesse sido um autor bastante popular – seus livros eram verdadeiros *best-sellers* para os padrões editoriais da época -, suas ideias eram muito mal compreendidas. Voltaire, por exemplo, um dos mais ácidos críticos do pensamento rousseaniano, afirmava com sarcasmo que ninguém havia se empenhado tanto quanto Rousseau para converter os

homens em animais e que a leitura das obras desse pensador o inspirava a ficar em quatro patas e a comer grama. Entretanto, o fato de Rousseau elogiar o ser humano natural, ressaltando sua superioridade em comparação ao ser humano civilizado, não significa que ele propusesse a volta a um estágio animal.

De acordo com a perspectiva rousseuniana, o tema “estado da natureza” inspira duas propostas: uma de ordem política e outra de ordem pedagógica, e nenhuma das duas se confunde com um “retorno da animalidade”, como queria fazer crer Voltaire. Do ponto de vista político, Rousseau admite que a corrupção do caráter humano é inevitável; mas se o ser humano é tão mau, como é possível viver em sociedade? Se cada um está sempre buscando realizar propósitos mesquinhos, como os indivíduos são capazes de conviver uns com os outros?

A resposta, segundo o pensador genebrino, é que na passagem do estado de natureza ao de civilização, os seres humanos estabelecem um contrato social, isto é, criam um conjunto de leis e instituem um poder soberano para garantir seu cumprimento. Desse modo, os homens conseguem viver com certa medida de harmonia social, pois temem os castigos previstos na lei. Do ponto de vista pedagógico, Rousseau propõe uma educação em sintonia com a natureza, de modo que o ser humano possa desenvolver ao máximo suas potencialidades sem comprometer a retidão de seu caráter e a pureza da sua alma.

Ao conceber a infância Rousseau faz uma crítica importante em seu *Emílio* (1762) sobre a forma de concepção de infância:

A natureza quer que as crianças sejam criadas antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos temporões, que não estarão maduros e nem terão sabor, e não tardarão em se corromper; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias (2004, p. 91).

Como vimos, ao longo da história ocidental, a ideia do “ser criança” parece ter percorrido duas linhas interpretativas originadas no ideário platônico. Uma que vê a criança como um “mal” e outra como um “bem”. O ideal de que ser criança é sinônimo de “doença”, “falta”, “perigo”, um “mal” a ser o mais rapidamente possível superado, foi expresso, até mesmo, em termos etimológicos. A palavra “infância” tem origem em “infante”, ou seja, aquele que não fala. Com *Emílio* a infância passou a ser vista com valor em si mesma. Foi Rousseau quem se esmerou a caracterizá-la, quem considerou a criança como criatura da natureza, quem a viu ou a imaginou agir e crescer em harmonia com as leis naturais.

Rousseau ao inventar uma outra ótica de perceber a criança rompe, decididamente, com o que vigorava antes e em seu próprio tempo. A criança vista como um erro passageiro, como *infante*, como objeto de paparicação e prazer ou ainda como aluno moldado segundo valores de época, recebe, da parte de Rousseau, um tratamento inovador. A partir dele, as crianças têm a possibilidade de serem amadas pelo que são. Suas palavras o ilustram: “*Amai a infância; favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto*” (ROUSSEAU, 2004 p. 72).

E por mais que vivesse numa época na qual o índice de mortalidade infantil beirava o absurdo, Rousseau fez com que os homens pensassem sobre a importância do “ser criança” na vida humana:

Quem de nós não teve alguma vez saudade dessa época onde o riso está sempre nos lábios, e a alma está sempre em paz? Por que quereis retirar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que se lhes foge, e de um bem tão precioso, de que não poderiam abusar? (...) Assim que eles puderem sentir o prazer de existir, fazei com que o gozem; fazei com que, a qualquer hora que Deus os chamar, não morram sem ter saboreado a vida (ROUSSEAU, 2004 p. 72-73).

Rousseau mostra preocupação até mesmo com a terminologia adotada em relação às crianças. Diz que irá se servir, da palavra “*enfant*” (criança em francês) – derivada do latim “*infans*”, ou seja, aquele que não fala – apenas segundo o costume da língua. Ele reconhece as diferenças entre bebês e crianças maiores, dando a entender que não há ainda uma terminologia que as diferenciem (ROUSSEAU, 2004, p. 69).

Rousseau, como observador atento das peculiaridades humanas, mostra ao mundo que, assim como na natureza, existe uma evolução, uma ordem pré-estabelecida, o ser humano também passa por etapas evolutivas e igualmente pré-estabelecidas. E surpreende afirmando que uma das mais significativas é justamente, a primeira delas: a infância. Surpreende porque Rousseau vivia em um tempo ainda marcado pelo status atribuído ao adulto. E isso não o impede de tornar a infância como tema de seu pensamento e investigações. Segundo ele: “*Queixamo-nos da condição infantil e não vemos que a raça humana teria perecido se o homem não tivesse começado por ser criança*” (ROUSSEAU, 2004 p. 9).

A esse propósito, Dozol (2006, p. 52) comenta: Considerando que a humanidade tem seu lugar na ordem das coisas, Rousseau irá refletir sobre o lugar da infância na ordem da vida humana. E, então, descobrirá que a infância é uma das etapas evolutivas mais importantes do processo de maturação do Homem e, possui, justamente por isso, um valor

em si mesma. Interessado, de fato, em perceber e produzir enunciados sobre a especificidade infantil, Rousseau, através de seu *Emílio*, propõe mesmo um conceito inovador de infância. Ao descrevê-la, transformando-a em um tema de estudos, Rousseau valoriza-a no seu “acontecimento”, pensa-a em seu desenvolvimento, observa-a destacando a vivacidade, o jeito de espírito e a esfera de conhecimentos que lhe são peculiares.

A escolha de Rousseau pela infância como uma das temáticas para reflexão é fruto de longo trabalho do autor. Suas ideias sobre este assunto, intimamente relacionadas à educação, foram sendo expostas aos poucos. E foi, enfim, ao publicar *Emílio ou Da Educação*, em 1762, que Rousseau mostrou seu entendimento sobre infância de um modo mais profundo. Obra que, segundo o próprio autor, “*levou vinte anos de meditação e três de trabalho*” (DOZOL, 2006 p. 51). Para compreendê-la precisamos, portanto, conhecer *Emílio*. Fruto da habilidade de imaginar, *Emílio* é o recurso ficcional encontrado por Rousseau, para demonstrar sua concepção de formação humana que, para ele, começa desde o nascimento. Rousseau descreve a relação entre o preceptor-autor com o menino chamado Emílio até este alcançar a idade adulta. Nesta relação encontramos as ideias de Rousseau sobre a infância articuladas a pressupostos e fins filosófico-educacionais mais bem demarcados. Um processo que para Rousseau incute “*uma visão prematura dos homens e de seus defeitos [processo este que] apresenta às crianças um espetáculo bem capaz de estragá-las*” (ROUSSEAU, 1995, p. 26).

Contrapondo-se à concepção vigente de que a educação seria apenas um processo de transmissão e aprendizado de técnicas culturais, Rousseau educa Emílio de maneira diferenciada, guiando-se pela voz da natureza. E já ao iniciar o tratado de educação, Rousseau anuncia, em tom de lamento, a sua decepção com o gênero humano. Segundo ele, em todos os aspectos da vida, os homens agem contra a natureza, inclusive quanto à educação. No *Emílio*, suas primeiras palavras são:

Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem. Ele força uma terra a alimentar as produções de outra, uma árvore a carregar os frutos de outra. Mistura e confunde os climas, os elementos, as estações. Mutila seu cão, seu cavalo, seu escravo. Perturba tudo, desfigura tudo, ama a deformidade e os monstros. Não quer nada da maneira como a natureza o fez, nem mesmo o homem; é preciso que seja domado por ele, como o cavalo adestrado; é preciso apará-lo à sua maneira, como uma árvore de seu jardim (ROUSSEAU, 2004, p. 7).

De que maneira podemos tomar tal lamento no que diz respeito à educação de crianças? A resposta parece concentrar-se na perspectiva lançada por Rousseau sobre o velho binômio “homem e natureza”, mais especificamente entre as ideias de “infância” e “natureza”. Ora, que Rousseau defende é que a educação natural significa exercitar a criança para sentir as dificuldades da vida. Proteger a criança de tudo aquilo que cedo ou tarde ela terá de enfrentar é um absurdo. As crianças precisam experimentar as provocações que a natureza impõe para crescerem na independência da vontade e do caráter. Ele não pretende expor a vida ou a saúde da criança. Rousseau apenas acredita que a criança não deve deixar de ser criança. Ou seja, ela precisa experimentar a vida e viver cada etapa com toda a intensidade.

Se o homem nascesse grande e forte, a estatura e a força ser-lhe-iam inúteis até que tivesse aprendido a servir-se delas; ser-lhe-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, 2004, p. 9).

Parece-nos, que dentro de si as disposições para torna-se um cidadão capaz de reformar a sua sociedade, ou seja, quando Rousseau fala em seguir a natureza, de modo especial, está dizendo que devemos proteger o educando de tudo que pode não o deixar desenvolver naturalmente. Não estamos afirmando que a criança não precisa de ajuda de um adulto, no seu desenvolvimento. Pelo contrário, a sua condição de criança exige os cuidados dos adultos.

Natural é respeitar o mundo da criança para que ela possa ser responsável pela constituição do seu eu. Neste sentido, o educador é o mediador que ajuda a criança a se desenvolver. O argumento principal de Rousseau a respeito da infância é que ela é uma etapa que possui suas especificidades e por isso precisa ser estudada com cuidado. A criança precisa ser respeitada em seu próprio mundo que é justamente a infância. É neste período que são lançadas as bases para a constituição do ser humano.

Neste sentido, a educação não é conduzida apenas pelo educador. Os pais são os primeiros educadores. A mãe, segundo Rousseau, é o primeiro educador que aparece neste processo educacional, ela que garante a sua formação de ser humano. Desta forma, podemos pensar a educação da infância juntamente com pais e educadores. O papel do educador e pais faz parte de um projeto mais amplo e muito importante. Visa à formação de um cidadão autônomo e preparado para reformar a sociedade. Rousseau entende que

o papel da educação é ensinar um indivíduo a ser homem, a ser humano. Que seja capaz de participar da república de modo autônomo e soberano.

Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é a condição de homem, e quem quer que seja bem-educado para tal condição não pode preencher mal as outras relacionadas com ela. Pouco me importa que destinem meu aluno à espada, à Igreja ou à barra. Antes da vocação de pais, a natureza o chama para a vida humana. Viver é o ofício que quero ensinar-lhe. Ao sair de minhas mãos, concordo que não será nem magistrado, nem soldado, nem padre; será homem, em primeiro lugar (ROUSSEAU, 2004, p. 14-15).

Por fim, temos que considerar a criança como ser humana, pois ela nasceu para isso. Rousseau quando fala de uma educação natural não quer que sejamos como os animais. Natural para nós humanos é sermos humanos. Rousseau acredita que não podemos nos descuidar da educação nessa fase, pois podemos estar ali criando ou um tirano ou um escravo. A pergunta final seria: Que tipo de ser humano queremos criar? Certamente, irá depender do zelo e dos cuidados que iremos dispensar à criança. Em seguida, veremos sobre a contribuição da pedagogia da infância em Kant.

2.3 A contribuição da pedagogia kantiana à infância

Immanuel Kant (1724-1804) escreveu algumas das principais obras filosóficas da Modernidade e seu pensamento recebeu importante influência de Rousseau. Em obra, *Sobre a Pedagogia*, aborda questões pedagógicas centrais e nela desenvolve importantes aspectos relacionados à infância. De acordo com Cambi:

Trata-se na verdade de um texto certamente menor, mas que se relacionado com as pesquisas de Kant sobre a moral, [...] permite ler com clareza o perfil do pensamento pedagógico kantiano e fixar com precisão tanto seus vínculos com alguns pedagogos contemporâneos como as contribuições mais estritamente originais, além do decisivo destaque histórico, já que a posição kantiana terá uma influência não-marginal na história das teorias pedagógicas (CAMBI, 1999, p. 361).

A obra é constituída por notas das aulas ministradas por ele entre 1780 e 1786, as quais foram compiladas para a publicação por seu aluno Friedrich Theodor Rink. O texto é composto por três segmentos: introdução; capítulo um: “Sobre a Educação Física” e

capítulo dois: Sobre a Educação Prática”. Para Kant a moral é o fim educativo, a sua pedagogia tem o cerne na disciplina e na liberdade.

Para Kant, o processo pedagógico, visa tirar o sujeito do estado animal para o estado humano. Nesse sentido, a disciplina teria como objetivo retirar o ser humano do mundo da animalidade no qual ele agiria guiado pelos instintos e visaria colocá-lo em um mundo guiado pela razão: “a disciplina é puramente negativa, porque é o tratamento através do qual se tira do ser humano a sua selvageria; a instrução, pelo contrário, é a parte positiva da educação” (KANT, 2006, p. 12-13). A disciplina, assim sendo, seria a principal responsável por controlar os instintos animais do ser humano, a fim de que ele permaneça no caminho da razão autônoma. Por estar ciente da importância da educação para manter o ser humano no caminho da autonomia é que Kant afirma que “o ser humano não pode se tornar um verdadeiro ser humano senão pela educação” (KANT, 2006, p. 15).

