



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

VIVIANE BATISTA CARVALHO

**O PRAGMATISMO DE JOHN DEWEY E A EDUCAÇÃO
INFANTIL MUNICIPAL DE LONDRINA: RELAÇÕES
POSSÍVEIS?**

Londrina
2011

VIVIANE BATISTA CARVALHO

**O PRAGMATISMO DE JOHN DEWEY E A EDUCAÇÃO
INFANTIL MUNICIPAL DE LONDRINA: RELAÇÕES
POSSÍVEIS?**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito para a
obtenção do título de mestre.

Orientadora:
Prof^a. Dra. Leoni Maria Padilha Henning.

Londrina
2011

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca
Central da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C331p Carvalho, Viviane Batista.

O pragmatismo de John Dewey e a educação infantil municipal de Londrina : relações possíveis? / Viviane Batista Carvalho. – Londrina, 2011.
201 f.

Orientador: Leoni Maria Padilha Henning.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

Inclui bibliografia.

1. Dewey, John, 1859-1952 – Teses. 2. Educação – Filosofia – Teses. 3. Pragmatismo – Teses. 4. Filosofia – Educação de crianças – Teses. I. Henning, Leoni Maria Padilha. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.01

VIVIANE BATISTA CARVALHO

O PRAGMATISMO DE JOHN DEWEY E A EDUCAÇÃO INFANTIL
MUNICIPAL DE LONDRINA: RELAÇÕES POSSÍVEIS?

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
em Educação da Universidade Estadual de
Londrina, como requisito para a obtenção do título
de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Lorieri
UNINOVE – São Paulo – SP

Prof. Dr. José Fernandes Weber
UEL – Londrina - Pr

Prof^a. Dr^a. Leoni Maria Padilha Henning
Orientadora – UEL – Londrina -PR

SUPLENTES:

Prof. Dr. Claudinei Luiz Chitolina
UEM – Maringá -Pr

Prof. Dr. Lourenço Zancanaro
UEL – Londrina – Pr

Londrina, 21 de Março de 2011.

DEDICATÓRIA

Ao Meu Pai Celestial

Que tudo conhece, tudo vê e tudo sabe.

Aos meus pais Batista e Deonir

Pela força que sempre me deram e
pela dedicação com que sempre me ajudaram.

Ao meu marido Irineu

Por ter compartilhado
comigo todos os momentos difíceis.

Ao meu filho Moroni

Que é tudo para mim.

A minha irmã Dulcinéia

Por me animar nos
momentos de angústia e desânimo.

A Professora Dra. Leoni Maria Padilha Henning

Sem ela esse sonho não teria se tornado realidade.

AGRADECIMENTOS

A Prof^a. Dr^a. Leoni Maria Padilha Henning

Pelos anos que tem doado à minha educação e pela orientadora maravilhosa que tem se mostrado durante todo o tempo que temos compartilhado juntas.

Aos Professores Doutores Marcos Antônio Lorieri e José Fernandes Weber, pelas contribuições que deram a essa pesquisa, ainda na banca de qualificação.

A Secretaria de Educação do Município de Londrina.

Pela autorização necessária para que pudéssemos levar à frente essa pesquisa.

Aos professores, que gentilmente cederam seus tempos para nos oferecerem entrevistas importantes ao andamento desta pesquisa.

“O interessante de você cair muitas vezes é que sempre encontra uma nova maneira de se levantar.”

Viviane Batista

CARVALHO, Viviane Batista. **O pragmatismo de John Dewey e a educação infantil municipal de Londrina: relações possíveis?**. 2011. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina - Londrina, 2011.

RESUMO

Sabemos que o pragmatismo de John Dewey teve entrada em nosso país a partir de 1930 e que alcançou grande repercussão em território brasileiro graças à propagação feita por intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, entre outros. As idéias de Dewey e sua teoria pedagógica exerceram grande influência sobre a educação do país naquela época, e mesmo hoje em dia é possível encontrarmos muitos traços de seu pensamento nas práticas educacionais de muitos professores e de muitas escolas. Sabendo que a Educação Infantil de Londrina incorpora muitos desses traços, foi iniciada uma pesquisa que teve como objetivo principal o de analisar as influências exercidas pela teoria pragmatista de Dewey neste setor educacional municipal londrinense. Procurou-se elaborar respostas aos seguintes questionamentos: O pragmatismo de John Dewey exerce influência sobre a Educação Infantil Municipal de Londrina? Se exerce, quais são os pontos em que essa influência pode ser observada? Podemos dizer que a Educação Infantil Municipal de Londrina é de cunho pragmatista? Para se chegar a tais respostas foi preciso: encontrar bibliografia satisfatória para a caracterização do pragmatismo, realizar leituras especialmente acerca da teoria pedagógica de Dewey; fazer uma retrospectiva histórica das idéias de Dewey no Brasil e as influências exercidas na educação brasileira, bem como descobrir seus maiores representantes no país; caracterizar o trabalho realizado na Educação Infantil em geral como também o daquela presente na cidade de Londrina; verificar a conexão entre o pragmatismo e o trabalho realizado nos Centros Municipais de Educação Infantil através da pesquisa nos Projetos Político-Pedagógicos pertencentes a estes locais, de entrevistas com professores de Educação Infantil que atuam nesses Centros e do levantamento de documentos, recursos e materiais que oferecem sustentação ao trabalho dos professores com as crianças em sala de aula. Ao final, concluímos que realmente existe uma influência do pensamento deweyano sobre a Educação Infantil Municipal de Londrina, tendo-se observado vários pontos em que tais vínculos podem ser apontados. Todavia, é importante ressaltar que essa influência é pouco conhecida pelos profissionais atuantes nas unidades escolares estudadas.

Palavras-chave: Filosofia e educação. Pragmatismo. Dewey. Educação infantil.

CARVALHO, Viviane Batista. **The pragmatism of John Dewey and children's education of Londrina county: relationships possible?** 2011. 201p. Dissertation (Master's in education) – State University of Londrina. 2011.

ABSTRACT

We know that John Dewey's pragmatism was introduced in our country after the 1930's and reached great extents in Brazil by the propagation made by intellectuals like Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho and others. The ideas of John Dewey and his pedagogical theory had a great influence in the education of our country in that time and even today it is possible for us to find many traces of his thoughts. Knowing that children's education in Londrina entails many of these traces, I began a study that had as the principal objective the analysis of the influence exercised by Dewey's Pragmatism theory on Children's Education of Londrina County. I searched to answer the following questionings: Does Dewey's pragmatism influence the Children's Education of Londrina County? If so, in which aspects can we see this influence? Childhood education in Londrina is primarily pragmatist? In order to arrive at these answers it was necessary: to find a satisfactory bibliography for the characterization of the pragmatism which can be found in Dewey's pedagogical theory; as well as the literature of part of his work; create a retrospective history of Dewey's ideas in Brazil and the influences exercised in Brazilian education as well as discover his greatest representatives in the country; characterize the work done in children's education in general as well as that present in the city of Londrina; Check if there was any connection between the pragmatism and the work carried out in the children's education in the county's centers through the study political pedagogical projects pertaining these locals; interviews with children's education professors that work in these centers and the search of documents, resources and materials that support the professor's work with the children in the classroom. Finally, it was found that really exists an influence of Dewey's thoughts on Children's Education of Londrina County. Also, it was observed that in many points such relationship could be pointed out. However, it is important to emphasize that this influence is little recognized by the acting professionals in the State schools units.

Key words: Philosophy and education. Pragmatism. Dewey. Children's education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - A FILOSOFIA PRAGMATISTA DE DEWEY E ALGUNS DE SEUS PRINCIPAIS CONCEITOS	30
1.1 NOTAS SOBRE O PRAGMATISMO.....	30
1.2 Os CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA FILOSOFIA DE DEWEY	34
1.2.1 Sobre John Dewey	35
1.2.2 Os Conceitos de Vida, Experiência e Crescimento em Dewey	37
1.2.3 Aspectos Antropológicos em Dewey: Visão de Criança, Homem, Sociedade e Cultura	42
1.2.4 Aspectos Epistemológicos em Dewey: Conhecimento, Pensamento Reflexivo e Método Científico	53
CAPÍTULO 2 – OS PRINCIPAIS ELEMENTOS QUE CONSTITUEM A TEORIA PEDAGÓGICA DE DEWEY	59
2.1 FILOSOFIA E EDUCAÇÃO	59
2.2 PAPEL DA ESCOLA	62
2.3 ALGUNS PONTOS RELEVANTES NO PROCESSO EDUCATIVO	67
2.4 PAPEL DO PROFESSOR E DO ALUNO	79
CAPÍTULO 3 – A PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE LONDRINA E A INFLUÊNCIA EXERCIDA PELA TEORIA PEDAGÓGICA DE DEWEY	87
3.1 SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE LONDRINA	87
3.2 A TEORIA PEDAGÓGICA DE DEWEY E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE LONDRINA	89
3.2.1 A Experiência como Fator Importante para o Processo de Ensino-Aprendizagem	92
3.2.2 Considerações sobre os Conhecimentos Prévios da Criança e o Princípio de Continuidade das Experiências	96

3.2.3 Teoria e Prática: um Vínculo Indissociável.....	100
3.2.4 Levar-se em Consideração os Fatores Biológicos e Sociais para um bom Resultado do Processo de Ensino-Aprendizagem.....	101
3.2.5 A Criação da Mini-Sociedade dentro dos cmeis e a Necessidade de se Vivenciar os Princípios Democráticos.....	104
3.2.6 Um novo Olhar para a Criança Dentro da Escola e o Aluno como Centro do Processo Educativo.....	112
3.2.7 O Trabalho Pedagógico Desenvolvido Através da Pedagogia de Projetos.....	116
3.2.7.1 O interesse e o problema	117
3.2.7.2 O levantamento de hipóteses, a pesquisa, a verificação e a experimentação	122
3.2.7.3 Os conteúdos trabalhados de forma interdisciplinar	128
3.2.7.4 A geração de novos interesses e novos problemas no decurso de um projeto educativo.....	131
3.2.7.5 Alguns relatos de experiência com a Pedagogia de Projetos nos Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Londrina	134
3.2.8 A Importância do Lúdico nas Atividades Pedagógicas.....	156
3.2.9 A Organização do Ambiente para a Eficácia do Processo Educativo	160
3.2.10 O Papel do Professor	164
3.2.11 A Presença de Dewey nas Propostas Pedagógicas	169
3.2.12 A Presença de Dewey nos Materiais à Disposição dos Professores nos Cmeis.....	173
3.2.13 Uma Pequena Nota Sobre Dewey, Piaget e Vygotsky	178
CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS.....	186
ANEXOS	192

INTRODUÇÃO

Como professora de Educação Infantil, já ouvi por muitas vezes a afirmação vinda de alguns profissionais ligados à área educacional, de que a filosofia não contribui em nada para a prática em sala de aula e que não faria nenhuma diferença no resultado de seu trabalho se ela fosse retirada dos cursos de formação de professores. Ozmon e Craver (2004, p. 19) escreveram alguns textos sobre o assunto e salientaram que:

Algumas pessoas [...] buscam na filosofia soluções para questões discutíveis; quando falham em encontrá-las, rejeitam a filosofia, reclamando que ela é muito ambivalente e difícil de entender. Outras questionam o próprio valor de estudar filosofia, dizendo que esta não possui relevância para a vida prática. Porém muitos problemas sobre os quais os filósofos têm ponderado [...] são hoje tão relevantes quanto sempre o foram.

O fato de se rejeitar a filosofia é inquietante, e leva-nos automaticamente à pesquisa e elaboração de estudos sobre as relações existentes entre a filosofia e a educação. Neste texto em específico, procura-se estabelecer as relações existentes não só entre a filosofia e a educação de um modo geral, mas entre estas duas, as teorias educacionais e as metodologias utilizadas em sala de aula. Pretende-se demonstrar como uma se vincula à outra e acabam por influenciar o trabalho realizado pelo professor dentro da escola com os seus alunos.

Primeiramente, faz-se necessário proceder a uma análise rápida e particular dos conceitos de filosofia e educação, para depois localizar os laços presentes entre elas de forma mais geral. É de suma importância, neste momento tratar deste assunto não só por sua relevância na área educacional, como também devido ao fato de que para o entendimento desta pesquisa precisamos ter bem claro como estas relações ocorrem, uma vez que serão abordados temas vinculados tanto à área da filosofia como da educação, e em relação a esta última será realizada a apresentação de uma teoria educacional ligada a sua metodologia específica.

Aprofundando os estudos sobre a educação escolar existente atualmente em nosso país, é possível perceber que esta se encontra permeada pelas mais diversas teorias educacionais, absorvidas durante o seu processo de formação desde o descobrimento até os dias atuais. Desta forma, a fim de compreender como a Educação Brasileira se encontra hoje, faz-se necessário o

entendimento de tais teorias, pois é fato que uma das alternativas possíveis para a busca de melhorias se faz a partir de uma análise pautada numa retrospectiva histórica, filosófica e sociológica dos acontecimentos ocorridos no país e na própria educação. Quando existe uma reflexão a respeito de como ocorreram esses acontecimentos, ou seja, de quais seriam os fatores que levaram a desencadeá-los, o porquê de determinada teoria ter sido colocada em prática buscando ainda saber se essa seguiu os ideais a que se vinculava ou como ela foi aceita pelos intelectuais e pela sociedade ou mesmo se serviu a alguns ou trouxe benefícios a outros, é possível elencar elementos que possivelmente contribuem para o melhor entendimento da atualidade ficando, desta forma, mais fácil introduzir novos debates e novas soluções, inclusive para problemas muitos antigos.

Sabe-se que a filosofia se encontra fortemente presente na área educacional. Há que se ressaltar inclusive, que muitas questões filosóficas tratadas em relação à educação permitem que a filosofia se torne um instrumento a mais para o entendimento do fenômeno educacional. Segundo Elisete M. Tomazetti (2003 p. 17):

A história da Filosofia registra que a Educação sempre foi objeto da reflexão filosófica. Em alguns filósofos de forma mais enfática, em outros de maneira diluída em obras. A relação da Filosofia com a educação é, portanto, muito antiga.

Para Kneller em seu livro *Introdução a filosofia da educação* (1983, p. 13):

[...] a Filosofia Educacional procura também compreender a educação em sua integridade, interpretando-a por meio de conceitos gerais que guiam a nossa escolha de objetivos e diretrizes educacionais. Do mesmo modo que a filosofia geral coordena as descobertas e conclusões das diversas ciências, a filosofia educacional interpreta-as na medida em que se relacionam com a educação.

Deste modo entende-se a existência de uma estreita relação entre a filosofia e a educação, sendo a filosofia aquela responsável pelos grandes questionamentos acerca dessa última. A filosofia pode apropriar-se dos problemas educacionais, aqueles que emergem da própria educação, buscando produzir um

discurso e um debate neste campo, apoiando-se, por exemplo, nas contribuições dos filósofos. Para Pagni (2000, p. 17):

Nos últimos anos vem se observando o surgimento de uma tendência recente das pesquisas em Filosofia da Educação, [...]. Essa tendência tem se caracterizado pela aproximação dos temas, problemas e conceitos comuns à Filosofia e a Pedagogia, normalmente tratados ao longo da história do Pensamento Ocidental, para explicitar melhor as filosofias e as teorias da educação que daí decorreram, para discutir os limites destas no mundo atual e as possibilidades de superá-los a partir das contribuições de algumas correntes da filosofia contemporânea. Paralelamente a esse tipo de abordagem, outras vêm se caracterizando pela reflexão sobre os velhos problemas pedagógicos a partir de alguns filósofos contemporâneos, ou então, por focar o tema educação no pensamento de filósofos [...].

Etimologicamente o termo filosofia vem de dois vocábulos gregos: *Philos* que fundamentalmente traz consigo a ideia de amor e *Sophia* que pode ser entendida como sabedoria. De acordo com a sugestão etimológica, pode-se então dizer que filosofia se traduz como amor à sabedoria. Buscando na história, é possível encontrar de fato, o surgimento da palavra filosofia com Pitágoras, quando este, ao ser perguntado pelo príncipe Leonte sobre a “natureza de sua sabedoria”, respondeu “Sou apenas um filósofo”. Segundo Cotrim (1986, p. 14) ao proferir essa “[...] resposta, ele desejava esclarecer que não detinha a posse da sabedoria, humildemente assumia a posição de ser um ‘amante do saber’, alguém que procura a sabedoria, que busca alcançar a verdade”.

Pode-se dizer que a filosofia tem aproximadamente 27 séculos e que sofreu ao longo deste tempo alterações de acordo com cada época, segundo os problemas ditados pela realidade vivida. Algumas pessoas acreditam que a filosofia nasceu somente a partir das ideias de alguns filósofos na Grécia antiga. Entretanto, desde os primórdios na terra, o homem questiona-se sobre o mundo, sua existência, sua formação, sobre o passado, o futuro e o tempo presente, sobre as circunstâncias de sua existência. Todo o ser humano tem o desejo de saber sobre essas questões prementes de sua existência.

Desde o nascimento, a criança pergunta sobre tudo o que está à sua volta, procurando estabelecer relações com o mundo para obter laços de familiaridade e um conhecimento, embora inicial. Segundo Jolivet (1957, p. 17) o “[...] fim primeiro não está em fornecer ao homem os meios de agir sobre a natureza,

mas inicialmente em satisfazer sua natural curiosidade”. Nestes termos, filosofia também é busca, e não somente saber. O saber vai depender do que estamos buscando e nesse caso, a filosofia se volta para si mesma, problematizando-se.

Todavia, é importante notar e ter claro que embora a filosofia se caracterize, em princípio, pelo ímpeto de conhecer, cada filósofo propõe saídas diferentes ou até semelhantes com algumas alterações para as questões cruciais da existência humana, mesmo que isso seja feito pelos mais diferentes estilos de filosofar, como por exemplo: por ensaios, por novelas filosóficas, por diálogos, por aforismos, etc. Muitos desses filósofos preferem elaborar seus apontamentos de modo mais sistemático com o intuito de propor soluções aos problemas que surgem ao longo da vida humana.

É extremamente difícil conceituar de forma mais definitiva ou precisa (a palavra) filosofia. Muitos autores já procuraram fazê-lo, mas é complicado encontrarmos uma definição que englobe todos os aspectos que esta palavra envolve e as diferentes sugestões vindas desses profissionais. Henning discute essa problemática (BRZEZINSKI, 2007, p. 21) indicando que:

Tradicionalmente a Filosofia constitui-se naquele tipo de conhecimento que se define não pela posse da verdade, mas pela sua busca. Alguns até explicam a filosofia, então, como um método de investigação ou aquela atividade que evidencia o esforço humano de se relacionar com o mundo a partir da sua natural curiosidade gnosiológica, desbanalizando-o, espantando-se com o inusitado ou admirando os seus enigmas de maneira curiosa e perquiridora.

Observa-se que uma das características da filosofia é a busca constante de respostas ao nosso perguntar, uma reflexão profunda que nos ajuda a compreender melhor o sentido de todas as coisas. Esta reflexão deve ser embasada com rigor lógico e com coerência, sendo capaz de delimitar o objeto sobre o qual se está refletindo. Para Chauí (2000, p. 12), ao sermos questionados sobre o que é filosofia de fato, uma das respostas possível seria:

A decisão de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as idéias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana; jamais aceitá-los sem antes havê-los investigado e compreendido. Perguntaram, certa vez, a um filósofo: “Para que filosofia?”. E ele respondeu: “para não darmos nossa aceitação imediata às coisas, sem maiores considerações”.

A partir da sugestão da autora, pode-se dizer que a filosofia traz contribuições não só para a área da educação, mas também para as diversas áreas do conhecimento em que o sujeito pensante interpreta o mundo, seja ele abordado por uma visão filosófica ou por aquelas resultantes das demais áreas do conhecimento. Nesse sentido, a filosofia enfrenta o próprio entendimento do que seja verdade, do que seja o conhecimento, ou mesmo do que seja a ciência. Muitas vezes em outras áreas do conhecimento é chamado dogmatismo, imposição, um conjunto de princípios a serem seguidos. Diante desse quadro, uma atitude filosófica de questionamento, de investigação ou de constante busca pode abalar as verdades que subsidiam estas áreas em questão. Assim, o significado de filosofia enquanto busca, denota uma atividade que tem origem na curiosidade humana, mas que se propõe à investigação metódica e cuidadosa dos problemas humanos e, genuinamente, algumas saídas para tais impasses.

A filosofia também nos ajuda a obter uma consciência mais crítica em relação ao que está a nossa volta, além de contribuir para a obtenção do conhecimento, pois ao buscar métodos e sistematizá-los oferece suporte teórico para novos debates.

Segundo Severino (2002, p. 21-23) a filosofia pode ser colocada em três patamares:

1. Patamar Pragmático: Caracteriza-se pela ação humana e se pauta na crença de que todo homem é capaz de refletir em algum momento. Esta é uma ocorrência espontânea e assistemática da filosofia, e geralmente as respostas obtidas partem do senso comum.
2. Patamar Pressuposto: Neste patamar a filosofia aparece vinculada às atividades de todo gênero, servindo como sistematização de uma atividade intelectual diversa ou oferecendo princípios filosóficos para outras profissões. Por exemplo, quando o professor se utiliza da filosofia para entender a educação.
3. Filosofia propriamente dita: Esta aparece nos cursos de filosofia, nas disciplinas filosóficas de outros cursos, na pesquisa filosófica, nas atividades filosóficas desenvolvidas no ensino superior, médio ou fundamental. É uma reflexão mais aprofundada a partir de métodos específicos, de análise, de formação de conceitos, se

constituindo numa busca que procura retirar o senso comum na elaboração dos conceitos. Esta filosofia, em específico, é realizada por alguns especialistas, os chamados filósofos profissionais, que se utilizam de instrumental técnico e teórico particular. Por exemplo, quando a filosofia tematiza a educação.

Mas, e a educação, como esta pode ser caracterizada?

A educação sempre existiu entre os seres humanos, ainda que significasse apenas ensinar “coisas” mínimas e básicas de sobrevivência aos outros, a educação estava presente. Nem sempre existiu uma educação sistematizada com locais específicos para que ocorresse, mas mesmo hoje em dia não podemos assegurar que a educação se faça somente nesses locais. Segundo Brandão (1985, p. 9):

Em mundos diversos a educação existe diferentemente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas. Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram [...]. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender.

Para Saviani (1991a, p. 19), tanto a educação como o trabalho diferencia os seres humanos dos outros animais, sendo a primeira um conjunto de atividades, saberes e procedimentos próprio dos seres humanos, tendo a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Não existe apenas uma forma de educação e ela não ocorre somente em lugares específicos.

Muitos autores procuram denominar as diversas formas de educação, entretanto, pode-se dizer que basicamente existem duas formas, uma assistemática e outra sistemática:

- **Assistemática:** É ministrada de forma espontânea, não existe uma organização específica para que ocorra.
- **Sistemática:** Ocorre de forma intencional. Há um planejamento para a sua execução, objetivos a serem realizados, métodos específicos organizados. É realizada em instituições específicas

para a consecução de seus fins. Portanto, é formalizada e, por isso, chamada de educação formal.

De acordo com Teixeira (2000, p. 109):

A educação nos apareceu como a consequência do aparecimento da inteligência¹, que, por intermédio da experiência, reorganiza e refaz a vida, em todos os seus aspectos. [...] é, pois, da natureza da educação tornar-se, dia-a-dia, mais complexa, mais vasta, mais acumulada.

Nesse momento, é imprescindível esclarecer que nessa pesquisa procura-se evidenciar a educação sistemática, aquela que ocorre nos bancos escolares e necessita tanto de uma pessoa com formação específica para conduzi-la (o professor) como de pessoas dispostas a obter os seus ensinamentos e orientações (os alunos). Esta educação, como dito anteriormente, necessita de metodologias específicas, as quais geralmente ocorrem a partir de uma concepção também específica de educação, que é promovida pela filosofia da educação. Nesse sentido, a filosofia propriamente dita se ocupa da educação como seu problema primordial.

Acredita-se na existência de uma ligação entre a Filosofia, a educação e as teorias educacionais, uma vez que os métodos utilizados dentro das escolas estão vinculados a uma determinada teoria educacional, por sua vez, vinculada a uma Filosofia da Educação que é constituída a partir de um dos campos da Filosofia Geral. E, neste ponto, pode-se introduzir mais um elemento constitutivo deste debate, referente às teorias educacionais. Mas, o que vem a ser uma teoria educacional?

Em busca da resposta a esta pergunta será necessário em primeiro lugar, esclarecer o que é uma teoria, quais os elementos que compõe uma teoria, e como esta se forma. De acordo com O' Connor (1977, p. 79), a palavra teoria pode ter "[...] vários (embora relacionados) significados, e nenhum deles é perfeitamente preciso". Para Abbagnano (2000, p. 952), existem dois significados principais para explicar a palavra teoria:

¹ Inteligência para Teixeira é a capacidade de compreensão das relações da experiência e extrair dela o significado da existência.

1° Explicação ou vida contemplativa [...] opõe-se então à prática e, em geral, a qualquer atividade não desinteressada, ou seja, que não tenha a contemplação por objetivo. 2° Uma condição hipotética ideal, na qual tenham pleno cumprimento normas e regras, que na realidade são observadas imperfeita ou parcialmente.

Quando alguém observa um jogo de futebol, essa pessoa tem uma visão de conjunto, ela abstrai significados daquilo que está se passando, que está ocorrendo dentro do campo e, automaticamente, ela está teorizando a respeito do jogo, enquanto outras pessoas, os jogadores, estão se ocupando da prática. Entretanto, é possível dizer que a teoria, ora pode estar pautada somente na contemplação de algo, ora pode estar intimamente relacionada à realidade, e neste segundo momento, pode contribuir imensamente para as questões práticas. Para Foerster (1996, p. 61) “Uma teoria tem que explicar a si mesma”, ou seja, conter elementos que possam dar subsídios ao que ela tenta explicar. Para Ozmon e Craver (2004, p. 22):

A teoria serve como guia para organizar o pensamento [...] e ajuda a proporcionar clareza e ordem ao processo. Ela serve como uma diretriz para a prática [...] também auxilia a proporcionar uma perspectiva mais abrangente [...] a avaliar ou colocar em perspectiva o que estamos fazendo, ou poderíamos estar fazendo. Ajuda a localizar uma perspectiva mais global ou maior. [...] a teoria provoca uma atitude de buscar um caminho novo ou melhor. [...] auxilia a definir dificuldades, esclarecendo confusões em pensamento e linguagem, entendendo e organizando planos de ação.

Mas, e a teoria educacional? Pode-se dizer que teria as mesmas características elencadas acima, só que voltada para o campo da educação. Desta forma, a teoria educacional serve como um guia para organizar o pensamento presente na educação, ajuda a proporcionar clareza ao processo de ensino-aprendizagem e auxilia nas dificuldades encontradas.

Uma teoria educacional se utiliza não só da filosofia, mas de outras áreas como a sociologia, a história, a psicologia, etc. para a sua sustentação. Ela é reforçada e ganha maior consistência, quando permite a entrada de brechas onde outras áreas possam contribuir. O’ Connor (1977, p. 95) diz que uma teoria educacional “[...] é uma hipótese estabelecida, ou, mais propriamente, um conjunto dessas hipóteses logicamente ligadas, cuja função primordial é explicar seus temas”, no caso os da educação. Aqui é significativo ressaltar que embora a teoria

educacional esteja intimamente relacionada à filosofia da educação, ela não é composta puramente de filosofia, mas dialoga com as sugestões de diferentes áreas do conhecimento e das diferentes ciências para o enfrentamento dos problemas educacionais.

Também é importante dizer que muitos filósofos ou pensadores elaboraram suas próprias teorias educacionais ao formularem princípios filosóficos inerentes à filosofia da educação que desenvolveram. É possível, encontrar, por exemplo, a teoria educacional inspirada nas ideias de Dewey, de Rousseau, de Tomás de Aquino, entre muitos outros. Especificamente falando sobre a área educacional, o mesmo Ozmon e Craver (2004, p. 23) diz que a teoria:

[...] nos auxilia a organizar práticas específicas ou atividades práticas com um senso de direção, propósito e coerência. Ela dá ordem e organização à administração, ao currículo e aos planos diários, ajudando-nos a construir, por exemplo, objetivos específicos de ensino e aprendizagem e acompanhar métodos e técnicas. Essa é a conexão prática da teoria educacional com a prática educacional; nesse sentido, a teoria educacional pode ser aplicada à prática educacional.

Neste momento atinge-se um quarto ponto a ser discutido, o da prática educacional, ou seja, das metodologias de ensino. Pode-se dizer que uma metodologia engloba vários elementos para a sua composição e se refere a um conjunto de métodos, técnicas e procedimentos, articulados e organizados para alcançar um objetivo. Um método de ensino, por sua vez, consiste em um bloco consistente, organizado com começo, meio e fim. Etimologicamente a palavra método vêm do grego *methodus* que significa *met* meta, fim + *hodus* que quer dizer caminho, ou seja, é um caminho para se chegar a um fim. De acordo com Rays (1989, p. 85):

O método traz dentro de si a ideia de uma direção com a finalidade de alcançar um propósito, não se tratando, porém, de uma direção qualquer, mas daquela que leva de forma mais segura à consecução de um propósito estabelecido. O método implica, pois, um processo ordenado e uma integração do pensamento e da ação.

Um método educativo contém um conjunto de técnicas dispostas a seu favor. As técnicas de ensino são mais específicas sendo capazes de colocar em prática o que foi estabelecido a partir do método. Em seu interior encontram-se os

procedimentos que se vinculam a pequenas ações, pequenas partes que irão compor a técnica. De forma mais geral, é possível expor que os procedimentos de ensino são as atividades elaboradas pelos professores e realizadas em sala de aula com os alunos.

Uma metodologia de ensino se refere a um caminho para se atingir os objetivos. Todo professor, ao elaborar o seu plano de ensino, irá se utilizar de alguns passos, técnicas, ações e procedimentos a fim de que o processo de ensino e de aprendizagem, selecionado por ele, ocorra. Conforme Silva (2002) a metodologia se configura como “[...] um roteiro geral para a atividade, é ela que indica as grandes linhas de ação utilizadas pelos professores em suas aulas”. Assim, a metodologia consiste no meio pelo qual o professor “[...] lança mão para se trabalhar os conteúdos curriculares e se alcançar os objetivos pretendidos”. Segundo Foresti (2008, p. 3-4):

[...] a questão metodológica, no trabalho pedagógico, não se restringe a *como conduzirmos a nossa prática*, exigindo a *definição dos fins que pretendemos alcançar*, articulados às nossas concepções de educação, de homem e de sociedade. [...]. Entendemos, pois, a metodologia como uma postura do educador diante da realidade, como uma articulação de uma teoria de compreensão e interpretação da realidade a uma prática específica [...]. Essa prática pode ser no caso, o ensino de um determinado conteúdo [...]. Assim, as atividades que propomos, a bibliografia indicada, o nosso sistema de avaliação, as técnicas de ensino escolhidas, o relacionamento com nossos alunos, o tipo de questões que levantamos, o tratamento que damos a nossa disciplina ou área de especialidade, a relação que estabelecemos na prática entre o nosso trabalho e o curso ou projeto no qual atuamos – tudo isso revela a compreensão e interpretação que nós, educadores, fazemos em relação homem-sociedade-natureza, historicamente determinada, constituindo essa articulação a nossa metodologia de ensino.

Até aqui, o intuito foi o de discutir o significado de alguns termos fundamentais para a realização do presente estudo: filosofia, filosofia da educação, teoria educacional e metodologias de ensino. No entanto, outra questão parece exigir aprofundamento: como as relações entre estes elementos ocorrem?

Dá-se início ao debate com o relato do fato de que, conscientemente ou inconscientemente², um professor sempre se utilizará de uma metodologia em

² Preferencialmente os profissionais da área educacional deveriam ter uma apreensão desses princípios discutidos acima de uma forma consciente, já que a educação é intencional, especialmente no que diz respeito à educação formal cuja intencionalidade deve ser explícita.

sala de aula. A nosso ver, esta metodologia estará sempre ligada a uma esfera maior, uma teoria educacional que, na maioria das vezes, está vinculada a uma concepção de educação específica, a qual, por sua vez, é ligada a uma concepção mais global de sociedade. É claro que essa relação se manifesta de variadas formas e de acordo com diferentes graus de consciência, no entanto, entende-se que a educação, e no caso dessa pesquisa, a escola, é uma instituição social cuja relação com outras instituições como a família, o governo, etc. se dá de forma estreita, o que faz com que a escola muitas vezes deixe-se guiar pelas sugestões oriundas desses laços. Também deve-se considerar a formação que os profissionais atuantes na educação recebem, já que, na maioria dos casos esta também é guiada pelos ditames provindos da sociedade.