Kant afirma que o ser humano é detentor, por natureza, de uma vontade livre e de uma faculdade superior, isto é, uma faculdade a qual estão subordinadas todas as demais faculdades cognitivas, a saber, a razão. A intenção da natureza ao munir o ser humano dessas faculdades naturais é a formação de um sujeito moralmente bom. Neste sentido, a natureza colocou no ser humano além dessas disposições necessárias para tal fim, também algumas disposições que o forcem a buscar essa finalidade. O ser humano vê-se diante da necessidade de desenvolver todas as suas potencialidades, não obstante ele, como sujeito livre que é, pode, como tem feito frequentemente, recusar-se a seguir os ditames da razão e num espaço de tempo bem mais curto, ao desenvolvimento de todas as suas disposições naturais.

Segundo Kant (1999, p.11), “o ser humano é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado com a sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução como formação”. O cuidado está diretamente ligado aos pais e as suas precauções ao impedirem que as crianças usem suas forças nocivamente. E a disciplina é reguladora do conteúdo animal do ser humano, transformando suas disposições à liberdade em conteúdo responsável por sua humanidade.

Kant divide a formação humana em duas principais etapas. Em uma primeira, o ser humano é heterônomo, isto é, ele não é ainda um sujeito emancipado, nem capaz de se emancipar, sendo, portanto, dependente dos outros. Nessa etapa da vida é que deve ser educado, ou seja, deve ser disciplinado e instruído. Depois disso, em uma segunda etapa da vida, a formação adquire características autônomas, isto é, o indivíduo é quem assume

a responsabilidade por sua formação. Podem-se caracterizar essas duas etapas como sendo a infância e a vida adulta propriamente dita.

No processo de formação do ser humano Kant coloca a educação como o ponto de maior relevância. Para o autor (2006, p. 15), a educação é o que torna o ser humano um verdadeiro ser humano, pois que este “é aquilo que a educação faz dele”. Nessa perspectiva, se o ser humano não tivesse já sofrido um processo educacional ao longo da história, o que o habilitou para a construção de cultura, o ser humano não seria nada mais que um animal e as características propriamente humanas que ele desenvolveu não teriam de modo algum se manifestado. Sendo assim, “uma geração educa a outra” (KANT, 1999, p. 12). A educação é uma ação puramente humana, que tem como função a libertação das forças naturais humanas, com a finalidade de tornar o ser humano mais humano.

Kant divide a educação em pública e privada. A primeira baseada nas informações e a segunda, na formação moral. No entanto, Kant atribui à educação pública um maior “peso”. Desta forma Kant (2006, p. 30) define que “uma educação pública completa é aquela que reúne, ao mesmo tempo, a instrução e a formação moral. Seu fim consiste em promover uma boa educação privada”. Ele, define também a obrigação da educação para a cidadania: “a educação pública parece mais vantajosa que a doméstica, não somente em relação à habilidade, mas também com respeito ao verdadeiro caráter do cidadão” (KANT, 2006, p. 32). Para Kant, a educação doméstica engendra os defeitos familiares além de propagá-los. O filósofo determina um tempo para a ação educativa, vinculando-a à infância:

Quanto tempo deve durar a educação? Até o momento em que a natureza determinou que o ser humano se governe a si mesmo; ou até que nele se desenvolva o instinto sexual; até que ele possa se tornar pai e seja obrigado, por sua vez, a educar; até aproximadamente a idade de dezesseis anos (KANT, 2016, p. 32).

Cabe destacar que para Kant, a tarefa da educação regular deve ser posta apenas àqueles que não possuam, em si, a tarefa também de educar, como explica: “para os que já se governam, caberá outro tipo de instrução, como a de expedientes culturais” (KANT, 2016, p. 32).

O autor divide a educação em duas partes: a física e a prática. A primeira é aquela que se assemelha a dos animais, que está baseada no cuidado da vida corporal. Já a prática

ou moral é aquela que constrói a cultura, para que o ser humano possa viver como um ser livre, tendo em vista sua personalidade, baseando-se em ser social:

A educação física é aquela que o ser humano tem em comum com os animais, ou seja, os cuidados da vida corporal. A educação prática ou moral (chama-se prático tudo o que se refere à liberdade) é aquela que diz respeito à construção (cultura) do ser humano, para educação que tem em vista a personalidade, educação de um ser livre, o qual pode bastar-se a si mesmo, constitui-se membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco (KANT, 2006, p. 34-35, grifos do autor).

Para Kant, a noção de formação está associada à construção de um indivíduo moralmente responsável, que priorize o valor de sua natureza, sabendo interagir no mundo como uma razão moderada e benfeitora. Kant entende por educação o desenvolvimento pleno de todas as capacidades do ser humano, o desenvolver da capacidade total do indivíduo para atingir o desenvolvimento pleno da espécie humana.

O entendimento para Kant é que esta finalidade é uma busca constante e não um sonho distante:

O projeto de uma teoria da educação é um ideal muito nobre e não faz mal que não possamos realizá-lo. Não podemos considerar uma ideia como quimera e como um belo sonho só porque interpõem obstáculos à sua realização. A ideia de uma educação que desenvolva no ser humano todas as suas disposições naturais é verdadeira absolutamente (KANT, 2016, p.17)

Kant, ao analisar a educação no século XVIII, a crítica por não se preocupar em desenvolver a capacidade plena individual e por ser pautada na finalidade social, em vez de ser compatível com as habilidades individuais.

Com a educação presente, o ser humano não atinge plenamente a finalidade da sua existência. Na verdade, quanta diversidade no modo de viver ocorre entre os homens! Entre eles, não podem acontecer uma uniformidade de vida, a não ser na medida em que ajam segundo os mesmos princípios, e seria necessário que esses princípios se tornassem como que uma natureza para eles. Podemos trabalhar num esboço de uma educação mais conveniente e deixar indicações aos pósteros, os quais poderão pô-las em prática pouco a pouco (KANT, 2006, p.18).

Kant reconhece que “nenhuma geração pode criar um modelo completo de educação” (KANT, 2016, p. 29) e, sendo assim, é contra as experiências educacionais feitas de forma arbitrária e que tentam revolucionar a educação sem base num modelo anterior. Desta forma, poderia se colocar em risco uma geração ou até mesmo, retroceder nos acertos das gerações anteriores. Para Kant, a evolução entre as gerações ocorre exclusivamente através do processo educativo. Observa-se que cada geração procura corrigir os erros da geração anterior e assim ocorre o progresso da humanidade, ao elevar a humanidade sempre a um estágio superior, mais justo e igualitário, atingindo o meio social e pessoal. Este aperfeiçoamento das potencialidades individuais possibilita a felicidade na espécie humana. Em suas palavras:

É entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar a dar àquela forma, a qual em verdade convém à humanidade. Isso abre a perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana (KANT, 2016, p. 17).

Kant argumenta que a finalidade da educação é a formação moral do indivíduo e isso se pode aprender no ambiente familiar. Porém, reconhece que são poucas famílias que servem como exemplo moral, sendo assim, prefere a tarefa do educar a próxima geração no setor público:

Até onde, porém, deve-se preferir a educação privada à educação pública ou vice-versa? Em geral, à educação pública parece ser mais vantajosa que a doméstica, não somente em relação à habilidade, mas também com respeito ao verdadeiro caráter do cidadão. A educação doméstica, além de engendrar defeitos do âmbito familiar, os propaga (KANT, 2004, p. 32).

Do mesmo modo que a educação doméstica pode propagar virtudes a serem consideradas na formação do cidadão, os vícios que podem ser prejudiciais à vida em sociedade podem se propagar se não identificados e detidos na educação pública. Entende-se por educação pública não somente quando o estado a custeia e sim toda a educação sistematizada que ocorre fora do ambiente familiar.

Kant inicia a discussão de como o cidadão pode ser ao mesmo tempo autônomo e seguir as leis com uma afirmação e um questionamento:

Um dos maiores problemas da educação é o poder de conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Na verdade, o constrangimento é necessário! De que modo, porém, cultivar a liberdade? (KANT, 2004, p. 32).

Destaca que para a afirmação do sujeito autônomo é necessário superar a heteronomia, ou seja, obediência a uma autoridade externa. Como isso ocorre no processo educativo, admite que, em um primeiro momento, pode ser feito por meio de coerção. Isso tudo para que o aluno consiga praticar o ato de fazer o bem até tornar-se um hábito, interiorizar e reconhecer a sua liberdade de escolha. Em suas palavras:

É preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade. Sem essa condição, não haverá nele senão algo mecânico; o ser humano, terminada a sua educação, não saberá usar a sua liberdade (KANT, 2004, p. 33).

Entende-se por liberdade a deliberação do indivíduo conforme os seus preceitos e sua consciência. Porém, na liberdade está embutida a responsabilidade das suas ações. Com isso, o processo educacional serve como um treino, para que o educando, desde a primeira infância, pratique as suas ações e também, as suas consequências.

Dalbosco (2011, p. 70) esclarece que o uso teórico da razão pura serve tanto à moral quanto à pedagogia. Visto que a ação moral só é possível mediante a subordinação da vontade à lei, o ‘respeito’ significa “a consciência dessa subordinação”. O respeito pela lei moral, para o adulto, é representado pela disciplina na formação da criança, ou seja, é necessário educar à vontade. Segundo o autor, a educação nada mais é do que um processo formativo que leva o ser humano a conscientizar-se de sua fragilidade.

Kant não é um formalista e, nessa medida, pode ser vislumbrado um horizonte pedagógico no próprio imperativo categórico, seja em relação ao “fato antropológico” ou pelo auto legislação. A criança precisa aprender a viver segundo regras, para “quando adulta, sentir-se livremente obrigada à lei moral” (DALBOSCO, 2011, p. 77).

Para Severino (2006), Jean Jacques Rousseau e Immanuel Kant são os representantes mais significativos na construção da pedagogia moderna, ao levar em conta que a pedagogia tem, na concepção de infância, a noção de uma condição natural do ser humano como um ser social.

A filosofia moderna entende o indivíduo como parte integrante de um corpo social, que tem como requisitos “consciência, liberdade moral, perfeição humana, vontade livre” (SEVERINO, 2006, p. 626), os quais só possuem peso quando o indivíduo é educado desde a infância ativamente e inserido, desse modo, na vida social.

3. ESCOLA E EDUCAÇÃO EM DEWEY

O objetivo deste capítulo é tratar da relação entre escola e educação em Dewey³. Essa relação tem como pano de fundo a posição assumida por Dewey simultaneamente de crítica às diferentes correntes educacionais de sua época e de inovação dentro de sua perspectiva pragmatista. Pretendemos destacar o movimento da escola progressista, suas características, sua evolução, a posição de alguns representantes e diferenças da Escola Tradicional. Apresentaremos alguns elementos para compreender o pensamento de Dewey sobre educação e escola em sua concepção. O capítulo está estruturado em duas partes. Parte-se de uma apresentação sobre elementos centrais da Escola Progressista e a relação entre educação e escola no autor a partir de um paralelo entre a educação tradicional e a educação progressista. No segundo passo, aborda-se a experiência da Escola Laboratório, decisiva para a elaboração da concepção educativa de Dewey.

3.1 Educação e Escola na perspectiva deweyana

O Movimento Pedagógico da Escola Progressista foi uma novidade que não representou um fenômeno unitário e sempre teve como intencionalidade a educação da criança, a autonomia e o desenvolvimento do hábito de aprender a aprender. Sua origem está ligada ao movimento a favor da Escola Progressista, situada na Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX. Teve como fundamento o fortalecimento das sociedades capitalistas em sua fase industrial e configurou uma nova concepção de mundo e de ideal de ser humano, fenômeno que propiciou entre outras coisas, um movimento reformador no âmbito da educação e dos ideais pedagógicos.

Também a institucionalização da escola teve novo papel social, os progressos da psicologia em uma nova concepção integral da criança, as mudanças suscitadas na raiz da Primeira e da Segunda Guerra Mundiais e as fortes tendências da modernização. Conforme López (2003, p. 110)⁴ as principais contribuições metodológicas de Dewey giram ao redor dos seguintes parâmetros:

³ John Dewey foi um dos líderes da educação progressista nos Estados Unidos da América no início do século XX, tendo desenvolvido um pensamento educacional equilibrado e sofisticado. Dewey nasceu em Burlington, no Vermont, aos 20 de outubro de 1859.

⁴ Observa-se que todas citações dos intérpretes incluídas no presente texto são tradução nossa.

Atividade: interesses por situar o aluno na atitude ativa frente à sua aprendizagem; Globalização dos conteúdos: frente a divisão artificial em assuntos temáticos de acordo com interesses infantis; Interesse: o professor deve suscitar o interesse pelo que considera necessário; Socialização: trabalho em grupo e responsabilidade pessoal ante o grupo social e, colaboração Escola-Família: a educação não deve ser patrimônio exclusivo da escola.

Essa corrente pedagógica preconiza a participação do aluno a partir de seus centros de projetos de interesses, o estímulo à participação mais do que a competição, privilegia à investigação e a experimentação mais do que uma simples recepção e uma acumulação de conhecimentos. O descontentamento pela ação e os efeitos da Escola Tradicional é uma constante que começa a acentuar-se ao longo dos séculos XV, XVI, XVII e XVIII, época em que aparecem propostas pedagógicas que resgatam o valor natural e as perspectivas da criança em formação, como centro e fim da educação. Durante o século XIX e XX, sem desconhecer a entrada de Rousseau e de Pestalozzi, se moldam as ideias pedagógicas mais sistematizadas de Dewey, com uma tendência mais universalista e focada na praticidade e na dimensão social da escola.

Gera-se, assim, uma constelação de pedagogos, filósofos, psicólogos, médicos, cujo interesse é o desenvolvimento da criança, rompendo com a prática e o espírito da escola tradicional, caracterizada pela imposição de uma cultura de fora, de manuais, de programas estáticos, de autoridade docente, de adestramento e a falta de criatividade e de imaginação. Entre os representantes mais conotados, por suas contribuições e defesa da Escola Progressista está Dewey. Este influenciou a práxis pedagógica em muitos países, caracterizando seu pensamento e ideal pela defesa de princípios democráticos, de igualdade das classes sociais e da concepção de Escola Progressista fundamentada na dinâmica da experiência e nas inter-relações com a sociedade.

A concepção deweyana de educação tem origem nesse contexto de desenvolvimento das pedagogias novas. Suas ideias pedagógicas são compreendidas na análise de suas principais obras, dentre elas *Democracia e Educação*, considerada o mais importante de todos os seus escritos sobre pedagogia, onde estabelece os fundamentos filosóficos e sociais para orientar um mundo melhor. Para essa, a educação é um processo que afeta não somente os aspectos intelectuais e físicos, mas também os emocionais, os morais e os de comportamento e interação com e entre os demais. Dewey considera, desde um ponto de vista pragmático, a educação como a soma total de processos por meio dos

quais uma sociedade ou grupo social, grande ou pequeno, transmite seus poderes, capacidades e ideais adquiridos, como um fim de assegurar sua própria existência e desenvolver de modo contínuo (DEWEY, 1979, p. 14). Isso significa, como ele assinala, que a educação se constitui como um processo de vida e que se vai adquirir, ao longo da existência, em forma permanente, tanto na formalidade escolar como no núcleo familiar e social.

O conceito de escola depende, segundo a visão deweyana, do conceito que se tem de educação. Se esta representa os processos e tem a mesma estrutura, então deve ser concebida como instituição social, uma forma de vida em comum, um prolongamento da vida e da família, um espaço para o trabalho em uma unidade de pensamento e ação. Se a escola não permite viver o hoje em seu contexto social, se não for uma resposta humana e apropriada ao ambiente dentro do qual se está inserido, se não há consciência da educação como um processo de vida, então, não há formação de hábitos e não existe um compromisso com a formação integral do estudante, e se estaria frente a um tradicionalismo e cientificismo vertical e dogmático, num ambiente onde se inibe a iniciativa, a autonomia e a criatividade.

A proposta educativa de Dewey leva a pensar possibilidades intermediárias para superar as oposições que encontramos na educação ao longo da sua história. A esse respeito o pensador assinala que “a história da pedagogia se caracteriza por oposição entre a ideia de que a educação é um desenvolvimento desde dentro e que a formação acontece de fora” (DEWEY, 1979, p. 11). Em outras palavras, nós enfrentamos uma dicotomia entre uma proposta de educação baseada nos dotes naturais do sujeito, frente a outra que assume como ponto de partida o entendimento da educação como processo orientado para vencer as inclinações naturais e que, também, busca mudanças por hábitos.

Estas duas concepções de educação, segundo o autor, proporcionam uma diferença fundamental entre educação tradicional e educação progressista. Desde a perspectiva deweyana, os professores, a escola e a educação em geral oferecem um panorama complexo, já que o espaço escolar organizado encobre a infinidade de impressões frente à ordem e sentido dos conhecimentos, temas e experimentos que se explora com os estudantes. Sobre este ponto, Dewey (1979, p. 12) assinala que, na educação tradicional, “As matérias de ensino consistem em um conjunto de informações e habilidades que foram elaboradas no passado; por conseguinte o principal fazer da escola é transmitir a próxima geração”.

A norma geral da organização escolar tradicional vigente, segundo Dewey, relaciona as normas de conduta com os modelos do passado para desenvolver em indivíduos hábitos de ação de acordo com elas. No entanto, é preciso dizer que o modelo de educação tradicional desconsidera os interesses das crianças e as oprime com elementos que são preocupações dos adultos, como planos de trabalho e métodos rígidos que desmotivam a criança. Existe um abismo que está entre o que é levantado pelos adultos e as necessidades próprias das crianças. Hoje em dia podemos falar tanto de elementos físicos como psicológicos e, logicamente, que influenciam as crianças. Dewey expressa que o objetivo pretendido não é simplesmente criticar a educação tradicional, porém ressalta que o nascimento da educação progressista, é uma crítica direta frente ao cenário que se apresenta, onde ensinar é entendido como algo estático que desconhece as mudanças da sociedade, como se as escolas quisessem formar esquemas e ideais do passado no momento presente para as gerações futuras.

À primeira poder-se-ia considerar que Dewey defendia integralmente a educação progressista de sua época, mas o que realmente faz é uma crítica de fundo: identifica que determinados postulados da educação progressista estão dados de uma maneira abstrata, assim como os da educação tradicional. Em um novo movimento existe sempre o perigo de se repelir os propósitos, ao invés de se desenvolver uma proposta positiva e construtiva. Dewey insistia na necessidade de fundamentação filosófica da educação progressista e essa consistiria em colocar a experiência educativa como elemento central constitutivo do processo ensino-aprendizagem para as crianças. Por essa razão, Obregón (2004, p.28) destaca que Dewey teve um papel de protagonista com o conflito dos conservadores e reformistas, existentes no Estados Unidos, nos finais do século XIX e início do século XX. Sobre a pedagogia, os conservadores concebiam-na como uma “disciplina mental” (OBRÉGON, 2004, p. 28).

A pedagogia conservadora era fundamentada na noção de fortalecer as faculdades mentais e, desse modo, a considerava-se que mente funcionava como um músculo que necessitava ser exercitado por meio de um regime escolar mecânico, de memorização e disciplina severa, bem como o rigor e insistência em ensinar latim. A pedagogia reformista, por sua vez, dividia-se em três correntes pedagógicas que divergiam quando ao futuro da educação: humanistas, desenvolvimentistas e eficientistas. Os reformistas humanistas, enfatizavam uma pedagogia centrada no currículo, na tradição histórica da civilização ocidental, no papel dos planos dos estudos e do professor como uma direção aos alunos. Já os reformistas desenvolvimentistas, consideravam que os atos de

investigação científica a respeito da infância poderiam interferir diretamente sobre com educar (Obregón, 2004, p. 29).

Entre a Escola Tradicional e o movimento da Escola Progressista, existe, pois, algumas características que às diferenciam. Segundo Cenci (2020, p. 04):

Dewey faz uma crítica tanto a uma quanto à outra, conforme se configuravam em seu contexto. Em relação à educação tradicional, critica o caráter estático de seus fins, o autoritarismo, a sua fundamentação na rotina e no costume e seu isolamento do meio social e cultural do aluno. Por sua vez, os progressistas, embora defendessem uma concepção educativa oposta aos conservadores, se fixavam em abstrações sem conseguirem formular uma prática pedagógica realmente alternativa.

A Escola Progressista, corrente onde Dewey se filia de maneira muito própria, tem como centro e dinamização uma pedagogia científica apoiada nas ciências. Ela defende uma escola integral por meio da harmonização da educação intelectual, moral e física, cultivando a inteligência, o sentimento e o corpo. Trata-se de uma escola ativa e viva que não despreza a realidade da criança. Neste sentido, também conhecida como Escola Progressista configura uma educação da vida, pela vida e para a vida; apresenta uma nova concepção de disciplina, onde o professor aparece como guia, fazendo da escola uma verdadeira comunidade de trabalho escolar.

A escola tradicional, na visão de Dewey, tem um foco fechado, formal, mecânico, enciclopédico e dogmático, se opondo à escola progressista, funcional, orgânica, aberta e informal. Elas também se diferenciam em termos de finalidade da educação, método, concepção de criança, concepção de escola, papel do professor e pedagogia. A escola tradicional tem como finalidade transmitir uma cultura “objetiva” de gerações que crescem, formam e moldam a criança, insistindo nos valores objetivos de “algo” verdadeiro, de bom, enquanto a escola progressista busca transmitir uma cultura a partir das forças vivas imanentes da criança, permitindo seu desenvolvimento, acrescentando os seus valores subjetivos e pessoais.

Metodologicamente, a escola tradicional, educa de fora para dentro. O seu ponto de partida é um sistema objetivo de cultura que se fragmenta em partes para serem assimiladas, de forma enciclopédica, portanto, é um tipo de escola passiva que se limita a seguir o método da repetição e da imitação. Para Dewey (1979, p. 5), nesse modelo de escola os “livros, especialmente manuais escolares, são os principais representantes do conhecimento e sabedoria do passado e os professores são os órgãos, por meio dos quais,

os alunos entram em relação com esse material”. A criança da escola tradicional é considerada como algo a modelar, uma tábua rasa, sobre a qual é preciso atuar e um objeto que deve girar ao redor de um programa elaborado sem sua participação e sem desenvolver sua inteligência.

Para Dewey, a criança da escola progressista é um sujeito que tem necessidades, interesses, energia criadora, um valor em si mesmo e que aprende por meio do desenvolvimento integral. Desde esse ponto de vista, na escola orientada pela educação tradicional, o conteúdo não dá conta das necessidades das crianças, é idealista e descontextualizado; já no cenário da escola progressista o conteúdo busca ser realista, ligado ao meio no qual vive a criança, levando em conta suas necessidades e interesses.

O professor que dirige, é o eixo do processo educativo, um depositário do saber, um modelo a imitar. Já na escola progressista, o educador assume um papel de guia, conselheiro, promotor da aprendizagem da criança que deve ser o centro da ação educativa. Na escola tradicional se exerce uma disciplina autoritária e coercitiva, de prêmios e castigos, enquanto na escola progressista a disciplina baseia-se nos interesses intrínsecos do educando e em sua consciência. A escola tradicional é uma pedagogia de objeto, da cultura de transmissão, de ordem mecânica, em contraposição à escola progressista é uma pedagogia do sujeito, de ordem espontânea e natural.

Compreendemos que para Dewey, depois da família, a escola é o principal lugar que a criança tem na sociedade. Por exemplo, quando uma criança é levada à escola pela primeira vez, luta para não permanecer neste ambiente, mas aos poucos vai se acostumando com essa nova realidade que vai levá-la a interagir com outras pessoas e também com outros grupos sociais. A escola tem como função oportunizar ao sujeito possibilidades de superar os limites do ambiente social em que vive, entrando em contato com um ambiente mais amplo. De acordo com Dewey (1959, p. 22):

Palavras como ‘sociedade’ e ‘comunidade’ são próprias para falsear-nos os juízos, pois tendem a fazer-nos pensar que existe uma coisa única, correspondente à palavra única. O fato é que a sociedade moderna se compreende de muitas sociedades mais ou menos frouxamente entrosadas entre si.

Cada grupo social exerce efeito formador nas disposições e nas ações dos sujeitos. A escola tem a função de coordenar, na vida de cada indivíduo, as diversas influências oriundas dos vários meios da sociedade com os quais interage. Levando em consideração os diferentes lugares, espaços e pessoas com quem a criança interage e aprende, cabe

perguntar: como a criança aprende? Dewey responderia: através da língua materna, pelos exemplos de comportamento que experimenta na família e pelo bom gosto da apreciação estética. Nesse sentido, a escola é um importante lugar de aprendizagem, pois:

A convivência, na escola, de jovens de diversas raças e religiões, e de costumes dessemelhantes, proporciona a todos um meio novo e mais vasto. Os estudos comuns acostumam a todos, por igual, a um descortino de horizontes amplos que são visíveis aos membros de qualquer grupo quando se encontra isolado. A força assimiladora das escolas públicas americanas é eloquente testemunho da eficácia do interesse comum bem dosado (DEWEY, 1959, p. 22).

Na obra *Vida e Educação* (1978), Dewey afirma que a escola é um meio indireto de influir na educação dos mais novos, isto é, as escolas são meios organizados intencionalmente para influir moral e mentalmente sobre seus membros. A escola tem como objetivo ensinar a criança a viver no mundo em que se encontra, a partir das experiências e necessidades peculiares ao seu momento de desenvolvimento.

A escola é uma instituição, em que se encontram meios eficazes para orientar as crianças a utilizarem suas próprias capacidades para fins sociais. Deste modo, a escola está inserida na vida social da comunidade. A escola possui três funções suficientemente especiais, para Dewey (1959, p. 21): “Primeiro deve promover um ambiente simplificado”, no qual permite que a criança tenha acesso à sociedade. Um ambiente simplificado apresenta maior significado e, acima de tudo, provocador de certas reações que levam à uma progressão mediante o uso das próprias experiências para, em seguida, conduzi-las à construção do sentido e compreensão real das coisas mais complexas.