No decorrer da história, observa-se que em cada época se pensou um homem e uma sociedade. A formação humana desejada muda conforme as alterações sociais. Cada governo ou cada sociedade pensa a educação de uma forma diferente e lança sua própria concepção de educação. Esta situação pode ser exemplificada a partir do Regime Militar imposto ao Brasil após 1964. Este governo tinha uma forma muito particular de pensar a educação que seria oferecida nas escolas e, por este motivo, juntou seus esforços para delinear o que entendiam por educação:

O Estado pós-64 tem uma concepção instrumentalista da educação, organizada intencionalmente em função do crescimento econômico [...] o conteúdo de ensino é totalmente tecnicado, a organização interna das instituições é definida de fora pela legislação, a vida universitária se reduzindo a um mínimo formal, a educação política da juventude se limitando a um civismo catequético altamente ideologizado e formal, cuidando os dispositivos repressivos de evitar qualquer desvio no procedimento político dessa juventude. (SEVERINO, 1986, p. 91)

Por esta citação, observa-se a existência de uma educação definida a partir da intencionalidade de um determinado governo possuidor de uma determinada concepção de sociedade e, que para alcançar os seus objetivos propostos, acabam por influenciar a própria metodologia utilizada nas escolas. Isto não é característica apenas de governos que saem ou entram. Também é provável encontrar esta mesma tendência em variadas épocas nas quais alguns valores humanos são perdidos, enquanto outros passam a ser enfatizados. Nesse caso, a

educação acompanha as transformações, e dela exige-se novas discussões em torno de outros problemas que surgem gradativamente. Ao falar sobre este mesmo assunto e relatar a presença e a importância da relação entre a filosofia e a educação, Dettoni (1984, p. 14) declara que:

A relação existente entre filosofia e educação é que esta última depende do modo de pensar de cada um, da filosofia que a pessoa ou o governo tem. [...] é justamente nas épocas de efervescência filosófica que surgem novas concepções de homem e de educação. E os mesmos nomes que se destacam na filosofia, aparecem como educadores [...] temos na educação um reflexo da estrutura filosófica vigente em nossa época.

Muitos autores têm tratado a filosofia vinculada à área educacional como “filosofia da educação”, outros têm preferido dizer “Filosofia e educação”. Independentemente do modo como se aborda este tema em livros e/ou revistas, artigos, etc. é necessário compreender como estas duas áreas, a filosofia e a educação se relacionam. Para Severino (2010, p. 1), a filosofia da educação é “[...] exercício de um pensar sistemático sobre a educação, ou seja, de um pensar a educação, procurando entendê-la na sua integridade fenomenal”. Este pensar sobre a educação se configura como um requisito indispensável à melhoria e ao avanço da mesma, pois agrega maiores subsídios para a resolução dos problemas educacionais. De acordo com Ozmon e Craver (2004, p. 16), uma filosofia da educação “[...] se torna significativa quando os educadores reconhecem a necessidade de pensar claramente sobre o que estão fazendo e de ver o que estão fazendo em um contexto maior de desenvolvimento individual e social”.

A filosofia da educação irá permear as mais diversas discussões sobre os problemas educacionais, sobre as teorias educacionais, sobre os fins, os meios, os objetivos e as metodologias presentes na educação. Conforme Dettoni (1984, 12):

Se a filosofia é uma grande pergunta e uma grande resposta sobre a realidade, e se a educação é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa para a sua realização como ser humano social, então filosofia da educação é uma grande pergunta sobre os problemas educacionais: Suas causas, seus fins, seu valor, sua razão de ser, a relação entre educando e educador, suas limitações.

Outra significativa tarefa da filosofia da educação, e que já foi esboçado neste texto, se dá no fato de que esta pode contribuir para a promoção de uma consciência crítica por parte de educadores e os diversos profissionais vinculados ao ensino. É imprescindível que esses profissionais atuantes nas instituições educacionais questionem-se sobre: o que é a educação? Que tipo de homem e sociedade pretende-se? Que funções devem ser exercidas pelo professor? O que é educar? Que tipo de educação deve ser ofertada aos indivíduos?

É importante também que estes, não exerçam suas funções a partir de leituras prontas e acabadas³ acerca da educação, que se dogmatize determinadas teorias sem fazer a devida análise de seus fins, que não utilizem em sala de aula com seus alunos apostilas, livros e demais materiais sem antes terem feito a devida análise crítica destes recursos. Como já dissemos em pesquisa anterior (CARVALHO, 2008, p. 24), “[...] é dever do profissional da educação refletir, analisar, pesquisar e argumentar sobre aquilo que lhe é proposto, buscando à melhor alternativa a ser colocada em prática”. Quando este profissional utiliza-se desse juízo crítico ele estreita as suas relações com o campo da filosofia, pois é esta que dará suporte adequado a sua reflexão. Para Ruiz (2003, p. 58)

a filosofia pode contribuir para que a educação seja pensada, analisada e refletida, saindo assim do ativismo, ou seja, do fazer pelo fazer, sem respaldo que norteie o porquê e o para quê destina-se esse fazer. Ao pensar filosoficamente, o educador foge da simplicidade, da ingenuidade e das explicações mágicas ao interpretar os problemas do cotidiano, buscando aprofundar sua análise, não se satisfazendo com as aparências, buscando a causalidade dos fatos de forma inquieta e intensa.

Outra contribuição da filosofia da educação se constitui no fato de que esta ajuda a compreender as especificidades presentes na educação, suas principais características, seus anseios e suas dificuldades, aquelas que são designadamente desta área. Uma vez compreendidas tais especificidades, fica mais fácil, elaborar soluções para os problemas decorrentes do cotidiano, enfrentados

³ O entendimento aqui de “leituras prontas e acabadas” se refere ao fato de que muitos professores, em sua rotina diária de trabalho, se utilizam de livros que ensinam técnicas e procedimentos de ensino sem esboçar a que teoria estes pertencem. Nestes livros não raramente são encontradas apenas a forma metodológica de se aplicar determinadas atividades sem a devida preocupação do que estas atividades podem acarretar ao aluno.

diariamente por educadores, alunos e pessoas envolvidas com o setor educacional. Mas, como a filosofia ajuda a compreender estas especificidades? De que forma consegue observar os anseios e as dificuldades do setor?

Sobre este assunto, Saviani (1990, p. 4) afirma que:

[...] a filosofia pode contribuir para uma melhor configuração do objeto educativo à medida que, problematizando-o como tema de reflexão e, aplicando as exigências metodológicas de radicalidade, rigor e globalidade, explicita suas características e diferencia-o dos fenômenos afins, pondo em evidência sua especificidade. Assim, procedendo, a filosofia contribui para uma melhor delimitação da educação enquanto objeto de conhecimento, viabilizando sua abordagem metódica e sistemática.

Também não se pode esquecer, como já dito, de que a filosofia da educação se relaciona com as teorias educacionais, uma vez que estas levantam questões sobre a natureza do conhecimento, do aprendizado e do ensino e, sendo todas estas questões de cunho filosófico, necessitam da filosofia da educação para explicitar suas respostas. Hoje em dia existem muitas teorias educacionais diferentes que por consequência sugerem muitos métodos para se ensinar. Ozmon e Craver (2004, p. 20) afirmam que:

Se tentarmos selecionar conteúdos ou escolher um método, devemos decidir o que estamos tentando fazer e que objetivos ou fins estão realmente sendo propostos no processo. Contudo o desenvolvimento de objetivos educacionais é complicado e levanta numerosas questões filosóficas. [...]. Ao decidir quais devem ser os objetivos, também se é confrontado com a necessidade de determinar que tipos de currículos e técnicas serão mais apropriados para atingir tais objetivos. Muitas questões novas devem, então, ser enfrentadas – questões filosóficas [...].

É certo que as atividades práticas finais desenvolvidas pelos professores com os seus alunos têm a ver com a metodologia empregada por estes, com o conjunto de técnicas e procedimentos de ensino utilizados em sala de aula. Também é preciso acrescentar a esse conjunto, e com a mesma importância, os conteúdos a serem ministrados e os objetivos a serem levantados. Desse modo, se existe uma intencionalidade na educação, é a filosofia da educação um recurso indispensável para a elucidação desta intencionalidade.

Para Rays (1989, p. 84) “O emprego do método pelo método continua, com algumas exceções, a ser uma constante na prática docente [...]”, e em

razão disso propõe “[...] refletir sobre a busca de princípios para um caminho concreto que leve a uma metodologia mais substancial”. Muitos professores têm realizado atividades, apenas por realizar, sem analisar se esta ou aquela traria algum benefício aos alunos.

Alguns professores são capazes de seguir adequadamente uma apostila com um emaranhado de conteúdos, métodos e objetivos sem analisar profundamente de onde estes vêm, e à qual concepção de educação estariam vinculados. Se estes professores tivessem aprendido os recursos reflexivos inerentes aos ensinamentos da filosofia da educação, poderiam apresentar uma postura diferenciada diante dos conhecimentos, orientações pedagógicas, formulações teóricas etc. que lhe são oferecidas pela instituição e em sua formação, como suporte ao processo de ensino-aprendizagem. A filosofia contribui para o enfrentamento do dogmatismo e de atitudes precipitadas, próprias do conhecimento do senso comum ou de níveis de consciência menos elaborados.

Com base em tais argumentos, é possível entender que estes subsídios reflexivos próprios da filosofia já devem ser fornecidos desde a formação inicial do docente e, neste sentido, a filosofia pode ser defendida como uma disciplina fundamental nos cursos de formação de professores, pois esta ajudará a despertar uma consciência filosófica. Não é preciso que o educador seja um filósofo propriamente dito, mas é importante que pense em profundidade sobre a educação, usando-a, como aponta Severino, como “pressuposto”. Para Saviani (1990, p. 8):

Quando a reflexão filosófica se volta deliberada, metódica e sistematicamente para a questão educacional, explicitando os seus fundamentos e elaborando as suas diversas dimensões num todo articulado, a concepção de mundo se manifesta aí, na forma de uma concepção filosófica de educação. Considerando que as diversas concepções de filosofia da educação constituem diferentes maneiras de articular os pressupostos filosóficos com a teoria da educação e a prática pedagógica, o estudo crítico dessas concepções constitui um componente essencial da formação do educador.

Conforme visto, a filosofia constitui-se uma área extremamente rica para a educação, marcando presença de forma relevante para o trabalho consciente dos profissionais ligados ao setor educacional e, diante deste apontamento, o ponto de vista desta pesquisa é coerente com Teixeira (2000, p. 171) quando declara que para a educação não se transformar em rotina e empirismo puro “[...] deve permitir

que os seus fins e os seus métodos se deixem animar pelo inquérito largo e constitutivo da sua função e lugar na vida contemporânea, que à filosofia compete prover”.

O desejo íntimo é o de que todos os profissionais ligados à área educacional principalmente os professores possam compreender a ligação intrínseca entre a filosofia e a educação; possam entender que esta faz parte da educação muito mais do que se pode imaginar e que, além de tudo, ela fornece uma grande contribuição para o pensar sistematizado e a reflexão aprofundada sobre a educação, que automaticamente influencia de forma decisiva no trabalho realizado em sala de aula. Ao ter consciência desse dever e realizá-lo, o profissional da educação acaba por praticar uma atitude filosófica. Para Anísio Teixeira (2000, p. 171-173):

Filosofia se traduz, assim, “em educação e educação só é digna desse nome quando está percorrida de uma larga visão filosófica. Filosofia da educação não é, pois, senão o estudo dos problemas que se referem à formação dos melhores hábitos mentais e morais em relação às dificuldades da vida social contemporânea”. [...]. O professor de hoje tem que usar a legenda do filósofo: “Nada que é humano me é estranho”. Tem de ser um estudioso dos mais embaraçosos problemas modernos, tem que ser estudioso da civilização, tem que ser estudioso da sociedade e tem que ser estudioso do homem, tem que ser, enfim, filósofo.

Ao voltar novamente à atenção para a educação brasileira como se encontra atualmente, pode ser encontrados facilmente, traços de várias correntes filosóficas que foram sendo absorvidas pelo setor educacional, sendo possível localizar influências do positivismo, do pragmatismo, do tomismo entre vários outros. Se estas correntes filosóficas contribuíram de alguma forma para o pensamento educacional, faz-se necessário investigar até que ponto estas influências convergem para o trabalho realizado dentro da esfera escolar nos dias atuais.

Neste ponto, chegamos a um problema enfrentado por muitos profissionais dos mais variados setores educacionais que, ao se depararem com o trabalho realizado em sala de aula, facilmente encontram divergências entre aquilo que se diz fazer e o que realmente é feito. Ao percorrer os olhos em várias Propostas Pedagógicas dentro das escolas e observar-se a prática desenvolvida em sala de aula, encontrar-se-á ideias de filósofos que não são citados nestas, ou até

mesmo, ideias de determinado pensador atribuídas a outros pensadores. Para Saviani (1991b, p. 19):

Se levarmos em conta a educação brasileira atual como se desenvolve em nossas escolas nos dias atuais, veremos que diferentes tendências [...] estão, ao mesmo tempo, presentes na prática pedagógica dos professores e educadores em geral. De tal modo elas se cruzam e se interpenetram que compõem uma teia cujos fios é necessário desembaraçar se quisermos compreender as características que definem a referida prática pedagógica.

Este tipo de situação, na maioria das vezes, ocasiona confusões que acabam por se traduzir em atividades educacionais baseadas somente naquilo que se caracteriza pelo senso comum em relação às teorias educacionais. Faz-se necessário conhecer cada teoria, pensar profundamente sobre elas, buscando os subsídios filosóficos a que cada uma está vinculada, e perceber suas influências na educação, para então, se poder afirmar “seguimos tal teoria e a realizamos realmente na prática”. Sobre esse assunto Henning (2005, p. 1667) declara:

Como sabemos, todos nós, até mesmo aqueles pertencentes às academias, apresentamos *flashes* do pensamento comum, pelo qual nos sentimos mais próximos da compreensão dos nossos pares sociais. [...] Daí a necessidade de recuperarmos o sentido mais próximo a estas doutrinas, cujo trabalho se mostra importante na medida em que permite compreendermos a presença de seu ideário em nossa cultura; e, a partir daí, possibilitando uma avaliação mais clara sobre a contribuição dos seus elementos teóricos presentes em nosso repertório de ideias, crenças, concepções ou, simplesmente, tornando possível entendermos as reais proporções dessas influências em nosso pensamento.

Levando-se em consideração todos esses fatores acima elencados, essa pesquisa teve como objetivo fundamental o de analisar as influências de uma doutrina filosófica muito particular, o pragmatismo, em uma modalidade de educação também muito específica, a educação infantil oferecida nos Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Londrina. A escolha pela Educação Infantil em especial advém do fato de que esta área possui muitas carências nos campos de pesquisas, principalmente no que tange à área filosófica. Quanto ao pragmatismo, a de se concordar com Barbosa (2002, p. 55) quando diz que a grande maioria dos “[...] escritores que comentam a educação brasileira das décadas de 20 e 30,

constatam a influência de John Dewey, porém muito pouco se tem escrito e pesquisado para esclarecer essa influência”.

O pragmatismo geralmente é conhecido como uma doutrina que se pauta no problema da ação, da experiência e da prática. É certo que etimologicamente falando, a palavra pragmatismo, vem do grego *prágma*, *prágmato*s que significa negócio, ação, prático, útil. Porém, há de se fazer uma ressalva, visto que ao se identificar o pragmatismo apenas com esta definição, estaria se fazendo uma análise muito simplista do que vem a ser realmente esta proposta. O pragmatismo não possui apenas um modelo de pensamento ou apenas um representante. Para Haack (*apud* HENNING, 2005, p.1667):

Não deve surpreender que seja quase impossível fornecer uma breve e acurada apresentação das tendências filosóficas características do pragmatismo [...] mas o fato é que há pragmatismos não apenas diferentes, mas radicalmente opostos.

O pragmatismo teve grande destaque na educação brasileira principalmente na figura de Anísio Teixeira (1900-1971) que foi pioneiro das ideias de John Dewey (1859-1952) no Brasil, dedicando-se aos estudos do autor norte-americano na tradução e divulgação das suas ideias. Esta doutrina teve assim grande entrada no país através do movimento da Escola Nova. Sabe-se também que a escola nova⁴ foi um movimento educacional, cujo ideário remonta à Rousseau, chegando até Piaget, dentre outros. Isto denota que tal ideário foi constituído por uma rede de contribuições de ideias provindas dos diferentes ramos de conhecimentos importantes à educação dentre os quais, o pragmatismo. Embora na época, o movimento da Escola Nova não tenha alcançado o objetivo esperado, este pensamento ainda tem grande força na nossa educação atual. É possível encontrar vários elementos constituintes desse movimento na concepção de educação de muitos profissionais ligados ao campo educacional, bem como, várias redes de ensino têm por base muitos dos princípios defendidos por esse movimento.

Como professora de educação infantil, tenho percebido o grande alcance deste pensamento no trabalho realizado pelos professores com as crianças pequenas na Rede Municipal de Educação Infantil de Londrina, uma vez que o trabalho realizado em muito se assemelha às ideias de Dewey. Embora ninguém

⁴ Esse assunto será melhor explorado no capítulo 2 dessa pesquisa.

tenha dito categoricamente que as atividades realizadas nos Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Londrina advêm de um pensamento pragmatista inspirado no referido autor, é possível encontrar muitos traços de seu pensamento nos Projetos Político-Pedagógicos ou mesmo nas salas de aula dando suporte ao trabalho desenvolvido.

Sabendo disso, apresenta-se os seguintes questionamentos: O pragmatismo de John Dewey exerce influência sobre a Educação Infantil Municipal de Londrina? Se exerce, quais são os pontos em que essa influência pode ser observada? Pode-se dizer que a Educação Infantil Municipal em Londrina é de cunho pragmatista? Para respondermos as questões levantadas, se fez necessário:

- Encontrar bibliografia satisfatória para a caracterização do pragmatismo de forma mais consistente;
- Buscar as ideias de John Dewey em suas obras, bem como entender quem foi este filósofo sabendo-se da importância de seus estudos para a educação;
- Fazer uma retrospectiva histórica das ideias de Dewey no Brasil e as influências exercidas na educação brasileira, bem como descobrir seus maiores representantes no país;
- Caracterizar o trabalho realizado na Educação Infantil presente na cidade de Londrina;
- Verificar se há alguma conexão entre o pragmatismo e o trabalho realizado nos Centros Municipais de Educação Infantil através da pesquisa nos Projetos Político-Pedagógicos pertencentes a estes locais, de entrevistas com professores de Educação Infantil que atuam nesses Centros e do levantamento de documentos, recursos e materiais que oferecem sustentação ao trabalho dos professores com as crianças em sala de aula.

A apresentação dos resultados obtidos com a pesquisa são expostos em 3 capítulos apresentados brevemente a seguir:

Capítulo 1: Por se tratar de uma pesquisa que aborda a corrente pragmatista, procurou-se esboçar nesse tópico resumidamente as características dessa filosofia. Também neste capítulo, abordamos especificamente a figura de

John Dewey e o seu pensamento, buscando explorar ainda que brevemente a vida do referido filósofo, bem como alguns conceitos elementares de sua filosofia, a saber: os conceitos de experiência, vida e crescimento; alguns aspectos antropológicos como a visão de criança, de homem, de sociedade e de cultura e alguns aspectos epistemológicos relacionados ao conhecimento, ao pensamento reflexivo e ao método científico.

Capítulo 2: Neste capítulo enfatizou-se, as características da teoria pedagógica elaborada por Dewey contendo o papel da escola, do professor e do aluno. Além de serem feitas algumas referências à entrada do pensamento deweyano no Brasil.

Capítulo 3: Buscou-se contextualizar o cenário da educação Infantil Londrinense, objeto de nosso estudo, fazendo uma breve retrospectiva histórica sobre a educação infantil no município de Londrina. Também são apresentadas as informações obtidas através do estudo das Propostas Pedagógicas, dos livros, recursos e materiais utilizados pelos professores como suporte ao planejamento das aulas, em 9 Centros Municipais de Educação Infantil situados na cidade de Londrina. Os dados obtidos através das entrevistas com 9 professores de educação Infantil pertencentes ao quadro de funcionários de 7 CMEIs pesquisados também são apresentados. Todas essas informações e dados foram analisados à luz da teoria deweyana com o intuito de se alcançar os objetivos expostos acima.

Considerações Finais: Ao final do estudo é feita uma breve exploração dos principais resultados obtidos com a pesquisa, os quais fundamentalmente demonstram as relações existentes entre o pensamento de Dewey e a prática de sala de aula dos Centros Municipais de Educação Infantil do Município de Londrina. A pesquisa averiguou a existência de uma influência do pensamento de Dewey na educação infantil Municipal de Londrina, entretanto essa influência é pouco sentida pelos profissionais que atuam nesses centros.

CAPÍTULO 1

A FILOSOFIA PRAGMATISTA DE DEWEY E ALGUNS DE SEUS PRINCIPAIS CONCEITOS

1.1 NOTAS SOBRE O PRAGMATISMO

Apresentar uma doutrina filosófica de forma sucinta, trazê-la para o campo educacional, e ainda relacioná-la com uma modalidade de educação específica em situação de campo não é uma tarefa fácil, mas para a realização dos objetivos dessa pesquisa faz-se necessário o enfrentamento. A presente, pesquisa aborda uma teoria pedagógica inspirada em uma doutrina filosófica conhecida como pragmatismo, não sendo possível entender as influências dessa doutrina na Educação Infantil Municipal de Londrina sem antes conhecer as suas especificidades.

Etimologicamente, a palavra pragmatismo vem do grego *pragma* que significa ação, e que, quando acompanhada do *ismo*, - cujo sufixo pode evidenciar uma posição filosófica ou científica sustentada numa ideia, fato, sistema, dentre outros - significa, ao pé da letra, uma doutrina da ação. Mas, uma afirmação dessa natureza poderia resultar num trato demasiadamente simplista ou mesmo reducionista, levando algumas pessoas a usarem a palavra sem qualquer rigor conceitual. Segundo Moreira (2002, p. 12), “O pragmatismo pode ser definido em termos gerais como uma corrente filosófica que se originou nos Estados Unidos no final do século XIX”⁵. Sabemos assim, que os principais representantes do

⁵O surgimento do termo pragmatismo é originário dos Estados Unidos no final do século XIX, mas isso não quer dizer que outros intelectuais não tenham se utilizado de certos conceitos da doutrina, anteriormente a essa data. Teorias como as de Francis Bacon (1561-1626), John Locke (1632-1704), Jean Jacques Rousseau (1712-1778) e Charles Darwin (1809-1882) podem ser lembradas como antecedentes ao pensamento pragmatista. Para Ozmon e Craver (2004, p. 131) alguns elementos básicos pertencentes às teorias desses autores como “[...] indução, a importância da experiência humana e a relação entre ciência e cultura” contribuem para o corpo de informações referentes ao pragmatismo.

pragmatismo são: Charles Sanders Peirce (1839-1914)⁶, William James (1842-1910)⁷, John Dewey (1859-1952)⁸, George H. Mead (1863-1931)⁹ e William Heard Kilpatrick (1871-1965)¹⁰.

O pragmatismo teria começado a tomar forma em algumas reuniões do Clube Metafísico de Boston (1872-1874) do qual faziam parte Peirce e James. Naquela época, os Estados Unidos passava por uma “[...] onda de ativismo e de lutas sociais” (MOREIRA, 2002, p. 198), o que contribuiu para o avanço da filosofia pragmática. O primeiro texto escrito a esboçar algo sobre a teoria pragmática foi publicado por Peirce em um artigo intitulado *How to Make Our Ideas Clear* (Como Tornar Claras Nossas Ideias), na revista *Popular Science Monthly*. Consta que após o termo ter sido utilizado pela primeira vez por Peirce em 1878, ele foi rapidamente modificado ganhando maior amplitude, até se caracterizar como uma filosofia social. Peirce teria encontrado na *Crítica da Razão Pura de Kant* (1724-1804), o termo *pragmática* que o autor havia utilizado com o intuito de “[...] designar um tipo de crença que, embora contingente, fornece condições para a seleção de meios adequados à execução de certas ações” (MOREIRA, 2002, p. 15).

Conforme Cunha (1986, p. 46) “O pragmatismo constitui a primeira

⁶ Charles Sanders Peirce era licenciado em ciências e possuía doutorado em Química pela Universidade de Harvard. Ele chegou a lecionar filosofia nesta universidade e na Universidade de John Hopkins. Ele também era matemático, físico e astrônomo. Tinha interesse pelas áreas de Linguística, Filologia, História e Psicologia Experimental. Porém sua dedicação maior se deu nas áreas de Lógica e Filosofia. Procurava aplicar dentro da filosofia os métodos de observação, hipóteses e experimentação, procurando aproximá-la o máximo possível das características da ciência. Publicou cerca de 12.000 páginas, mas existe a indicação de que ele teria escrito cerca de 80.000.

⁷ William James foi professor da Universidade de Harvard e da Universidade de Standford, na Califórnia. Introduziu uma grande renovação na disciplina de psicologia ao torná-la uma ciência de laboratório. Foi fundador do primeiro Laboratório de Psicologia dos Estados Unidos em 1890. Publicou vários livros e artigos, mas os que mais representam a doutrina pragmatista é *pragmatism* (1907) e *O significado da verdade* (1909) que percorreram o mundo todo.

⁸ Por ser o autor central desse estudo faremos uma melhor apresentação sobre ele nas próximas páginas.

⁹ George Herbert Mead foi um importante filósofo americano que se interessava imensamente por assuntos psicológicos e sociológicos. Pertenceu à Escola de Chicago assim como James, Peirce e Dewey. Era adepto do pragmatismo e se preocupava com pesquisas vinculadas à área da linguagem. Acreditava que para se chegar a um entendimento sobre a questão da mente humana era necessário descobrir como a linguagem funcionava, considerando que a mente era um produto da linguagem e não ao contrário, como outros filósofos acreditavam.

¹⁰ William Heard Kilpatrick concluiu sua graduação de professor pela Universidade Mercer e realizou alguns estudos de pós-graduação na Universidade Johns Hopkins recebendo o seu título de PhD pela Universidade de Colúmbia. Kilpatrick trabalhou como professor de matemática e latim. Considerado como um fiel seguidor de Dewey, ele também foi seu amigo e companheiro na Escola de Chicago. Seus artigos se referem principalmente ao campo educacional ligado à questão curricular. Juntamente com Dewey formulou a *Pedagogia de Projetos* como prática metodológica a ser utilizado nas escolas. Para esses autores, o “Método de Projetos” ajudaria a alcançar os ideais da Escola Nova. Sua proposta educacional está intimamente relacionada à questão da vida.

contribuição dos Estados Unidos da América para a filosofia ocidental”. Mas quais são as características fundamentais dessa doutrina filosófica?

Em primeiro lugar, é importante salientar que o pragmatismo é uma reação categórica a alguns sistemas filosóficos clássicos os quais se vinculam apenas à questão do pensamento, e que procuram exaltar o poder da razão humana. Em tais sistemas, segundo os pragmatistas, existe a cisão entre o corpo e a mente, entre a teoria e a prática. É o caso da filosofia de Platão, por exemplo. De acordo com Teixeira (1969, p. 12) a Alegoria da Caverna de Platão “[...] consagrou, sob forma literária, essa concepção de um mundo de ideias, real, eterno e imutável, a que o homem tentava chegar pela educação da mente e do espírito”.

Diferentemente, para o pragmatismo não há como separar a mente do corpo ou a teoria da prática, pois esses elementos formam um todo indivisível e indispensável no ato de conhecer. Para o pragmatista:

A mente não é algo de passivo em que se imprima o conhecimento, nem a razão uma faculdade superior e isolada que elabore as categorias, os conceitos. Estes conceitos ou categorias resultam da percepção das conexões e coordenações dos elementos constitutivos dos processos de experiência e constituem normas de ação ou *padrões* de julgamento (TEIXEIRA, 1969, p. 20).

O conceito de experiência talvez seja o mais caro aos pragmatistas. Segundo eles, as experiências não podem ser postas em oposição às explicações racionais, pois elas são “[...] a observação e o controle deliberado daquilo que se faz para se tornar aquilo que nos acontece” (DEWEY, 1979b, p. 152); as experiências nos permitem colocar em prova a validade das sugestões propostas pela mente. “Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as consequências”.

Para Moreira (2002, p. 45), de acordo com uma perspectiva pragmatista “[...] o homem é primariamente um ser de ação, que age, goza, sofre, e muito de sua vida consiste em experiências que não são inicialmente reflexivas”. Mas que se tornam reflexivas a partir do momento em que o homem se utiliza do pensamento para investigar o valor de qualquer experiência vivida. É importante que se consiga adiar a ação imediata guiada pelo desejo em face de um julgamento e uma observação que intervenham de forma mais satisfatória na ação. Os pragmatistas veem a verdade como algo passível de mudança, algo dinâmico e não

estático e imutável. Os valores não são eternos porque todas as coisas se encontram em constante mutação.

Outro ponto importante a ser destacado é que o conhecimento deve ser adquirido por meio de bases científicas que o sustentem e deve ser também um elemento modificador da realidade humana. O critério de verdade é estabelecido pelas consequências de uma ideia, da eficácia ou não dos resultados obtidos pela experiência. Toda e qualquer afirmação deve ser passível de verificação. Dependendo da forma como se mostra na experiência, ela pode ser melhor organizada para conduzir a ação humana. O primordial é tornar as pessoas conscientes de suas ações.

O pragmatista não rejeita a elaboração de hipóteses, pelo contrário, dá ênfase a essas para que possam ser testadas e a partir daí apresentar bons resultados para a sociedade. É importante salientar que para o pragmatismo a verificação de um corpo de conhecimentos deve passar obrigatoriamente pelo método científico. Contudo, não é necessário ser cientista para descobrir algo, mas é indispensável utilizar-se desse método.

Outra questão significativa a expor sobre a filosofia pragmatista é o de que, para ela, o homem possui uma natureza social e por esse motivo só consegue alcançar o seu pleno desenvolvimento em meio à convivência em sociedade, acarretando comprometer-se com esta. Ora, se “[...] o homem tem de viver em sociedade, assume a obrigação de viver para a sociedade” (FONTOURA, 1969, p. 131). Neste caso, para os pragmatistas, a democracia deve ser vista como uma forma de vida:

[...] o regime político não basta; é preciso que cada criatura tenha espírito democrático, isto é, capacidade de respeitar a opinião alheia; de ajudar o vizinho, sem querer fazer separação em classes estanques; de mostrar tolerância religiosa; de aceitar o diálogo com todos; de não querer que sua opinião prevaleça sempre (FONTOURA, 1969, p. 132).

A doutrina pragmatista trouxe várias contribuições ao modo de pensar moderno, principalmente no que tange à educação e no modo de vida em sociedade. Sobre as contribuições da filosofia pragmatista, Ozmon e Craver (2004, p. 148) declaram o seguinte:

A evasão dos problemas epistemológicos tradicionais levou os pragmatistas a buscarem novas formas de analisar a vida social e política, formas que lhe ajudaram a orientar-se nos impasses tradicionais da filosofia. Um caso em discussão é a insistência dos pragmatistas de que a mudança social deveria vir por meios pacíficos, especialmente pela educação, pelo diálogo público e pela abordagem experimental dos problemas sociais e públicos [...]. Em vez de luta armada e da violência, dizem os pragmatistas, vamos pensar juntos, experimentando as coisas e avaliando-as para ganhar novos objetivos e uma vida melhor e mais feliz para todos.

Aqui se faz importante dizer que a apresentação das principais características do pragmatismo realizada nestes parágrafos se pauta nas ideias dos pragmatistas de tradição clássica, em cujo contexto encontramos Dewey – autor central deste estudo. Contudo a doutrina em questão se desenvolveu ao longo da história até os dias atuais, nos quais encontra-se os neo-pragmatistas que realizam suas investigações subsidiados pela revisão dos princípios originários da doutrina e por preocupações mais concernentes às questões filosóficas da atualidade, como por exemplo, a linguagem.

1.2 OS CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA FILOSOFIA DE DEWEY

Antes de apresentar o estudo acerca dos conceitos fundamentais da filosofia de Dewey, faz-se necessária uma breve explicação a respeito da constituição deste capítulo em vista de melhor entendimento ao leitor.

Primeiramente pretende-se lançar algumas informações sobre o autor, para posteriormente ser possível notar as influências exercidas nos Centros Municipais de Educação Infantil na cidade de Londrina.