A segunda função da escola consiste em “organizar um meio purificado”, pois a sociedade apresenta alguns aspectos maléficis, que exerce influência nos indivíduos. Numa sociedade que progride, a escola é um órgão de constante melhoria, selecionando o que a sociedade possui de melhor. E por fim, a terceira função da escola, é “promover um ambiente de integração social”. Dewey (1959, p. 22), afirma que a “a escola deve ser a casa de confraternização”, esclarecendo que sua filosofia pedagógica é democrática, pedindo a participação de todos.

Além de funções, a escola para Dewey possui missões, sendo a primeira ajudar no crescimento dos imaturos, despertando neles um desejo de crescimento permanente, isto é, continuar aprendendo. Deve-se considerar que o hábito da inteligência é uma condição pessoal e, portanto, as atividades são tratadas como elementos da organização escolar e a educação é considerada como um processo inacabado. Ainda para Dewey (1959), a

segunda missão da escola é dar a oportunidade aos jovens de não se algemarem às limitações do grupo social em que nasceram, mas abrir horizontes e ampliá-los.

Cada grupo é composto por uma ideia central e, por meio das ideias de grupos distintos é possível esclarecer dúvidas, debater, compartilhar e conceituar novas ideias, sendo este um modo de ampliar os horizontes. A terceira missão da escola é apontar às crianças outras possibilidades de ver o mundo e que aquela da qual ela faz parte não é pior ou melhor, mas sim, diferente.

A escola proposta por Dewey, a escola progressista, tem como característica uma inconformidade perante a escola tradicional ou conservadora. Para o autor (Dewey, 1959, p. 75):

A educação dita conservadora, se afeta pela instrução, tomada em sentido literal, é uma edificação feita, de fora para dentro, no espírito. Que a educação é formadora do espírito não há nenhuma dúvida, na teoria que propomos, isto já foi afirmado. Mas a formação, na concepção que estamos a criticar tem significado técnico, importante em alguma coisa a atuar no exterior.

Neste sentido, Dewey levanta a problemática educacional da escola progressista em torno da possibilidade de compreender o aluno como um ser integral, ativo e reconstrutor social. Alguns propósitos maiores norteavam aquela visão de escola, a exemplo da preparação do aluno para uma sociedade democrática, industrializada e científica, tudo que a escola tradicional não atendia. Estes propósitos foram perseguidos por Dewey. A visão de uma sociedade estática e distanciada da vida ativa não caberia naquele cenário, formado por humanos com outras experiências de vida num processo contínuo de transformação.

Esses desafios colocados pelo pensador norte-americano ainda estão em pauta nos debates da educação contemporânea, particularmente no que se refere ao distanciamento entre as experiências da criança e o ambiente escolar. Para Dewey, a educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura. A instituição social escola deve representar a vida presente – uma vida tão real e vital para a criança como aquela que vive em casa, na vizinhança ou no parque, ou seja, uma forma inicial, embrionária da vida em sociedade. Além disso, a democracia e a liberdade, juntamente com o processo individual de pensar inteligentemente, só pode ser efetivado mediante uma educação que valorize o indivíduo e suas experiências sociais. Neste sentido, Dewey (1940a, p. 62) explica:

A vida moderna significa democracia; a democracia significa a libertação da inteligência para uma efetividade independente; a emancipação da mente como um órgão individual para realizar sua própria obra. Nós naturalmente associamos democracia com liberdade de ação, porém a liberdade de ação sem uma capacidade livre de pensamento por detrás dela só caos. Se renuncia à autoridade externa, tem que ser porque a substitui pela autoridade interna da verdade, descoberta e conhecida pela razão.

Dewey acaba por desenvolver o eixo da sua noção de democracia ao desenvolver a noção de crescimento. No capítulo sete de *Democracia e Educação* (1959), Dewey desenvolve sua concepção democrática de sociedade, a qual possui na teoria do crescimento uma condição para a noção democrática da educação. Sublinhamos que a concepção democrática de Dewey não está associada a uma ideia de poder político, e sim a uma transformação da conduta humana que se estende a todas as associações de que o ser humano tende a fazer parte. Na sua concepção, “uma democracia é mais que uma forma de governo; é primacialmente, uma forma de vida associada, de experiências conjuntas e mutuamente comunicadas” (DEWEY, 1959, p. 93).

Para Dewey, a ideia democrática subentende um ideal social de mudança, o qual é o resultado de uma educação que visa à vida, com base na comunicação e na transformação da experiência por meio de um método de ensino que tem como valor o crescimento. Trata-se da criação de hábitos inteligentes como ferramenta de educação para o pensamento reflexivo, que, por sua vez, está ancorado no princípio da continuidade.

A continuidade é um processo capaz de desenvolver nos indivíduos maior poder de compartilhamento de interesses comuns e, como consequência, a melhoria das associações sob as quais vivem, e essas condições são o que Dewey acredita ser o seu ideal democrático.

3.2 A Experiência da Escola Laboratório

A Escola Laboratório ou, como também é conhecida, a Escola de Dewey, foi organizada por iniciativa deste e de um grupo de professores em 1896 na Universidade de Chicago. A escola tinha como principal objetivo colocar em prática, testar e avaliar hipóteses que estavam sendo desenvolvidas no departamento de pedagogia daquela universidade, por ele dirigido entre 1894 e 1904.⁵ A partir das experiências nesta Dewey começou a elaborar sua reflexão sobre educação. Algumas questões presentes na organização da Escola Laboratório ainda eram hipóteses sobre uma “nova educação” nos Estados Unidos. O objetivo deste subcapítulo é caracterizar algumas características elaboradas por Dewey sobre a Escola Laboratório.

Ao fazer um balanço após três anos de funcionamento desta Escola, Dewey lembrou que no início das atividades ele não tinha ideias e princípios prontos, mas apenas quatro questões básicas que a fundamentavam: 1) O que e como poderia fazer para criar uma relação de proximidade entre a escola e a vida doméstica (casa e vizinhança) das crianças?; 2) O que poderia ser feito no sentido de introduzir temas em História, Ciência e Arte, que tivessem valor positivo e significado efetivo para a vida dos alunos?; 3) Como o ensino formal de habilidades como ler, escrever e usar as figuras poderia ser levado a cabo com as experiências do dia-a-dia, de uma forma que as crianças sentissem que tais habilidades são realmente necessárias? ; 4) Como obter o máximo de atenção a cada aluno (a) individualmente? (Dewey, 1980, p. 59).

A partir destas questões, Dewey formou o que designou como sua filosofia da educação. Em termos institucionais, o convite para dirigir um departamento em que filósofos, psicólogos e educadores trabalhariam juntos criou as condições para se tentar experimentar um outro modo de fazer filosofia, ou seja, algo distinto de uma especulação teórica sem vínculos com as ações na vida social.

Com a criação da Escola Laboratório, Dewey teve amplas oportunidades para desenvolver uma reflexão sistemática sobre a educação. Dois aspectos começaram então a se destacar em seus estudos: o primeiro, dizia respeito à tentativa de compreender como as crianças desenvolvem o pensamento, em uma abordagem muito próxima à da psicologia do desenvolvimento, e onde a educação é concebida como um processo contínuo em que o indivíduo amplia gradualmente o seu domínio sobre o meio. O segundo

⁵ O referido departamento foi organizado inicialmente congregando pesquisadores nas áreas de filosofia, psicologia e pedagogia.

aspecto era a preocupação com o valor social dos hábitos que a educação escolar pode formar, principalmente no que diz respeito à construção de uma sociedade democrática. Segundo Moreira (2002, p. 69), no que diz respeito ao primeiro aspecto (o desenvolvimento infantil) a obra de Dewey não é tão detalhada quanto, por exemplo, a de Piaget. No entanto, no que se refere à relação entre hábito, educação e democracia, a riqueza e atualidade de suas análises parecem inesgotáveis.

Desde o final do século XIX estavam sendo configuradas novas ideias sobre currículo, organização escolar, relações entre professores e alunos, etc. Ao criar a Escola Laboratório da Universidade de Chicago, Dewey tinha o propósito de manter o trabalho teórico em contato com as demandas da prática, construindo uma “*estação experimental*” para teste e desenvolvimento de métodos que pudessem ser seguramente recomendados para outras escolas. Não se tratava de uma escola destinada à formação de professores, mas de um *laboratório* que teria papel semelhante aos de ciências como Física, a Biologia e a Química.

Segundo Moreira (2002, p. 70), a opção de Dewey por um caminho experimental expressava o “desencanto com a filosofia concebida como um teorizar abstrato e o seu crescente interesse em determinar se e como a educação poderia prover a filosofia das bases a experimentação empírica”. Dewey defendeu a relevância da Escola Laboratório entendendo que, exceto aquela experiência que apenas se iniciava, não existiam nos Estados Unidos oportunidades para um trabalho sistemático e bem equilibrado nos cursos de Pedagogia.

Dewey reforça ainda a ausência de uma formação científica para o corpo docente das escolas primárias e secundárias americanas de sua época. Tinha clareza sobre quem repousava a responsabilidade de organizar, dirigir e supervisionar a base de todo o sistema escolar, mas que isso era deixado a mercê do acidente, do capricho e da rotina. Indicou então que a Escola Laboratório seria um espaço para estudos avançados sobre ensino, direção e supervisão. Esta visão da universidade associada à pesquisa se adequava bem aos propósitos com que fora criada a Universidade de Chicago.

Cumprido lembrar que as teorias e métodos testados na Escola Laboratório emergiram em um contexto mais amplo de transformações econômicas, políticas e socioculturais. A filosofia da educação presente na Escola Laboratório também pode ser lida tendo em vista esse contexto e o anseio de reconstrução de uma sociedade. Neste sentido, um dos propósitos da Escola Laboratório era encontrar novas práticas para a escola elementar ou primária, desenvolvendo uma educação escolar adequada àquilo que

Dewey chama de sociedade democrática e em contínua mudança, ou seja, uma sociedade progressista. Porém, como vimos neste capítulo sobre a escola tradicional, a educação escolar era ainda hegemônica nos Estados Unidos, mantendo sua influência sobre a maioria da população.

Embora a ciência ocupe um lugar central no projeto pedagógico de Dewey, ele via a educação como uma preparação social, ao invés de simplesmente intelectual. Ele considerava que a educação escolar poderia ser algo mais do que o ensino de teorias e técnicas. A escola deveria ser também um espaço para se desenvolver a cidadania em um sentido mais amplo. O propósito de Dewey era fazer com que as crianças incorporassem hábitos de cooperação social enquanto cresciam. Assim, ao mesmo tempo em que a escola possibilitava o desenvolvimento dos indivíduos, ela daria conta do processo simultâneo de socializá-los visando a construção e reconstrução de uma sociedade efetivamente democrática.

Atento às transformações nos padrões de comportamento em curso em uma sociedade que se urbanizava e se industrializava em ritmo acelerado, Dewey supôs que a vida escolar seria capaz de suprir em termos de educação algo que estava sendo perdido com as mudanças na ordem social. Daí a ideia de que a escola deveria ser organizada como uma comunidade, uma das questões centrais de seu pensamento educacional.

Afinada a esse contexto, a Escola Laboratório deveria reconhecer certas tendências ou impulsos das crianças e tomá-los como alicerce do método educacional. Mas uma questão se colocava: como utilizar essas tendências ou impulsos das crianças como forças de crescimento efetivo da vida em grupo? Isto é, como tornar possível o crescimento individual junto com a formação de hábitos de cooperação social?

De acordo com Moreira (2002, p. 84), Dewey classificou os impulsos básicos em quatro tipos: social, construtivo, investigativo e expressivo. O impulso *social* da criança se expressa no desejo de mostrar para a família e para os outros as experiências de seu ainda limitado mundo. Trata-se de um interesse autocentrado e relacionado àquilo que lhe é imediatamente próximo, mas que serve como chave de sua vida intelectual, pois é o impulso para dizer algo sobre as coisas, de mostrar suas ideias aos outros. Nesse sentido, observou Dewey, a linguagem em seu significado amplo é mais simples forma de expressão social da criança e o mais importante de todos os recursos educacionais.

O segundo impulso é o *construtivo*, aquele dirigido a fazer coisas e que encontra sua primeira expressão no jogo, em movimentos ritmados, em gestos, no fazer crer; esse impulso se torna posteriormente mais definido por meio da moldagem de materiais, da

construção de formas tangíveis e mais permanentes. O terceiro é o impulso *investigativo*, que nasce com frequência da combinação do impulso construtivo com o social. Seguiu-se a ideia de que as crianças fazem coisas justamente para ver o que acontece; ao professor caberia então fazer com que uma atividade levasse a outra ainda mais significativa (Moreira, 2002, p. 84).

O quarto impulso é o *expressivo*. Como o investigativo, tal impulso parece emergir dos impulsos de construção e de comunicação como um refinamento e expressão maior destes. Segundo Moreira (2002, p. 84), esses quatro impulsos seriam as fontes primárias para a ação. A questão do currículo a ser desenvolvido na Escola Laboratório pode ser vista associada a uma busca de conhecimento sobre esses impulsos básicos, no sentido de utilizá-los no processo de educação. Até então não havia experiências escolares atentas às condições de ensino relacionadas a uma visão da criança.