As informações aqui apresentadas não constituem um estudo exaustivo acerca da vida e obra de Dewey. A intenção é apenas oferecer uma introdução possibilitando ao leitor algumas informações fundamentais sobre quem foi e onde viveu o autor proposto ao estudo. Durante as leituras foram encontrados vários autores brasileiros que apresentaram essas informações de forma mais clara e completa. Entre eles, destaca-se: Anísio Teixeira em vários de seus escritos, Maria Nazaré de C. P. Amaral em seu livro *Dewey: filosofia e experiência democrática* (1990), Carlos Otávio Fiúza Moreira em *Entre o Indivíduo e a Sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey* (2002), Ana Mae Tavares B. Barbosa em *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil* (2002), Marcus Vinícius Cunha em *John*

Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula (1994), e Leoni Maria Padilha Henning que dedica vários de seus artigos ao filósofo e ao seu pensamento.

Tendo realizado essa etapa desta pesquisa, serão apresentados alguns conceitos presentes na filosofia de Dewey, tentando apreender o modo como ele os concebe. Tais conceitos também já foram discutidos por vários autores ao longo dos anos, desde que Dewey os defendeu até os dias atuais. Porém, é necessário que sejam reapresentados ao leitor, em virtude do assunto ao qual se refere esta pesquisa. É necessário esclarecer que o modo desta apresentação, a saber, através de uma discriminação dos conceitos, é realizada apenas como forma didática. Salientando-se assim, que os mesmos jamais se encontram separados nos estudos de Dewey. Aliás, cada conceito em seus escritos aparece sempre relacionado a outro, formando uma extensa teoria acerca da conduta humana, da educação, da política, dos valores e das relações institucionais presente em nossa sociedade.

1.2.1 Sobre John Dewey

John Dewey foi um filósofo e educador norte-americano que nasceu em 20 de outubro de 1859 em Burlington e morreu em 1 de junho de 1952 em Nova York, aos 92 anos de idade. Filho de descendentes pioneiros da Nova Inglaterra,

Passou sua infância no seio da família, onde reinava um espírito comunitário capaz de influenciar todo o seu pensamento futuro: o hábito de confiar às crianças a realização de pequenas tarefas fez com que despertasse, não só nele como em seus irmãos o sentimento de responsabilidade individual que mais tarde iria constituir um dos ingredientes mais importantes de sua “receita” de como viver democraticamente (AMARAL, 1990, p. 32).

Durante toda a sua vida dedicou-se a escrever livros e artigos, que tratavam de pontos relacionados principalmente à educação e a filosofia. Para Cunha (1994, p. 22), Dewey “[...] deixou publicada uma série de livros e de artigos para revistas especializadas, onde abordou assuntos variados, além de temas filosóficos e educacionais, fez incursões pela arte, pela religião e pela política”.

Dewey foi professor do ensino secundário durante dois anos e professor universitário nas universidades de Michigan entre 1884 a 1894, Chicago

entre 1894 a 1904 e Columbia, em Nova York, entre 1904 a 1930. Durante sua estada na Universidade de Chicago, fundou uma escola primária experimental que ficou conhecida como *Escola Laboratório* ou *Escola de Dewey*. Nesta escola pôde aplicar alguns de seus princípios acerca da educação escolar. Para o autor, a educação tradicional não condizia com a melhor forma de se educar, sendo necessário buscar novos caminhos para a educação. Segundo Barbosa (2002, p. 14) Dewey,

[...] mudou o mundo, a arte, a educação, e para repensar o nosso tempo, educadores, críticos de arte e até economistas têm buscado nas ideias de Dewey uma experimentação mais consciente da ação e uma construção de valores mais flexíveis culturalmente.

As ideias de Dewey, principalmente sobre educação, constituíram uma revolução educacional em sua época. Seu pensamento exerce influência em professores e educadores de vários cantos do mundo até os nossos dias, não podendo ser deixado de lado quanto a essas suas ideias, consideradas tão inovadoras e impactantes sobre a educação. Cunha (1994, p. 57) assim se pronuncia sobre as ideias de Dewey:

No decorrer deste século, até pelo menos o final da década de 1950, as ideias de Dewey a respeito da educação escolar foram objeto de intensa discussão nos Estados Unidos. Os que se intitulavam seguidores do pensamento deweyano utilizaram suas teses para enfatizar os aspectos negativos de todas as práticas do ensino tradicional. O nome de Dewey foi alçado à condição de estandarte de uma ampla campanha em prol da renovação dos meios educacionais, sob a conduta da chamada “escola progressiva”.

Dewey foi o autor responsável pelo movimento da Escola Progressiva ou Escola Nova como ficou conhecido no Brasil e em várias partes do mundo. Segundo Acker (1979, p. XV) o movimento da Escola Nova resulta da necessidade de reformar “[...] a fundo a escola tradicional, predominantemente passiva, dogmática, conservadora e elitista, em escola nova, radicalmente ativa ou crítico-experimental, progressiva e social-democrática”.

No decorrer de sua vida Dewey recebeu várias críticas ao seu modo de conceber não só a educação, como a vida em sociedade. Seu pensamento foi mal interpretado e, por muitas vezes, sua contribuição à educação foi esquecida. Mas, fazemos nossas as palavras de Amaral (1990, p. 132):

Podemos concluir que Dewey não passou de um filósofo do senso comum, ou do óbvio, como com frequência ouvimos dizer. Porém, apreender o óbvio não é tão fácil quanto parece à primeira vista. Consiste naquilo que está diante de nós; mas é notado sempre depois que alguém o desvendou. Só aí, então, o seu significado é penetrado fluidamente. [...] se ele foi o filósofo do óbvio, não podemos evitar de fazer os nossos melhores votos para que, de vez em quando, apareçam filósofos do óbvio.

É de extrema importância que conheçamos o pensamento desse autor, antes de tomarmos qualquer postura no setor educacional, seja para ministrar uma simples aula em determinada escola, seja para tomar grandes decisões que afetam a educação como um todo.

1.2.2 Os Conceitos de Vida, Experiência e Crescimento em Dewey

Para entender a base filosófica das ideias de Dewey é essencial, como já dito, apreender primeiramente alguns dos conceitos presentes em seu discurso. Nesse sentido entender os conceitos de experiência, vida e crescimento é um dos primeiros passos a serem trilhados.

O conceito de experiência talvez seja o mais desenvolvido pelo nosso autor. Pode-se até dizer que toda a sua filosofia se embasa em sua concepção de experiência¹¹. É esta, a nosso ver, o ponto chave de toda a teoria deweyana. Para ele:

¹¹ Neste momento é preciso dizer que a concepção de experiência em Dewey se diferencia das demais empiristas. Para a grande maioria deles o conceito de experiência estaria ligado às sensações e ao processo de tentativa e erro. John Locke (1632 —1704) um dos principais defensores da filosofia empirista dizia que a mente se constituía como um "quadro em branco" onde tudo poderia ser gravado a partir das sensações físicas. A experiência em Dewey se diferencia desse pensamento. Como disse, este é considerado pelo autor como resultante do movimento que ocorre a partir de um estágio inicial experiencial, podendo evoluir para a realização de atos de pensar caracterizados pela sua qualidade reflexiva, assunto desenvolvido nesse mesmo capítulo. Em seu livro *Democracia e Educação* (1979b, p. 297) ele declarou: "No fundo do empirismo sensacionalista encontra-se uma psicologia completamente falsa do desenvolvimento mental. Experiência, em verdade, são as *atividades instintivas e impulsivas* em suas interações com as coisas. Até as "experiências" de um infante não consistem em receber passivamente as impressões das qualidades de um objeto e sim nos efeitos que os atos de segurar, atirar, pisar, rasgar, etc., produzem num objeto e o efeito conseqüente desse objeto na direção de sua atividade. Fundamentalmente [...] a antiga noção da experiência como coisa prática é mais fiel à realidade dos fatos do que sua noção moderna como um modo de conhecer por meio de sensações. O esquecimento dos profundos elementos ativos e motores da experiência é um defeito fatal dessa filosofia empírica já, hoje tradicional. Nada é mais desinteressante e mecânico do que planos de lições de coisas que ignoram e desprezam, o mais possível, a propensão natural de aprender as qualidades das coisas por meio do emprego destas para se tentar fazer alguma coisa com elas". (Grifo do autor).

A experiência consiste primariamente em relações ativas entre um ser humano e seu ambiente natural e social. Em alguns casos, a iniciativa parte do lado do ambiente; os esforços do ser humano sofrem certas frustrações e desvios. Em outros casos, o procedimento das coisas e pessoas do ambiente leva a desfecho favorável as tendências ativas do indivíduo, de modo que, afinal aquilo que o indivíduo sofre ou sente são consequências do que tentou produzir. (DEWEY, 1979b, p. 301)

Segundo Dewey, o homem se diferencia de outros animais por ter a capacidade de reter as experiências que se passaram. É através da memória que o ser humano é capaz de reviver o que já aconteceu, de reter, gravar e recordar as suas experiências. Algumas experiências, declara Dewey:

[...] contêm em si pouquíssima coisa além desse método de tentativas de erro e acerto, em outros casos as experiências vividas levam-nos a observar algo mais, analisarmos para vermos o que existe entre uma coisa e outra, de modo a “ligar a causa ao efeito, a atividade e a consequência” (DEWEY, 1979b, p. 158).

Neste último caso, o valor da experiência é mais extenso, adquirindo uma maior qualidade. Este tipo de experiência pode proporcionar mudanças significativas. Dewey diz que esta pode ser considerada “reflexiva”, pois possui a capacidade de levar o ser humano a pensar sobre o que aconteceu. Ele chega a declarar que “[...] o estágio inicial do ato de pensar é a experiência” (DEWEY, 1979b, p. 168). Para Dewey existe um princípio de continuidade entre uma experiência e outra. Em *Liberalismo, Liberdade e Cultura* (1970, p. 54-55) o autor afirma:

Dependemos sempre da experiência acumulada no passado, mas, como estão sempre a surgir novas forças e a aparecer novas necessidades, temos de reconstruir os moldes da experiência velha para que as novas forças operem e as novas necessidades sejam atendidas. O velho e o novo têm de estar sempre integrados um com o outro, de modo que os valores da experiência velha se tornem os servos e os instrumentos de novos desejos e de novos fins. [...]. Em sentido amplo, esse refazer o velho por meio de sua união com o novo é precisamente o processo inteligente, é justamente o que chamamos de inteligência. Consiste em converter a experiência passada em conhecimento e projetar esse conhecimento em ideias e propósitos que antecipam o que está por vir no futuro e indicam como realizar o que é desejado. Cada problema que surge, pessoal ou coletivo, simples ou complexo, somente será resolvido mediante a seleção de elementos contidos no conhecimento acumulado pela experiência passada, que, reelaborados, entram em jogo com os hábitos já formados. Conhecimentos e hábitos têm que ser modificados para atender às novas condições que surgiram.

Com o intuito de explicar melhor este princípio de continuidade entre uma experiência anterior e uma experiência posterior, pode-se dizer que a experiência posterior modifica alguma coisa da primeira ou lhe acrescenta algo a mais, algo que na primeira experiência ainda não havia se mostrado. Isso não significa propriamente que a segunda experiência tenha mais valor, ou que aquilo que acrescentou ou modificou seja mais bem aproveitado pelo sujeito, mas é através deste princípio, desta conexão entre uma experiência e outra que segundo Dewey o sujeito consegue se desenvolver.

Mas o que pode ser experienciado? Quais os elementos que estão presentes em uma experiência? Para Dewey (1974, p. 163) “[...] não é a experiência que é experienciada, e sim a natureza – pedras, plantas, animais, doenças, saúde, temperatura, eletricidade, e assim por diante”. Existem vários elementos no universo, com diversas variedades cada um, e tudo isto de alguma forma se relaciona entre si, Teixeira (1959, p. 1) afirma que os corpos “[...] agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente. Esse agir sobre o outro corpo e sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de experiência”. Para Amaral (1990, p. 80) o conceito de experiência presente em Dewey “[...] quer dizer livre intercâmbio entre os indivíduos e as condições do meio em que vivem”.

Dewey critica os dualismos presentes na filosofia grega e em outras que se seguiram. O autor não entende mente e corpo como entidades separadas ou não concebe a teoria e prática como momentos separados. Para ele, estes elementos estão intimamente ligados um ao outro; a experiência e o pensamento são processos que se comunicam entre si.

Dewey (1979a, p. 27) afirma que por intermédio do pensamento “[...] o homem aperfeiçoa, combina sinais artificiais para indicar-lhe, antecipadamente, consequências e, ao mesmo tempo, modos, de consegui-las ou evitá-las”, todavia, continua ele, “Ninguém é capaz de pensar em tudo, certamente, ninguém é capaz de pensar em alguma coisa, sem experiência e informação sobre ela”, ou seja, precisamos da experiência para poder conduzir o pensamento, e precisamos do pensamento para conduzir as experiências subsequentes. Dessa forma, não existe nem a exaltação da ação (experiência) nem a do pensamento, mas uma combinação entre eles. Todavia é importante lembrar que nosso autor argumenta que é experimentando que “[...] se prova o valor dos conhecimentos ou dados e das ideias, que em si mesmos eles são hipotéticos ou provisórios” (DEWEY, 1979b, p.

209). Para Moreira (2002, p. 161) “A experiência pode ser entendida como uma ‘construção’ de significados e relações referentes a uma dada situação”. Ou seja, quando nos deparamos com algum fato novo e acabamos por lidar com esta nova mudança em nossa vida, estamos de certa forma adquirindo experiência a respeito desse novo fato. Segundo Dewey (1979b, p. 83) “O aumento ou enriquecimento do sentido ou significação da experiência corresponde a mais aguda percepção das conexões e das continuidades existentes no que estivermos empreendendo”.

Ao estudar as ideias de Dewey, Henning (2009c, p. 10) afirma que podemos observar três níveis em que as experiências ocorrem, sendo o físico, o da vida e o humano:

[...] em respeito aos planos em que ocorrem as experiências, a saber, no nível das coisas físicas; no segundo, o dos organismos vivos; e, por último, onde se dão as atividades típicas dos humanos, como por exemplo, o conhecimento e o pensamento, percebemos que: 1. Nos dois últimos planos, os corpos selecionam e se adaptam em função da conservação dos seus organismos, buscando encontrar maior equilíbrio na ação-reação que realizam na natureza. 2. Mas, é no plano verdadeiramente humano que além de acontecer isso, encontramos um nível mais sofisticado de experienciar, uma vez que embora havendo aí o plano biológico e natural, há também o plano reflexivo e as possibilidades de se reconstruir as experiências.

Até o presente momento foi explicitado o pensamento de Dewey referente ao conceito de experiência, porém é preciso abordar outro conceito fortemente relacionado a este, o conceito de vida. De acordo com Dewey (1979b, p. 2) “Vida subtende costumes, instituições, crenças, vitórias e derrotas, divertimentos e ocupações”. Para ele, o organismo vivo até pode ser abatido por forças superiores, mas até o último instante este se esforça para continuar sua existência. A vida é um processo de renovação constante através da ação sobre o ambiente. E com o renovar da existência física, se renovam também “[...] as crenças, ideais, esperanças, venturas, sofrimentos e hábitos” (DEWEY, 1979b, p. 4).

Viver, para Dewey, não significa apenas passar passivamente por esta existência, mas agir, proceder, participar sobre o meio no qual se está inserido. Dessa forma, ao vivermos, estamos adquirindo experiências de todos os tipos, e ao adquirirmos experiências, estamos vivendo. Mais do que isso, o filósofo acredita que “[...] se o ser vivo, que está a adquirir experiência, participa intimamente das atividades do mundo a que pertence [...]. Ele não pode ser a contemplação ociosa

de um espectador desinteressado” (DEWEY, 1979b, p. 374).

Como visto, não se pode separar a vida das experiências, nem tampouco separar estes dois elementos da aprendizagem. Teixeira (1959, p. 6) faz a seguinte afirmação sobre o assunto:

Ora, se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda a sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos.

Neste ponto chegamos ao conceito de crescimento, visto que seu significado está unido a toda aprendizagem que é adquirida durante toda a vida. Este conceito explicita o princípio de continuidade, já citado anteriormente. Quando temos uma primeira experiência, aprendemos algo com ela, depois temos uma segunda experiência que se vincula à primeira, mas esta segunda experiência nos acrescenta algo. Neste sentido, houve crescimento, houve desenvolvimento. Para Dewey (1971, p. 27) “[...] crescimento, ou crescendo, no sentido de desenvolvimento, não apenas físico, mas intelectual e moralmente, é um exemplo do princípio de continuidade”.

Crescimento ou desenvolvimento não é algo que deva ser um alvo fixo a ser alcançado. Podemos, constantemente, estar nos desenvolvendo ou como prefere Dewey “crescendo”. Amaral diz (1990, p. 49) que o crescimento em Dewey é “[...] um acontecimento natural” assim como a vida e a morte. Crescer envolve uma série de atividades do ser humano, e envolve aprender com as próprias experiências.

Um ponto importante a se destacar com referência ao crescimento é o fato de que “[...] um ser só pode se desenvolver em algum ponto ainda não desenvolvido” (DEWEY, 1979b, p. 44), ou seja, se eu já aprendi algo e neste sentido já houve crescimento neste setor, não há como se desenvolver mais neste caso específico, a não ser que ocorram mudanças ao longo do processo. Porém, com certeza, haverá muitos outros aspectos nos quais ainda existe a possibilidade de crescer (ou desenvolver). A imaturidade se refere a uma possibilidade de crescimento, a uma “[...] capacidade e aptidão para desenvolver-se”.

Para Dewey (1979, p.44), somos imaturos em muitos aspectos. A criança, por exemplo, é um ser imaturo com muitas capacidades a serem

desenvolvidas. Quando ocorre crescimento em certos âmbitos, continuamos imaturos para alguns aspectos ainda não despertados. O autor diz que uma das primeiras condições para que “[...] haja crescimento é que haja imaturidade”. Crescimento se refere a uma “[...] marcha cumulativa de ação para um resultado ulterior”. A cada experiência vivida vamos acumulando maiores informações a respeito do mundo no qual estamos inseridos e de nossa própria natureza, e conseqüentemente, vamos aos poucos, nos desenvolvendo.

Nesta linha de pensamento também é possível dizer que uma pessoa se modifica ao longo de sua vida à medida que vai tendo suas experiências. Segundo o próprio Dewey (1979, p. 251) “Onde há crescimento, há movimento, mudança, processo; e, também, uma organização das mudanças em um ciclo. A mudança desperta o pensamento; a coordenação o organiza”.

Não esgotamos até aqui as abordagens feitas por Dewey referentes a estes três conceitos, mas tivemos por intenção dar ao leitor uma breve, mas fundamental explicação do que vêm a ser *experiência, vida e crescimento*, os quais, em nosso entendimento, são de suma importância para a compreensão da educação proposta pelo autor. É o que abordaremos adiante.

1.2.3 Aspectos Antropológicos em Dewey: Visão de Criança, Homem, Sociedade e Cultura

Ao iniciar o diálogo a respeito de como Dewey vê a sociedade, serão abordadas as visões de homem e de criança, visto serem estes componentes teóricos significativos ao nosso entendimento sobre a formação do ser infantil, lembrando que, para o autor, é muito claro se observar que essa formação se dá pela educação, o que será melhor explorado posteriormente.

A criança, para Dewey, é um ser imaturo que nasce e imediatamente começa a ter experiências. Como diz Teixeira (1959, p. 4) ao expor as ideias de Dewey, quando a criança “[...] começa a ter fome, sede, dor, bem-estar, mal-estar, está tendo experiências, muito antes de vir a saber que as tem e muito antes de vir a saber o que elas são”. Dewey diz que a criança, principalmente ao nascer, não pode fazer nada por si mesma, pois ainda não possui a capacidade suficiente para viver sem a ajuda dos demais, “[...] sua impotência é quase completa [...]. Fisicamente fraca, a criança é incapaz de empregar as outras forças que possui para lutar com o

meio material” (DEWEY, 1979b, p. 46). Porém, desde cedo, as crianças já possuem capacidade social, “[...] são dotadas de um equipamento de primeira ordem para as relações sociais”. Através das interações que tem com as pessoas ao seu redor, com sua família e com o meio em que vivem, as crianças modificam-se “[...] na mente e no caráter” (p. 48). Estas modificações se alargam constantemente a partir das experiências que vão sofrendo e,

[...] à medida que a criança aprende a pegar, engatinhar, caminhar e falar, a matéria intrínseca de sua experiência se amplia e aprofunda. Entra em contato com novos objetos e novos acontecimentos, que requerem novas capacidades, as quais, assim exercitadas, refinam e alargam o conteúdo das próprias experiências (DEWEY, 1971, p. 75).

A respeito dessas interações que a criança realiza com o seu meio e com as pessoas que diretamente estão ligadas a ela, a partir das ideias deweyanas, Henning (2009a, p. 07) afirma:

[...] a criança vive num mundo de contatos sociais mais estreitos e limitados às possibilidades postas pelas suas próprias condições de dependência, daí as suas experiências ficarem quase sempre adstritas às situações da família, da escola e dos seus amigos mais imediatos. Suas relações, portanto, são pautadas na afeição, no sentimento, na pessoalidade. Sua vida é integral e inteira. As coisas que envolvem acontecem segundo uma unidade de interesses pessoais e sociais que se apresentam no decorrer de sua vida. Tal integralidade e unidade do mundo infantil e da própria vida se assemelham aos mesmos atributos presentes na sua experiência que é do mesmo modo integrada. Logo, o mundo infantil não é percebido desconectado da experiência, não é fragmentado, não podendo ser também os conteúdos colhidos na dimensão da sua vida, tornando-se classificados assim como vêm expostos no currículo escolar.

Desse modo, percebemos que existe uma estreita relação entre o mundo da criança e suas experiências. O mundo para a criança é algo totalmente novo, cada contato é um descobrimento, é um “[...] deslumbramento ardentemente procurado” (DEWEY, 1979a, p. 45). Segundo Dewey (1979a, p. 15:

Para uma criança, as coisas são, a princípio, meras amostras de cor e luz, fontes de sons; adquirem significado só quando se tornam sinal de experiências possíveis, mas ainda não presentes e reais.

O primeiro problema da criança é conseguir dominar o seu próprio corpo e conhecer a capacidade que este pode lhe proporcionar. Ela aprende a transformar seu corpo em um “[...] instrumento que lhe permita adaptar-se confortavelmente ao seu meio físico e social”. Pelo fato da criança ser imatura, isto é, segundo Dewey (1979a, p. 203) que tem uma grande capacidade de desenvolvimento, podemos dizer que a criança tem “[...] quase tudo a aprender”, e, por isso mesmo, a grande maioria das crianças possuem propensão para a atividade. Essas atividades em grande parte têm caráter lúdico; o brinquedo e as brincadeiras fazem parte do mundo infantil e a “[...] vontade de brincar é fato mais importante do que o próprio brinquedo” (DEWEY, 1979a, p. 208).

De acordo com Dewey, a atitude lúdica da criança é uma atitude de liberdade e aos poucos, essa atitude é substituída pela atitude do trabalho. Se esta fase (lúdica) não for bem explorada com a introdução de elementos necessários ao crescimento da criança, é bem provável que tenham que ser introduzidos “[...] abrupta e arbitrariamente [...]” mais tarde, e isto pode ocasionar “[...] evidente desvantagem tanto para o primeiro período como para o subsequente” (DEWEY, 1979a, p. 211).

A criança é um ser observador, ela observa tanto as pessoas ao seu redor, como os acontecimentos naturais de sua vida diária. Com o intuito de “receber novas sugestões” de como proceder, ou participar de seu meio, a criança:

[...] escolhe alguns dos processos que viu empregar, experimenta-os pessoalmente e acha-os apropriados ou não; confirma-se ou não sua opinião sobre o valor deles, e continua, assim, a escolher, a preparar, a adaptar, a procurar provas, até que o fim desejado seja atingido. [...]. A presença das atividades dos adultos desempenha grande papel no desenvolvimento intelectual da criança, porque acrescenta aos estímulos naturais do meio outros estímulos tanto mais exatamente ajustados às necessidades de um ser humano, quanto são mais ricos, melhor organizados, mais complexos, permitindo adaptações mais maleáveis e produzindo novas reações. Mas utilizando esses estímulos a criança segue os mesmos métodos que quando forçada a pensar para conseguir assenhorear-se do próprio corpo (DEWEY, 1979a, p. 207).

É possível dizer que, na visão de Dewey, a criança se desenvolve para tornar-se adulta; elas vivem no presente e a visão de futuro não tem muito significado para ela. A criança não é naturalmente dirigida para algo definido. Ela é um ser que estará constantemente se desenvolvendo a partir das experiências que

forem ocorrendo em sua vida. Neste sentido, o resultado conseguido pode ser diferente de uma criança para outra, visto que as experiências diferem de um ser humano para outro.

Embora até aqui, não se tenha sido explorada integralmente a visão de criança exposta por Dewey em sua obra, esta breve introdução teve como intuito promover um melhor entendimento da presente pesquisa. A proposta seguinte é a de apresentar sucintamente sua visão de homem, ou mais especificamente do ser humano adulto.

Inicialmente, podemos partir do pressuposto de que a visão de homem deweyana se encontra intimamente ligada à visão de cultura e de sociedade, pois para nosso autor, não podemos isolar o indivíduo destes dois fatores. O ser humano é um ser social, embora possua tendências naturais e, por muitas vezes, atitudes egoístas ou anti-sociais. De acordo com Dewey (1979b, p. 92) quando este tipo de atitude ocorre por parte de um indivíduo, isto se dá em grande parte pelo isolamento deste no interior de um grupo social, gerando por consequência “[...] a rigidez e a institucionalização formal da vida, e os ideais estáticos e egoístas” do ser humano.

Outra característica destacada por Dewey em relação ao homem é a de que este possui grande capacidade de aprender, nos reportando novamente a Teixeira¹², seguidor das ideias do autor no Brasil:

O homem não aprende por uma necessidade que, satisfeita, faça desaparecer aquela capacidade. Aprender é muito pelo contrário, uma função permanente do seu organismo, é a atividade pela qual o homem cresce, mesmo quando o seu desenvolvimento biológico há muito se completou (TEIXEIRA, 1959, p. 26).

A natureza humana não é completamente fixa e imutável, ao longo de nossa existência física ocorrem variadas modificações, pois ela (natureza humana) opera “[...] numa multidão de diferentes condições ambientais e é a interação com estas condições que determina as consequências e a importância e valor social, positivos ou negativos, das referidas tendências” (DEWEY, 1970, p. 200).

¹² Entre os pensadores brasileiros de maior destaque quanto à propagação do pensamento educacional de Dewey em nosso país, encontra-se a figura de Anísio Teixeira (1900-1971). Também é possível acrescentar os nomes de Fernando de Azevedo (1894-1974) e de Lourenço Filho (1897-1970). Sobre este assunto consultar: (PAGNI, 2000).

Dewey declara que é irracional - desde o ponto de vista psicológico quanto histórico – identificar a estrutura do indivíduo apenas com os elementos naturais presentes em cada ser humano, uma vez que a força de um hábito, os costumes sociais, as tradições, as regras impostas pela sociedade, são incorporadas na constituição de cada indivíduo. Para ele:

La tradición y la costumbre social, cuando se incorporan a la constitución activa de un individuo, tienen una autoridad natural sobre sus tendencias y su actividad. Las fuerzas que ejercen esa autoridad, constituyen una parte tan grande y profunda de los individuos, que no son pensadas y sentidas como externas y opresivas (DEWEY, 1961, p. 116).

É claro que o ser humano possui desejos; atua e age sobre a sociedade; é dotado de sentimentos; temores; objetivos e hábitos, todavia em *Experiência e Educação* (1971, p. 46) Dewey declara que ao pensarmos em um cidadão comum, não poderemos negar que este se acha “[...] sujeito a uma boa medida de controle social, que, em grande parte, não sente limitar sua liberdade pessoal”.

O indivíduo não pode ser concebido meramente como propriedade da natureza, ele é um “elemento” que acrescenta ou contribui de alguma forma para a modificação desta. Na medida em que se encontra em interação com todas as coisas existentes na natureza, tem como uma de suas características principais o agrupar-se em associações com vários indivíduos que partilham de alguma forma dos mesmos sentimentos do outro. E, a “[...] participação de alguém na alegria do outro, nas tristezas e propósitos, são distinguidos pela amplitude e profundidade dos objetos que são partilhados” (DEWEY, 1974, p. 208).

Nesse sentido, podemos dizer que a cultura desempenha um papel fundamental na formação do indivíduo e, conseqüentemente da sociedade. Segundo a visão de Dewey, “cultura” significa:

[...] alguma coisa tratada, alguma coisa amadurecida; opõe-se ao que é “bruto” ou “cru”. Quando se identifica o “natural” com esta bruteza, a cultura se opõe ao que chamamos desenvolvimento natural. A cultura é também algo de pessoal; é o cultivo da apreciação das ideias, da arte e dos interesses humanos mais gerais. (DEWEY, 1979, p. 132)

Quando o ser humano nasce, automaticamente já começa a fazer parte de uma determinada cultura, pois as pessoas ao seu redor possuem uma forma própria de pensar a vida em coletividade. Elas têm entre si, objetivos parecidos, interesses em comum. À medida que este ser humano cresce, ele começa a participar desses mesmos objetivos e interesses, e chega um determinado momento que passa a cultivá-los. É claro que muitos indivíduos ao longo da história humana, se afastaram dos objetivos e interesses presentes em sua cultura, mas não se pode deixar de dizer o quanto a força cultural exerce influência na formação do ser humano.

Dewey (1970, p. 113) declara que “Cada cultura tem padrão próprio, e arranjo próprio característicos de suas energias constitutivas”. Uma cultura difere de outra. O que, por exemplo, em uma cultura pode significar coragem, em outra pode significar loucura; o que, em determinada cultura, pode significar um ato de amor, em outra, pode significar uma afronta às outras pessoas, e assim por diante. É claro que não se pode negar as profundas transformações no modo de pensar de uma determinada cultura que o intercâmbio cultural, isto é, a mistura de várias culturas, pode acarretar, sendo que em alguns casos este intercâmbio pode levar até a extinção de determinada cultura. Para Dewey (1970, p. 125) é necessário “[...] descobrir e verificar os efeitos de interações entre diferentes componentes de diferentes seres humanos e diferentes costumes, regras, tradições, instituições”. Nenhuma cultura pode se sobrepor à outra, mas o intercâmbio cultural é importante, uma vez que, pode fazer com que a sociedade progrida e avance para uma sociedade mais perfeita e democrática.

Pelo modo como são guiados os seres imaturos é que se perpetuará determinada cultura. Dewey (1970, p. 113) diz que “[...] estas afirmações não significam que a herança biológica e as diferenças individuais inatas não tenham nenhuma importância”, mas que diante de uma determinada forma social, as pessoas “[...] são moldadas e entram em vigor dentro dessa forma particular”.

Embora o indivíduo compartilhe os bens culturais e se associe com os demais seres humanos, ele é também um ser singular que possui aspirações e atividades próprias. As escolhas individuais afetam de certa forma a vida coletiva, mas é “[...] pela riqueza das diferenças apresentadas por cada um em conhecer, imaginar, interagir, etc., que o progresso social ocorre e avança” (HENNING, 2009b, p. 5).

Mesmo que o indivíduo seja um ser singular, possuidor de escolhas específicas, Dewey afirma que o homem tem interesse em participar da vida em comum, em sociedade, pois a partir do momento em que contribui satisfatoriamente para a vida coletiva, ele se sente mais feliz e realizado.

O homem deve ser livre para agir e pensar. Neste sentido, Dewey deposita uma grande confiança na capacidade do homem de aprender e no poder da educação de ajudar os indivíduos a se desenvolverem. Para ele, é evidente que “[...] à educação interessa primariamente o pensar como realmente se dá individualmente nos seres humanos” e a ela cabe também “[...] criar atitudes favoráveis ao pensamento” (DEWEY, 1979a, p. 81).

Até aqui apresentamos algumas das características sociais dos indivíduos destacadas por Dewey. É importante dizer que estes se associam de modo a formar comunidades, nas quais se desenvolvem, agem e participam. Essas comunidades formam a sociedade como um todo, e a sociedade sonhada por Dewey é aquela que tenha por princípio os ideais democráticos. Segundo ele, sociedade é:

[...] uma só palavra, mas significa muitas coisas. Os homens associam-se de todos os modos e para todos os fins. Um homem se acha incluído em uma multidão de grupos diferentes, nos quais os seus consócios podem ser completamente distintos (DEWEY, 1979a, p. 87).

Os indivíduos são partes integrantes de um grupo social. Geralmente, os pertencentes a um mesmo grupo possuem uma mentalidade semelhante, são orientados pelas mesmas convicções, ideias, intenções, sentimentos, etc.. Ser “[...] membro de um grupo social, consiste, por conseguinte, em dar às coisas e aos atos as mesmas significações que os outros dão” (DEWEY, 1970, p. 320). Estas associações são as chamadas comunidades. Uma mesma sociedade é composta por várias comunidades que podem possuir objetivos diferentes entre si, e este contraponto pode levar aos conflitos de interesses. Estes conflitos quando não levados ao extremismo, à violência, podem contribuir para o progresso social, uma vez que várias ideias são apresentadas, refletidas e colocadas em prática. Segundo Dewey (1970, p. 177), a sociedade é intensamente marcada por:

[...] conflito e fricção de interesses, interesses podem, com alguma distensão e mais consolidação, servir para definir classes. Pode-se também admitir que o conflito entre elas, sob certas condições, operou como estímulo para o progresso social; podia-se mesmo admitir que uma sociedade em que não houvesse oposição de interesses mergulharia em uma condição de desesperançada letargia.

A sociedade, assim como os indivíduos, não é estática, nem fixa e muito menos imutável. Ao longo dos tempos criam-se novas formas de atividades, novos valores são incorporados e outros esquecidos. Dewey (1979b, p. 3) acredita que a sociedade subsiste “[...] tanto quanto a vida biológica, por um processo de transmissão. A transmissão efetua-se por meio da comunicação – dos mais velhos para os mais novos”, todavia as mudanças sociais ocorrem, e isto é um fato a ser considerado, “[...] transformações na família, na igreja, na escola, na ciência e na arte, nas relações econômicas e políticas, estão sucedendo em tal velocidade, que a imaginação se sente perdida, ao tentar apreendê-las” (DEWEY, 1970, 60).

É necessário que a sociedade tenha um sistema de ensino e aprendizado para a sua continuação. Quanto mais a sociedade avança, mais ela precisa aprimorar seus meios educacionais para a sua continuação e progresso. Como dito anteriormente, a comunidade se auto-renova e esta “[...] renovação se efetua por meio do crescimento educativo dos componentes imaturos do grupo” (DEWEY, 1979b, p. 11).

À medida que uma sociedade avança, é imprescindível que sejam eliminadas e não transmitidas aos seres imaturos as realizações que são consideradas impróprias para o convívio coletivo, devendo-se conservar apenas aquelas realizações que “[...] importam para uma sociedade futura mais perfeita” (DEWEY, 1979b, p. 22).

Neste sentido, a sociedade para Dewey, assim como a cultura (que se dá dentro da sociedade), tem um papel fundamental no processo de formação dos indivíduos, uma vez que é ela quem norteará a educação a ser oferecida aos seus membros. A esse respeito Dewey (1979b, p.4) afirma que “[...] a sociedade não só continua a existir pela transmissão e pela comunicação, como também se pode perfeitamente dizer que ela é transmissão e é comunicação”. A comunicação é uma forma encontrada pelos indivíduos de uma sociedade de se relacionarem e de buscarem os interesses comuns à vida social, ela é um recurso importante para a

continuação da humanidade, “[...] por meio dela, em caráter de substitutos, conseguimos participar largamente da passada experiência humana, dilatando e enriquecendo assim a experiência humana” (DEWEY, 1979b, p. 41).

Teixeira declara que a comunicação pode ser considerada a própria educação. De acordo com ele em *Educação e mundo Moderno* (1959, p. 12) quem recebe a comunicação “[...] tem uma nova experiência que lhe transforma a própria natureza. Quem a comunica, por sua vez, se muda e se transforma no esforço para formular a sua própria experiência”. Esse ato de troca, essa relação de viver e participar das experiências com os outros é educativa. Ao participarem de um mesmo interesse, os indivíduos pautam suas ações pelas ações dos outros, se orientam para dirigir as suas próprias atividades. Neste contexto, Dewey (1979b, p. 91) diz que o indivíduo precisa perceber as relações “[...] técnicas, intelectuais e sociais encerradas naquilo que está fazendo”. O indivíduo deve sentir que aquilo que está realizando dentro da sociedade é algo significativo.

É confirmado que Dewey idealiza uma sociedade baseada nos ideais democráticos, onde se permite a liberdade intelectual, e a manifestação dos vários tipos de aptidões e interesses. Para ele, a chave da felicidade de cada indivíduo dentro de uma mesma sociedade é “[...] descobrir aquilo que uma pessoa está mais apta a fazer, e assegurar uma oportunidade para fazê-lo” (DEWEY, 1979b, p. 340).. Quando os homens estão a conquistar um maior número de habilidades ou aprendizados, a sociedade consegue progredir mais rapidamente e adequadamente. “[...] uma sociedade progressiva considera preciosas as variações individuais desde que nelas encontre meios para o seu próprio desenvolvimento” (p. 337). Uma sociedade verdadeiramente democrática, na opinião de Dewey, permite:

[...] liberdade de exame, tolerância de opiniões diversas, liberdade de comunicação, distribuição para cada indivíduo como consumidor intelectual último do que for descoberto, são aspectos envolvidos tanto no método democrático, quanto no científico. Quando a democracia reconhece abertamente a existência de problemas e a necessidade de tratá-los como problemas a sua glória, ela relegará os grupos políticos que se orgulham em recusar admitir opiniões incompatíveis à obscuridade, que já é o destino a que estão fadados grupos semelhantes na ciência (DEWEY, 1970, p.191).

A democracia começa em casa, se estende pela comunidade, até chegar a toda sociedade. Ela se expressa “[...] nas atitudes dos seres humanos e se

mede pelas conseqüências produzidas em sua vida” (DEWEY, 1970, p. 213). Um fator importante presente nos ideais democráticos propostos pelo autor é o de que a democracia não pode ser imposta. Os fins democráticos requerem métodos democráticos; é um processo lento que deve ser alcançado a partir da ampla divulgação de suas características e da adoção cotidiana pelo povo. O primeiro sinal de que uma democracia não está tendo os resultados esperados é o uso da força e violência pelo Estado para conter os indivíduos. O uso de “[...] procedimentos monísticos, globais, absolutistas é uma traição à liberdade humana, seja lá qual for o disfarce com que se apresente” (DEWEY, 1970, p. 261).

Outro fator a ser destacado é o de que os indivíduos que vivem numa sociedade democrática têm não só o direito, como o dever, de questionar os mecanismos existentes, de “[...] indagar se alguma organização funcional não serviria para melhor formular e manifestar a opinião pública do que os métodos existentes” (DEWEY, 1970, p. 244).

A capacidade de escolha inteligente dos indivíduos é um critério democrático presente em Dewey. Todos, em sua concepção, têm o direito de escolher sua própria carreira, independentemente da classe social à qual se vinculam. Todos os indivíduos devem possuir as mesmas oportunidades para se tornarem fortes e competentes, pois sem indivíduos que preencham estes requisitos os “[...] laços que formam a sociedade nada teriam que prender” (DEWEY, 1959a, p. 87). Neste sentido, instituições como a família, igreja, Estado, associação industrial, entre outras, são necessárias, pois ajudam os indivíduos a encontrar as suas capacidades e funções específicas.

Quando falamos de liberdade de escolha, e de escolha inteligente, queremos dizer que o homem é livre para fazer as suas escolhas, mas estas não podem afetar a vida social como um todo, por isso “escolha inteligente”. Segundo Dewey, para que os métodos democráticos sejam mantidos dentro da sociedade é necessário também que o indivíduo tenha autonomia de pensamento. Em certos casos, o ser humano pode não exercer suficiente crítica de todas as ideias que lhe ocorrem, toma decisões sem pensar em suas conseqüências, acaba por não proceder à investigação dos fatos.

Nesse caso, Dewey (1979a, p. 25) afirma que quando temos este tipo de atitude, por “[...] preguiça mental, frouxidão ou por impaciência de chegar ao fim”, estamos ignorando um pensar mais reflexivo. Segundo o autor, para

pensarmos bem e termos autonomia de pensamento, cumpre-nos estar dispostos a fazer uma “[...] investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceite, nenhuma crença se afirme positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas.

Em uma democracia existe a vida compartilhada e, embora cada pessoa tenha uma necessidade e um interesse individual, existem propósitos de cunho coletivo que convergem para o trabalho cooperativo. Cunha (1994, p. 35) assim se pronuncia sobre este assunto:

O que define a essência da democracia é seu caráter de vida compartilhada; nesse sistema político, as necessidades individuais, muitas vezes divergentes, encontram seu ponto de convergência mediante os propósitos do trabalho cooperativo. Os interesses do indivíduo e as exigências sociais constituem aspectos complementares que dão significado e direção tanto ao comportamento do indivíduo quanto ao da sociedade. No pensamento deweyano, somente a democracia pode fornecer as condições imprescindíveis para o pleno desenvolvimento das potencialidades criadoras do homem.

Mas, e o Estado? Qual é a sua tarefa dentro de uma sociedade democrática? Sua tarefa essencial é a de proteger as diversas formas de associações e promovê-las. Ele deve também remover os obstáculos que impedem os indivíduos de buscarem a consciência de si próprios e do que eles são e representam. Também é seu dever zelar pela educação pública.

Não é uma tarefa fácil alcançar uma sociedade democrática pensada a partir das ideias de Dewey. As condições para chegar a este objetivo não são favoráveis na maioria dos locais que compõem o mundo humano regular. Mas, Amaral (1990, p. 85) declara que o homem deweyano se sente capaz de conseguir tal proeza, uma vez que este por se esforçar para transformar o mundo, “[...] não anseia por nada mais, pois, [...] o mundo em que vive é, por uma feliz coincidência, produto de seu desejo, da sua aspiração”.

Fazer com que os homens aspirem a esta sociedade democrática, parece ser um dos maiores desafios apresentados por Dewey. E, a educação, em sua visão, aparece como ponto chave para se chegar ao resultado esperado. É sobre o que discorreremos mais adiante.

1.2.4 Aspectos Epistemológicos em Dewey: Conhecimento, Pensamento Reflexivo e Método Científico

Como chegamos ao conhecimento? Essa é uma das questões favoritas de Dewey. Ao longo da sua vida, vários livros e artigos foram dedicados a esse assunto. Dewey procurou demonstrar como se dá o conhecimento, de que forma elaboramos o nosso pensamento, quais os elementos que os homens precisam para obter conclusões seguras sobre determinado assunto, sobre si próprios, sobre a sociedade, sobre a educação, sobre a cultura, dentre outros.

Talvez o fundamental a ser dito seja que, para Dewey, a experiência é o principal fator que nos leva ao conhecimento. O autor assim explica:

[...] não é preciso [...] disputarmos sobre a verdadeira significação do termo conhecimento. [...] basta notarem as diferentes qualidades abrangidas por aquele único nome, para se compreender que é o conhecimento adquirido de primeira mão, mediante as exigências da experiência, que influi de modo significativo na conduta (DEWEY, 1979b, p. 391).

A partir do momento que conhecemos algo, passamos a agir da maneira pela qual conhecemos. Para o filósofo “[...] o conhecimento é uma percepção das conexões de um objeto, que o torna aplicável em dada situação” (DEWEY, 1979b, p. 373). Não podemos separar o conhecimento da ação. Isto seria o mesmo que cair no dualismo tão criticado pelo autor, entre mente e corpo, teoria e prática, etc. Ao realizar alguns estudos sobre a teoria do conhecimento de Dewey, Lorieri (1997, p. 3) diz que:

O conhecimento é um nome que se pode dar aos resultados particulares de cada processo de investigação que os seres humanos realizam nas situações singulares em que vão se encontrando na experiência natural de vida e que têm função instrumental relativa ao seu modo de agir nesta mesma experiência.

Em seu livro *Como Pensamos*, Dewey (1979a, p. 150) faz uma declaração interessante a respeito do como conhecemos. Ele diz: “[...] nada é verdadeiramente conhecido senão quando compreendido”, veja que o conhecimento não se refere somente a termos uma informação sobre determinado assunto, mas é necessário que compreendamos como aquela informação se processa, qual é o

significado desta informação, pois “Compreender é aprender a significação”. E o que isso significa?

O fato de aprender a significação de algo, seja um acontecimento, uma dada situação ou alguma coisa, significa observar o que esses elementos têm a ver com outros elementos, como estes se relacionam uns com os outros, é poder “[...] notar como opera ou funciona, que consequências traz, qual a sua causa e possíveis aplicações. Contrariamente, aquilo a que chamamos coisa bruta, a coisa sem sentido para nós, é algo cujas relações não foram aprendidas” (DEWEY, 1979a, p. 142).

Esse processo de aprender a significação das coisas está vinculado primeiramente à atividade prática. Segundo Lorieri (1997, 4), o conhecer segundo Dewey “[...] é da ação, na ação e para a ação humana: ele se origina nela, dela faz parte integrante e é seu instrumento ou função assim como o caminhar é função da, na e para a caminhada e a respiração o é para a vida”.

De acordo com Amaral (1990, p. 63), a verdade sobre algo para Dewey “[...] é constituída em determinado momento, é fruto de uma situação definida e só tem sentido dentro das condições que lhe deram origem”. Nessa linha de pensamento podemos dizer que a verdade de hoje, pode não ser a verdade de amanhã, pois a contínua reconstrução da experiência humana nos conduz diariamente a novas conclusões e a “novas verdades”. Dewey (1979a, p. 122) afirma que a “[...] capacidade de organizar o conhecimento consiste grandemente no hábito de rever fatos e ideias anteriores e relacioná-los mutuamente sobre nova base; a saber, a base da conclusão alcançada”.

O ser humano possui a capacidade de organizar o conhecimento, de refletir sobre as experiências vividas anteriormente e esse fato conduz para um resultado mais qualitativo dentro da própria experiência que se está tendo. O fato de podermos experimentar e de retermos as experiências passadas coloca-nos em “[...] condições de ter nosso sistema nervoso e sensorial disciplinado de modo a produzir matéria para a reflexão que podem inverter a situação original, na qual o conhecer e o pensar estavam submetidos à ação sofrida” (DEWEY, 1974, p. 176).

A reflexão contínua e as novas descobertas alteram o nosso conhecimento sobre o mundo. É possível substituir as primeiras concepções adotadas por outras, e isso ocorre constantemente durante a vida diária. É claro que nem sempre a substituição de uma concepção por outra significa que a segunda

concepção é mais elaborada. Não é incomum compreender mal alguma coisa, ou fazer julgamentos errados tomando, como diz o ditado popular, “gato por lebre”. Sobre isto, Dewey declara (1979a, p. 128):

Quem reflete precisa decidir, escolher; operação arriscada, que induz a pessoa prudente a fazer cauta eleição, isto é, a prever que sua ideia poderá não ser confirmada pelos fatos ulteriores. Pouco importará que tenhamos no espírito uma infinidade de conceitos penosamente aprendidos, se não formos dotados de tino que nos permita saber o que é principal para interpretar dada perplexidade ou dúvida. Porque conhecimento não é sabedoria; informações não garantem juízos seguros.

Já falamos sobre o princípio de continuidade das experiências, e o lembramos novamente aqui. Embora a sucessão de experiências às vezes possa nos dirigir a interpretações erradas, também gera novos conhecimentos e crescimento:¹³. Uma experiência posterior à outra sempre nos mostra algo diferente do que aquilo que havíamos percebido na primeira experiência. Para Dewey (1979a, p. 14), cada ideia e/ou cada experiência deve sempre engendrar a ideia e/ou experiência seguinte “[...] como seu efeito natural” e deve apoiar-se na ideia antecessora ou a esta se referir. Ainda para Lorieri (1997, p. 5) “A contínua busca de relação, de interação, do organismo com e no seu ambiente se dá pelas variações ou **modificações próprias do devir geral da realidade**” é um processo onde existe “[...] equilíbrios, desequilíbrios e novos equilíbrios constantemente: o processo de interação se dá aí, neste movimentar-se contínuo e serial”.

É exatamente neste contexto que se faz necessário introduzir a questão do pensamento reflexivo em Dewey, pois para ele as “[...] partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam uma das outras e sustentam-se umas às outras; não vão e vêm confusamente” (DEWEY, 1979a, p. 14). No pensamento reflexivo, as ligações entre as ideias devem conduzir a um resultado, a uma conclusão a respeito do que nos propomos a refletir. De acordo com o autor essa classe de pensamento é definida como uma operação em “[...] virtude da qual os fatos presentes sugerem outros fatos. [...] de tal modo que nos induzam a crer no que é sugerido, com base numa relação real nas próprias coisas, uma relação entre o que sugere e o que é sugerido” (DEWEY, 1979a, p. 21).

¹³ A palavra crescimento aqui se vincula ao sentido dado por Dewey, o que foi explorado anteriormente.

Para Dewey, existem várias maneiras pelas quais o homem pensa, não sendo permitido dizer a ele como deve pensar. Todavia, alguns modos de pensar são melhores do que outros e, segundo o autor, a melhor maneira de se pensar está no chamado pensamento reflexivo, uma “[...] espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1979a, p. 13).

O pensamento reflexivo faz-nos aperfeiçoar, permite-nos prever as consequências, evitá-las ou alcançá-las. O pensamento nos ajuda a dirigir nossas ações com planos e previsões e intencionar sobre o próprio futuro. Ele é capaz de conferir “[...] aos objetos e fenômenos físicos um estado, um valor muito diverso, dos que possuem para um ser que não reflete (DEWEY, 1979a, p. 28).

As pessoas que refletem não se precipitam, são mais cautelosas, observam ao seu redor antes de qualquer reação, examinam e avaliam antes de decidir e geralmente são recompensadas por isso, pois não há limites para a possibilidade de “[...] transmitir a objetos e acontecimentos da vida significações originalmente adquiridas por exame meditado; e, por conseguinte, não há limites para o desenvolvimento contínuo do significado na vida humana” (DEWEY, 1970, p. 30).

Uma das coisas necessárias ao exercício do pensar reflexivo é a linguagem, esta entendida por nosso autor não apenas como palavras orais e escritas, mas também como “[...] gestos, figuras, movimentos, imagens visuais, movimentos dos dedos – tudo que seja empregado intencional e artificialmente como um sinal” (DEWEY, 1979a, p. 228). Todos estes elementos fazem parte da elaboração do pensamento, tanto quanto fazem parte do enriquecimento de nossas experiências e de nosso conhecimento. Por outro lado, não há argumentos suficientes para afirmar que o conhecimento comum dos homens seja um conhecimento elaborado. Segundo Dewey (1959a, p. 47), este tipo de conhecimento é “[...] antes, resultante de desejos do que de estudo intelectual, pesquisa ou especulação”.

O conhecimento para Dewey não deve ser algo fechado e fixo em si mesmo, mas sim uma reconstrução contínua de situações, onde o pensamento reflexivo e as experiências adquiridas sejam veementemente utilizados para a obtenção deste. Também para ele, o conhecimento elaborado a partir da junção entre a teoria e a prática é mais verdadeiro do que aquele adquirido apenas com a

ação de uma destas duas vertentes.

Outro ponto a que Dewey (1979a, p. 26) se refere em muitos de seus livros e artigos sobre a obtenção do conhecimento está ligado à relação entre este e a ciência. Para o autor norte americano, a ciência se configura como procura não sendo esta a “[...] a conquista do imutável”.

O novo método de conhecer baseado na ciência “[...] é funcionalmente autocorretivo, retirando proveito tanto dos malogros como dos êxitos, a chave do método é a relação entre a pesquisa e a descoberta” (DEWEY, 1979a, p. 35). Uma técnica de pesquisa adequada pode perfeitamente trazer progresso na indústria, na agricultura, na medicina, na educação e em muitos outros setores. O ato de pesquisar, elemento essencial à ciência moderna, está incluso no modo como Dewey concebe o pensamento reflexivo. Segundo este autor, o ato de pensar é um estado de “[...] dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental”, e esses elementos conduzem automaticamente ao ato de pesquisar, de “[...] procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade” (DEWEY, 1979a, p. 22). O verdadeiro raciocínio sugere atitudes de pesquisa, de procura e de experimentos. Até os nossos dias, na maneira pela qual fazemos ciência, é possível encontrar bases relacionadas aos mesmos elementos elencados acima. Para Dewey (1979b, p. 241):

Por ciência [...] significamos aquele saber proveniente dos métodos de observação, reflexão e verificação deliberadamente adotados para assegurar conhecimentos certos e provados. Ciência subtende um esforço inteligente e perseverante para rever as convicções correntes a fim de excluir delas, o que é errôneo, aumentar-lhes a exatidão, e, acima de tudo, dar-lhes tal forma, que se tornem as mais manifestas possíveis às mútuas dependências dos vários fatos. Ela é, como todo o conhecimento, um resultado da atividade de levar a efeito certas mudanças no ambiente. Mas em seu caso a qualidade do conhecimento resultante é o fator causal, e não um incidente da atividade.

Dewey valoriza intensamente o método científico como método de investigação e acredita nos benefícios que esta pode trazer a sociedade. Em *La Educación de Hoy* ele declara “[...] las ciencias son resultado de todo lo que hace la vida moderna lo que es. Son expresiones de los procedimientos de los que depende completamente el sostenimiento de nuestra civilización” (DEWEY, 1960, p. 28). A ciência é vista como uma força que move a sociedade. Todas as investigações

científicas que se utilizam do método científico e que chegam a alguma conclusão possuem sua própria qualidade e prestam serviços à humanidade. Não é preciso ser um cientista renomado para fazer ciência, mas é essencial se utilizar do método científico para que os resultados obtidos sejam válidos. “Fora da atitude científica, com as pessoas deixadas a si mesmas, os palpites se fazem opiniões e as opiniões, dogmas” (DEWEY, 1970, p. 232).

Para o filósofo norte-americano, pouco a pouco a ciência vem determinando as relações entre os seres humanos através das consequências tecnológicas que têm trazido à tona. Por esse motivo, adverte que uma cultura modificada pelas conquistas científicas deve confiar na criação dos novos padrões e valores que essa proporciona. Para ele, “[...] uma cultura que permite a ciência destruir os valores tradicionais, mas que não confia em seu poder de criar outros, é uma cultura que se destrói a si mesma” (DEWEY, 1970, p. 240).

Nesse caso, é necessário que todos os seres imaturos sejam, desde o nascimento, iniciados ao espírito científico. A natureza humana, ao sofrer interações com os mais variados fatores sociais e estabelecer contato com o método científico, pode executar propósitos mais elevados e contribuir para um maior progresso para toda a sociedade.

CAPÍTULO 2

OS PRINCIPAIS ELEMENTOS QUE CONSTITUEM A TEORIA PEDAGÓGICA DE DEWEY

2.1 FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Ao iniciar o tópico referente à teoria pedagógica inspirada em John Dewey, será esclarecido em primeiro lugar, alguns conceitos importantes do seu pensamento no campo educacional, ou melhor, trataremos da sua filosofia da educação. Algumas questões serão abordadas e durante o decurso da discussão procuraremos respondê-las. Tais questões se referem ao modo como o autor concebe a educação, suas finalidades e objetivos, o modo como as aulas devem ser conduzidas, o papel dos professores, dos alunos e da escola. Dewey foi um confesso crítico da educação tradicional e seus métodos, tanto que chegou a declarar em seu livro *Liberalismo, liberdade e cultura* (1970, p. 236) que essa modalidade de educação se dedicou mais à difusão de informações feitas e ao ensino de instrumentos necessários à leitura. Segundo ele, os métodos utilizados na educação tradicional não desenvolvem:

[...] a capacidade de exame e de comprovação de opiniões. Pelo contrário, são positivamente hostis a isto. Tendem a embotar a curiosidade nativa e a sobrecarregar os poderes de observação e experimentação com tal massa de material desrelacionado, que eles nem sequer operam com a efetividade que se encontra em muitos iletrados (DEWEY, 1970, p. 236).

O autor norte-americano procurou então fundamentar uma nova filosofia da educação que pudesse ser vinculada às experiências vividas pelos indivíduos. Para Henning (2009c, p. 3), a filosofia da educação de Dewey tem a tarefa de:

[...] aguçar a necessidade de uma nova ordem de conceitos introduzindo novas ideias em outros modos de prática. O problema não se resolve, portanto na elaboração verbal do problema ou num novo jogo de palavras. Trata-se de um novo plano para conduzir a educação pautada numa nova filosofia da educação que, por sua vez, se fundamenta numa teoria da experiência, em que pese um entendimento exemplar desta última. A filosofia da educação é

entendida como uma elaboração de conceitos que resulta num plano de ação em que são incluídas orientações para a tomada das decisões sobre as matérias de estudo, sobre os métodos, sobre as disciplinas e a organização da escola em geral.

Dewey declara que a filosofia da educação não é somente um “[...] *parente pobre da filosofia genera, aunque que así la traten hasta los filósofos*”¹⁴ (DEWEY, 1961, p. 193), mas é a parte mais importante e significativa dessa. Para ele, a educação é o meio principal para se obter uma unidade de conhecimento e os valores que devem operar a conduta na sociedade. A educação é um instrumento da “[...] continuidade social da vida” (DEWEY, 1979b, p. 2), qualquer membro de um grupo social nasce inexperiente e imaturo quanto às necessidades e valores existentes em seu meio e, tais membros, precisam conhecer e se interessar pelos objetivos do grupo ao qual pertencem. Cabe então à educação, suprimir essa distância.

Dewey apresenta duas formas de educação: uma formal e outra informal. A educação informal ocorre geralmente pelas relações estabelecidas no convívio com outras pessoas. Ocorre de forma casual e aleatória, enquanto que a educação formal ocorre pelo ensino direto ou escolar, tendo por tarefa:

[...] ensinar certas coisas, é cometida a um número especial de pessoas. Sem essa educação formal é impossível a transmissão de todos os recursos e conquistas de uma sociedade complexa. Ela abre, além disso, caminho a uma espécie de experiência que não seria acessível aos mais novos, se estes tivessem de aprender associando-se livremente com outras pessoas, desde que livros e símbolos do conhecimento têm que ser aprendidos (1979b, p. 8).

Para Dewey, as escolas correspondem a um importante meio de formar a mentalidade dos seres humanos, mas não são a única forma de fazê-lo; muitas outras instituições também se dedicam ao papel de guiar esses seres.

Um dos grandes problemas com os quais a filosofia da educação proposta por Dewey (1979b, p. 9) tem que lidar é o de manter o equilíbrio entre “[...] os métodos de educação não formais e os formais, e entre os casuais e os intencionais”. À medida que a sociedade se complexifica em estrutura e recursos, aumenta a necessidade de um ensino e aprendizado mais formal e é nesse ponto

¹⁴ “[...] um parente pobre da filosofia geral, ainda que assim a tratem até os filósofos” (tradução nossa).

que se corre o risco de haver uma separação entre a experiência adquirida nas escolas e aquelas que acontecem de um modo mais informal, o que causaria o desinteresse imediato do ser imaturo pelo que se está tentando ensinar. Para Dewey (1979b, p. 19), “[...] a instrução consciente, só terá possibilidade de eficácia na medida em que se harmonizar com o procedimento daqueles que constituem o ambiente social da criança”. Dentro da educação formal proposta por Dewey é fundamental referir-se primeiramente às experiências já vividas pelos indivíduos os quais se pretende educar antes de se introduzir novas experiências. A experiência é o principal fator educativo, sendo significativo que haja uma continuidade entre elas, uma sequência entre o que já se aprendeu e o que se pretende que aprenda, cabendo à educação “[...] tomar lição dos inovadores e reformadores e buscar, sob urgência e maior pressão do que qualquer dos renovadores antigos, uma filosofia de educação fundada numa filosofia da experiência” (DEWEY, 1971, p. 18).

Esse princípio de continuidade das experiências, já citado anteriormente, é um princípio importantíssimo para entendermos a filosofia da educação de Dewey (1979b, p. 26) e sua teoria pedagógica, pois para ele, qualquer experiência “[...] toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes”.

A educação deve ser um processo contínuo e sem segregações. Cumpre a essa entrelaçar em uma unidade os “[...] princípios de lógica, impessoais, abstratos, as qualidades morais do caráter (DEWEY, 1979a, p. 42)”, além dos conhecimentos já adquiridos pela humanidade ao longo da sua existência. Dewey nunca foi contra os conteúdos a serem trabalhados na escola, pois para ele à educação não cabe somente trabalhar com os aspectos intelectuais cultivando a atitude do pensar reflexivo, mas deve também abranger a “[...] formação de atitudes práticas de eficiência, o robustecimento e desenvolvimento de disposições morais, o cultivo de apreciações estéticas (DEWEY, 1979a, p. 85)”.

Outro ponto importante a ser destacado é fato de que Dewey não vê a educação como uma preparação para a vida, a “Educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer” (TEIXEIRA, 1959, p. 30). Nesse sentido, a escola não pode isolar-se do mundo, mas deve ser um lugar onde “[...] numa situação real da vida, indivíduo e sociedade constituam uma unidade orgânica”.

O processo educativo deve criar a interação entre a criança (ser imaturo) e “[...] certos fins, certas ideias e certos valores sociais representados pela

experiência amadurecida do adulto” (DEWEY, 1959b, p. 50), além de ter de encarar os problemas atuais da sociedade, capacitando os indivíduos tanto para valorizar o seu ambiente como para entender os acontecimentos que os rodeiam, e neste caso a democracia deve nortear a ideia de educação. De acordo com Amaral (1990, p. 131), a atuação no setor educacional precisa ser orientada por ideias democráticas e, para ela, “[...] nada é mais coerente do que considerar a democracia um modelo para a educação, campo este totalmente aberto a tão poderoso instrumento”.

Na filosofia da educação de Dewey não há separação entre teoria e prática, entre saber e fazer, entre ação e inteligência, o que já foi explorado na página 54 e 55 desta dissertação. Sua ideia educacional concebe a junção destes elementos, pois “[...] o ser humano não se divide, normalmente em duas partes, uma emocional, outra friamente intelectual, uma positiva outra imaginativa (1979a, p. 274)”. Ao conhecer a fundo sua filosofia da educação não podemos afirmar que essa é uma mera teoria sem chances de sair do papel, tanto que Henning (2009a, p. 01) declara:

[...] não se trata apenas de uma apresentação num plano verbal sofisticado; mas de ideias bem articuladas e coerentes que permitem a condução da educação, a operacionalização do que deve ser executado, promovendo um plano de ação, de decisões sobre as questões inerentes à escola. Trata-se, segundo sua ótica, de uma filosofia da educação fundada numa filosofia da experiência; uma teoria da ação que estabeleça critérios para a aplicação aos problemas concretos percebidos.

Mas como se dá esse plano de ação? Como as ideias se articulam? Adiante será estabelecida a forma como a teoria educacional deweyana deve ser tomada na prática, as funções da escola, os elementos indispensáveis à execução do processo educacional, o papel do professor e do aluno.

2.2 PAPEL DA ESCOLA

O movimento encabeçado por John Dewey referente à educação escolar ficou conhecido como “escola progressiva” ou “escola nova”¹⁵, isso porque sua ideia educacional, como já narrado, aponta várias críticas à chamada escola

¹⁵ No Brasil o movimento da “Escola Nova” também sofreu influência do pensamento de Dewey. Suas ideias estiveram presentes em discussões no cenário educacional do país desde 1930, mas mesmo antes já influenciava importantes filósofos e educadores brasileiros. ver: Cunha (1986).

tradicional, contrapondo-se totalmente aos métodos utilizados por essa teoria, procurando inovar completamente o ambiente e técnicas utilizadas por ela. Para ele, na escola tradicional, as carteiras, o quadro negro, o pátio e os livros seriam recursos suficientes para se ensinar. Em seu livro *Experiência e Educação* (1971, p. 7) Dewey expõe as oposições existentes entre a educação tradicional e a educação progressiva. Ele declara:

Se buscarmos formular a filosofia de educação implícita nas práticas da educação mais nova, podemos, creio, descobrir certos princípios comuns por entre a variedade de escolas progressivas ora existentes. À imposição de cima para baixo, opõe-se a expressão e cultivo da individualidade; à disciplina externa, opõe-se a atividade livre; a aprender por livros e professores, aprender por experiência; à aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondem a apelos diretos e vitais do aluno; à preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se aproveitar-se ao máximo das oportunidades do presente; a fins de conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contato com um mundo em mudança.

É claro que muitos desses princípios geraram mal entendidos por parte de muitos educadores em alguns locais do mundo, inclusive o Brasil, diversos deles apropriaram-se indevidamente da teoria educacional deweyana sem fazer uma devida análise daquilo que o autor estava realmente querendo dizer. Mas estas incompreensões neste momento não são o foco dessa pesquisa, pretendemos neste texto explorar apenas algumas das ideias principais de Dewey referente ao papel da escola, aquela pensada por ele.

Já foi dito que a escola para Dewey não é o único local em que ocorre a educação, mas em contrapartida, é um ambiente em que a educação ocorre de forma mais destacada. Cunha (1994, p. 43) afirma que a escola na visão de Dewey “[...] é um local privilegiado para a educação, especialmente organizado e racionalmente planejado para oferecer aos educandos um meio social simplificado que retrate, de modo purificado e equilibrado, a ampla e complexa sociedade maior”.