A Escola Laboratório funcionou em seus dois primeiros anos tendo como guia apenas alguns princípios gerais formulados por Dewey. Ou seja, não havia de fato nenhuma teoria da educação sistematizada, nem mesmo no plano de organização específico para a escola. Nesse sentido, a experiência acumulada nos seis primeiros meses de funcionamento foi fundamental para a sequência do trabalho. Tendo como base os êxitos e particularmente as falhas nas tentativas, foi sendo construído um conhecimento da criança, de seu comportamento geral, de suas forças e interesses, ao mesmo tempo que faziam revisões no currículo, na organização e na administração escolar. Apesar das dificuldades, o propósito original da escola se manteve: dar a cada criança a oportunidade e um método para fazer coisas que realmente eram de seu interesse, orientando o processo de modo a ressaltar continuamente o significado social das ações.

Na Escola Laboratório, era tarefa fundamental dos professores realizar atividades (cultivar um jardim ou visitar uma fazenda, por exemplo) que servissem para apresentar os conceitos através de uma gradual diferenciação das matérias. Dessa forma, os conteúdos das atividades seriam aos poucos incluídos no conjunto de conhecimentos sistematizados. Para Dewey, a criança parte de uma perspectiva mais geral e só aos poucos vai abstraindo o específico. Ele considerava que a matéria estudada só funciona de uma forma ativa se o aluno partir de questões e tentar resolvê-las no processo de aprendizagem.

O fundamento desse percurso se encontra na visão pragmatista de que o conhecimento é o produto da relação entre uma questão que surge e a atividade que a soluciona ou explica. Nesse sentido, era preciso criar com os alunos uma consciência da

necessidade de se levar adiante o processo de investigação, e interesse seria o motor desse processo. Supunha-se que todas as crianças são naturalmente pesquisadoras e um dos propósitos da escola deveria ser justamente utilizar a curiosidade e infundir o senso prático do método de investigação. Para Moreira (2002, p. 95) “foi essa ideia particular – de que o método experimental pode ser aplicado a vários tipos de problemas – que Dewey estabeleceu como uma abordagem revolucionária para a educação: a ideia de que pensar é resolver questões. Para Dewey, investigar, pensar e resolver problemas eram o mesmo”.

Conforme Abbud (2011, p. 95), Dewey não quis fazer da Escola Laboratório uma “escola de aplicação” para professores iniciantes, exatamente porque preferia que os experimentos fossem aplicados e interpretados por professores experientes. Outro fator importante na Escola Laboratório era a concepção de que a educação não era um problema somente dos alunos, mas dos pais e de toda a comunidade, que dela deveriam participar ativamente.

Em 1904, Dewey deixou a Escola Laboratório, devido a discordância com o setor administrativo, relacionadas a seu uso como instituição de formação de professores, o que, desde os planos iniciais, não era o seu desejo. Como consequência, demitiu-se de todos os cargos acadêmicos e deixou a cátedra na Universidade de Chicago. Em face das proposições teóricas e práticas das vertentes pedagógicas da Escola Laboratório, a seu modo Dewey lidou com as tendências pedagógicas diretamente envolvidas com a temática da infância e da educação infantil norte-americana.

Assim sendo, as concepções de infância e de educação infantil consagradas por Dewey em sua produção não obtiveram sucesso por suas qualidades intrínsecas, mas pelo modo como, ao longo de sua trajetória intelectual, articulando à ocupação de posições que serviram de base para a definição e lançamento de políticas destinadas à educação infantil o investimento em relações pessoais e institucionais com atores bem posicionados nos campos acadêmicos e educacional.

4. EXPERIÊNCIA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO COMO CRESCIMENTO EM DEWEY

A experiência educativa é uma experiência inteligente, que alarga os conhecimentos, enriquece o espírito e traz um sentido mais profundo à vida. A educação consiste num crescer permanente. E esse contínuo crescimento tem por objetivo melhorar a qualidade da experiência atual pela inteligência. Deste modo, ao ser definida por Dewey como processo ou experiência em constante reconstrução, a educação não deve ser confundida com o processo de preparação para um determinado período da vida. Diferentemente, é um processo permanente de reconstrução da experiência que perpassa toda a vida.

A seguir, pretendemos, a partir da primeira parte das obras *Democracia e Educação* (1959) e *Experiência e Educação* (1979), tematizar o significado da noção de educação como crescimento relacionado ao conceito de experiência e de infância no autor. Trata-se de elucidar os argumentos do filósofo acerca de conceitos importantes para dar fundamento ao conceito de crescimento e de infância. Propomo-nos, fundamentalmente, a retomar o conceito de experiência educativa e compreender a infância enquanto crescimento na obra educacional de Dewey.

4.1 O conceito de experiência educativa em Dewey

“A mais importante atitude a ser formada é a do desejo de continuar a aprender” (DEWEY, 1979, p. 42).

O conceito de experiência ao longo da história da filosofia teve diferentes conotações e interpretações, como por exemplo, a desenvolvida pelos gregos que a utilizavam como contraposta à razão e à teoria. Dewey realizou uma abordagem histórica do conceito de experiência e apontou que ao longo da história assumiram-se três perspectivas: a primeira retorna aos gregos; a segunda ao século XVIII e princípios do século XIX, com o denominado empirismo britânico; e a terceira se origina no século XIX. O conceito de “Experiência” foi tratado pelo autor em vários livros, dentre eles: *Experiência e Natureza* (1925); *Democracia e Educação* (1959); *Experiência e Educação* (1936); e *Vida e Educação* (1978).

Dewey defende a necessidade de uma filosofia da experiência, que precisa ser articulada também às formas mais antigas de educar. A educação pode ser entendida como um processo de organização e reconstrução da experiência que propicia transformações internas no indivíduo, estimulada pelas experiências do meio social. Dewey (1978, p. 31) afirma: “A educação é um processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir os cursos de nossas experiências futuras”.

Para Obregón (2004, p. 37) no conceito de experiência educativa reside a síntese do pensamento pedagógico de Dewey. A experiência é constituída pela totalidade das relações do indivíduo com seu ambiente. Ela possui tanto processo ativo quanto passivo na medida em que o indivíduo age sobre o mundo e o mundo sobre ele:

Em seu aspecto ativo, a experiência é tentativa - significação que se torna manifesta nos termos experimento, experimentação que lhe são associados. No aspecto passivo ela é sofrimento, passar por alguma coisa. Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos uma coisa com ela; em seguida, sofremos ou sentimos as consequências (DEWEY, 1959, p. 152).

Conforme Obregón (2004, p. 37), a experiência tanto transforma o indivíduo e o mundo quanto a experiência passada e futura, na medida em que permite uma reconstrução da experiência passada e a modificação da qualidade das experiências futuras. Neste sentido, Oelkers (2018, p. 10) destaca que a educação é uma reconstrução contínua da experiência, pois “a educação não é limitada nem pode ser especificada; é simplesmente o processo contínuo de ajuste inteligente para cada situação na vida”.

Para Dewey, a experiência não pode ser entendida da maneira como definida pelo empirismo britânico, em outras palavras, ele critica a definição tradicional de experiência que a relaciona simplesmente com aquilo que é percebido pelos sentidos, a tudo que acontece com os seres humanos e reduzida ao nível cognitivo.

A experiência educativa não pode ser entendida como puramente uma atividade prática ou apenas, subordinada a obra da mente, nem à mera informação sensorial do ambiente. A atividade se transforma em uma experiência quando há interação entre o experienciar e o sofrer, provocando alguma nova experiência. Se uma criança observa uma chama e a toca, esse tocar provoca queimadura e gera muita dor, desta forma se produz em uma experiência em que aprende quando identifica o que ocorreu através do sofrer.

Dewey em sua teoria da experiência identifica que a natureza da experiência pode ser compreendida a partir de dois aspectos, um passivo e outro ativo. A experiência é experienciar algo, e, portanto, precisa da atividade do sujeito para a construção de um significado; experienciar é realizar um ato cognitivo ou um movimento cognitivo. Já o aspecto passivo é sofrer/padecer. O primeiro aspecto tem referência na atuação enquanto que o passivo implica sofrer as consequências do experimentado. Para Dewey, a experiência adquire sentido quando se transforma em uma mudança na compreensão e na ação. A experiência é ação, que também é reflexão e, quando é vivida, modifica quem a experimenta. Por essa razão, é formativa.

Dewey considera que tanto a escola tradicional como a progressista suscitam experiências, mas infelizmente muitas delas não são educativas. Com isto, o autor levanta duas classes de experiências: uma não-educativa, outras educativa. A primeira gera na criança desmotivação e apatia, entre outras consequências, não permitindo o seu crescimento e o seu desenvolvimento mais integral. Já as experiências educativas permitem um crescimento harmônico baseado na possibilidade de futuramente superar suas dificuldades. Diante de tal diferenciação, como identificar quando uma experiência é educativa? A resposta poderia ser obtida de maneira muito simples: é através das observações sobre a criança, sobre as qualidades que ela projeta.

É por essa razão que a teoria da educação de Dewey está subordinada à premissa democrática que fundamenta a própria filosofia social desse pensador e caracteriza a educação como reconstrução contínua da experiência. Nesse sentido, longe de ser um atributo puramente humano, alarga-se a atividade permanente de todos os corpos, uns com os outros. A experiência humana anterior é um modo de existência da natureza que fornece material e direção para as experiências atuais e futuras, resultando ser a vida nada mais que uma reconstrução das experiências.

Dewey (1979) apresentou alguns elementos para compreender o processo educativo orientado pela noção de experiência educativa. Para ele, em todo processo educativo há dois lados. De um lado, está a criança, e do outro lado estão os fins, ideias e valores sociais representados pela experiência do adulto. O processo educativo aconteceria na adequada interação desses elementos, porém existe uma dificuldade real, uma vez que a experiência apresentada pelo adulto nem sempre é a vivenciada pela criança. Tal experiência do adulto transformava-se em algo teórico e irreal para criança, ou seja, a aprendizagem se dá pela experiência e pelo contato pessoal, num mundo de

pessoas e de interesses pessoais, o qual não pode ser reduzido a um sistema de fatos ou leis.

A experiência educativa tem que envolver diretamente a criança e é uma experiência inteligente, que alarga os conhecimentos, enriquece o espírito e traz um sentido mais profundo à vida. Por essa razão, a educação consiste num crescer permanente. E esse contínuo reconstruir, que é a educação, tem por objetivo melhorar a qualidade da experiência atual pela inteligência. Deste modo, ao ser definida por Dewey como processo ou experiência em constante reconstrução, a educação não deve ser confundida com o processo de preparação para um determinado período da vida, pois consiste em um processo permanente de reconstrução da experiência. Conforme resume Obregón (2004, p. 39):

As experiências genuinamente educativas teriam o efeito de incitar a curiosidade, de fortalecer a tomada de iniciativa e de gerar desejos e propósitos suficientemente intensos de modo a permitir (ao educando) no futuro abordar exitosamente os obstáculos e problemas próprios de qualquer experiência. A experiência educativa tornaria mais exequíveis, mais significativas e mais controláveis as experiências posteriores.

Segundo Guiraldelli (2007, p. 16), “Peirce, James e Dewey compreenderam de modo relativamente diferente o que denominaram experiência”, pois este último a vinculou à esfera da prática social:

Peirce entendia a experiência (experience) como “experimento” (experiment), ou seja, como práticas de laboratório, onde os procedimentos aos quais se quer dar atenção são preparados, controlados e postos sobre alta condição de verificabilidade. James considerou a noção de experiência de um ponto de vista, digamos mais psicológico. Ele não desprezava a maneira pela qual Peirce, como “homem do laboratório”, via a experiência, mas trouxe o termo para perto da noção de “vivência”. Dewey, por sua vez observando seus dois antecessores, procurou dissertar sobre o termo experiência de modo a torná-lo mais amplo e útil. Dewey reconduziu o termo ao seu campo primordial, o da prática social (GUIRALDELLI JR., 2007, p. 17).

Neste sentido, para James e Dewey, a experiência é transformação, pois, aliada à noção de continuidade, ela é elemento de aquisição para outras experiências, provocando a mudança do que antes era conhecido, ou seja, a variação e reorganização de experiências anteriores. Ainda que, para James, a experiência esteja aliada à negação da noção de consciência, ela tem como função constituir o pensamento, quer dizer, conhecer. Tal esforço em relação ao conhecer, denomina-se experiência pura. Para Dewey, a

experiência possui também um caráter metodológico científico. Na obra *Experiência e Natureza* (1938), o filósofo defende um método filosófico no qual natureza e experiência convivem em harmonia. Afirma:

A experiência apresenta-se a si própria como método, e o único método, para atingir a natureza, penetrar seus segredos, é onde a natureza revelada empiricamente (pelo uso do método empírico e dirige o desenvolvimento posterior da experiência) (DEWEY, 1974, p.16).

Tendo como base a compreensão de que a experiência é um método, Dewey considera que o que experimentamos é a natureza e as experiências são interação e produto daquilo que é experimentado. Dewey considera o conceito de continuidade como chave para definir uma experiência educativa:

O princípio de continuidade da experiência significa que toda a experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão (DEWEY, 2010, p. 36).