Ao falar sobre a escola Dewey (1970, p. 62) diz que essa é “[...] uma parte da obra da educação”, mas que educação em seu sentido mais amplo “[...] inclui todas as influencias que contribuem para formar atitudes e disposições (de desejo tanto quanto de crença) que constituem hábitos dominantes da mente e do caráter”.

A escola progressiva deve sempre retratar a sociedade, não com os malefícios que essa apresenta, mas com tudo de bom que ela tem. Nesse sentido, a escola deve se configurar como uma minissociedade, onde os educandos possam adquirir experiências quanto ao modo de vida do local onde estão inseridos e possam também lidar com os conflitos a serem resolvidos na vida adulta e coletiva. Observemos a declaração dada pelo autor em *Democracia e Educação* (1979b, p. 394) “[...] a vida na escola deve ser como em uma sociedade, com tudo o que isto subentende”, isso ajuda o aluno a ter uma maior compreensão social, e “[...] os interesses sociais só podem se desenvolver em um meio genuinamente social, onde exista o mútuo dar e receber, na construção de uma experiência comum”. Henning (2009a, p. 9) destaca que a escola progressiva “[...] não deve se constituir numa ilha ou abstração do mundo real. Ensinar seria estabelecer esses vínculos trazendo a vida para dentro da escola, disso resultando a verdadeira educação”.

Para Moreira (2002, p. 89) “[...] um dos objetivos da escola seria desenvolver a capacidade de interagir com outros, isto é, viver em sociedade [...]”. Um dos grandes propósitos da educação escolar é o de contribuir para que os seres imaturos possam desenvolver-se como membros da sociedade, de uma forma ordenada e sistemática, sendo isso muito importante, devido ao fato de que “[...] *toda educación es, en sus formas y sus métodos, una consecuencia de las necesidades de la sociedad en que existe*”¹⁶ (DEWEY, 1960, p. 146).

É bom lembrar que a sociedade na qual Dewey pretende que sejam aplicados os elementos constitutivos de sua teoria, é a sociedade democrática. Toda e qualquer forma de educação necessita de um ponto de referência, algo que seja o pontapé inicial para o educando, e este ponto na teoria deweyana é a democracia. Em seu livro *La Educación de Hoy* (1960, p. 188), Dewey faz a seguinte declaração:

*[...] quería decir que deberíamos tomar en serio, enérgica y vigorosamente el uso de [...] los métodos democráticos en las escuelas; que deberíamos educar a los jóvenes del país en la libertad mediante la participación en una sociedad libre*¹⁷.

¹⁶ “[...] toda educação é, em suas formas e em seus métodos uma consequência das necessidades da sociedade em que existe” (tradução nossa).

¹⁷ Queria dizer que deveríamos levar a sério, enérgica e vigorosamente o uso [...] dos métodos democráticos nas escolas; que deveríamos educar os jovens do país na liberdade mediante a participação em uma sociedade livre (tradução nossa).

Todavia, é necessário que as escolas saibam da responsabilidade no uso e na elaboração de alguns conceitos como: espírito público, boa cidadania e boas relações na vida, devendo entendê-los claramente e saber o que significam. A escola progressiva deve ser fundamentada no princípio de igualdade de oportunidades para todos, independentemente de raça, cor, credo, nascimento ou situação econômica. Ela não pode sozinha efetivar e garantir essa ideia, mas pode e deve ajudar as crianças e jovens a compreendê-la e a lutar em favor dela.

Outro papel importante a ser desempenhado pela escola é o de que esta tem que cuidar tanto do desenvolvimento intelectual, quanto da formação do caráter e da educação moral dos alunos, o que não é uma tarefa fácil. O próprio Dewey reconhece que os princípios morais não podem ser transmitidos a partir de um ensino teórico e propõe, por esse motivo, a criação de um ambiente dentro da escola que represente a sociedade. Mas como isso é possível? Dewey (1979b, p. 21), esclarece que a função da escola é:

[...] proporcionar um ambiente simplificado. Seleccionando os aspectos mais fundamentais, e que sejam capazes de despertar reações da parte dos jovens, estabelece a escola, em seguida, uma progressão, utilizando-se dos elementos adquiridos em primeiro lugar como meio de conduzi-los ao sentido e compreensão real das coisas mais complexas. Em segundo lugar é tarefa do meio escolar eliminar o mais possível os aspectos desvantajosos do ambiente comum, que exercem influência sobre os hábitos mentais. Cria um ambiente purificado para a ação. [...] Em terceiro lugar, compete ao meio escolar contrabalançar os vários elementos do ambiente social e ter em vista dar a cada indivíduo oportunidade para fugir às limitações do grupo social em que nasceu, entrando em contato vital, com um ambiente mais amplo.

É claro que proporcionar esse ambiente não se constitui algo tranquilo a ser realizado, no entanto Dewey acredita na capacidade dos educadores em fazê-lo.

Outro ponto importante em relação ao papel da escola é o fato de que no meio escolar podemos encontrar indivíduos de diversas culturas, de credos diferentes, ou mesmo de estruturas familiares distintas. A escola deve estar preparada para receber esses indivíduos e adaptar da melhor maneira possível a convivência entre eles, além de contribuir para que cada um perceba as diferentes formas de pensar existentes dentro de uma mesma sociedade, devendo ainda descortinar horizontes mais amplos para seus alunos, “[...] a escola tem igualmente

a função de coordenar, na vida mental de cada indivíduo, as diversas influências dos vários meios sociais em que ele vive (DEWEY, 1979b, p. 23)”.

É significativo que a escola forneça condições para que o ser imaturo desenvolva e coloque em ação as aptidões individuais que cada um traz consigo. Ela deve também progressivamente trabalhar com as possibilidades presentes em cada educando, proporcionando a troca entre as diversas aptidões existentes em um mesmo grupo escolar.

Para Teixeira, a chamada educação nova tem de “[...] preparar o homem para indagar e resolver por si os seus problemas, [...] para um futuro rigorosamente imprevisível (2000, p. 29)”. Nesse sentido, o homem almejado pela escola nova é aquele que consegue agir independentemente, com responsabilidade perante os outros, que seja consciente e informado.

Ainda para Teixeira (2000, p. 42), as responsabilidades da escola nova, inspirada em Dewey, são enormes, pois a ela cabe:

Preparar para um futuro incerto e desconhecido em vez de transmitir um passado fixo e claro; ensinar a viver com mais inteligência, com mais tolerância, mais friamente, mais nobremente e com maior felicidade, em vez de simplesmente ensinar dois ou três instrumentos de cultura e alguns manuaizinhos escolares [...].

A escola deve habilitar cada ser a continuar sua própria educação, mesmo quando não estiver mais frequentando o ambiente escolar. Nesse sentido, deve preparar os estudantes para as frequentes mudanças que ocorrem dentro da sociedade e precisa estar sempre atenta a tais mudanças.

É também papel da escola analisar as relações existentes entre o homem e a natureza, suas conexões e interdependência, sendo a ciência um ponto-chave para se compreender tal relação. A ciência não pode ser separada dos estudos humanísticos, aqueles que tendem a “[...] aumentar o interesse pelos valores da vida” e acarretam “[...] maior sensibilidade em relação ao bem estar social e maior aptidão para promover esse bem estar” (TEIXEIRA, 2000, p. 317). A escola também tem uma parcela significativa no estabelecimento e desenvolvimento da ordem social. Henning (2009b, p. 9) diz:

Dewey aposta numa escola que invista no modelo de sociedade descrita acima, ou seja, aquela permeada por estreitos laços humanos, harmoniosa e amável, em que se valorize os fatores mais ativos de auto-direção. Segundo ele, assim a escola seria ela mesma um lugar em que uma vida comunitária embrionária estaria sendo gestada em vista de uma garantia para o desenvolvimento de toda a sociedade.

Mas de que forma os indivíduos envolvidos com a educação escolar (professores, alunos, diretores, famílias, etc.) podem alcançar tais objetivos? De que forma a escola poderá cumprir com o seu papel? Isto é o que pretendemos explicar a seguir.

2.3 ALGUNS PONTOS RELEVANTES NO PROCESSO EDUCATIVO

A trindade, em assuntos escolares, são as matérias do estudo, os métodos e administração” (DEWEY, 1979b, p. 181).

Para que o processo educativo pensado por Dewey possa ser colocado em prática, alguns elementos devem ser levados em consideração no exercício em sala de aula. O primeiro deles, como já explicitamos em outros momentos, se refere à relação entre a teoria e a prática. Para o autor, a importância de uma teoria se mede pela verificação da experiência. Em seu livro *Democracia e Educação* (1979b, p. 158) Dewey declara:

[...] é só pela experiência que qualquer teoria tem importância vital e verificável. Uma experiência, uma humílima experiência é capaz de originar ou de conduzir qualquer quantidade de teoria (ou conteúdo intelectual), mas uma teoria, à parte da experiência, não pode nem mesmo ser definitivamente apreendida como teoria. Ela tende a converter-se em meras fórmulas verbais, numa série de “deixas” utilizadas para tornar desnecessários e impossíveis o ato de pensar ou a elaboração de verdadeiras teorias.

Isso não quer dizer que a teoria não seja importante. Na realidade, ela é fundamental. Para Dewey, uma experiência é sempre teórico-prática (agir e pensar caminham juntos). Todavia, a validação de uma teoria depende do modo como essa se mostra na experiência.

Mas o que isso tem a ver com o processo educativo dentro da escola? Ao serem observadas essas relações entre a teoria e a prática, entre o

pensar e o agir, podemos dizer que qualquer conteúdo a ser tratado no interior da escola deve ser feito por intermédio da vivência de experiências bem pensadas e bem orientadas, já que nem todas as experiências podem ser consideradas educativas. O grande desafio é: Como orientar e escolher as experiências que são significativamente mais educativas? Como fazer que as experiências levem o aluno a aprender os conteúdos necessários a sua vida pessoal e coletiva?

Dewey propõe algumas respostas. Antes de qualquer coisa, é preciso saber que o processo educativo deve ser centrado no aluno e não mais no professor, isso quer dizer que “[...] o ensino deve ser feito em torno da intenção de aprender da criança e não na intenção de ensinar do professor” (TEIXEIRA, 2000, p. 90). É o interesse e curiosidade do ser imaturo que darão o pontapé inicial para as escolhas das atividades a serem oferecidas na sala de aula e essas devem ter semelhança com a vida prática.

Para o autor (1979b, p. 142), “[...] o interesse mede – ou melhor, o interesse é - a intensidade da influência do fim previsto para fazer uma pessoa empreender a sua realização”. O interesse se constitui como um atributo fundamental no desenvolvimento de qualquer atividade. Segundo o autor:

Pedagogicamente, conclui-se que dar importância ao interesse significa repassar de algum atraente aspecto um material que de outro modo seria indiferente; garantir a atenção e o esforço, com a perspectiva de uma paga em prazer [...]. O remédio [...] é descobrir objetos e modos de agir que se relacionem com as aptidões existentes. Fazer este material acionar a atividade para ela exercer-se com coerência e continuidade – *eis o interesse do mesmo*. Desde que o material atue desta maneira, não há necessidade de recorrer-se a artifícios que o tornem interessante, ou apelar-se para o esforço arbitrário e semicoagido (DEWEY, 1979b, p. 138-139).

Não é difícil encontrarmos algumas declarações feitas por professores de que a teoria da “escola nova” gera alunos indisciplinados, e que o modo tradicional de ensinar é melhor do que o progressivo. Mas, o próprio Dewey (1979b, p. 141) respondeu a essas críticas dizendo que:

Disciplina significa energia à nossa disposição; o domínio dos recursos disponíveis para levar avante a atividade empreendida. Saber o que se deve fazer e fazê-lo prontamente e com a utilização dos meios requeridos, significa ser disciplinado, quer se trate de um exército, quer de um espírito. A disciplina é positiva. Humilhar o espírito, domar as propensões, compelir à obediência, mortificar a

carne, fazer um subalterno executar um trabalho desagradável – estas coisas são ou não disciplinadoras, na medida em que desenvolverem a compreensão daquilo que se tenha em vista, e em que deem perseverança para a ação.

Para Dewey, interesse e disciplina são elementos que caminham juntos. Quanto maior interesse a criança demonstrar pelas atividades, mais absorvida por estas ela fica. Um dos grandes problemas dos educadores em geral, é o de considerar, por exemplo, indisciplina as situações em que os alunos levantam-se continuamente de seus lugares, ou de quererem que estes permaneçam sentados durante todo o período de uma aula, não gostam que mexam frequentemente em determinado objeto, procuram repelir a atividade corporal de seus alunos. Nessa perspectiva, Dewey (1979b, p. 155) adverte que “[...] mesmo com referência às lições que têm de ser aprendidas por meio da ‘mente’ ou ‘espírito’ é indispensável usar algumas atividades corporais”.

Alguém de fora da sala de aula observando uma turma barulhenta e ativa pode pensar que naquele local nada se está aprendendo, mas a criança que esteja silenciosa e corretamente sentada em sua carteira não é sinônimo de aprendizagem. Quando as crianças se entusiasmam por um problema tendem a conversar umas com as outras, a experimentar variadas hipóteses, tendem a se maravilhar com os resultados obtidos com suas experiências, e provavelmente isso causa maior alvoroço entre elas. É claro que um professor deve ter um controle sobre os seus alunos, pois estes podem dispersar-se facilmente dos assuntos em que se está estudando, todavia Dewey (1971, p. 51) faz a seguinte advertência quanto à forma de controle social que deve existir na sala de aula:

[...] a fonte primária de controle social está na própria natureza do trabalho organizado como um cometimento social, em que todos os indivíduos têm oportunidade de contribuir e pelo qual todos se sentem responsáveis. A maior parte das crianças são naturalmente “sociáveis”. Isolamento e solidão as afligem ainda mais que os adultos. Uma vida comunitária genuína tem sua base nessa sociabilidade.

O autor norte americano admite que existam alunos “[...] brigões e indisciplinados, e talvez, verdadeiros rebeldes” (DEWEY, 1971, p. 52), mas isso não é motivo para retornarmos ao autoritarismo do professor na sala de aula. Nessas situações, o professor deve considerar cada caso individualmente; deve descobrir a

melhor forma de lidar com as causas individuais das atitudes recalcitrantes. O que não pode acontecer dentro da sala é que tal aluno acabe por atrapalhar as atividades educativas. Dewey (1971, p. 52) observa que em algumas situações a única medida possível “[...] talvez seja a exclusão, mas deve-se compreender que não é a solução, pois pode fortalecer as próprias causas das atitudes antissociais indesejáveis, tais como desejo de atenção ou de exibicionismo”. Em uma escola bem organizada, o controle dos indivíduos se encontra principalmente nas atividades em curso e nas situações criadas para o ensino.

Outro ponto a ser destacado dentro da teoria deweyana é que os conteúdos a serem discutidos por todos não devem ser separados como que em caixinhas prontas a serem oferecidas aos alunos conforme o seguinte modo: “agora peguem a caixinha de matemática, ou a caixinha de geografia”. Como afirma Teixeira (2000, p. 90), a criança não é uma inteligência pura interessada em estudar isso ou aquilo. Não se pode “[...] atribuir valores distintos a cada estudo” ou mesmo, “[...] considerar o currículo em seu conjunto como uma espécie de agregado formado pela justaposição de valores isolados” (DEWEY, 1979b, p. 274). Essa espécie de atitude frente ao currículo da escola é, segundo o autor, uma das causas de isolamento dos grupos e classes sociais. É necessário que os vários conteúdos de estudos possam ser reforçados e influenciados mutuamente. Para Dewey (1979b, p. 214):

[...] o problema educacional mais urgente talvez seja o de organizar e por em mútua conexão essas matérias, de modo que se tornem instrumentos de formação de hábitos intelectuais vivos, persistentes, eficientes. Reconhece-se, geralmente, que tais atividades aproveitam o que há de mais primário e inato nas tendências infantis (apelando para o seu instinto realizador); e já se vai reconhecendo que constituem ótima oportunidade para exercitar um serviço social eficiente e seguro de si mesmo. Mas podem também ser aproveitadas para apresentação de problemas típicos que devam ser resolvidos por reflexão e experimentação pessoal e pela aquisição de conteúdos definidos de conhecimentos capazes de levar, mais tarde, a noções científicas mais especializadas.

Os conteúdos para Dewey (1979b, p. 198) consistem em “[...] fatos observados, recordados, lidos, discutidos, e as ideias sugeridas no desenvolver-se de uma situação que tenha um objetivo”, também fazem parte dos conteúdos, aquelas matérias que constituem o currículo ou programa da escola. Aquilo que o

aluno estuda, não pode ser algo sistematizado pelo adulto “[...] do modo como se encontra em livros, em obras de arte, etc. Esta representa as possibilidades daquela, mas não o seu estado atual” (DEWEY, 1979b p. 201). A busca por informações e a experimentação do aluno é que vão garantir o crescimento deste. Que vantagem há, em oferecer aos alunos o conteúdo totalmente pronto? Ou seja, dar aos alunos todas as respostas? Eles precisam encontrá-las para poderem se maravilhar com elas.

Dewey estabelece três estágios que ocorrem dentro da experiência do educando que o levam à obtenção do conhecimento, o que mais tarde foi repetido por Teixeira em *Pequena Introdução à filosofia da Educação: A escola progressiva ou a transformação da escola* (2000, p. 76):

A marcha da criança, em sua educação, atravessa três fases distintas. Primeira, a criança aprende a fazer coisas. É a forma mais simples de seu contato com o meio. Assim aprende a caminhar, a falar, a brincar, a fazer isso e aquilo. No mesmo passo, por isso que se acha em contato com outros, a criança aprende através das experiências alheias, que lhe são comunicadas. Aprende por intermédio da informação [...]. E, por último, esses conhecimentos poderão ser enriquecidos e aprofundados, até receberem uma organização lógica, racionalizada e sistemática.

Existe um perigo eminente ao se adequar o currículo da escola a assuntos distantes das experiências dos alunos, pois eles podem acabar por não despertar o interesse e curiosidade deles, acarretando por consequência, a não compreensão dos assuntos estudados. Os alunos podem tornar-se irresponsáveis quanto à sua própria educação, podem não perguntar sobre o significado daquilo que se quer que aprendam. Segundo Henning (2009b, p. 9):

Para que esses problemas impeditivos de uma boa educação sejam superados deve-se abandonar a noção de que os conteúdos são fixos e absolutos em si mesmos, fora das experiências reais. A aparência de fragilidade e fluidez das experiências infantis deve ser vista de uma outra forma, como algo vital e embriônico. Toda a instrução deve partir da situação natural e existencial cujo conteúdo representado no currículo propicia a visão da totalidade e da plenitude que está no processo fluído e contínuo de educação. Assim entendido, percebemos que a reconstrução dessas experiências, tanto existenciais quanto escolares, é que deve servir de núcleo do ensino.

Mas como guiar o interesse demonstrado pelo aluno? Como aproveitar as suas experiências para proporcionar outras?

O ser humano traz naturalmente curiosidade sobre as coisas que desconhece. No decurso de um raciocínio, começa a levantar hipóteses sobre a “coisa” que deseja avaliar e a ter uma atitude de pesquisa, de busca frente ao objeto a ser conhecido. Finalmente, ele testa as suas hipóteses, o que o leva a distinguir as relações ou conexões do objeto que anteriormente ignorava com outros elementos pertencentes ao campo de experiência. O que concluímos disso?

No interior de uma sala de aula faz-se necessário que os alunos tenham um problema a ser resolvido, problema esse retirado daquilo que impulsionou o seu interesse. Tal enigma os levará automaticamente a criar sugestões de como este pode ser resolvido. As hipóteses têm assim grande possibilidade para serem testadas e devem sempre ser revistas com os alunos. Segundo Dewey (1979a, p. 25), a partir dessa situação levantada pelos educandos, o ideal é organizar um “plano e projeto” para melhor aproveitar os estímulos.

Geralmente, os dados de que as crianças dispõem não são suficientes para encontrarem as respostas. É nesse momento que as experiências passadas emergem e os conhecimentos já elaborados tornam-se disponíveis e proveitosos para a compreensão da situação problemática. O professor aparece em cena disponibilizando e criando as condições adequadas para que as crianças possam proceder à pesquisa individual e coletiva e, posteriormente, verificar a validação ou não de suas ideias. Moreira (2002, p. 96) relata que na *Escola Laboratório* (AMARAL, 1990) fundada por Dewey, os temas dos projetos eram geralmente ligados à atualidade, de acordo com o autor os projetos utilizavam “[...] temas da época, como crescimento vertiginoso de Chicago ou o problema do abastecimento d’água daquela cidade [...] para gerar discussões que abrangiam várias disciplinas”.

Para que um projeto seja considerado educativo ele precisa fazer com que os alunos olhem para frente. Durante sua execução é mister que “[...] cada coisa terminada levante novas questões”. (DEWEY, 1979a, p. 43). Um projeto educativo deve estimular a “[...] inventiva e o engenho dos alunos, para que estes proponham objetivos a conseguir, descubram meios de levar a efeito as consequências pensadas”.

Para Dewey, a forma de conduzir as aulas por projetos possui

semelhanças ao método científico, pois este também assegura o levantamento de um problema, as hipóteses e a verificação como princípios de sua execução. Para ele, “[...] o método científico, tornado em hábito por meio da educação, significará nossa emancipação dos métodos autoritários e da rotina criada por eles”. Moreira (2002, p. 116) salienta que na *Escola Laboratório* o método científico foi colocado – utilizando-se das próprias palavras do autor:

[...] a serviço da vida e da construção de uma sociedade democrática. A ideia era tornar a perspectiva experimental familiar aos alunos por meio de atividades relacionadas ao cotidiano, às suas experiências. Para Dewey quanto mais profundo se mostrar um problema, quanto mais dificuldade este apresentar, mais qualidade de pensamento o aluno processará.

Outra vantagem em relação ao ensino por projetos, é que estes não separam os conteúdos a serem aprendidos. À medida que o projeto avança, avançam os conteúdos, os quais são trabalhados sempre de forma interdisciplinar. Uma mesma atividade pode estar englobando conteúdos de arte, matemática e história ao mesmo tempo. Teixeira (2000, p. 72) declara:

[...] nos projetos [...] a experiência da humanidade acumulada na literatura, na música, nas artes, nos jogos e nas danças será devidamente aproveitada. E em todas essas atividades, os instrumentos da leitura, da escrita, do desenho, da aritmética e a habilidade manual terão sempre uma grande contribuição.

O ensino por meio de projetos não acompanha a sequência lógica das matérias de instrução escolar que é feita no ensino tradicional, por exemplo. Por esse motivo, durante o decurso de um projeto, Dewey (1979, p. 264) diz que é primordial verificar:

a) o progresso na compreensão da matéria; b) a capacidade de usar o aprendido como instrumento de ulterior estudo e aprendizagem; c) a melhoria dos hábitos e atitudes gerais, que são substrato do pensamento: curiosidade, ordem, aptidão para rever, para resumir, para definir, franqueza e honestidade de espírito, e outros.

À medida que as crianças crescem e se desenvolvem, elas se engajam em atividades mais complexas. Por esse motivo, os projetos devem seguir uma progressão gradual, de forma que as próprias crianças possam sentir as

maiores exigências de uma atividade para outra e assim, a necessidade de uma maior soma de conhecimentos a serem buscados. Para que um projeto possa ser considerado verdadeiramente educativo, Dewey (1979a, p. 216) faz algumas considerações:

As ocupações construtivas têm, cada vez mais, penetrado nas salas de aula. Comumente, são conhecidas como “projetos”. Certas condições devem ser preenchidas para que sejam verdadeiramente educativas. A primeira condição, a do interesse, existe quase sempre. Já se sabe que, se a atividade não fizer uso das emoções e dos desejos, se não oferecer uma válvula para a energia que tenha algum significado para o próprio indivíduo, seu espírito dela se afastará com aversão, embora externamente nela se conserve. [...] a segunda condição a de que a atividade tenha valor intrínseco. [...] se devem excluir as atividades simplesmente triviais, as que não têm outra consequência senão o imediato prazer de ocupar-se delas. [...]. A terceira condição [...] é a de que o projeto, no decurso de seu desenvolvimento, apresente problemas que despertem novas curiosidades, exijam busca de informações. Nada existe de educativo numa atividade, por agradável que seja esta, que não dirija o espírito para novos campos. [...] como quarta condição, o projeto deve prolongar-se, para a sua adequada execução, por um apreciável intervalo de tempo. Cumpre que o plano e o objetivo a atingir sejam passíveis de desenvolvimento, que uma coisa leve naturalmente a outra. Se assim não for, tornar-se-á impossível a passagem para novos campos.

Até aqui falamos das vantagens e da importância de se trabalhar com projetos¹⁸, mas ainda não falamos sobre as variedades de atividades que se dão no interior de sua execução. Essas atividades podem ocorrer de formas bem diferentes uma vez que dependem de cada grupo escolar, de cada integrante, do problema a ser resolvido, das hipóteses levantadas e do interesse que absorvem os alunos. Abaixo serão elencadas várias características das atividades que podem ser desenvolvidas junto aos alunos durante a efetivação de um projeto educacional.

Uma das primeiras coisas a se pensar em relação às atividades propostas aos alunos é que, segundo a teoria educacional de Dewey, deve existir espaço para o desenvolvimento da individualidade do aluno, devendo ser garantido a ele as condições para que a inteligência progrida gradualmente. Por esse motivo, é importante que as escolas possam oferecer maiores oportunidades de atividades em conjunto para que os seres imaturos compreendam o sentido social de suas “[...]”

¹⁸ Adiante daremos maior ênfase a “Pedagogia de Projetos” uma vez que será um tópico especial a ser tratado nas análises dos dados colhidos durante a pesquisa.

próprias aptidões e dos materiais e recursos utilizados” (1979b, p. 43). Moreira (2002, p. 97) salienta que a partir das atividades é possível apresentar aos educandos um “[...] esboço da vida social”, uma introdução à vida em sociedade:

Através das *social occupations* Dewey pensava reproduzir em miniatura atividades básicas da vida social, tornando possível o contato gradual das crianças com a estrutura, materiais e modo de funcionamento de uma sociedade e, por outro lado, criando condições para que elas se expressassem por intermédio das atividades, exercitando o controle de suas próprias forças. Um currículo assim organizado parece tentar criar uma ponte entre os fins social e individual, para Dewey era o problema central a ser resolvido em qualquer teoria educacional. Juntando história, ciência e ação as crianças poderiam aprender como a sociedade vem se desenvolvendo para ser o que é.

A variedade de circunstâncias ajuda a observar fatores diferentes de uma mesma perspectiva, a fazer combinações e conexões entre uma coisa e outra. Para Dewey (1979b, p. 48), “[...] isso traz a possibilidade de um contínuo progresso, porque, aprendendo-se um ato, desenvolvem-se métodos bons para outras situações. Mais importante ainda é que o ser humano adquire o hábito de aprender. Aprende a aprender”.

Outro ponto a ser levantado é o de que ao pensarmos que não é interessante separar as matérias de estudos das de instrução escolar, nem fragmentar os conteúdos a serem aprendidos, também não é interessante separar as atividades mentais das práticas. Isto, para o autor, é um disparate! Não podemos falar em “[...] exercitar-se, em geral, uma aptidão mental ou física, separadamente da matéria implicada em seu exercício” (DEWEY, 1979b, p. 70). Ao se propor uma atividade, é necessário observar a relação do princípio de continuidade das experiências, pois “[...] toda experiência ou atividade assim contínua é educativa, e toda educação consiste em ter mais experiências” (p. 85).

Um dos elementos interessantes em relação às atividades a serem desenvolvidas com os alunos é que estes devem ter liberdade para determinar que espécies de atividades desejam pôr em ação. Toda e qualquer atividade deve gerar novas dúvidas, deve fazer associações entre um assunto e outro. Além desses fatores, a escolha das atividades não pode restringir a atividade corpórea “[...] ao ponto de chegar-se à separação do corpo e da mente – isto é, da percepção do sentido do que se está fazendo” (DEWEY, 1979b, p. 156). A liberdade de

movimento, para Dewey, contribui para manter a saúde física e mental. Ao educador cabe averiguar “[...] a quantidade e qualidade desse tipo de livre atividade para o crescimento normal” (DEWEY, 1971, p. 62), geralmente essa liberdade varia de acordo com a idade do indivíduo e é diferente de uma criança para outra.

Dewey costuma dizer que uma atividade com qualidade se distingue de outra sem sentido pelo envolvimento da seleção de meios, análise das variadas condições, seu arranjo e disposição. As atividades devem alcançar um intento ou propósito. Nesse sentido, Dewey (1971, p. 89) adverte que “[...] quanto mais imaturo for o aprendiz tanto mais simples tem de ser os objetivos em vista e rudimentares os meios empregados”, porém, o princípio de organização, de percepção da relação entre consequências e meios, aplica-se a todos.

Também em relação às atividades é importante lembrarmos que na teoria pedagógica de Dewey, brinquedos, jogos e ocupações construtivas possuem um valor fundamental, pois reduzem a separação entre a escola e a casa dos alunos, chamam a sua atenção e são indiscutivelmente educativos. Durante a sua manipulação ou execução, as crianças formam associações de cooperação que contribuem para o emprego social dos conhecimentos elaborados. Para Dewey (1979b, p. 215), “[...] os fundamentos para se dar aos jogos e ao trabalho ativo um lugar definido no currículo, são intelectuais e sociais, não constituindo eles, apenas, expedientes temporários ou prazeres passageiros”.

Além disso, faz-se necessário que as atividades proporcionem oportunidades para a investigação e experimentação, e que se ofereça aos educandos algum tempo de isolamento pessoal a fim de que cada aluno possa ter um tempo de reflexão individual, sendo o tempo necessário calculado por cada professor. De acordo com Dewey (1979b, p. 334), “[...] não há oposição orgânica entre trabalhar com outras pessoas e, ao mesmo tempo, trabalhar individualmente”.

Ao olharmos as imensas possibilidades e variedades de atividades que podem ser proporcionadas aos alunos na “Pedagogia de Projetos”, observamos o quão rico se torna o modo como Dewey concebe o ensino. Moreira (2002, p. 100) destaca que:

Tentar expandir hoje em dia o repertório utilizado no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, para incluir a participação, a observação, a análise, a experimentação, a dramatização, a construção, artes, trabalhos manuais, etc., é de uma forma ou de outra adotar práticas que nos remetem à Escola Laboratório da Universidade de Chicago.

O próprio Dewey diz que tentar catalogar as mais diferentes espécies de atividades que foram realizadas dentro da escola, indica a riqueza do terreno disponível. Para ele:

Há trabalhos com papel, papelão, madeira, couro, barbante, argila e areia, e metais, com ou sem aparelhos e instrumentos ou máquinas. Os processos empregados são dobrar, cortar, furar, medir, modelar, fazer moldes e modelos, aquecer e esfriar, e as aplicações próprias de instrumentos como martelos, serrotes, limas, etc. Excursões, jardinagem, cozinhar, costurar, imprimir, encadernar livros, tecer, pintar, desenhar, cantar, dramatizar, contar histórias, ler e escrever – como trabalhos ativos com finalidades sociais (e não como simples exercícios para adquirir proficiência que futuramente seja usada) além de uma inumerável variedade de brinquedos e jogos, constituem algumas espécies de ocupação. O problema do educador é fazer que os alunos se dediquem de tal modo a essas atividades que, ao mesmo tempo em que adquiram habilidade manual e eficiência técnica e encontrem satisfação imediata nesses seus atos, e juntamente se preparem para habilitação ulterior, sejam essas atividades subordinadas à educação - isto é, à obtenção de resultados intelectuais e à formação de tendências sociáveis (DEWEY, 1979b, p. 216).

Devemos sempre ter em mente que atividades com prescrições e ordens escritas, atividades com modelos preparados, não exigem reflexões mais elaboradas por parte dos alunos, nem mesmo contribui para o seu ajustamento à vida social. É preciso avaliar as vantagens de se oferecer uma atividade aos alunos antes de aplicá-las.

É claro que poderíamos continuar falando muito mais sobre as atividades, pois o assunto não se esgota facilmente. Todavia, por ora, foi dada apenas uma introdução ao tema, pois é importante também oferecer um espaço para abordar um outro fator essencial presente no processo educativo pensado por Dewey. Além dos projetos bem executados e das atividades inquiridoras, é preciso tratar também da relação do ambiente com o ato educativo.

Ambiente nas palavras do próprio Dewey (1979b, p. 12) “[...] consiste naquelas condições que desenvolvem ou embaraçam, estimulam ou

inibem, a atividade característica de um ser vivo”. O ambiente no qual o ser humano está inserido leva-o a sentir ou ver mais uma coisa do que outra, faz seguir certos planos ao invés de outros, reforça ou não as relações com os indivíduos, enfraquece ou reforça algumas convicções. Ambiente significa mais do que o local onde se vive, indica “[...] a particular continuidade entre o meio e as próprias tendências ativas do indivíduo”.