A noção de continuidade é para a filosofia deweyana um conceito capaz de gerar movimento em direção à construção de significados. A noção de continuidade é um princípio elementar da ligação pragmática de Dewey com seu pensamento orgânico no campo educativo e social. O princípio de continuidade expressa o aspecto da qualitativo da experiência.

[...] cada experiência afeta para melhor ou para pior as atitudes que contribuem para a qualidade das experiências subsequentes, estabelecendo certas preferências e aversões, tornando mais fácil ou difícil agir nessa ou naquela direção. Além disso, toda a experiência exerce, em algum grau, influência sobre as condições objetivas sob as quais novas experiências ocorrem [...] (DEWEY, 2010, p. 37).

Na filosofia deweyana a continuidade aparece como engrenagem de uma máquina educativa e social, que tem como base a experiência, como ferramenta do pensamento e como objetivo do crescimento. A noção de continuidade é na filosofia da educação deweyana, a ferramenta capaz de indicar seu naturalismo, porém não devemos esquecer que essa capacidade contínua da educação, como objetivo de ligar a noção de vida e experiência. Conseqüentemente, Dewey (1974, p.161) entende a experiência como constituinte da ligação do ser humano com a natureza. O autor justifica que sua teoria

naturalista de fato assume que nega a possibilidade de se observar a natureza e a experiência de forma dissociadas:

Esse processo de mudança pode ser observado pelo chamar a atenção, para outro contexto, no qual a natureza e a experiência convivem harmoniosamente juntas. Por isso, a experiência é tida como método, “a experiência apresenta-se a si própria como método, e o único método, para atingir a natureza (DEWEY, 1974, p. 161).

Segundo Dewey (1974, p. 161), o método “aprofunda, enriquece e dirige o desenvolvimento posterior da experiência”. Por conseguinte, se a criança é um ser imaturo e incompleto, cuja estreiteza de mundo deve ser superada mediante a apresentação ordenada (continuada) de matérias de estudos. As práticas educativas não podem assentarem-se em programas que definem um verdadeiro abismo entre as experiências trazidas pelas crianças de suas práticas sociais e os conteúdos elaborados, classificados, ordenados e divididos, segundo uma lógica diferente daquela que se opera no processo infantil. Para Dewey (1958a, p. 8):

O problema da instrução consiste em se procurar textos contendo estas divisões e consequências lógicas e em apresentar estas partes em classe de modo igualmente muito definido e graduado. A criança é, simplesmente, o ser imaturo que tem de ser conduzido à maturidade. A criança tem de receber, aceitar. Cumpre sua missão quando é flexível e dócil.

As práticas que não impõem oposições entre experiências pessoais e conhecimentos científicos no ambiente escolar e que se aproximam das vivências cotidianas da criança, propiciam experiências educativas. As atividades educativas, defendidas por Dewey apoiam-se na atividade da criança, ou seja, na sua capacidade de aprender fazendo. As ocupações e as artes devem constituir o estágio inicial do currículo. Sobre um bom objetivo educacional, Dewey (1959a, p. 113-114) explica ser:

[...] aquele que leva a observar a experiência atual do aluno, e, concebendo um esboço de plano de desenvolvimento dessa experiência, conserva este constantemente em vista e modifica-o conforme às condições se apresentarem [...] deve alicerçar-se nas atividades e necessidades intrínsecas do indivíduo que vai ser educado.

Para Pinazza (2007, p. 75) “não se trata de opor os planos escolares e as experiências pessoais trazidas pelas crianças, mas garantir a adequada acomodação e interação entre essas duas dimensões na prática educativa a fim de haver continuidades e fluidez no processo de aquisição de conhecimentos”. Esse é um dos maiores desafios dos professores comprometidos com uma educação progressiva. Para Dewey, eles devem reconhecer nas crianças os interesses e as experiências pessoais e considerá-los como ponto de partida para atividades inteligentes e experiências ampliadas e alargadas dentro de um programa organizado de estudos.

O professor não pode se satisfazer com o trabalho no nível das possibilidades, das intenções e dos interesses das crianças, como se fossem traços fixos de uma determinada idade, mas acreditar e investir no fluxo do processo de desenvolvimento promovendo novas e ricas experiências. Na proposta deweyana, a experiência não possui nem começo e nem fim, apresenta-se como um todo, um fluxo que é apreendido por meio dos sentidos em movimento, estabelecendo e expandido as ações. Em outros termos, trata-se de desenvolver novos hábitos intelectuais, não como um modo mais ou menos fixo ou rotineiro de fazer as coisas, mas como a permanência de dados de experiências anteriores e projetando experiências subsequentes. O sujeito que vive uma experiência educativa não permanece o mesmo.

O segundo princípio em que se baseia a experiência é o da interação. As experiências não ocorrem no vazio. Conforme Pinazza (2007, p. 76), “as condições objetivas externas determinam sua natureza quando estão envolvidos em um jogo recíproco com as condições internas”. Para Dewey (1979, p. 47):

Existe uma interação entre um indivíduo e objetos e outras pessoas. As concepções de “situação” e “interação” são inseparáveis uma da outra. Uma experiência é sempre o que é porque tem lugar uma transação entre um indivíduo e o que, no momento, constitui seu ambiente. O ambiente é qualquer condição que interatua com as necessidades, propósitos e capacidades pessoais para se criar uma experiência.

Sendo sempre subjetiva e pessoal, um processo ativo, cada experiência afeta ainda, e é afetada, pelas condições objetivas em que ocorre, tendo igualmente implicações sobre as condições objetivas de experiências posteriores. Branco (2014, p. 789) referindo-se a Dewey, destaca que “o princípio da interação, segundo o qual as condições atuais são determinantes da qualidade das experiências presentes, mas também, das futuras”. O ponto central do princípio da interação é interpretar a qualidade de uma experiência, se é

ou não educativa. Interação concerne à relação entre os dois aspectos da experiência, os fatores internos e externos ao indivíduo. Juntos, em sua interação, formam o que Dewey chama de situação. A educação tradicional, segundo o autor, negligencia os fatores internos que moldam a experiência, violando o princípio da interação. Os conceitos de situação e interação são centrais no entendimento da experiência. Os dois princípios, continuidade e interação, proveem à medida da significância e valor educativo de uma experiência.

Nessa direção os educadores precisam considerar a situação em que a interação ocorre. Na situação, um fator é o indivíduo, como ele é naquele momento; o outro fator são as condições objetivas e estas podem ser reguladas pelo educador. Condições objetivas incluem desde a postura e tom de voz do educador até os livros, equipamentos, brinquedos e todo o contexto social no qual as pessoas estão engajadas. O objetivo de regular as condições objetivas é torná-las mais conducentes a uma experiência valiosa e à aprendizagem. Junto com essa responsabilidade de preparar o ambiente, há a responsabilidade de conhecer e entender, na medida do possível, os indivíduos, suas necessidades e capacidades.

Enfatizamos que é necessário criar situações que estimulem indagações e a construção de significado, bem como retrata a qualidade das experiências, destacando que a sua filosofia se baseia numa educação na e para a experiência que seleciona experiências presentes que criativamente influenciam nas experiências subsequentes (continuidade). Neste sentido, utilizar a experiência intencional como recurso pedagógico é fundamental para aproximar a realidade, possibilitando emergir sentidos para a criança, distanciando, dessa forma, do mecanicismo da educação tradicional, visto que considera seus saberes e seus interesses, valorizando a criança.

Assim, adotar uma prática pedagógica fundamentada numa educação progressista é extremamente exigente, pois requer criar um novo caminho que conseqüentemente será mais trabalhoso, em vez de utilizar que já está pronto na educação tradicional. Como nos afirma o autor, “[...] o artificial e o complexo é institucionalmente estabelecido e enraizado no costume e na rotina, é mais fácil percorrer o caminho já trilhado do que adotar um novo ponto de vista” (DEWEY, 2011, p. 31).

4.2 Infância e Educação como crescimento em Dewey

Para Dewey, a criança é um ser imaturo que nasce e imediatamente começa a ter experiências. A criança ao nascer, não pode fazer nada por si própria, pois ainda não possui a capacidade suficiente para viver sem a ajuda dos demais. Nessa linha de pensamento, é importante ressaltar os dois traços da imaturidade indicados por Dewey: a dependência e a plasticidade. Quando nos referimos à dependência, estamos nos referindo às aptidões sociais construtoras da interdependência positiva manifesta na origem da existência humana quando ainda criança e quando ela literalmente “precisa” de um adulto para se desenvolver sob pena de perecer – traço que, contudo, se transmuda em fator de abertura à sociabilidade; já a plasticidade, envolve algo especial, no caso, aptidão de aprender com as experiências, a extrair delas o que é favorável para o enfrentamento das situações futuras, contrair hábitos desenvolvendo flexibilidade nas atitudes mentais apropriadas ao conceito deweyano.

Trata-se de uma condição ambígua e imatura, caracterizada pela dependência e pela plasticidade e, pois:

Sua impotência é quase completa, a criança é incapaz de empregar as outras forças que possui para lutar com o meio material. Todavia, desde cedo, as crianças já possuem a capacidade social, são dotadas de um equipamento de primeira ordem para as relações sociais (DEWEY, 1959, p. 48).

A partir das experiências que vai sofrendo, e à medida que a criança começa a andar, a pegar objetos e a interagir, essas modificações vão se alargando e se aprofundando. Conforme Carvalho (2015, p. 54), “ao entrar em contato com novos materiais, novas situações, exige-se o aprimoramento de suas capacidades o que refina o aprendizado de suas experiências”. Existe uma estreita relação entre o mundo da criança e suas experiências. Para Carvalho (2015, p. 55), “o mundo para a criança é algo totalmente novo, cada contato é um descobrimento, correspondendo isso a um deslumbre que elas procuram ardentemente”. Conforme Dewey (1959, p. 208):

Ao nascer a criança primeiramente entra em contato com meras amostras de cores, luzes, sons, etc. É somente depois de adquirirem experiências com esses elementos que tudo isso abstrai um significado para elas.

A imaturidade da criança para Dewey (1959, p. 203) implica uma grande capacidade de desenvolvimento, podendo assim dizer que “a criança tem tudo para aprender”. Neste sentido, tem grandes condições para a atividade, principalmente as atividades de caráter lúdico. Dewey (1959, p. 204) critica três ideias equivocadas a esse respeito: (a) a que considera a imaturidade como uma simples deficiência, uma “falta de”, implicando em não considerar as características de cada indivíduo e inibindo sua iniciativa. Nesse caso a educação passa a ser um rito de passagem para vida adulta, reduzida a atos mecânicos ou métodos cerrados; (b) a adaptação vista como um ajustamento estático a um ambiente físico; e (c) o hábito tomado como algo rígido e mecânico. No campo educacional, isto equivale a não tomar em conta as forças inatas dos educandos; não desenvolver o espírito de iniciativa para situações novas; e, um injustificável exagero dos métodos mecânicos de ensino. Por isso, Dewey acredita em um processo educativo como um contínuo reorganizar, reconstruir e transformar.

É importante frisar que o autor aponta a todo momento para o fato de que a educação não cessa ao sair da escola, por isso a escola deve ser capaz de desenvolver no educando condições de permanente desenvolvimento, ou seja, de aprender com o processo de viver. Tomando a educação como crescimento e o sujeito como imaturo, tem-se que o desenvolvimento não se reduz à escolarização, nem ao tempo e espaço escolar. Temporalmente a educação pode ser acrescida somente com mais educação, não havendo um fim espacialmente o sujeito cresce em ambiente para além da escola.

Com efeito se a imaturidade é encarada com impaciência, considerando-a uma coisa que deve findar o mais cedo possível, quando adultos, os sujeitos formados por esses métodos educativos, quando voltam o seu olhar para a infância e para adolescência passadas, percebem-nas como um cenário de oportunidades perdidas e energias desperdiçadas. Vê-se, ironicamente, esta situação perdurar até se reconhecer que a vida em qualquer tempo tem suas próprias qualidades intrínsecas e a tarefa da educação é ampliar essas qualidades.

O risco é querer levar logo as crianças a serem adultas desconsiderando que elas têm a sua lógica, que é diferente do adulto. Nessa direção, muitas oportunidades de desenvolvimento de subjetividade e criatividade são reduzidas às coisas não importantes, já que o que interessa é chegar logo à maturidade, à situação de adulto. Essa visão gera adultos que nostalgicamente olham para infância como um momento de oportunidades perdidas – expressa por exemplo na afirmação “gostaria de voltar a ser jovem, mas com o conhecimento que tenho hoje” - cientes que muitas oportunidades não lhe foram

perceptíveis pela ansiedade de ver imaturidade acabada. Para Dewey, isto envolve a idealização da infância e não infâncias reais.

O conceito de crescimento requer, pois, uma educação também diferenciada, ou seja, aquela que corresponda ao movimento contínuo do ser humano em seu meio, em permanente mudança, operando de forma a orientar conscientemente as suas experiências. Eis que vemos surgir no campo da educação formal o delineamento de uma nova pedagogia, mais coesa com os novos tempos, próprio das décadas iniciais da primeira metade do século XX, sobre a qual já nos referimos ao tratarmos da pedagogia progressista. Para Dewey, o desenvolvimento não tem outro fim a não ser ele próprio. O critério do valor da educação escolar está na extensão em que ela suscita o desejo de desenvolvimento contínuo e proporciona meios para este desejo” (DEWEY, 1959, p. 84). Ela é processo e não apenas resultado.

Dewey (1964) esclarece e reforça a sua compreensão:

O que então é educação, já que encontramos tipos realmente satisfatórios dela na existência? Em primeiro lugar, ela é um processo de desenvolvimento, de crescimento. E é o processo e não meramente o resultado que é importante. Uma pessoa verdadeiramente saudável não é algo fixo e completo. Ela é uma pessoa cujos processos e atividades se desenrolam de certo modo que ela continuará a ser saudável. Similarmente, uma pessoa educada é a pessoa que tem o poder de continuar e adquirir mais educação (DEWEY, 1964, p. 4).

Segundo o filósofo norte-americano, crescimento é uma característica da vida humana, ou seja, bastando estar vivo, o ser humano manifesta capacidade de se desenvolver. Porém, Dewey reconhece que é no âmbito escolar que isso é possibilitado, especialmente, efetivando-se assim o acontecimento do crescimento contínuo na vida do indivíduo. Nessa linha de raciocínio, deve-se compreender a condição de *possibilidade* do crescimento, que se refere a uma força positiva, e a aptidão para o desenvolvimento, que é decorrente da imaturidade, um conceito positivo, que implica em abertura para o novo, um fomento para o desenvolvimento. É por essa razão que Oelkers (2018, p. 4) argumenta que:

Para Dewey, o crescimento é um período sempre limitado, que encontra seu fim para começar de novo, enquanto na teoria clássica, o desenvolvimento alcança ou perde seu objetivo predefinido. A educação refere-se a uma quantidade interrupta, final, fixa, enquanto que para Dewey, a educação é construída a partir de sequências de experiências que podem ser interrompidas, nunca são finais e podem ser mais longas ou mais curtas, de acordo com suas funções. A vida é crescimento no sentido de que a mudança é constantemente experimentada, e as adaptações precisam ser feitas. Não existe um objetivo supremo que possa orientar o desenvolvimento. Dewey, em outras palavras, nega a teoria da maturação e, portanto, o fim da educação. Se a educação e a experiência são indistinguíveis, e a vida é crescimento, não pode haver um fim para a educação, nem um ponto culminante.

Para Dewey, a educação está ligada à vida e ao crescimento. O crescimento é a marcha para um resultado ulterior. Tomar a educação como crescimento é tomá-la como uma constante tensão entre um ser e o não-ser, portanto é uma problemática para a infância. Um ser em crescimento tornar-se-á diferente do que é como uma consequência do momento presente. Dewey (1959, p. 44) diz que “a primeira condição para haver crescimento é que haja imaturidade”.

O crescimento e a imaturidade são vistos por Dewey como potencialidade e capacidade das crianças. O autor usa o termo imaturidade porque permite estender a reflexão a seres adultos (já crescidos), mas em se tratando de crianças a imaturidade não pode ser relacional com o futuro ou um “adulto”.

Dewey compreende a imaturidade como uma potencialidade, a capacidade do sujeito ao desenvolvimento, ou seja, é uma condição primária para o crescimento. Desse modo, não se tem o domínio completo do desenvolvimento e a imaturidade significa a possibilidade de crescimento e não a ausência de poderes que poderão existir mais tarde. Expressa-se, assim, a imaturidade como uma força positivamente presente, ou seja, como a “a aptidão para desenvolver” (Dewey, 1959, p. 44). A imaturidade é uma condição humana da criança enquanto uma capacidade intrínseca de um ser que precisa se desenvolver e crescer:

Onde existe a vida, existem já atividades ardentes, afervoradas. Desenvolvimento, crescimento e atividades fazem. Desenvolvimento, crescimento, não é alguma coisa que fazemos a estas atividades: é alguma coisa que as referidas atividades fazem. O aspecto positivo e construtor dessas possibilidades proporciona a chave para se compreenderem os dois traços principais da imaturidade: a dependência e a plasticidade (Dewey, 1959, p. 45).

O indivíduo possui influência e força para se desenvolver. Para Dewey, o crescimento é reflexo da ação da atividade dos indivíduos. A imaturidade possui condições internas e externas ao indivíduo, que são os fatores observáveis desta capacidade e equivalem à dependência e à plasticidade. Dewey (1959, p. 45) destaca que:

Se as crianças pudessem se exprimir clara e sinceramente contar-nos-iam coisas mui diversas; e entre os adultos acha-se bastante autorizada a convicção de que, para certos fins morais e intelectuais, devem eles, os adultos, tornar-se verdadeiras crianças.

Para Dewey, o crescimento é o reflexo da ação, da atividade dos indivíduos e essas os atingem, possibilitando-lhes um constante desenvolvimento. Os conceitos de dependência e plasticidade são constitutivos da imaturidade, do desenvolvimento e do crescimento da criança. Para Dewey (1959, p. 45), o critério de dependência não é negativo, pelo contrário, "o fato de que a dependência é acompanhada por um desenvolvimento de aptidões e nunca por um crescente parasitismo, sugere que ela já é construtiva".

A capacidade de depender do outro, inicia-se na infância, desde o nascer, e assim sucessivamente, pois a dependência é a capacidade social, relacional, associativa do viver em comum. A dependência ainda se alia à plasticidade. Quando nos referimos à dependência, estamos nos referindo às aptidões sociais construtoras da interdependência positiva manifesta na origem da existência humana quando ainda criança, ou seja, quando ela literalmente "precisa" de um adulto para se desenvolver.

A condição da criança faz com que seja mais sensível aos estímulos do ambiente, mais maleável, o que caracteriza sua maior plasticidade, ao passo que os adultos estão absorvidos pelos seus próprios desejos. A dependência que pode ser vista como uma fragilidade é, para a educação, uma virtude, pois "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" (DEWEY, 1959, p. 46).

Na obra *Democracia e Educação*, Dewey (1959, p. 47) define a plasticidade como sendo "[...] a aptidão de aprender com a experiência, poder de extrair e reter dos fatos alguma coisa aproveitável para solver as dificuldades de uma situação ulterior". A plasticidade é o poder de cada indivíduo de se utilizar do aprendizado resultante de uma experiência em outra. É a capacidade de desenvolver em si mesmo as aptidões, aprender e pensar para a vida social. É um critério para conduzir sua própria vida.

A plasticidade é caracterizada pela capacidade de aprender a modificar os próprios atos. Para Dewey (1959, p.47):

A adaptabilidade específica de uma criatura imatura para crescer constitui a sua plasticidade (...). É essencialmente a capacidade de aprender com a experiência; o poder de reter de uma experiência qualquer coisa que terá utilidade no confronto com as dificuldades. Isto significa poder para modificar ações com base nos resultados de experiências anteriores, o poder para desenvolver atitudes. Sem ela, a aquisição de hábitos é impossível.

Dewey utiliza o termo adaptabilidade ao se referir ao seu conceito de plasticidade, utilizado pela teoria naturalista, da ciência biológica, para designar modificação do ser para com o meio, maneira de adaptação física ou mental, modo de lidar com a situação externa. Trata-se, desse modo, da capacidade humana maleável de utilizar o conteúdo prático da experiência para reter fatos, dados, conhecimentos, a fim de empregá-los em situações posteriores. Pode-se dizer que o crescimento é entendido Dewey como a capacidade de alteração da maneira como pensamos, que ocorre na criação de hábitos mais inteligentes, por meio da plasticidade.

Dewey caracteriza a plasticidade como "[...] a faculdade de reter e extrair da experiência anterior elementos que modificaram atos subsequentes" (1959, p. 49). O indivíduo tem, desse modo, a capacidade de captar o ambiente, transformando-se a partir de aspectos próprios de cada um, constituindo-se na sequência das experiências. Plasticidade é o poder de criar seu método de aprender, de pensar. É o poder necessário para conduzir a própria experiência. Conforme destaca Garrison (2008), em Dewey, a natureza humana é plástica, por isso é capaz de aprender e adaptar-se ao ambiente em constante mudança. O pensamento reflexivo é um ponto de importância central para ser estimulado pela educação.

Garrison (2008) destaca que a noção de plasticidade e o pensamento reflexivo em Dewey remetem à relação com a noção de experiência, bem como à ideia de desenvolvimento de atitudes mentais. O ato de experiência conduz a possibilidades de contínuo progresso pelo hábito porque, como identificou o autor, “se desenvolvem métodos bons para outras situações. Mais importante ainda, o ser humano aprende o hábito de aprender. Aprende a aprender” (Dewey, 1959, p. 48).

Por conseguinte, a dependência deve ser entendida como interdependência, compreendendo simultaneamente a plasticidade dos imaturos, mas também a sua capacidade para aprender com experiência socialmente configurada. Neste propósito, há

uma inseparabilidade e uma interdependência entre o desenvolvimento/construção da individualidade e a experiência social, da qual a comunidade é a realização plena e completa. Dewey ressalta que a “ aptidão especial de um imaturo para crescer constitui sua plasticidade” (1959. p. 47), portanto, a disposição ao crescimento é uma condição infantil que faz com que o progresso pelo hábito não se limite à instrução.

O hábito tem uma relação direta tanto com a noção de experiência quanto com a de crescimento, central para compreender a infância em Dewey. O exercício contínuo e as formas de vida, caracterizam o hábito definido como "uma habilitação, uma aptidão executiva, uma capacidade de fazer" (DEWEY, 1959, p. 49). Ele pode ser passivo e ativo. Os hábitos passivos são econômicos, criam a base para o desenvolvimento e permitem o “equilíbrio geral e persistente da atividade com o meio” (DEWEY, 1959, p. 57). Assim, o hábito passivo é positivo. No entanto, devido à frequente rotina e estagnação do crescimento do indivíduo, o hábito pode acabar neutralizando o poder de plasticidade, dessa forma o hábito passivo se torna negativo, obliterando o crescimento.

Já, o hábito ativo, depende da vitalidade da plasticidade, que Dewey chama de pensamento reflexivo e corresponde à capacidade dada no organismo humano, por meio da inteligência, de investigar as situações problemáticas da experiência de forma a transformá-las em “situações resolvidas”, garantindo a continuidade da vida. Dewey entende que esta capacidade de formar hábitos como forma de crescer é a própria vida, por isso a estreita relação com a educação:

Vida é desenvolvimento e o desenvolver-se, o crescer, é vida. Duas implicações decorrem para a educação: 1) que o processo educativo não tem outro fim além de si mesmo; e que o 2) o processo educativo é um contínuo reorganizar, reconstruir, transformar (DEWEY, 1959, p. 53).

Um hábito inteligente é o jeito mais econômico de agir e de se inserir no meio, cabendo à educação produzir hábitos ativos e operantes e não simplesmente hábitos passivos de ajustamento. A educação é identificada como a criação de hábitos ativos, assim, num ambiente recém-chegado o imaturo adquire hábitos, ele aprende pela atividade, se acostuma e depois revisa situações (a noção de ser ativo).

Os hábitos têm papel fundamental na formação do sujeito, pois implicam na formação de uma disposição intelectual e emocional, tanto quanto um acréscimo da facilidade, economia e eficácia da ação. Todo o hábito indica uma “*inclinação* - uma preferência e escolha positiva das condições necessárias à sua manifestação" (DEWEY,

1959, p. 51). Por parte do sujeito que se altera, este se adapta intelectual e emocionalmente quando percebe que há um ganho, seja pela facilidade ou pelo resultado que produz. E com o passar do tempo há uma forma característica (um jeito) de os sujeitos responderem a um conjunto de estímulos. Assim, formam-se hábitos positivos, que precisam ser reforçados, ao passo que, se não se formarem hábitos inteligentes, precisam ser reorganizados e revisados. Para Dewey, o risco está nos hábitos irreflexivos e fixos, os quais não estão ligados à plasticidade e não usam o "pleno funcionamento da inteligência" (DEWEY, 1959, p. 53).

Iniciamos este capítulo com a seguinte frase “a atitude mais importante que se pode formar é a de desejar seguir aprendendo” (DEWEY, 1979, p. 72), ou seja, adquirir o hábito de aprender. A ideia de desejar seguir aprendendo, significa resumidamente, aprender a aprender para Dewey (1959, p. 48). Trata-se de uma atitude ou hábito, (algo desenvolvido e internalizado) e não uma habilidade ou uma competência.

A conclusão essencial, a partir da compreensão do hábito como manifestação do crescimento, é que a vida é desenvolvimento e que o desenvolver-se, crescer, é a vida. Traduzindo em termos educacionais equivalentes, isto significa, como destacará Dewey (1959), que o processo educativo não tem outro fim além de si mesmo e que se constitui num “contínuo reorganizar, reconstruir, transformar”. Em outros termos: crescer. Eis a máxima deweyana!