Influir sobre o meio em que o ser imaturo se encontra é influir diretamente no processo educativo. Um professor é capaz de educar “[...] indiretamente, por meio do ambiente”. Nesse sentido, adequar o ambiente ao processo é de vital importância. Para Dewey (1979b, p. 24), um ambiente educativo exerce três funções específicas:

[...] simplificar e coordenar os fatores da mentalidade que se pretenda desenvolver; purificar e idealizar os costumes sociais existentes; criar um meio mais vasto e melhor equilibrado do que aquele pelo qual os imaturos, abandonados a si mesmos, seriam provavelmente influenciados.

A escola deve organizar-se de modo que o imaturo encontre um ambiente especialmente preparado, onde possa viver plenamente os ideais democráticos. Dewey salienta que “[...] quanto mais elevada a forma de vida, mais importante é a ativa reconstrução do meio” (1959a, p. 103). Na realidade pelo fato de o educador ter um maior conhecimento¹⁹ sobre aquilo que pretende ensinar, isso dá a ele maiores possibilidades de determinar o ambiente, o meio para que possa dirigir a atividade mental da criança.

Segundo Amaral (1990, p. 45), o princípio da filosofia de Dewey defende “[...] a existência de uma continuidade entre o indivíduo e o meio, entre o homem e o mundo” - estes dois elementos se conectam e através dele a vida se conserva e evolui.

Ao observar todos os elementos necessários à teoria pedagógica de Dewey, percebe-se que a preparação desse ambiente exige grande variedade de recursos e materiais para um bom resultado. O autor afirma que o Estado é o maior responsável por manter esses recursos disponíveis dentro das escolas, mas que familiares e professores são responsáveis pela manutenção desses recursos,

¹⁹ Para Dewey o professor sempre deve estar atento ao fato de que precisa estar em constante atualização sobre os assuntos aos quais pretende ensinar. Veremos isso mais adiante.

fornecendo um ambiente no qual as atividades educativas possam desenvolver-se (1959b, p. 165).

É preciso estar atento às condições de trabalho dentro das escolas. Dewey argumenta em seu livro *El Hombre y sus Problemas* (1961, p. 105) que geralmente se criticam os docentes pelo trabalho mal realizado, mas não se vê as condições com as quais eles trabalham. Querer implantar as ideias de uma escola progressiva requer fazer uso de materiais e equipamentos indispensáveis à vivência dos alunos. De acordo com Dewey (1979, p. 41), “[...] a educação intencional significa, [...] um ambiente especialmente escolhido tendo em vista, para essa escolha, materiais e métodos apropriados a incentivar o crescimento na direção desejada”.

Se existem muitas maneiras de se aplicar as atividades dentro de um mesmo projeto, existem também muitos recursos e materiais diferenciados a serem utilizados para esse fim. Dewey (1979b, p. 41) faz um alerta a esse respeito:

Que a educação não consiste unicamente em “falar” e “ouvir”, e sim em um processo ativo e construtor, é princípio quase tão geralmente violado na prática, como admitido em teoria. Não é essa deplorável situação de vida ao fato de ser a matéria meramente exposta por meio da palavra? Prega-se; leciona-se; escreve-se. Mas para se por a matéria ou a teoria em ato ou prática exige-se que o meio escolar esteja preparado, em extensão raramente atingida, com locais e condições para agir e fazer, com utensílios e materiais de natureza física. Exige-se, ainda, que se modifiquem os métodos de instrução e administração de modo a permitir e assegurar o contacto direto e contínuo com as coisas.

Ao colocar-se em prática a teoria educacional de Dewey, faz-se necessário estar atento e observar todos os requisitos propostos pelo autor, sob a pena de chamarmos de “educação progressiva”, algo que definitivamente nem se assemelha às ideias dessa modalidade de ensino.

2.4 PAPEL DO PROFESSOR E DO ALUNO

“Um professor aborrecido, a ensinar por obrigação matará qualquer assunto” (DEWEY, 1979a, p. 260).

Na teoria pedagógica de Dewey, o professor tem um papel bem definido. Em quase todos os seus escritos, o autor dedicou muitos parágrafos ao

modo como os professores devem conduzir os seus alunos. É bom dizer que toda e qualquer pessoa que guia o ser imaturo pode ser considerada como educador, por isso mesmo, ele diz que tanto pais e familiares, como professores tem a função de educar. Todavia, dentro da educação formal, vamos indiscutivelmente encontrar a figura do professor, tal como é conhecido, aquele que guia as aulas.

O educador, pensado por Dewey deve ser um orientador para os alunos; é ele quem possibilita que as experiências possam se tornar mais significativas e, por conseguinte, mais educativas. Todavia, o professor deverá conduzi-las tendo que observar o princípio de continuidade que as conecta; por ter maior maturidade Dewey (1971, p. 29) afirma que a “[...] experiência do adulto, como educador, o coloca em posição de poder avaliar cada experiência do jovem de modo que não pode fazê-lo quem tenha menos experiência. Sua tarefa é, pois, ver em que direção marcha a experiência”.

Para melhor selecionar as experiências é necessário que o professor aproveite as oportunidades que aparecem durante as aulas, sendo estas aquelas que despertam o interesse do aluno, que suscitam a sua curiosidade. Mas não é pelo simples fato de levantar o interesse dos alunos que uma experiência pode ser considerada válida. É aí que entra o trabalho do professor: ele deve ser capaz de julgar quais experiências são mais educativas, devendo fazer isso a partir da observação do grupo e só depois poderá instituir o seu planejamento.

O professor é aquele que é responsável por escolher os meios para a condução das atividades, cabendo a ele conhecer os conteúdos a serem ministrados, os aspectos psicológicos do desenvolvimento humano, o grupo com o qual trabalha, as aptidões individuais de cada um e a capacidade de seu grupo em realizar as atividades.

O planejamento deve ser flexível, e executado conforme os avanços realizados pelo grupo de alunos. Segundo Dewey, esta espécie de planejamento é mais difícil do que aquele em o professor seleciona uma meia dúzia de atividades com exercícios repetidos e os conteúdos a serem transmitidos de forma verbal aos alunos. Para ele:

Cabe ao educador o dever de instituir tipo de planejamento mais inteligente e, conseqüentemente, muito mais difícil. Deve ele estudar as capacidades e necessidades do grupo que tiver de educar e, ao mesmo tempo, dispor e ordenar as condições para que a matéria ou conteúdo das experiências seja tal que satisfaça aquelas necessidades e desenvolva aquelas capacidades. O planejamento deve ser suficientemente flexível para permitir o livre exercício da experiência individual e, ainda assim, suficientemente firme para dar direção ao contínuo desenvolvimento da capacidade dos alunos (DEWEY, 1971, p. 54).

Ao planejar suas aulas o professor deve refletir sobre quais livros, aparelhos, brinquedos, jogos e materiais são necessários para que as experiências em sala obtenham um resultado mais satisfatório. Ainda para Dewey (1971, p. 39):

Quando se afirma que as condições objetivas são as que estão dentro do poder do educador de ordenar e regular, está claro que isto subentende que lhe cabe o dever de determinar o ambiente, que, entrando em interação com as necessidades e capacidades daqueles a quem vai ensinar, irá criar a experiência educativa válida.

Um bom professor deve ter conhecimento do mundo, das matérias de estudo e instrução escolar para poder dispor melhor dos recursos a sua disposição nas escolas. Henning (2009a, p. 6) salienta que os professores não podem aplicar “[...] métodos e procedimentos porque deram certo numa situação similar”, mas devem “[...] buscar as razões sobre as possibilidades de eles incrementarem as experiências, produzindo melhor qualidade educativa e possibilitando o alcance, pelos educandos, de etapas superiores de crescimento”.

Isso não quer dizer que o educador tenha apenas que guiar os educandos e observar de longe os resultados, pois ele faz parte do grupo. Para Dewey (1971, p. 55), “[...] seria absurdo excluir o professor de membro do grupo”.. Ele é um membro mais amadurecido e, como tal, tem a responsabilidade de ajudar nas interações entre os indivíduos dentro do grupo, e do grupo com as matérias de estudo e de instrução escolar. Ele não é o chefe supremo, não detém o poder absoluto sobre os conhecimentos elaborados e sobre os alunos, não é um ditador, na realidade é um líder das atividades de sua turma, onde sua direção para “[...] o exercício do aluno é auxílio à liberdade e não restrição”.

As atividades organizadas pelo educador devem promover a busca constante por informações e por novas ideias. Isso exige dos professores

conhecimentos específicos e criatividade, pois como declara Moreira (2002, p. 145) “[...] o professor funciona como um guia que pilota uma embarcação, cuja energia propulsora vem dos que aprendem, de suas experiências, desejos e interesses”.

No pensamento deweyano o professor não pode de forma alguma diagnosticar “[...] estupidez ou mesmo inteligência somente porque haja incapacidade de reação às matérias escolares, a uma lição do compêndio ou da aula” (DEWEY, 1979a, p. 50) - o que pode estar acontecendo é que um determinado assunto, para o aluno, não é de seu interesse e tão logo isto aconteça eles podem reagir rapidamente aos estímulos dados. Os alunos apresentam reações diferentes a modos diferentes de aula, por esse motivo é essencial que o educador utilize-se de variadas atividades dentro de um mesmo projeto, pois uma atividade pode atender determinado aluno e não outro, e uma atividade diferenciada daquela primeira pode conseguir melhores resultados com aquele outro aluno que não conseguiu um bom resultado na primeira atividade.

Outro fator importante em relação ao trabalho do professor é que este não pode repreender seus alunos se estes apresentarem lentidão em suas respostas, pois o fato de demorar-se em suas respostas pode denotar maior concentração para “[...] atacar eficientemente o problema proposto. Em tais casos, deixar de conceder-lhes o vagar necessário será encorajar, senão criar, hábitos de juízo rápido, mas inconsistente e superficial” (DEWEY, 1979a, p. 53). Para cada ação do professor, a criança age de uma ou outra maneira determinando uma atitude. É bom que cada professor se lembre disso na hora de ensinar.

Cada aluno possui aptidões individuais, e por esse motivo, se diferencia dos demais alunos. Um modelo único de ensino não contribui para o aperfeiçoamento das diversas capacidades existentes em um mesmo grupo, por esse motivo, é também papel do professor diversificar as atividades, visto que umas são mais bem aproveitadas por determinados indivíduos, enquanto outras privilegiam a outra parte. Segundo Dewey (1979b, p. 257), o método pelo qual o professor conduz as atividades “[...] é índice decisivo do talento do professor em diagnosticar o estado intelectual dos alunos, em criar condições que provoquem reações intelectuais: em suma, prova decisiva de sua arte de ensinar”.

Um bom professor deve demonstrar entusiasmo pelo o que se está fazendo, mas é importante deixar os alunos se concentrarem no problema. Apresentar vários fatores de mesma importância aos alunos os deixará confundidos,

pois “[...] não é natural que o espírito comece com objetos a, b, c, d, procurando descobrir em que aspectos concordam” (DEWEY, 1979b, p. 268), mas, eles devem começar com determinada situação ou objeto, para depois passar aos demais fatores.

Também é significativo estabelecer pausas para dar descanso aos alunos. As pausas são importantes para que os educandos possam digerir mentalmente as experiências e refletir sobre elas. Ao elaborar seu planejamento é necessário que o professor faça certas perguntas a si mesmo como as que se seguem:

Que bagagem de experiência e estudo anterior trazem os alunos ao assunto atual? Como auxiliá-los a traçar conexões? Que necessidade, mesmo não reconhecida por eles, constituirá a alavanca que lhes imprimirá à mente a direção desejada? Que usos e aplicações esclarecerão o assunto, fixando-o no seu espírito? Como individualizar o objeto da lição, isto é, como tratá-lo para que cada aluno lhe possa trazer alguma contribuição particular e para que, por sua vez, a matéria se adapte às deficiências e gostos peculiares de cada um? (DEWEY, 1979a, p. 273).

Pensando sobre cada uma dessas questões ao planejar suas aulas, podemos apostar que o trabalho docente alcançará melhor os seus objetivos, em qualquer esfera de conhecimento. Teixeira (2000, p. 71) em seu livro *Pequena Introdução à filosofia da Educação* resume o papel do professor dizendo que sua tarefa está “[...] em despertar os problemas, torná-los sentidos ou conscientes, dar-lhes uma sequência organizada e prover os meios necessários para que os alunos os resolvam, de acordo com o melhor método e os melhores conhecimentos”.

Até aqui falamos sobre o papel do professor perante seus alunos e os métodos a serem escolhidos para o trabalho pedagógico. Mas, e o seu papel social frente à sociedade?

É preciso que o professor e todos os envolvidos com a escola participem ativamente na elaboração das ideias que direcionam o processo educativo. Eles precisam ter voz ativa perante o Estado. Para Dewey (1961, p. 98):

[...] los docentes, aun prescindiendo del respeto hacia su profesión, no deben aceptar supinamente las falsedades y tentativas de intimidación. [...]. Si los maestros no forman un frente para el combate por la libertad de la inteligencia, la causa de esta última será casi desesperada, y se irá hacia el período de intimidación, opresión y supresión conocido, y justamente, con el nombre de fascismo²⁰.

Todos os docentes devem estar a par dos defeitos e atuais exigências do mundo, dos tipos de organizações existentes; devem se utilizar de literatura econômica e sociológica, jornais e revistas que tragam as mais variadas notícias políticas. Um dos objetivos da educação progressiva é “[...] contribuir para abolir os privilégios indevidos e as injustas privações e, não, para perpetuá-las” (DEWEY, 1979b, p. 130). Nesse particular, os professores podem e devem ajudar.

Não é aconselhável que exista dentro da escola uma única pessoa ditando o como e o porquê o trabalho docente deve ser realizado. Para Dewey (1960, p. 49), temos que “[...] admitir la Idea de que todo miembro del sistema escolar, desde el maestro del primer grado hasta el director de la escuela secundaria, tienen que tener alguna participación en el ejercicio del poder educativo”²¹. Quanto mais o professor deixa essa tarefa de lado, mais ele prejudica o seu outro papel que é o de guiar os educandos.

Os professores devem conhecer as funções sociais da escola, devem participar das determinações, objetivos e processos educacionais, devem reconhecer os problemas sociais existentes para poder ajudar seus alunos a enfrentá-los. Os professores que se preocupam com esse aspecto da sua profissão, conseguem produzir um nível menor de ignorância dentro da sua comunidade.

Ao falarmos acerca do papel do professor e da teoria pedagógica de Dewey não se pode deixar de perguntar, por que muitos autores o criticaram dizendo que em sua teoria é o aluno que faz a escola e que cabe ao professor somente deixá-los *fazer* para que aprendam por si próprios, sem direção alguma – traço caracterizado pela famosa expressão *laissez-faire*. A pergunta que não quer calar é: De onde surgiu tamanha interpretação errônea das teorias do educador e

²⁰ Os professores, ainda mesmo sem o devido respeito a sua profissão, não devem acertar supremamente falsidades e tentativas de intimidação [...]. Se os professores não formam uma frente unida para lutar pela liberdade de inteligência, a causa desta última será quase esquecida, e acontecerá um período de opressão, intimidação e repressão conhecida, e com razão, com o nome de fascismo (tradução nossa).

²¹ [...] admitir a idéia de que todo membro do sistema escolar, desde o professor do primeiro grau até o diretor da escola secundária, têm que ter alguma participação no exercício do poder educativo (tradução nossa).

filósofo norte-americano?

O aluno nunca deve ser abandonado a si mesmo, embora o protagonismo do processo de ensino-aprendizagem lhe pertença, o professor se configura como um elemento essencial e importante para este processo.

Ao nos perguntar então, neste momento, qual é o papel do aluno nesse processo, é possível chegar a algumas considerações sobre o assunto. É bem provável que ao longo do discurso, já se tenha explorado a questão relacionada ao papel do aluno na teoria deweyana, visto que já foi exposto muitas coisas referentes ao processo educativo como um todo e sobre o papel do professor frente aos seus alunos. Todavia, ainda podem-se enfatizar alguns pontos relevantes em relação a esse contexto.

O primeiro elemento a ser constatado é que, se o processo educativo tem por centro a criança, é natural que tal processo exija um aluno ativo em sua própria educação. Isso significa que a liberdade do aluno e sua responsabilidade são maiores em relação a outras teorias pedagógicas, como por exemplo, a tradicional, onde a figura principal do processo ensino-aprendizagem está na figura do professor.

Na teoria pedagógica de Dewey a iniciativa dos alunos pode ser considerada como um guia para as escolhas das atividades. A espontaneidade também deve ser avaliada. Segundo Teixeira, (2000, p. 51) “[...] não basta, porém, que os alunos sejam ativos. É necessário que eles escolham as suas atividades”. As crianças devem ser respeitadas e ouvidas, não podem ser ignoradas ou reprimidas em suas opiniões e ideias. De acordo com Dewey (1979a, p. 47):

[...] as crianças, muitas vezes, se interessam mais pelo simples processo de perguntar do que por saber a resposta. Pelo menos, a nenhuma pergunta particular se prendem muito tempo; uma sucede a outra tão depressa que nenhuma se desenvolve em cadeia de pensamento. Perguntas e respostas imediatas descarregam a curiosidade. O problema fundamental para o educador, seja pai ou professor, é utilizar para fins intelectuais a curiosidade orgânica de exploração física e de interrogação verbal. Poderá consegui-lo, ligando a fins mais remotos, que exijam a busca e a inserção de atos, objetos e ideias intermediárias.

Dewey (1979a, p. 43) diz que o “[...] único meio de fazer que os alunos aprendam mais é ensinar verdadeiramente, mais e melhor. Aprender é próprio do aluno; só ele aprende e por si; portanto, a iniciativa lhe cabe”.

Quando um aluno se vê absorvido por um assunto, este o transporta para o levantamento de hipóteses, surgem as perguntas, ele faz sugestões, segue com pesquisas e leituras. Para Dewey (1979a, p. 40), “[...] o entusiasmo genuíno é atitude que opera como força intelectual”. Dependendo da forma como o aluno e a matéria entram em contato um com o outro, será determinado se o aluno vai procurar os traços mais importantes da matéria ou se vai abandoná-la.

Já exploramos a importância dos ideais democráticos para a educação deweyana, mas para que o aluno siga este ideal é preciso que participe desde cedo das formulações das regras existentes entre todo o grupo escolar ao qual ele está inserido. Quando participa desse evento, o aluno se sente mais responsável em cumprir o que foi acordado. A “[...] liberdade de exame, tolerância de opiniões diversas, liberdade de comunicação, distribuição para cada indivíduo como consumidor intelectual último do que for descoberto, são aspectos envolvidos tanto no método democrático, quanto no científico”. (DEWEY, 1970, p. 191).

As crianças são sensíveis quanto às regras que elas próprias produziram. Aquelas que não participaram da sua elaboração, de acordo com Cunha (1994, p. 64) elas, “[...] identificam facilmente, embora muitas vezes não saibam verbalizar, quando o controle é socialmente fundamentado e quando é prática que advém da necessidade de exibição de poder pessoal”.

É permitido aos alunos mover-se em sala de aula, pedir ajuda aos colegas de turma para realizar o seu trabalho, comunicar-se com o professor. Cada aluno tem o direito de ser respeitado individualmente e seu tempo de raciocínio deve ser levado em consideração durante todo o processo educativo. O aluno e o meio social devem estar harmonicamente ajustados.

Ao aluno é dado o direito de adquirir e provar “[...] ideias e conhecimentos em trabalhos ativos reproduzindo importantes situações reais”. (1979b, p. 179). A experiência de cada educando deve ser conservada e depois envolvida na direção de novas experiências, havendo crescimento entre uma e outra. O aluno deve ser capaz de manipular os materiais existentes, adaptando-os e aplicando-os por si mesmo na resolução de problemas. Na teoria educacional de Dewey, o aluno não apenas faz parte do processo educativo como é a parte mais importante deste processo.

CAPÍTULO 3

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE LONDRINA E A INFLUÊNCIA EXERCIDA PELA TEORIA PEDAGÓGICA DE DEWEY

3.1 SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE LONDRINA

A Educação Infantil oferecida às crianças da cidade de Londrina pela prefeitura Municipal da cidade não surgiu, a princípio, com um objetivo educacional, a exemplo do que aconteceu no próprio país e em muitos lugares do mundo. Aqui a educação infantil surgiu vinculada a uma ideia assistencialista. O principal objetivo era o de que, enquanto os familiares, principalmente as mães, trabalhavam fora para ajudar no orçamento familiar, as crianças pudessem ser cuidadas, já que não teriam com quem ficar enquanto seus familiares estivessem trabalhando. De acordo com a proposta pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil Francisco Quesada Ortega (2007, p. 07), quando as creches do município da cidade de Londrina foram criadas elas:

[...] assumiam uma postura de assistencialismo, tal palavra de origem francesa, significava 'manjedoura', a creche era associada ao simbolismo cristão de dar abrigo a um bebê necessitado, auxiliavam as famílias no que elas mais necessitavam.

Desta forma, as creches, hoje Centros Municipais de Educação Infantil, eram mantidas pela secretaria de Assistência Social da cidade. Nessa época, não havia um calendário escolar específico e os funcionários que trabalhavam nessas unidades com as crianças, em sua maioria mulheres, não precisavam necessariamente possuir uma formação pedagógica para atuar nesses locais. Em algumas creches era possível encontrar pessoas que nem sabiam ler e escrever. Os funcionários eram contratados por um regime trabalhista denominado "Frente de Trabalho". Essas pessoas eram admitidas pela prefeitura sem concurso público ou teste seletivo, e não tinham muitos dos direitos salvaguardados à grande maioria dos trabalhadores que são contratados pelas leis trabalhistas do país.

Em 13 de dezembro de 1994, a situação começou a ser modificada.

Foi criado um subprograma da prefeitura denominado Subprograma Creche Pré-Escolar, o qual resultou de uma parceria entre duas secretarias do município, a Secretaria de Ação Social e a Secretaria de Educação. Este subprograma previa o atendimento de crianças até os seis anos de idade e compreendia a guarda, higiene, alimentação e estimulação pedagógica das crianças. De acordo com a proposta pedagógica do CMEI Marízia Carli Loures (2007, p. 6), “À secretaria de Ação Social caberia o provimento de funcionários, material didático, de expediente e alimentação. A secretaria de Educação se responsabilizava pela coordenação pedagógica e administrativa”.

No ano de 2000, pelo decreto 041 de 28 de janeiro, na administração do então prefeito Nedson Micheleti, a Educação Infantil passou a ser responsabilidade total da Secretaria de Educação, passando todos os servidores e funcionários destes locais para tal secretaria. Em 05 de junho de 2000, outro decreto, o 261, criou os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) que assumiam não mais uma função assistencialista, mas educativa. Sobre essa passagem a Proposta Pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil Francisco Quesada Ortega (2007, p. 10) declara:

Com o passar do tempo deixando de ser responsabilidade da Ação Social, passando a ser da Educação, passaram a ser Centros Municipais de Educação Infantil, assumiram a função educativa, e estão lutando cada vez mais para conseguirem mudar tal concepção [assistencialista].

Além desse acontecimento foram designadas para esses locais diretoras pedagogas atribuindo uma responsabilidade pedagógica maior para com o objetivo educativo desses centros. Em 2000 também houve a implementação de um Programa de Formação Continuada para as pessoas que trabalhavam diretamente com as crianças. A Proposta Pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil Iracema de Barros Mello (2007, p. 8) faz o seguinte relato:

[...] o ano de 2000 foi mesmo um marco na história das creches, pois se tem início uma nova etapa: a implantação e implementação do Programa de Formação Continuada a fim de capacitar os profissionais que atuavam na área. Infelizmente, esse quadro de funcionários era bastante instável por se tratar de um regime de frente de trabalho. Não desmerecendo a capacidade e a dedicação destas funcionárias, há de se considerar que a falta de uma formação específica para se trabalhar com os pequenos, a falta de

materiais didático-pedagógicos e até mesmo ambientes propícios, dificultava muito o alcance dos objetivos estabelecidos, pela Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Através do programa de Formação Continuada e seus sub-projetos, dá-se início a uma lenta caminhada no processo ensino-aprendizagem em prol da Educação Infantil. A instabilidade perdurou por um bom tempo.

Finalmente em 2002, houve um teste seletivo para a contratação de pessoas com formação específica para trabalharem com as crianças, exigindo-se que, no mínimo, fossem pessoas com formação em Magistério. A partir desse momento, a Secretaria Municipal de Educação passou a exigir que essas professoras chamadas na época de *Atendentes de Creche* trabalhassem com objetivos educativos fazendo planejamentos diários de aulas, além de avaliações contínuas do desenvolvimento das crianças nas áreas físicas, sociais e intelectuais, o que constituía um grande avanço para a educação infantil municipal.

Em 2004, com o fim do teste seletivo dessas atendentes de creches em conformidade com a Deliberação 002/05, foram contratadas através de concurso público professoras de educação infantil com formação em magistério, pedagogia ou normal superior. Os Centros Municipais de Educação Infantil ganham a partir deste momento um caráter mais amplamente educacional.

3.2 A TEORIA PEDAGÓGICA DE DEWEY E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE LONDRINA

No primeiro e segundo capítulos desta dissertação, foram ressaltados os conceitos fundamentais da filosofia de Dewey e de sua teoria pedagógica, cujo conteúdo discutido precisa ser em grande medida aqui retomado para podermos demonstrar as relações possíveis entre o pensamento deweyano e a Educação Infantil Municipal da cidade de Londrina.

Com o intuito de averiguar essa possível relação, procuramos a Secretaria Municipal de Educação do respectivo município a fim de obter a autorização necessária para examinar as Propostas Pedagógicas dos Centros Municipais de Educação Infantil²², além da busca pelo acesso aos materiais didáticos, apostilas e livros disponibilizados para os professores dessas instituições.

²² A partir deste momento todas as vezes que nos referirmos ao Centro Municipal de Educação Infantil utilizaremos a sigla CMEI.

Tais recursos servem de base para os professores elaborarem os seus planos de aula a serem desenvolvidos em suas respectivas turmas - daí a sua importância para a nossa investigação. Após essa autorização²³ ser concedida pela secretaria de educação do município, iniciou-se o contato com as diretoras desses CMEIs a fim de serem marcadas as visitas nas datas e horários pré-estabelecidos por cada instituição. As visitas foram realizadas observar e analisar todas as instituições em Londrina, exclusivamente municipais, de acordo com a intenção inicial da pesquisa. Dos 11 CMEIs²⁴ existentes na cidade de Londrina, foi possível contatarmos nove) instituições apresentadas a seguir:

1. **CMEI Durvalina Pereira Oliveira de Assis**, localizado à Rua Cerejeiras, 427 no Jardim Marabá (região Leste);
2. **CMEI Francisco Quesada Ortega**, localizado à Rua José Vargas, 250 no Conjunto Habitacional José Mauricio Barroso (Região Norte);
3. **CMEI Iracema de Barros Mello**, localizado à Rua Flor dos Alpes, 262 no Parque Ouro Branco (Região Sul);
4. **CMEI Malvina Poppi Pedrialli**, localizado à Rua Santa Clara, 125 na Vila Fraternidade (Região Leste);
5. **CMEI Marina Sabóia Nascimento**, localizado à Rodovia João Alves da R. Loures, 655 no Jardim Cristal (Região Sul);
6. **CMEI Marízia Carli Loures**, localizado à Rua José Boralli, 325 no Jardim Santiago (Região Norte);
7. **CMEI Marli Marques Agostinho**, localizado à Rua Amapá, 400 no Distrito de Guaravera (Região Rural);
8. **CMEI Valéria Veronesi**, localizado à Rua Benjamin Constant, 800 no Centro de Londrina (Região Central);
9. **CMEI Yolanda Salgado Vieira Lima**, localizado à Rua Nelson Brunelli, 338 no Conjunto Habitacional Alexandre Urbanas (Região Leste).

²³ A autorização dada pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Londrina se encontra em anexo ao final dessa pesquisa (ANEXO B).

²⁴ Devido ao fato de não haver horários disponíveis nessas unidades para tal finalidade, não foi possível realizar os estudos nos CMEIs **Carolina Benedita Dos Santos** localizado à Rua José Soares, 22 no Conjunto Habitacional Avelino Vieira (Região Oeste) e **Kalin Yossef Yossef** localizado à Rua Tanzânia, 315 no Conjunto Habitacional Hilda Mandarino (Região Norte).

Após os estudos das Propostas Pedagógicas e dos materiais e recursos à disposição dos professores terem sido efetivados nessas unidades, partimos para a concretização das entrevistas com 09 professores de educação infantil vinculados ao quadro de funcionários de algumas dessas instituições, sendo que:

1. 02 professoras pertencem ao CMEI Durvalina Pereira Oliveria de Assis;
2. 01 professora pertence ao CMEI Kalin Yossef Yossef;
3. 01 professora pertence ao CMEI Malvina Poppi Pedrialli;
4. 01 professora pertence ao CMEI Marina Sabóia Nascimento;
5. 02 professoras pertencem ao CMEI Valéria Veronesi;
6. 01 professora pertence ao CMEI Marli Marques Agostinho;
7. 01 professora pertence ao CMEI Yolanda Salgado Vieira Lima.

Primeiramente, gostaríamos de ter entrevistado um professor de cada unidade, mas isso não foi possível, pois não conseguimos encontrar um professor de cada CMEI disposto a falar. No entanto, em algumas unidades educativas todos os professores queriam dar entrevistas. Nesse clima, como fizemos os estudos em nove unidades, optamos por entrevistar mais alguns professores do mesmo Centro Municipal de Educação Infantil, sendo escolhidos aqueles indicados pela direção. Ressaltamos que uma das entrevistas foi realizada com uma professora do CMEI Kalin Yossef Yossef, local onde não tivemos acesso à Proposta Pedagógica. A intenção com as entrevistas era a de buscar na fala dos professores maiores subsídios para a pesquisa. Os professores estão diretamente ligados ao processo educacional e, sem dúvida, o modo como conduzem as aulas muito nos mostra a respeito da concepção de educação presente em uma determinada instituição escolar. As questões²⁵ retiradas das entrevistas com os professores forneceram a oportunidade de entendermos melhor a prática pedagógica utilizada nesses CMEIs. A seguir, serão expostos alguns itens presentes, tanto nas propostas pedagógicas, como nas entrevistas, que julgamos estar de acordo com o pensamento de Dewey, discutido nos capítulos anteriores.

²⁵ O questionário realizado com os professores foi realizado de forma aberta e gravado em fita cassete. Posteriormente foram transcritos e impressos. As questões se encontram ao final dessa pesquisa em anexo (ANEXO B).

3.2.1 A Experiência como Fator Importante para o Processo de Ensino-Aprendizagem

Sabe-se que experiência é o principal elemento formador da teoria deweyana, o princípio da ação e da própria vida e, por conseguinte, da própria educação. Pode-se dizer que é o principal elemento presente no substrato ontológico da vida humana, daí a sua importância para a educação. Para Dewey, (1979b, p. 6), “[...] a medida do valor de qualquer instituição social, econômica, política, legal e religiosa está em sua capacidade de amplificar e aperfeiçoar a experiência [...]”. A experiência vivenciada por cada um está vinculada à questão da vida, isto é, quando vivemos, experienciamos, e vice-versa. Tal relação é orgânica em Dewey e deve ser muito bem compreendida por todos os que se interessam por sua proposta, esforço que tentamos realizar às páginas 41-44 desta pesquisa. Nos CMEIs estudados, a questão da experiência é muito valorizada. Levar a criança a experimentar, a vivenciar as situações que desejamos que aprenda é primordial para todos eles. Na Proposta Pedagógica do CMEI Marina Sabóia Nascimento (2007, p. 57) encontramos a seguinte declaração:

Destaca a necessidade de levar sempre em consideração o fato de que a criança conhece e constrói as noções e os conceitos à medida que age, observa e relaciona os objetos do mundo físico.

Na mesma proposta, ainda encontramos:

É justamente nessa etapa que as crianças tomam contato com o mundo que as cerca através de experiências diretas com as pessoas, com os objetos de seu mundo físico e as formas de expressão que nele ocorre (NASCIMENTO, 2007, p. 63).

De acordo com o CMEI Marli Marques Agostinho, todas as pessoas envolvidas “[...] na educação devem estimular a aprendizagem destas crianças, como uma experiência social, que envolve interações significativas entre crianças, crianças mais velhas e os adultos”. Deve-se considerar também que cada criança possui “[...] experiências únicas” e que “[...] as crianças aprendem agindo [...]”. Para este CMEI, a concepção teórica de educação deve partir do princípio de que “[...] o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio”.