O processo educativo tem um fim em si mesmo, ou seja, o desenvolvimento do indivíduo deve ser o próprio fim e não ter um fim externo. Isso significa, à exemplo do que prefigurara Rousseau, mas agora colocado de uma nova maneira, “compreender a criança na criança”, ou seja, compreender a infância respeitando suas especificidades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação foi desenvolvida a partir da retomada dos conceitos de "infância", "crescimento", "experiência educativa" e "escola" em Dewey. Como parte da temática abordada os aspectos relacionados à noção de crescimento em John Dewey foram sendo explicitados, o que demandou voltarmos tanto para a herança moderna da concepção de infância quanto para elementos que estão na base da teoria educacional de Dewey.

No primeiro capítulo tivemos como objetivo apresentar duas das principais concepções da noção moderna de infância. Dewey é herdeiro de tais concepções filosóficas. Admirador da filosofia e estudioso da sua tradição moderna não deixou de considerá-la em seus escritos educacionais. Nosso objetivo não foi detalhar como a valiosa herança de Kant e Rousseau se faz presente em Dewey, mas retomá-la para indicar sua apropriação por este último em sentido amplo.

No segundo capítulo tratamos da relação entre a escola e o conceito de experiência educativa em Dewey. O movimento escolar progressista e a chamada escola nova podem ter nomes diferentes, mas no fundo perseguiram o mesmo objetivo, a saber, reformar a educação tradicional. Tanto na Europa como nos Estados Unidos, a história da educação lembra pedagogos que muito influenciaram seu contexto e transcenderam as fronteiras de seu país, de maneira a contribuir de forma tão significativa ainda hoje para inúmeras reflexões sobre a educação. Para dar-se conta desse objetivo, tematizou-se a educação e a escola em Dewey a partir de um paralelo entre a educação tradicional e a educação progressista e apresentou-se em linhas gerais a experiência deweyana da Escola Laboratório.

No terceiro capítulo, foi explicitada a relação entre o conceito de experiência educativa, sua noção de infância e de educação como crescimento, destacando-se o hábito como manifestação do crescimento. Procurou-se mostrar também que a infância, na perspectiva deweyana, é pensada a partir da relação da experiência com o meio social e de sua potencialidade de mudança que vislumbra a concretização de uma sociedade democrática.

Entendemos que a imaturidade da infância, comparada com as demais fases da vida humana, não significa incompletude ou imperfeição, pois, à medida que o processo de desenvolvimento ocorre por meio das experiências individuais ou de grupo, o crescimento acontece. Desse modo, o indivíduo reúne condições de acumular mais

experiência e conhecimento, logo, é o processo de interação do indivíduo com a sociedade – sobretudo com a escola no caso da infância - mediado pela experiência que determina seu crescimento e não a fase na qual esteja vivendo. Nosso intuito foi mostrar que os conceitos de interação, continuidade, interesse e esforço são interligados e, quando colocados em prática em um ambiente adequado, isto é, no ambiente escolar, junto ao direcionamento do professor, proporcionam experiências educativas.

Na perspectiva deweyana, o educar é construir possibilidades para que a criança consiga aproveitar suas experiências na escola e na vida, e a partir disso tenha a capacidade de agir em situações novas. O crescimento é a capacidade de criar condições novas. O hábito ativo do crescimento pressupõe a reflexão e a iniciativa para lograr novos fins. Nesse sentido, o valor da educação da infância está na capacidade de suscitar o desejo de crescimento contínuo.

Por outro lado, destacamos que o conceito de imaturidade tem um significado positivo, aberto e flexível. Contrapõe-se ao sentido negativo como inferior, falta, vazio, fechado. Foi central para entendermos a infância para Dewey como imaturidade, com amplo significado de força, potencial e poder. A ele mostramos que Dewey vincula o de plasticidade como a capacidade de se desenvolver em si mesmo as aptidões para a vida social. A plasticidade é o poder de cada indivíduo de se utilizar do aprendizado resultante de uma experiência em outra.

Nesse sentido, o próprio conceito de crescimento deweyano implica um processo de constante reconstrução da experiência. O lócus do crescimento é a experiência na medida em que a plasticidade se converte em mais crescimento. Entendemos que para Dewey o crescimento é concebido como um fim em si mesmo. Então, a infância é o poder de crescimento, um processo ativo com fins em aberto. Isto significa dizer que a vida é crescimento na medida que respeita a plenitude da infância.

Dewey tem, pois, um olhar cuidadoso para a infância e é salientar que o autor prezava a importância do respeito integral da criança. Sendo assim, a infância é inteiramente poder de imaturidade, plasticidade, educabilidade, crescimento, ou seja, a infância é seu próprio fim, uma condição humana.

É impossível não mencionar que a democracia em nosso país, hoje, corre sérios riscos. Exemplo disso é a violência cada vez mais naturalizada, a desenfreada cobrança por produtividade, a corrupção nas mais diversas esferas da vida. Não se trata, porém, de aplicar as propostas que Dewey formulara em seu marco na revolução industrial, mas também considerar sua obra desde a perspectiva ilustradora e questionadora. Novos

problemas e novas perguntas nos motiva ao começo de uma nova era, especialmente aos estudos sobre a infância.

Pela pertinência e complexidade desenvolvidas ao longo das nossas investigações, não pretendemos que as respostas ou conclusões se esgotem na síntese deste trabalho. Ao contrário, estamos cientes de que a temática precisa ser revista e aprofundada, haja vista a extensão de seus desdobramentos, em plena expansão, no tocante à infância.

Compreendemos a criança enquanto sujeito que pensa, sente, age e modifica o seu entorno, sendo também transformada pela sociedade em que vive. Por isso, tendo em vista os estudos realizados nesta pesquisa acreditamos que John Dewey pode contribuir significativamente com a infância, por exemplo, desenvolvendo o diálogo, o espírito crítico, o trabalho em equipe, o respeito a si e ao outro, a solidariedade... etc., construindo na escola hábitos e atitudes que qualifiquem o trabalho pedagógico.

Consideramos que nosso estudo de pesquisa poderá ter continuidade na construção do Projeto Político Pedagógico que priorize o compromisso do coletivo e de novas diretrizes para a escola. Esta consideração exige da escola empenho, engajamento, criticidade e abertura para o novo.

Entendemos que o legado teórico e prático de Dewey constitui, por sua atualidade, originalidade, variedade e profundidade, uma ferramenta útil para pensar e atuar em novos cenários sociais, culturais e educativos. A noção de crescimento, como formação de valor, é condição indispensável para compreender a infância, escola e a experiência educativa em Dewey.

REFERÊNCIAS

- ALI, T. F., Hardt, L. S., & Moura, R. S. de. (2015). Perspectivas de formação: diálogo entre crescimento e o cultivo de si. *Filosofia E Educação*, 7(2), 143–169. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8637552>
- AMARAL, J. J. F. *Como fazer uma pesquisa bibliográfica*. Fortaleza: UFC, 2007.
- AMARAL, Maria. N. Pacheco. *Dewey: educação e experiência democrática*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- AVILA, Pâmela; Moura, Rosana Silva de; Silva, Bruno Pedroso Lima. Experiência e democracia: contribuições da filosofia da educação de Dewey para a escola. *Revista de Educação, Ciência e Cultura* (ISSN22236-6377). Canoas, v. 24, n. 3, 2019. Disponível em: <<http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>>.
- BARRENA, S. La education como crecimiento: el pragmatismo en las aulas. Peirce: *V Jornadas*, 23-24 de agosto, 2012, Universidad de Navarra. España.
- BERNSTEIN, R. *Filosofía y democracia: John Dewey*. Traducción de Alicia García Ruiz Barcelona: Herder, 2010.
- BIESTA, G. *Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. [Trad.] Rosaura Eichenberg.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo*, São Paulo, v.18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>>. Acesso em: 12 de maio 2022.
- BRANCO, M. L. F. R. A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey (2014). Disponível em: https://www.academia.edu/6902552/A_educacao_progressiva_na_atualidade_o_legado_de_John_Dewey .
- CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras. 1999. [Trad.] Nilton Moulin.
- CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.
- CENCI, A. *Democracia e educação em sociedades complexas: introdução a John Dewey e Gert Biesta*. Passo Fundo/RS, 2020.
- CUNHA, M. V. *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CUNHA, M. V. Apresentação. In: DEWEY, J. *Democracia e educação: capítulos essenciais*. São Paulo: Ática, 2007.

CUNHA, M. V. *Vida e Educação*. 10.ed. São Paulo. Edições: Melhoramentos, 1978.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n.31, p.7-18, jan. /abr. 2006.

DALBOSCO, C. A. Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica. *Cadernos de pesquisa*. v.44 n.154, p.1028-1051, out. /dez. 2014.

DALBOSCO, C. A. *Kant & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DALBOSCO, C. A. *Condição humana e educação do amor próprio em Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

DALBOSCO, C. A.; DALA SANTA, F.; BARONI, V. A hermenêutica enquanto diálogo vivo: contribuições para o campo da pesquisa educacional. *Revista de Educação da PUCRS*, Porto Alegre, v. 41, n.1, p. 145-153. Abril. 2018. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.24967>

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, 2018a.

DEWEY, J. *El Nino y Programa Escolar*. Mi Credo Pedagógico. Editorial Losada. Buenos Aires. 1948.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia. Editorial Nacional, 1959.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. Trad. Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Cia. Editorial Nacional, 1979.

DEWEY, J. *Como pensamos: Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo uma reexposição*. Tradução: Haydée De Camargo Campos. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1999.

DOZOL, M.de S. *Figura do Mestre*. Campinas, São Paulo: Autores Associados: São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em Educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FÁVERO, A. A. TONIETO, C. A relação entre filosofia e pedagogia no pensamento de John Dewey. In: FÁVERO, A. A. TONIETO, C. *Leituras sobre John Dewey e a educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2011a. p. 79-102.

FONSECA, J. J. S. da. *Metodologia da Pesquisa Científica*. Curso de Especialização em Comunidades Virtuais de Aprendizagem- Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FLICKINGER, H.-G. A lógica clandestina do compreender, do pensar e do escrever. In: DE BONI, L. (Org.). *Finitude e transcendência*. Petrópolis: Vozes, 1995, pp.211-221.

GIL, A. C. *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. 4. Ed. São Paulo: Ed. Atlas S.A., 2002.

GONZATTO, C. R. Por uma pedagogia progressista: o ensino tradicional e a pedagogia proposta por Dewey. In: FÁVERO, A. A. TONIETO, C. *Leituras sobre John Dewey e a Educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 129-138.

GUIRALDELLI, P. Jr. *O que é pragmatismo*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Tradução Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unicamp, 2016.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LÓPEZ, J. E. C. La escuela nueva y los conceptos basicos de la educacion en el pensamiento de John Dewey. *Revista História de la Educación Latino-americana*, n.5 Año 2003.

Lourenço Filho, Armando; Mendonça, Samuel. A autonomia do educando na pedagogia de Dewey. *EccoS Revista Científica*, núm. 33, jan.-abril, 2014, pp. 187-203
Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/715/71531141012.pdf>

MATOS, José Claudio Morelli; CALDIN, Clarice Fortkamp; JACINTHO, Eliana Maria Santos Bahia. Dewey e Lewis: a noção de crescimento e o valor da experiência literária para crianças. **Revista ACB**, [S.l.], v. 26, n. 2, p. 1-13, set. 2021. ISSN 1414-0594. Disponível em: <<https://revista.acb.org.br/racb/article/view/1778>>. Acesso em: 01 jul. 2022.

MURARO, D. N. A concepção de infância como crescimento em John Dewey. *Revista Sul-Americana De Filosofia E Educação (RESAFE)*, 2016, n.24, p. 24–47. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i24.4734>

OBREGÓN, J.S. Introducción. In: *Dewey, J. Experiência y educación*. Madrid: Biblioteca Nuova, 2004.

OELKERS, J. John Dewey e a refutação do pensamento educacional clássico. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 25, n. 1, 25 abr. 2018.

OLIVEIRA, M. A. G. de; QUILLICI NETO, 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**, Campinas, SP, v. 12, n. 48, p. 269–285, 2013. DOI: 10.20396/rho.v12i48.8640021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/312646519_Infancia_e_escola_nova_um_olhar_critico_sobre_a_contribuicao_de_John_Dewey_para_a_consolidacao_do_pensamento_liberal_na_educacao>. Acesso em: 23 mar. 2022

PINAZZA, M. A. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA- FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morshida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.), *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. [S.l: s.n.], Porto Alegre: Armed 2007.

PIZZANI, L. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. *Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.*, Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul. /dez. 2012.

ROUSSEAU, J. -J. *Emílio ou Da Educação*. Local: Editora Edipro, 2004.

SANTOS, Fernanda Lays da Silva. Um olhar sobre as contribuições de John Dewey para a educação escolar. *Revista CEDU-UFA*, 2013. ISSN 1982-3650. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10332/44/43.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2022.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 3, v. 3, 2006.

SCHILPP, P. A. *A Filosofia de John Dewey*. Chicago: Northwestern University, 1939. (A Biblioteca dos Filósofos Vivos, Vol. 1).

TEIXEIRA, A. Pequena introdução à filosofia da educação: *a escola progressiva ou a transformação da escola*. 5. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey: *esboço da teoria de educação de John Dewey*. In: DEWEY, J. Vida e educação. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

VIEIRA, Ana Lúcia. A condição infantil e o papel do educador em John Dewey. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2021. Disponível em: <<http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/2228>>

WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A. *John Dewey*. Tradução e organização de José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.