Para o CMEI Marízia Carli Loures “[...] todas as experiências devem ser valorizadas”. Ele também utiliza a mesma afirmação²⁶ da Proposta Pedagógica do CMEI Marina Sabóia Nascimento de que as crianças constroem “[...] as noções e os conceitos à medida que age, observa e relaciona os objetos do mundo físico” e que incorporam dados e relações ao enfrentar desafios, ao “[...] trocar informações umas com as outras e com os adultos”.

O CMEI Iracema de Barros Mello (2007) destaca que “É a partir das interações que estabelece com pessoas próximas e com o seu meio que a criança constrói o conhecimento”. Para este CMEI é imprescindível que “[...] a criança e o educador vivenciem a experiência de serem sujeitos de suas ações” e, como encontrado em outras propostas, a criança aprende a partir do “[...] contato com o mundo que as cerca através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorre”.

Ainda sobre o aspecto da importância da experiência para o aprendizado, o CMEI Francisco Quesada Ortega (2010, p. 97) destaca:

Tendo a educação infantil como finalidade o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos, tem como objetivo promover o bem estar da criança, ampliando suas experiências, estimulando seu interesse por descobertas acerca do mundo em que vive.

Na mesma Proposta Pedagógica, apresenta que “O trabalho Pedagógico a ser desenvolvido na Educação Infantil deve partir das experiências da criança, considerando a aquisição e sistematização de conhecimentos”.

O CMEI Valéria Veronesi (2007, p. 69) salienta que é preciso possibilitar às crianças as mais variadas “[...] experiências com o universo das coisas que a cercam – domínio do espaço e do tempo – de maneira que possam tomar consciência de si e dos outros”. Para este CMEI:

Os conteúdos que devem ser abordados na Educação Infantil irão possibilitar à criança a compreensão da realidade atual e das relações sociais que são tecidas ao seu redor, das quais ela participa ativamente, oportunizando-lhe experiências diretas com o meio. O

²⁶ Quando a Educação Infantil passou da Secretaria de Ação Social para a Secretaria de Educação no ano de 2000, todas as diretoras dos CMEIs se juntaram para construir uma Proposta Pedagógica que abrangesse todas as creches municipais. Com o decorrer do tempo as Propostas Pedagógicas foram sendo alteradas e realimentadas de acordo com a realidade de cada instituição, porém alguns dos escritos da primeira Proposta Pedagógica impressa em 2000, que valia para todas as unidades, permaneceram em quase todas as Propostas Pesquisadas.

meio, para ela, é o universo de suas relações, as coisas que as cercam, os objetos que manipula, os animais que as rodeiam, as ações e os jogos a que se integra (VERONESI, 2007, p. 102).

Ainda para o CMEI Valéria Veronesi (2007, p. 83) é indispensável promover junto às crianças “[...] experiências que incitem questionamentos, investigações, descobertas, soluções de problemas adequados ao desenvolvimento mental da criança, aquisição de linguagem e desenvolvimento da criatividade”. Além disso, a Proposta Pedagógica destaca que o:

[...] Centro Municipal de Educação Infantil Valéria Veronesi contempla projetos que permitem à criança vivenciar múltiplas relações com o exterior e afirmar-se vivenciando a experiência da interação com os pares; planejar suas ações; assumir responsabilidades; ser agente de seus aprendizados, produzindo algo com sentido (VERONESI, 2007, p. 189).

O CMEI Yolanda Salgado Vieira Lima (2007, p. 87) diz que “A Educação Infantil deve priorizar em sua prática pedagógica a expressão do diálogo e troca de experiências” e que na “Instituição de Educação Infantil, a criança encontra a possibilidade de ampliar as experiências que traz de casa e de outros lugares [...]” (LIMA, 2007, p. 34). Conforme o CMEI Malvina Poppi Pedrialli “[...] a educação proporciona a criança vivências e experiências de cooperação, colaboração e solidariedade que levam a valorização do ser independente” (PEDRIALLI, 2007, p. 106), ainda para este CMEI:

Todos os momentos das crianças, sejam eles nos espaços abertos ou fechados, deverão permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas.

O CMEI Durvalina Pereira Oliveira de Assis (2007, p. 370) assegura que “As primeiras experiências vividas na escola serão decisivas para a construção do seu modo de se colocar no mundo, nas relações com o outro” e que é importante possibilitar que a criança vivencie a experiência de ser sujeito de sua própria ação.

Como vimos, para todos os CMEIs estudados é fato que ao experienciar algo a criança aprende, ou seja, o ensino e o aprendizado estão relacionados às experiências vividas pelo aprendente. De qualquer modo, vale ressaltar que em algumas propostas a palavra *vivenciar* ou *vivências* das crianças

pode estar sendo tratada como algo diferente da experiência como Dewey as vê, pois para ele a experiência engloba em todos os seus aspectos as vivências de cada pessoa, pois enquanto vivemos experienciamos e vice-versa. Mas, como professora de Educação Infantil vejo que quando se lê em uma proposta do município (e aí vai um pouco da sensibilidade enquanto professora atuante em um desses centros e enquanto pesquisadora) a palavra vivência, não se quer dizer com isso que a experiência seja algo diferente da vivência, mas, que a criança aprende ao vivenciar as situações, o que englobaria a noção de experiência presente em Dewey. Entretanto, não é somente nas Propostas Pedagógicas que encontramos argumentos para tal afirmação. Nas entrevistas realizadas com os professores averiguamos que essa relação também se faz presente. Ao falar sobre sua concepção de educação uma professora afirma:

Eu penso a educação como uma troca, “tipo”: eu tenho algo que sou mais experiente, que você não é tanto, mas você deve ter muitos “algos” que eu não tenho essa experiência. Então, a gente está aqui para essa troca, e prá se permitir [a troca]. E, no caso do professor, para possibilitar aos outros, experiências, que às vezes ninguém ali tem - então, juntos construirmos o saber, essa aprendizagem que às vezes a gente não possui.

Ao observarmos a fala dessa professora podemos dizer que se aproxima as ideias de Dewey na medida em que:

Os elementos fundamentais do processo educativo são, de um lado, um ser imaturo e não envolvido – a criança, e de outro, certos fins, certas ideias e certos valores sociais representados pela experiência amadurecida do adulto. O processo educativo consiste na adequada interação desses elementos (DEWEY, 1959b, p. 50).

Outra professora destaca que uma das funções do professor é ampliar a experiência de seu aluno. Ela declara: “Eu penso que é ampliação [...]” e continua “O essencial é olhar prá saber, assim: olha a experiência daquele garotinho, vou aproveitar aquilo, e vou contar como daquela experiência pode vir outras, elevar essas possibilidades, essas potencialidades”. Uma professora diz que uma das finalidades da educação infantil é o de “[...] instigar, deixar o aluno experienciar, fazer com que ele se permita viver através das experiências que adquire aqui dentro”.

3.2.2 Considerações sobre os Conhecimentos Prévios da Criança e o Princípio de Continuidade das Experiências

O princípio de Continuidade das experiências tratado no capítulo 2, mais especificamente às páginas 43-44 parece ser levado em consideração por todos os CMEIs estudados. É preciso lembrar que em conformidade com o princípio de continuidade, o qual indica as conexões entre as experiências no sentido de que a experiência anterior deve sempre conduzir a uma experiência posterior, há a preocupação com o crescimento e desenvolvimento do indivíduo. Quando por exemplo, os CMEIs apontam para que se leve em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, estão querendo dizer que devem ser levadas em conta as experiências já vividas anteriormente pela criança para que se possa introduzir novas experiências, possibilitando assim o conhecimento. Todos eles declaram a importância desse princípio para a obtenção do conhecimento. Dewey revela em seu livro *Como Pensamos* (1979b, p. 75) que o grande problema da educação formal é de não levar em conta esse princípio no momento em que as crianças vão para a escola:

Uma razão pela qual muito do ensino elementar é tão inútil para o desenvolvimento de atitudes reflexivas é que, ao ingressar na escola, a criança sofre uma ruptura em sua vida, uma ruptura com as suas experiências, saturadas de valores e qualidades sociais. Pelo seu isolamento, o ensino escolar é, portanto, técnico; e a maneira de pensar que a criança possui não pode funcionar, porque a escola nada tem de comum com suas experiências prévias.

Segundo a Proposta Pedagógica do CMEI Marina Sabóia Nascimento (2007, p. 52) intenta-se proporcionar “[...] a troca de experiências e interação entre as crianças considerando seu conhecimento prévio e interrelacionando com o saber sistematizado”. Para este CMEI, a educação deve construir um olhar e um agir pedagógico que faça com que a criança:

[...] passe de um patamar a outro na construção de sua aprendizagem, oportunizando-lhe vivências e situações de trocas, tomada de decisões, sendo promovida assim à autonomia. Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem estabelece relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos que já possuem (NASCIMENTO, 2007, p. 62).

Deve-se sempre levar em conta aquilo que “[...] a criança sabe e sente” (NASCIMENTO, 2007, p. 69) a respeito dos conhecimentos a serem adquiridos. Para o CMEI Marli Marques Agostinho (2007), “É muito importante respeitar a originalidade de cada criança, respeitando suas próprias ideias” e convém “[...] potencializar as condições que lhes permitam reviver a fundo estas ideias e ampliar as experiências com outras novas”. Ainda para esse CMEI “Situações de aprendizagem podem auxiliar a adaptação na medida em que a experiência velha é acomodada na nova”.

O CMEI Marízia Carli Loures diz que “[...] a infância é um rico período de aprendizagem” e a criança é “[...] um ser que pensa e tem uma série de hipóteses e teorias sobre o mundo, fundadas nas suas experiências”. Por esse motivo, é necessário levar em consideração as experiências anteriores da criança antes de se trabalhar novos conteúdos. Para este CMEI, “[...] a criança é um ser sensível ao mundo em que vive e está disponível para percebê-lo, senti-lo e organizá-lo [...]”, mas isso deve ser feito “[...] na medida de suas possibilidades evolutivas”.

Na proposta do CMEI Iracema de Barros Mello (2007, p. 52) encontramos a mesma afirmação que acima citamos do CMEI Marina Sabóia Nascimento, de que é necessário que a criança “[...] passe de um patamar a outro, na construção de sua aprendizagem”. Este CMEI faz a seguinte advertência: “Lembramos que todas as descobertas, explorações e aprendizados da criança na unidade fará parte de um processo contínuo de educação [...]”.

Para o CMEI Francisco Quesada Ortega (2010, p. 110), “A criança iniciou a construção do seu conhecimento e traz para a escola um repertório próprio e exclusivo”. A Proposta Pedagógica em sua página 110 contempla o fato de que se faz necessário: “[...] melhorar as condições para que as crianças vivam plenamente, o ser criança. Partindo do princípio que a possibilidade de apropriação de conhecimentos se faz presente nas interações sociais desde que a criança vem ao mundo”. Esse CMEI também afirma que “A Educação Infantil deve proporcionar a troca de experiências e interação entre as crianças, considerando o saber adquirido, fazendo disso ponte para o saber sistematizado” (ORTEGA, 2010, p. 139). Para este CMEI, é preciso “Tomar a realidade das crianças como ponto de partida para o trabalho, organizando as atividades a partir do que é proposto por elas”.

Segundo a Proposta Pedagógica do CMEI Valéria Veronesi (2007, p.

76), a meta da instituição é “[...] partir da leitura de mundo que a criança traz para o espaço escolar”. Eles ainda lembram que “[...] tudo o que a criança descobrir, explorar e aprender na instituição constitui-se como parte de um processo contínuo de educação” (p. 101) e que a forma como são organizadas as brincadeiras e atividades deve “[...] possibilitar o envolvimento das crianças na construção gradativa de conceitos e dentro de um contexto significativo ampliando assim suas experiências”.

O CMEI Yolanda Salgado Vieira Lima (2007, p. 30) afirma que é extremamente significativo “[...] considerar que o desenvolvimento infantil é um processo que depende de cada criança, de suas experiências anteriores, do ambiente em que vive e de suas relações com o ambiente”. Para essa unidade “A criança é um ser em formação [...]” e por esse motivo “[...] é importante considerar a bagagem trazida para a instituição, pois desde que nascem, participam de diversas práticas sociais no seu cotidiano dentro e fora da escola” (LIMA, 2007, p. 34). Esta Instituição também salienta que a criança “[...] constrói e reconstrói noções que favorecem mudanças no seu modo de compreender o mundo, permitindo que ocorra um processo de confrontação entre sua hipótese e as explicações que obtém [...]”.

O CMEI Malvina Poppi Pedriali (2007, p. 74) diz que a construção do conhecimento deve ocorrer a partir de um processo em que:

[...] se permita ao aluno agir sobre o objeto do conhecimento, interagir com seus pares, partilhar e ampliar saberes. Para eles, as crianças não são um material inerte, a ser modelado e adaptado. Os conhecimentos que trazem, as informações que possuem, as relações que estabelecem são elementos que fundamentam a organização do trabalho docente e a delimitação dos horizontes a serem atingidos.

Para esse CMEI, é necessário partirmos da realidade vivida pela criança. O aprendizado do mundo “[...] se dá através de significar e compreender [...]. A criança precisa aprender fazendo” (PEDRIALLI, 2007, p. 141), verificando sempre as “[...] relações entre o que é natural, o que é transformado e a cultura [...]”.

Sobre o item abordado, o CMEI Durvalina Pereira Oliveira de Assis (2007, p. 41) declara que “[...] é fundamental saber o conhecimento que a criança constitui na interação com o ambiente familiar e sociocultural, para que se possa elaborar as atividades diárias e compor os objetivos e metas dos Projetos”. Eles também afirmam que “A sala de aula está sendo para ele, uma oportunidade

importante de ultrapassar os conteúdos, chegando a outro patamar para vivenciar outros valores fundamentais”.

Na realidade, quando apresentamos algo totalmente novo para a criança, algo pelo qual a criança não possui nenhuma experiência anterior, algo que não tenha vivenciado, quebramos o princípio de continuidade das experiências, apresentado por Dewey, porque dessa forma uma experiência não levará à outra. No processo formativo escolar é preciso partir daquilo que a criança já sabe, de uma experiência que ela já tenha vivenciado para apresentar novos conhecimentos, para propor novas vivências (experiências). Sobre isso uma professora declara:

É necessário trazer um novo repertório, é deixar fluir um novo repertório, assim: se o aluno escutar o “reboleicham”, vamos supor, você não vai falar assim pra ele “pára de escutar”, não você vai trazer uma nova coisa, você vai trazer um MPB, você vai trazer um “palavra cantada”²⁷, você vai ouvir com eles um Rock, e aos poucos, ele vai falar “nossa, não é que isso também é legal”, você não vai excluir o que ele têm, você vai possibilitar o contato com algo novo, e aí ele tem escolha.

A partir dos dados levantados, percebemos que o princípio de continuidade das experiências é contemplado pelos professores e pelas Propostas Pedagógicas da escola, mesmo que se precise ler nas entrelinhas desses escritos ou das falas dos profissionais que atuam diretamente com as crianças.

²⁷ CD do grupo Infantil Palavra Cantada.

3.2.3 Teoria e Prática: um Vínculo Indissociável

Outro fator esboçado na teoria de Dewey e que se faz presente nos CMEIs é a questão da relação entre teoria e prática. Para essas instituições não pode haver uma separação entre estes dois elementos. Em *Reconstrução em Filosofia* (1959a, p. 114) Dewey afirma que “O mundo tem sofrido, porque em muitos assuntos a filosofia lhe tem oferecido somente uma escolha arbitrária entre posições opostas obstinadas e inflexíveis”. Esta oposição a que Dewey se refere é a separação entre mente e corpo, teoria e prática, pensamento e ação. No mesmo livro ele declara:

Uma reconstrução filosófica, que livrasse os homens da tarefa de escolher entre uma experiência empobrecida e truncada, de um lado, e uma razão artificial e impotente, do outro lado, por certo libertaria o esforço humano da mais pesada carga que tem de transportar; acabaria com a divisão dos homens de boa vontade em dois campos hostis; permitiria ainda a cooperação daqueles que respeitam o passado e as instituições estabelecidas com os que se interessam pelo estabelecimento de um futuro mais livre e mais feliz. Com efeito, determinaria as condições, mediante as quais a consolidada experiência do passado e a inteligência inventiva que olha para o futuro pudessem efetivamente interagir uma sobre a outra. Habilitaria os homens a glorificarem as reivindicações da razão, sem, ao mesmo tempo, tombarem numa paralisante adoração da autoridade superempírica ou numa ultrajante “racionalização” das coisas tais como são (DEWEY, 1959a, p. 115).

Em *Como Pensamos*, Dewey (1979a, p. 225) salienta que “O pensamento teórico não é de espécie mais elevada que o pensamento prático” e nem ao contrário, para ele a pessoa que disponha destes dois elementos é “[...] superior àquela que possua um só”.

Em concordância com tal pensamento todas as Propostas Pedagógicas dos CMEIs estudados trazem a seguinte declaração “Não se separa a teoria (conhecimento) da prática (ação), pois a teoria não é um dogma, mas um guia para a ação. O conhecimento parte da prática e a ela se volta”²⁸. O CMEI Valéria Veronesi acrescenta alguns escritos anteriores a essa citação dizendo que “[...] competência técnica para educar não basta; devemos ter também um compromisso político-social de garantir a democratização do conhecimento social elaborado” e

²⁸ Esta declaração foi encontrada tal como descrita acima em todas as Propostas Pedagógicas dos 9 CMEIs pesquisados.

continua com a devida citação acima mencionada.

O CMEI Francisco Quesada Ortega (2010, p. 118) faz mais algumas referências sobre o assunto declarando que “[...] é preciso profissionais engajados, preparados para exercer o seu trabalho, profissionais que unam prática e teoria e assim façam da educação uma constante descoberta dos novos rumos [...]”. Eles acreditam que “[...] deve-se mostrar à criança que o conhecimento não é uma verdade pronta e acabada”, se faz necessário que as crianças percebam os conhecimentos “[...] não só teoricamente, como ter na prática, pois esta se alimentará do desejo de aprender cada vez mais para poder gerar transformação”.

O CMEI Yolanda Salgado Vieira Lima (2007, p. 73) afirma que “O objetivo do professor nessa instituição, é que a criança aprenda e utilize toda a sua gama de conhecimento para a sua vida prática, elaborando conceitos, experimentando e aplicando-os no seu cotidiano”. Para o CMEI Malvina Poppi Pedrialli (2007, p. 153) é necessário que o professor dessa instituição possua “[...] uma prática reflexiva da sua ação, embasada em conhecimentos teóricos [...]”.

Ao observarmos esses dados podemos dizer que tal como Dewey, os CMEIs estudados acreditam na complementação da teoria e prática para elevar a qualidade do ensino, não exaltam nem uma, nem outra, mas acreditam que existe uma estreita relação entre estes dois elementos.

3.2.4 Levar-se em Consideração os Fatores Biológicos e Sociais para um Bom Resultado do Processo de Ensino-aprendizagem

Dewey considera alguns aspectos biológicos do organismo vivo como sendo característicos da própria vida. O organismo cresce e se desenvolve, porém também nele são observados aspectos sociais que fazem com que se adapte ao ambiente no qual está inserido. Em relação à educação, Teixeira, ao se referir à teoria de Dewey, declara que:

A atividade educativa não se processa no vácuo, independente de objeto ou condições. Ao contrário, ela é sempre uma resposta a estímulos específicos ou gerais, nascidos do próprio organismo e do meio ambiente em que o indivíduo vive. A direção é, de um lado, fornecida por esse meio social. [...]. O meio social, pelos seus estímulos, provoca e dirige as nossas atividades (TEIXEIRA, 1959, p.15).

Dewey (1959b, p. 51) afirma que a “[...] a vida da criança é íntegra e unitária: é um todo único” e que “Ensinar bem é ensinar apelando para as capacidades que o aluno já possui, dando-lhe, do mesmo passo, tanto material novo quanto seja necessário para que ele reconstrua aquelas capacidades em nova direção”. O filósofo cita o modo como os aspectos biológicos são utilizados para a concretização da experiência:

O primeiro problema que tem o recém-nascido é o de aprender a usar os órgãos dos sentidos – a vista, o ouvido, o tato, etc. – e do movimento – os músculos – em combinação uns com os outros. Por certo, muito da maestria que ele vai conseguir não envolve grande experimentação mental, sendo antes devida ao amadurecimento de ligações fisiológicas. Entretanto, existe um fator genuinamente intelectual no ato com que a criança aprende e percebe que certa atividade dos olhos significa certo movimento da mão, ou dos dedos, etc., e que esses movimentos de mão e de dedos, por sua vez, resultam em contatos e experiências diversas [...] (DEWEY, 1959b, 141).

Ao falar sobre a teoria deweyana Cunha (1994, p. 29) afirma:

Sob o efeito do desenvolvimento da biologia [...] viu-se que a existência de vida é sinônimo de atividade, o que implica esforço contínuo de adaptação do ser vivo ao meio ambiente, processo este que requer ação permanentemente ativa do organismo. Quando Dewey se reporta à existência de uma psicologia baseada na biologia, ele tem em mente as descobertas da fisiologia associadas à ciência psicológica [...].

Os CMEIs estudados dão grande valor aos aspectos biológicos e sociais na hora de conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Para o CMEI Marina Sabóia Nascimento e Valéria Veronesi:

[...] os fatores biológico e social, não podem ser dissociados e influenciam-se mutuamente, existindo uma reciprocidade de influências entre o indivíduo e o meio. Essa concepção vê a aquisição de conhecimento como um processo de construção lento e gradual que se inicia com o nascimento e continua por toda a vida. A infância é um rico período de aprendizagem e a criança é um ser que pensa e tem uma série de hipóteses e teorias sobre o mundo, fundadas nas suas experiências e nas interações que estabelece em seu meio cultural. É preciso conhecer a criança e o seu processo de desenvolvimento para que se possa interferir de maneira a favorecê-la²⁹.

²⁹ Essa citação se encontra na Proposta Pedagógica do CMEI Marina Sabóia Nascimento (2007, p. 55) e na Proposta Pedagógica do CMEI Valéria Veronesi (2007, p. 64).

Ainda para o CMEI Valéria Veronesi (2007, p. 65) é preciso promover a saúde “[...] física, mental e sócio-emocional” das crianças. O processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer pela “[...] articulação entre os diferentes níveis de desenvolvimento: motor, afetivo, social e cognitivo”, pois estes não são fatores isolados um do outro, eles devem ser trabalhados de forma “simultânea e integrada” (p. 65).

Para o CMEI Marízia Carli Loures (2007, p. 51) a criança deve ser entendida como um “[...] ser social sujeito de influências e capaz de determinar o meio em que vive” cabendo à escola “[...] contribuir com o desenvolvimento das múltiplas potencialidades do indivíduo”. O CMEI Iracema de Barros Mello (2007, p. 45) diz que a criança se caracteriza como:

[...] um sujeito ativo, onde a situação sociocultural, as condições econômicas, o sexo [...] exercem grande influência entre ela e o seu comportamento. Dessa forma, o conceito de criança passa a não ser único, mas depende de vários fatores e do contexto onde ela está inserida.

O CMEI Francisco Quesada Ortega (2010, p.67) expõe que uma de suas metas é “Garantir à criança atendimento qualitativamente satisfatório nos aspectos bio-psico-social [...]”. Ao valorizar os aspectos sociais de cada criança, acreditam que “Todo ser humano vive em grupo. É vivendo em grupo socialmente que ele aprende e desenvolve as atitudes comportamentais básicas [...]”. Para este CMEI, a instituição escolar deve ser organizada de modo a atender as necessidades da criança em seus aspectos fisiológicos, sociais, emocionais e intelectuais, levando o indivíduo a “[...] compreender a realidade social e perceber-se como parte desta, tornando-se capaz de entendê-la e modificá-la” (ORTEGA, 2010, p.91-92).

De acordo com o CMEI Yolanda Salgado Vieira Lima (2007, p. 51), “A educação infantil é um período em que devem ser oferecidas às crianças todas as oportunidades e possibilidades de desenvolvimento e crescimento”. A teoria educacional defendida por este CMEI “[...] se fundamenta na perspectiva biológica, sendo o desenvolvimento humano visto como um processo adaptativo, no qual o organismo está em constante interação com o seu meio, visando sempre a sua organização”.

O CMEI Malvina Poppi Pedrialli (2007, p. 76) destaca que é importante “Conhecer o desenvolvimento infantil [...]” para facilitar a organização das

atividades a serem trabalhadas com as crianças. Para o CMEI Durvalina Pereira Oliveira Assis (2007, p. 27) é necessário considerar “[...] dois fatores, o biológico e o social, indissociáveis e influenciados mutuamente”. De acordo com essa instituição, é imprescindível “Dentro da intencionalidade educacional e pedagógica do trabalho, [...] que o professor conheça a criança, sua realidade e o seu processo de desenvolvimento, para interferir de maneira favorável e sadia”.

Ao falar sobre sua concepção de educação uma professora afirma:

Pra mim, Educação é o processo do “se tornar melhor”, é o caminho que precisa ser percorrido para que o indivíduo possa conseguir lidar melhor com as situações, com o mundo em geral. Acho que a educação visa tornar as pessoas melhores, com elas mesmas e com os outros, e isso em todos os aspectos: físicos, sociais, psicológicos [.....].

Outra professora declara que a finalidade da educação infantil é o de “Desenvolver todas as potencialidades dessas crianças sejam elas de caráter físico, psicológico, intelectual, cognitivo [...] sempre respeitando-a. A criança é um ser integral”. Ainda para outra professora é necessário “[...] promover o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, intelectuais e sociais”.

Vemos que tanto as propostas pedagógicas como algumas das professoras entrevistadas levam em consideração que a criança é um ser indivisível, que possui aspectos biológicos e aspectos sociais os quais precisam ser tratados com igual importância no momento em que se processa o ensino e a aprendizagem. Dewey diz que um educador que se preocupa com estes dois fatores alcança melhor resultado do que aquele que se preocupa apenas com um destes dois aspectos.

3.2.5 A Criação da Mini-sociedade Dentro dos Cmeis e a Necessidade de se Vivenciar os Princípios Democráticos

Dewey afirma que é necessário que todas as crianças possam ter contato com os princípios democráticos desde que vem ao mundo. Ele dá muita importância à democracia como modo de vida e em quase todos os seus livros e artigos ele faz alguma referência ao estabelecimento desse regime, o qual pode ser grandemente reforçado e construído pela educação. Para que a criança possa então vivenciar os princípios que regem a democracia, Dewey propõe a criação da mini-

sociedade dentro da escola. Já nos reportamos a esse assunto em nosso segundo capítulo nas páginas 63-68, todavia anunciamos novamente mais algumas de suas afirmações:

[...] deveríamos criar nas escolas uma projeção do tipo de sociedade que desejaríamos realizar, e, formando os espíritos de acordo esse tipo, modificar gradualmente os principais e mais recalcitrantes aspectos da sociedade adulta (DEWEY, 1979b, p. 350).

A defesa [...] da educação por meio de atividades construtoras contínuas, estriba-se no fato de que elas abrem ensejo para restabelecer-se um ambiente social. Em vez de uma escola localizada separadamente da vida, como lugar para se estudarem lições, teremos uma sociedade em miniatura, na qual o estudo e o desenvolvimento sejam os incidentes de uma experiência comum. Campos de jogos, oficinas, salas de trabalhos, laboratórios, não só orientam as tendências ativas naturais da adolescência, como também significam intercâmbio, comunicação e cooperação – tudo isto atuando para aumentar a percepção de conexões. Deve haver continuidade entre o aprendizado escolar e o extra-escolar. Deve existir livre interação entre os aprendizados. Isto só é possível quando existem numerosos pontos de contato entre os interesses sociais de um e de outro (DEWEY, 1979b, p. 394).

Cotrim (1989, p. 40) garante que “Para cumprir as propostas da pedagogia de Dewey “[...] a escola deveria ser organizada como uma pequena comunidade democrática”. Mas como poderiam ser vivenciados os princípios democráticos dentro da escola? Sobre este assunto, Dewey acredita que um argumento favorável à democracia “[...] implica que el mejor modo de producir iniciativa y capacidad constructiva es el de ejercitá-las. La capacidad, como el interés deriva del uso y de la práctica”³⁰ (DEWEY, 1961, p. 78). Em *Democracia e Educação* ele discorre:

Os dois elementos de nosso critério se orientam para a democracia. O primeiro significa não só mais numerosos e variados pontos de participação do interesse comum, como também maior confiança no reconhecimento de serem, os interesses recíprocos, fatores da regulação e direção social. E o segundo não só significa uma cooperação mais livre entre os grupos sociais (dantes isolados tanto quanto voluntariamente o poderiam ser) como também a mudança dos hábitos sociais – sua contínua readaptação para ajustar-se às novas situações criadas pelos vários intercâmbios. E estes dois traços são precisamente os que caracterizam a sociedade

³⁰ “Implica no melhor modo de produzir iniciativa e capacidade construtiva e de exercitá-las. A capacidade e o interesse deriva do uso e da prática” (tradução nossa).

democraticamente constituída (DEWEY, 1979b, p. 93).

Para Dewey, é preciso oferecer aos alunos “[...] liberdade de exame, tolerância de opiniões diversas, liberdade de comunicação, distribuição para cada indivíduo como consumidor intelectual último do que for descoberto”, pois todas essas atitudes constituem “[...] aspectos envolvidos tanto no método democrático, quanto no científico” (DEWEY, 1970, p. 191). Ele argumenta que “[...] *democracia – la cual como toda cosa concreta significa su aplicación a la acción viva, individual y colectiva*”³¹ (DEWEY, 1960, p. 182). Esses princípios mencionados por Dewey parecem ter grande aplicação no campo da Educação Infantil Municipal de Londrina, segundo o CMEI Marina Sabóia Nascimento (2007, p. 52):

[...] os princípios éticos são trabalhados no dia-a-dia da criança, formando valores. São oportunizados para as crianças situações de trocas, respeito, solidariedade, amizade, companheirismo, amor e sensibilidade. Através de jogos, brincadeiras, rodas de conversa, contação de histórias e atividades em grupo, atividades estas relacionadas aos projetos trabalhados, a criança expõe seu ponto de vista e apresenta seus argumentos vivenciando valores éticos e morais.

A respeito dos princípios políticos, esse mesmo CMEI declara que estes são: “[...] trabalhados cotidianamente na instituição em questão propiciando a liberdade de escolha das crianças e assim garantindo seus direitos e exercitando seus deveres, através da formulação de regras e normas de convivência” (NASCIMENTO, 2007, p. 52). Eles acrescentam que “Os questionamentos, avisos, relatos de experiências permitem a troca de olhares e a convivência amigável”.

Quanto à criança, o CMEI Marli Marques Agostinho (2007) aponta que “[...] suas pequenas ideias e vontades se sujeitarão à vontade maior do grupo”. Para esse CMEI, alguns elementos precisam ser trabalhados:

[...] as interações é que desencadearão na criança o conceito do que é ética, de como colaborar trabalhando com o grupo, aprendendo a expressar (falar), mas também, e principalmente a ouvir, o respeito à ideia alheia, procurando entender as diferenças, uma vez descoberta de que não é a semelhança dos elementos que formam um grupo heterogêneo que conseguem o êxito, mas sim, elementos diferentes que, gerados a fim de complementarem-se uns aos outros e que

³¹ “[...] *democracia – tal como toda coisa concreta significa sua ação viva, individual e coletiva*” (tradução nossa).

objetivam o mesmo fim e para ele colaboram com o máximo de sua vontade.

Ainda, para esse CMEI “[...] é preciso realizar atividades que promovam o debate sobre suas opiniões, que permitam levar ao seu questionamento” (AGOSTINHO, 2007), além de salientarem que “É importante o constante exercício do diálogo” e que cabe a educação infantil “[...] formar para o exercício da cidadania, isto é, contribuindo para um inserção crítica e criativa dos indivíduos na sociedade”.

Segundo o CMEI Marízia Carli Loures (2007, p. 50-51), “É necessário que a criança aprenda a conviver em sociedade” e é “[...] primordial fazer com que os alunos, desde muito cedo, sejam educados para a verdadeira cidadania”. Para esse CMEI os alunos devem compreender os valores que regem a sociedade e devem ser:

[...] livres para participarem da elaboração de normas imediatas e diretamente relacionadas ao seu dia-a-dia na instituição, [...], desta forma, possibilita-se a vivência ativa dos valores, atitudes e das normas como algo livremente aceito e solidariamente compartilhado.

Ainda, para esse CMEI, deve-se “[...] garantir a democratização do conhecimento social elaborado” e “[...] contribuir para que as crianças tomem consciência dos problemas de sua época, para que mais tarde possam assumir um compromisso diante desses problemas” (LOURES, 2007, p. 51).

Para o CMEI Iracema de Barros Mello (2007, p. 13), “[...] a Educação Infantil poderá se constituir como importante fator de democratização da nossa sociedade”. Ainda para este grupo, os princípios que devem nortear o trabalho desenvolvido por essa instituição “[...] fundamentam-se em uma concepção de educação voltada para a construção da cidadania e o fortalecimento da democracia, concebidas como produções que devem ser vividas coletivamente”. Este CMEI acrescenta que “Em relação ao indivíduo, a educação se propõe a construir e desenvolver a cidadania. Em relação à sociedade, a construir a democracia” (MELO, 2007, p. 39). Eles se pautam nos seguintes aspectos:

Os princípios políticos estão relacionados com os Deveres e Direitos da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Entender e viver esses Deveres e Direitos não é uma tarefa fácil na sociedade, muito menos num centro de educação infantil. São construções a serem feitas e para tal organizamos nossa rotina de forma a estar valorizando o bom relacionamento e aplicando as regras de convivência, do voto e do trabalho em equipe, conseqüentemente, da constante reflexão do grupo no intuito de viver em grupo e satisfatoriamente. Nesse sentido, nos esforçamos para tornar o cotidiano do centro numa miniatura da sociedade, uma fase da vida, não como uma preparação, mas um local onde a criança vive uma extensão dessa mesma vida. (MELO, 2007, p. 41).

O CMEI Francisco Quesada Ortega (2010, p. 70) também destaca alguns pontos sobre o mesmo assunto. Para esse grupo, existe “[...] a necessidade de respeitarmos as crianças e os adultos, fazendo da escola um espaço de descoberta, de discussão [...]”. Esse CMEI declara que:

Não vivemos isolados e solitários, mas juntos e em sociedade, portanto, precisamos organizar-nos, fazer a nossa parte, respeitar as ideias e opiniões contrárias as nossas, lutarmos para garantir a todo cidadão o direito de exercer a sua cidadania. [...]. Cidadania que não é algo pronto, mas uma construção permanente que visa à realização das pessoas, dos direitos e deveres na sociedade. Cidadania que é participação (ORTEGA, 2010, p. 71).

Para alcançar tal intuito, esse CMEI salienta que é “Através da utilização de materiais coletivos, da utilização de brinquedos comuns é que as crianças aprendem a conservar e dividir” eles acrescentam que é “[...] comum entre os pequenos o desejo de querer para si coisas que não lhes pertencem, o desperdício de materiais, entre outros” e por esse motivo procuram sempre “[...] a divisão de tarefas, isto é, as ‘chefias’ a fim de promover a conservação do ambiente e o bom andamento do grupo” (ORTEGA, 2010, p. 71). Eles declaram:

No dia-a-dia na educação das crianças pequenas buscamos através da construção, bem do respeito às regras de convivência, do voto, do trabalho em equipe, conseqüentemente, da constante reflexão do grupo (adultos e crianças) viver satisfatoriamente. Criando regras, em discussões coletivas e aprovadas previamente, regras para a boa convivência do grupo na educação infantil. Sempre que necessário as regras são lembradas, revistas, implementadas podendo-se também acrescentar novas regras conforme a necessidade. Cabe ao professor, sempre que preciso conduzir a criança a pensar sobre o que ela pode fazer para contribuir com o grupo do qual pertence? E, também sobre o que fazer quando ela faz alguma coisa que não

contribui, atrapalha o grupo? Desta forma, as crianças são levadas a pensar, a discutir, conversar sobre o que aconteceu, porque aconteceu, como a pessoa está se sentindo, e, o que poderia fazer para melhorar. Ao votarem, as crianças se sentem no controle do que ocorre em sua sala de aula, sentem-se motivadas para formular e expressar opiniões desenvolvem o espírito de grupo, preterindo as necessidades e desejos individuais. Nesse sentido, deverá o CEI tornar-se uma miniatura da sociedade, uma fase da vida, não como uma preparação, mas como um sumário dessa mesma vida (ORTEGA, 2010, p. 72).

O CMEI Valéria Veronesi (2007, p. 58) acredita que é “[...] somente com a consolidação de relações democráticas, com a mais ampla participação da sociedade é que direitos e deveres vão sendo reconhecidos, respeitados e garantidos”. Segundo esse mesmo CMEI existe uma “[...] estreita relação entre a educação e sociedade. [...] O trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos e cidadãos” (p. 65). Eles procuram formar pessoas:

[...] aptas ao pleno exercício da cidadania, conscientes de seu papel ativo na construção da sociedade, seus valores, práticas, seu modo de organização e funcionamento. Cidadãos e cidadãs ativos no respeito e na observância de seus deveres e na luta e cobrança pela realização de seus direitos, contribuindo desta maneira para a formação de uma sociedade que se construa a partir da prática social de seus diversos membros, de suas classes e seus respectivos interesses através da dinâmica de relacionamento entre estes diversos grupos sociais (VERONESI, 2007, p. 70).

O CMEI Valéria Veronesi (2007, p. 70) entende que:

[...] todos os momentos e todas as ações sistematizadas que se desenvolvem na escola são momentos em que as crianças vão se estruturando em direção à autonomia e à ampliação do conhecimento de si e do mundo, na apropriação reconstruída dos objetos sociais de conhecimento.

De acordo com o CMEI Yolanda Salgado Vieira Lima (2007, p. 31), a escola deve formar “[...] cidadãos críticos e pró-ativos, responsáveis e que respeitem os princípios do processo de humanização”. Para conseguir alcançar esse feito “[...] é fundamental que se desenvolva na criança competências para o enfrentamento da sociedade” através da “[...] interação que permite que essa criança possa gradativamente, desenvolver um espírito de cooperação, partilhando o seu saber e

experimentando novas atitudes para o enfrentamento dos desafios” (LIMA, 2007, p. 72). Segundo esse CMEI:

Esse novo pensar implicou em reinventar o espaço das instituições de Educação Infantil, em especial as salas de aula, para que ali as crianças pudessem interagir com o mundo físico e social, oportunizando vivências e situações de trocas, de ponto de vista, tomadas de decisões, promovendo assim a autonomia e a cooperação para um novo cidadão (p. 44).

A fim de trabalhar com os princípios políticos e democráticos dentro da escola, o CMEI Malvina Poppi Pedrialli (2007, p. 67) procura desenvolver atividades em que as crianças possam vivenciar esses valores:

Um exemplo possível é a dramatização de assuntos ligados a situações problemas da criança que ocorrem no dia-a-dia em que os valores éticos estão embutidos. Outra situação pode ser o uso coletivo dos materiais do CEI, pois, as crianças precisam aprender a conversar, a dividir, a não desperdiçar materiais, entre outros. O ajudante do dia, as chefias para promover a conservação do ambiente, a conservação de materiais, brinquedos e espaços, a discussão dos problemas do grupo na roda, as regras dos jogos e brincadeiras, são ótimos exercício na construção dos valores éticos. [...]. No dia-a-dia na educação dos infantes busca-se através da construção ativa da criança, o respeito as regras de convivência, do voto, do trabalho em equipe, viver de forma harmônica. [...]. Outra atitude pedagógica que colabora com a construção do princípio político na educação infantil é o voto. [...] o voto é o processo de auto-regulagem, nele, as crianças tem oportunidade de construir a ideia de igualdade, à medida que veem que a opinião de cada pessoa é valorizada e recebe peso igual no processo de tomada de decisões. [...]. A escola precisa promover atividades que estimulem os valores da coletividade, da solidariedade, da cooperação. O reconhecimento dos próprios limites, decorrência natural das atividades individualizadas, precisa ser compensado com a ampliação dos saberes e com a superação de dificuldades, pela permuta promovida entre as crianças nas inúmeras atividades coletivas das quais participam.

Conforme o CMEI Durvalina Pereira Oliveira Assis (2007, p. 35), as crianças devem ser estimuladas a pensar sobre determinados “[...] aspectos que podem melhorar ou contribuir com o grupo e o que fazer quando suas ações nada acrescentam e sim atrapalham o bom andamento das atividades cotidianas”. De acordo com essa unidade, durante todo o desenvolvimento do trabalho pedagógico deve-se focar o “[...] respeito, a solidariedade, a cooperação, a amizade, a justiça, o agradecimento, valores estes construídos e cultivados nas interações entre os

alunos, seus colegas e educadores”. Faz-se necessário que os professores conversem com as crianças sobre “[...] hábitos e comportamentos”, e essas por sua vez devem discutir e aprovar:

[...] as regras de boa convivência com os grupos, retomando-as, alterando e acrescentando conforme as situações vão ocorrendo. [...] estabelecendo-se assim que os direitos e deveres devam ser cumpridos por todos, com igualdade, como o funcionamento de uma sociedade democrática, fazendo assim com que as crianças aprendam a lidar com o cumprimento de regras desde pequenas (ASSIS, 2007, p. 35).

Ainda para este CMEI, é necessário promover determinadas situações em que “[...] as crianças devem fazer escolhas (músicas, brinquedos ou brincadeiras, entre um ou outro livro para a leitura em grupo ou uma atividade que há tempos não realizam, como desenhos livres, massa de modelar, etc.)” a fim de que “[...] exercitem sua liberdade e sua autonomia” (ASSIS, 2007, p. 36).

Uma professora declara que a Educação Infantil procura formar “Pessoas preparadas para viver em sociedade, que saibam respeitar as diferenças e com capacidade para colaborar com um futuro melhor para a humanidade”. Outra professora afirma:

Acredito que a educação infantil vem como o direito das crianças de desde sempre terem a oportunidade, a possibilidade de lidar com o mundo da melhor forma possível, de ensiná-las desde cedo maneiras de elaborar estratégias para que possam ter uma qualidade de vida melhor. Não vejo a educação infantil como preparação para outra fase da educação [alfabetização]. Pra mim ela visa uma melhoria imediata mesmo, a criança aprendendo a lidar com o mundo enquanto criança, com as possibilidades e restrições que ela tem em mãos.

Uma das professoras entrevistadas diz que a educação infantil procura formar “Uma criança com a possibilidade de se tornar um homem crítico, com valores bem estabelecidos, engajado no mundo em que vive”. Outra entrevistada declarou: “Procuramos formar um ser integral, cidadão consciente de seus direitos e deveres”. Em relação ao papel desempenhado pela educação Infantil, uma professora ressaltou:

[...] é complicado responder essa pergunta, porque parece meio papo de lavadeira, mas se a educação infantil está aí para instigar, para provocar, para experienciar, nada mais do que formar um sujeito criativo que cria e se deixa criar, um ser humano que se permite experienciar, se permite viver, que não vai ser encrenqueiro, que não vai participar de uma guerra, sem nenhum motivo, um tópico até romântico que é o de cidadão crítico, que sabe onde lutar, sabe ser flexível, que é criativo, que seja regulado por princípios democráticos.

Parece claro que os CMEIs estudados se preocupam com a vivência de princípios democráticos e que procuram nas atividades diárias com as crianças reforçar tais princípios com o intuito de formar uma sociedade vinculada aos ideais presente na democracia.

3.2.6 Um Novo Olhar para a Criança Dentro da Escola e o Aluno como Centro do Processo Educativo

Vale ressaltar nesse momento que a teoria pedagógica de Dewey causou grande impacto na época por enfatizar no processo pedagógico a figura do aluno. Cotrim (1989, p. 39) declara que o mais importante princípio pedagógico defendido pelo Movimento da Escola Nova mundialmente é “[...] o respeito à personalidade do educando, às suas características individuais”. Na teoria de Dewey, conclui o autor, o conhecimento: “[...] deve ter o caráter de uma conquista pessoal. Algo que requeira atividade, participação e energia do aluno”.

Para Dewey, a participação do aluno é considerada um fator fundamental para o andamento do processo pedagógico, o que já foi explorado em nosso segundo capítulo. Também é importante lembrar que a partir de algumas teorias anteriores a Dewey como as de Rousseau, por exemplo, e principalmente, após o movimento da escola nova, encabeçado filosoficamente por Dewey, e que se propagou para muitos locais do mundo, é que se começou a esboçar um outro olhar para a criança, não mais aquele do adulto em miniatura ou daquele que aprende apenas através da recepção de informações repassadas pelo adulto. Dewey pensou a criança como um ser que é curioso pelas coisas presentes no mundo, um ser que também busca conhecimento, que aprende por suas experiências, que é ativo no processo do aprender, que investiga com o intuito de satisfazer sua natural curiosidade, além de muitas outras características.

Para os CMEIs estudados, esse fator também é levado em

consideração na hora de se conduzir o processo educativo. Segundo o CMEI Marina Sabóia Nascimento (2007, p. 56),

[...] o trabalho na unidade de Educação Infantil é desenvolvido, acreditando na criança, como um ser pensante, que possui vontade própria e conhecimentos prévios, que tem suas concepções e que fazem parte de um sistema de representações com coerência.

Esse CMEI considera a criança como “[...] um ser ativo, dona de uma forma própria de ver o mundo e a si mesma” (p. 71) elas devem “[...] participar ativamente do que aprendem delas mesmas e do mundo, tornando assim o conhecimento significativo” (p. 103).

O CMEI Marli Marques Agostinho (2007), “Ao seguir uma tendência de construção e participação do processo educativo, as crianças também têm autonomia e são peças fundamentais em cada momento [...]”. Eles declaram que “O principal papel do CMEI Marli Marques Agostinho é desenvolver uma pedagogia centrada na criança”. Entendem a criança como “[...] criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos [...]”. Outra declaração presente na proposta também expressa o pensamento deste CMEI:

As crianças não são seres passivos que esperam o momento determinado pelo adulto para aprender. São sujeitos ativos, de ação e não pedem licença para estabelecer suas hipóteses na tentativa de entender o mundo, expressá-lo e expressar-se (AGOSTINHO, 2007).

Segundo o CMEI Iracema de Barros Mello, a criança participa ativamente “[...] da grande aventura de construção de conhecimentos”, portanto deve ser considerada como “[...] um ser ativo, dona de uma forma própria de ver o mundo e a si mesma. [...] um ser único e incomparável” (MELLO, 2007, p. 66). Esse CMEI leva em consideração “O protagonismo do aluno durante todo o processo educativo”.

O pensamento não é diferente no CMEI Francisco Quesada Ortega (2010, p. 73). Para eles:

[...] é preciso constatar se a escola está desenvolvendo uma mera instrução, isto é, formando o erudito, ou, se além dessa instrução está trilhando pelo caminho de uma verdadeira educação, que brote interiormente, que vise o sujeito, que realize as qualidades e os valores que fazem o seu verdadeiro EU. Procedendo assim, a escola, especificamente o educador, facilitará que o aluno seja o

sujeito da própria educação, procurando o seu caminhar, a sua criatividade, o seu pensamento crítico e reflexivo.

Esse CMEI afirma que “Os alunos participarão da organização da exposição dos materiais em classe, permitindo que se percebam como cooperativos, responsáveis e conscientes do que podem fazer e utilizar” (ORTEGA, 2010, p. 126). Entendem que, dentro da perspectiva educacional empregada por todos os profissionais atuantes na unidade, “[...] a atividade da criança tornou-se o eixo condutor de todo o trabalho, assim como as suas necessidades e interesses, ou seja, a criança passou a ser o centro do processo educativo”. Os alunos nessa unidade possuem o direito de:

Opinar e decidir sobre o tema e o tipo de projeto que será vivenciado pela turma; participar das discussões, das atividades que farão parte do projeto de trabalho; organizar de forma coletiva o tempo e o espaço para o desenvolvimento do projeto; definir as diferentes etapas do projeto em conjunto com o professor; vivenciar as diferentes etapas do projeto (ORTEGA, 2010, p. 138).

O CMEI Valéria Veronesi também destaca a importância da participação do aluno durante o processo educativo que é realizado nessa unidade. A visão educacional deste CMEI:

[...] constitui um compromisso com as potencialidades criadoras emergentes, observa-se que a criança é um ser sensível ao mundo em que vive e está disponível para percebê-lo, senti-lo e organizá-lo na medida de suas potencialidades evolutivas, buscando construir-se através das relações que estabelece consigo mesma, com os outros e com o ambiente. Isso quer dizer que as crianças participam da construção de seu conhecimento como sujeitos ativos, fazendo uso dos esquemas mentais próprios a cada etapa de seu desenvolvimento (VERONESI, 2007, p. 67).

Esta unidade ainda diz:

[...] concebe-se a criança enquanto sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. Supera-se, dessa forma, a visão segundo a qual a criança constitui um eterno “vir a ser”. A criança é um sujeito que elabora conhecimentos a partir da relação que estabelece com seu meio ambiente. [...] Ela age, pensa, sente e representa suas experiências, estabelecendo relações com o meio físico e social (VERONESI, 2007, p. 101).

De acordo com o CMEI Yolanda Salgado Vieira Lima, a criança deve ser levada a pensar sobre as várias atividades propostas e deve ser incentivada a expor aquilo que pensa, o seu saber deve ser valorizado pelos profissionais de Educação Infantil, “[...] assim oportunizando a formação de sujeitos criativos, inventivos, descobridores e ativos, fundamentalmente construtores de sua própria autonomia” (LIMA, 2007, p. 35). Para esse CMEI:

A criança começa a construção de seu conhecimento através das interações que ela faz com o meio físico, social, cultural, histórico e humano, portanto, essa proposta pedagógica está centrada na visão da criança que sendo fruto de sua condição de vida econômica, social e cultural, vem para a escola com a sua própria visão e interpretação de mundo (LIMA, 2007, p. 87).

O CMEI Malvina Poppi Pedrialli (2007, “[...] permite que a criança interprete e interaja com o mundo a sua volta, conhecendo-o e transformando-o. O CMEI deve promover uma educação que capacite a criança para o bom uso da sua liberdade” (PEDRIALLI, 2007, p. 68). Considera a criança como “[...] ser ativo e criativo, que elabora e reelabora saberes, que constrói e reconstrói noções das mais variadas”. Segundo esse CMEI:

Para a construção do conhecimento, é essencial a ação do aprendiz sobre o objeto do saber. Assim, o aluno precisa agir e problematizar a sua ação, principalmente porque todo o conhecimento (apropriado em momentos precedentes) atua como base para a identificação de novos conhecimentos (PEDRIALLI, 2007, p. 74).

Para o CMEI Durvalina Pereira Oliveira Assis (2007, p. 28):

O conhecimento transmitido e adquirido será resultado de uma ação do sujeito (aluno) sobre a realidade e vice-versa. A prática pedagógica, portanto, pressupõe a atividade do aluno, seus esquemas de assimilação, bem como as ações docentes no sentido de favorecer a ampliação de tais esquemas.

Segundo esse CMEI, a construção do conhecimento pela criança envolve o:

[...] seu meio físico, humano, sócio-cultural e histórico; e ocorre diferentemente nos diversos períodos de seu desenvolvimento. Os conhecimentos que a criança possui constituem-se o ponto de partida para a aquisição e sistematização de novos conhecimentos.

O aluno é um sujeito cultural que usa sua experiência e seu conhecimento para resolver problemas colocados pelo projeto.

Para as professoras entrevistadas, a participação do aluno também é de suma importância no processo educativo. Segunda uma professora, “O interesse das crianças é sempre colocado como prioridade para o desenvolvimento da atividade”. Outra professora espera que a educação infantil seja capaz de proporcionar ao educando:

Tudo o que a gente tem vivenciado e espera que eles vivenciem todos os anos no CMEI, vivenciem aqui essa possibilidade de poder aprender por suas próprias pernas e se a sua perna não bastar tem a perna do professor e dos amigos pra ir junto, que se brinque, que se viva, que a aprendizagem parta da vida, agora tem uma charge da Mafalda que eu adoro, ela está sentadinha, daí alguém chega e conversa, ela responde “haaaa, agora não, estou ocupada, eu to aprendendo” aí ela pára e pensa “mas eu aprendo o tempo todo, até quando é bom”, sabe não precisa ser sempre chato, não tem que ser desgastante, às vezes, tem que sentar e ler e suar, mesmo assim, acho que se espera que a criança saia daqui com esse olhar mais crítico, com esse olhar mais criativo, com seu corpo mais disponível, aberto para aprender, e se a resposta encontrada não for suficiente que ele possa correr atrás.

Percebemos que os CMEIs pesquisados procuram delinear uma pedagogia que aceita o aluno como um ser ativo na busca de seu próprio aprendizado, além de demonstrarem um olhar diferenciado para a criança, as vendo como um ser que age e pensa por si próprio, mas que precisa de orientação adequada nesse processo de ensino-aprendizagem.

3.2.7 O Trabalho Pedagógico Desenvolvido Através da *Pedagogia de Projetos*

Em todos os CMEIs pesquisados averiguou-se que a metodologia utilizada para a condução do processo educativo é realizado através da “Pedagogia de Projetos”. Sabe-se que Dewey e Kilpatrick foram os responsáveis pela propagação ou mesmo formulação de tal Pedagogia, como já mencionado em nosso segundo capítulo.

Na Escola Laboratório de Chicago ou Escola de Dewey, os projetos realizados com os alunos, constituíam-se como uma parte fundamental da teoria pedagógica elaborada por Dewey. Ao citar a contribuição desses dois filósofos para

o campo educacional, Teixeira destaca que tanto Dewey como Kilpatrick acreditavam que para “[...] satisfazer as exigências sociais e pedagógicas” a escola deveria ser:

Uma escola de vida e de experiência para que sejam possíveis as verdadeiras condições do ato de aprender; uma escola onde os alunos são ativos e onde os projetos formam a unidade típica do processo de aprendizagem. Só uma atividade querida e projetada pelos alunos pode fazer da vida escolar uma vida que eles sintam que vale a pena viver (TEIXEIRA, 2000, p. 45).

Também já dissemos em nosso segundo capítulo, que na *Escola Laboratório de Chicago* “Temas da época [...] foram utilizados para gerar discussões” (MOREIRA, 2002, p. 96) e conduzir projetos educativos. Moreira (2002, p. 366) destaca que na Escola Laboratório:

Dewey optou pela liberdade intelectual (*intellectual freedom*). Se fosse necessário errar, que o erro estivesse sempre na direção de mais liberdade. Porém, a liberdade a que ele se referia estava associada ao uso criativo da mente quando engajava no desenvolvimento de um projeto.

A *Pedagogia de Projetos* proposta por Dewey e Kilpatrick abrange algumas etapas e algumas características específicas, de modo que, optamos aqui por dividi-las em pequenos tópicos. Todavia, isso será feito tão somente com fins didáticos e para ser mais agradável ao leitor.

3.2.7.1 O interesse e o problema

Dewey argumenta que todo o processo educativo dentro da escola necessita partir do interesse do aluno. Segundo ele, é pelo interesse levantado pelo aluno que conseguimos sustentar e garantir a sua atenção e o seu desempenho, “[...] se conseguirmos interesse para uma série de atos ou ideias, podemos estar certos de que o aluno empregará todas as suas energias em compreendê-los e assimilá-los” (DEWEY, 1959b, p. 83). Ainda segundo o filósofo norte-americano quando a criança sente que “[...] seu trabalho é uma tarefa, não o cumpre sem senão compelida a isso. À medida que diminua essa pressão externa, a sua atenção, livre do constrangimento, voa para o que a interessa”.

O interesse, por sua vez, está ligado à curiosidade que leva sempre a uma nova descoberta. Dessa forma, faz-se necessário que o projeto educativo parta sempre de uma situação-problema em que o interesse e a curiosidade do aluno façam-no voltar para a elaboração de seu próprio conhecimento. Dewey (1979b, p. 170) diz que “Muito do que se passa na escola nem mesmo se pode comparar em importância com as perguntas que surgem no espírito de um menino ou de uma menina conversando com outros meninos e outras meninas [...]”. Por isso, é fundamental:

[...] fornecer um acervo de experiências em que os problemas surjam naturalmente, por si mesmos. [...] para se preencher esta lacuna é necessário mais material aplicável, mais “estofo”, mais instrumentos e aparelhos e mais oportunidades para se fazerem coisas. E quando as crianças estão interessadas em fazer coisas e discutem a respeito daquilo que surge no curso desse fazer, verifica-se, mesmo com métodos educativos relativamente sem valor, que suas perguntas e investigações são espontâneas e numerosas, e as soluções propostas, variadas e engenhosas (DEWEY, 1979b, p. 171).

Os projetos desenvolvidos pelos CMEIs levam em consideração esses dois fatores, o de interesse por parte dos alunos pelo que se é estudado, e a situação problemática que é levantada por estes. O CMEI Marina Sabóia Nascimento (2007, p. 85),

[...] utiliza o trabalho com projetos de forma a articular os conteúdos curriculares à vida dos alunos. Os projetos de trabalho neste sentido facilitam a contextualização dos conteúdos à vida cotidiana do educando trazendo aos envolvidos (professor e alunos) um “sentido” ao aprender na escola, tornando esse aprender significativo. [...]. Um projeto se estrutura gradativamente e se caracteriza quando é concebido e elaborado por toda a equipe escolar, está centrado nos alunos, considera-os em seu contexto real de vida, favorece a criação de atividades de estudo e reflexão para a equipe de professores e interfere na articulação geral da escola.

Ainda conforme esse CMEI:

Os temas dos projetos são definidos pelas crianças ou professor [no caso de berçários] e, a partir, desse tema constroem os índices para elaboração do projeto. O primeiro momento é o índice do que as crianças sabem sobre o assunto, depois o que querem saber e em seguida o que fazer – coleta de informações e atividades – para conseguirem as respostas. Diante deste planejamento, os grupos de trabalho são organizados com o objetivo de alcançar as metas

propostas (NASCIMENTO, 2007, p. 85).

De acordo com o CMEI Marli Marques Agostinho (2007), os projetos devem ser trabalhados “Regularmente por problemas sendo necessário considerar a criança como um ser que cria e que é curioso em descobrir o mundo a sua volta, tendo a escola que “promover condições para que ela satisfaça as suas curiosidades”. Para esse CMEI, “O (a) professor (a) busca a construção de iniciativas das crianças, as curiosidades e vontades destas de explorar o mundo em que vivem tornando-se sujeitos ativos”.

Segundo o CMEI Marízia Carli Loures (2007, p. 51), “Cabe a criança o direito de escolha e autonomia para exercer suas atividades, ressaltando que sempre deverá receber a orientação de um adulto neste processo complexo”. Para esse CMEI os projetos nascem de uma situação problemática que gera o interesse de toda a turma. O CMEI Iracema de Barros Mello (2007, p.83) salienta que:

Os projetos são atividades desenvolvidas em equipe que tem como objetivo a compreensão de uma situação ou fato. O ponto de partida é uma situação problemática, trazida pelos alunos ou proposta pelo professor [no caso de berçários], cujo enfrentamento vai requerer a organização de atividades de aprendizagem, da qual os alunos ajudam a planejar e o papel do professor é o de mediador e facilitador desse processo de aprendizagem e não de alguém que, porque tem mais conhecimento, vai ensinar a matéria.

Para o CMEI Francisco Quesada Ortega (2010, p. 136), deve-se “Permitir sempre a manifestação da curiosidade infantil, conciliando os interesses individuais de certas crianças com o tema explorado”. Também se faz necessário para o início de um projeto observar-se a “[...] mobilização das crianças em torno de um assunto que desperte sua curiosidade”. Segundo esse Centro Municipal de Educação Infantil, “Os temas que compõem os projetos de trabalho surgem do cotidiano das crianças, em forma de: dúvidas; curiosidades; certezas que são transformadas em dúvidas e a necessidade de compreensão da realidade”.

Para o CMEI Valéria Veronesi (2007, p. 103):

A pedagogia de projetos propõe um trabalho coletivo e multidisciplinar, de modo que motive os educandos e educandas, dando-lhes oportunidade de descobrir e construir o conhecimento. O espaço escolar a partir desta perspectiva, deve constituir-se como um ambiente cooperativo, no qual a criança possa estar integrada ao processo educativo, permitindo de tal forma que: a seleção de

conteúdos estudados não dependam somente da escolha do adulto e possam projetar-se no tempo, planejando suas ações e aprendizagens; o aluno decida e se comprometa com o que foi escolhido para trabalhar e seja sujeito de sua aprendizagem, produzindo algo que tenha significado e utilidade.

No trabalho com projetos, esse CMEI “Parte de um tema ou de um problema negociado com a turma” (VERONESI, 2007). Ao trabalhar com projetos, o CMEI Yolanda Salgado Vieira Lima também destaca a importância de se partir de uma problemática e de se levar em consideração o interesse do aluno. Esse CMEI declara que “Recontextualizando o agir pedagógico a criança irá construir uma existência mais autônoma, agindo, pensando e refletindo, ao invés de subordinar-se ao saber, ordem e direção pré-estabelecidos” (LIMA, 2007, p.45). É preciso sempre “Tomar a realidade das crianças como ponto de partida para o trabalho, reconhecendo sua diversidade”. Este grupo acredita que “[...] o envolvimento das crianças em um projeto de estudo é algo essencial. Eles precisam atribuir algum sentido a esse projeto, identificar a sua relevância intelectual e social” (p. 75). Para eles, “Um problema que os desafie a buscar informações, trocar ideias, discutir e tomar decisões é uma forma interessante de iniciar um projeto”.

Para o CMEI Malvina Poppi Pedrialli (2007, p.155), “[...] as atividades têm que ter significado e sentido para o aluno. A aprendizagem tem que ser significativa, o aluno tem que saber o que está fazendo e porque”. Ao iniciar um projeto esse CMEI diz que se deve partir “[...] de uma situação ou tema problema negociado com os alunos: inicia-se aqui o protagonismo do aluno, ao poder escolher ou negociar aquilo que realmente tem interesse em conhecer”.

O CMEI Durvalina Pereira Oliveira Assis (2007, p.63) declara que:

Trabalhar com projetos envolve a resolução de problemas, a partir da análise e da interpretação crítica dos alunos. O projeto é planejado a partir de um rico processo de negociação coletiva, envolvendo professores e alunos. Nesta forma de trabalho busca-se estabelecer conexões entre vários pontos de vista, questionando a ideia de uma visão única da realidade.

A temática dos projetos desenvolvidos por esse CMEI “[...] poderá ser o proposto pelo professor [no caso de berçários], detectados no grupo ou sugeridos pelas crianças, favorecendo o crescimento infantil”.

No trabalho com projetos uma professora declarou que “Eu já

consegui no 5 A³² fazer um projeto individual de cada criança, isso foi muito legal, foi dentro de um projeto maior, mas cada um com seu foco de interesse dentro do projeto”. Outra professora relata como acontece o trabalho com projetos dentro da sua turma:

Como nós trabalhamos com projetos, então vamos supor, vou pegar um exemplo da turma que eu estou agora. A gente escolheu o nome da turma e eles votaram por “Turma da Praia”, então tá bom, “vamos fazer um projeto?” e eles apóiam a ideia, então selecionaram o que eles já sabiam sobre a praia e o que a gente não sabia, a gente porque eu também coloco meu pitaco, o que nós gostaríamos e o que nós queríamos saber e como descobrir. A partir desses três fatores eu faço o meu planejamento, sempre junto com eles, então vamos supor, eles querem aprender sobre o tubarão, então a partir das questões levantadas, das questões curiosas, vai se estabelecendo os conteúdos e os objetivos. A partir do projeto da criança, entretanto a gente tem o nosso planejamento anual, então eu recorro a ele, várias vezes, pego dou uma sentada e coloco o meu dedinho ali, depende do conteúdo necessário a ser trabalhado com a turma.

Uma professora diz: “No meu CMEI trabalhamos com projetos. Partimos de um tema de interesse dos alunos, elaboramos atividades que relacionam esse tema com os conteúdos e competências que queremos desenvolver”. Outra afirma que “[...] trabalhamos com projetos, partindo do interesse das próprias crianças” e outra ainda declara:

Trabalhamos a partir de projetos, temos um mapa de conteúdos que nos são dados pela supervisora, e encaixamos tais conteúdos de acordo com o projeto que estamos desenvolvendo com as crianças, sempre valorizando a participação delas nas escolhas das atividades e etapas do projeto.

Ao falar sobre o trabalho com projetos, uma professora diz:

Olha a gente tem para montar o planejamento uma proposta pedagógica, que é a proposta que trabalha com projetos. A gente elabora planejamento, a gente observa o tema levantado, esse tema tem que ser baseado no que a criança quer, no universo da criança, no caso das crianças mais velhas levantam-se os interesses da turma, o trabalho que eles já conhecem, no caso dos menores a gente percebe o interesse e as necessidades também, e o planejamento deve seguir esses critérios.

³² 5 A: Significa a turma de alunos a qual está professora é vinculada, o 5 significa a idade das crianças dessa turma (5 anos), e a letra A, a diferença dentro do CMEI das demais turmas.

Outra professora declara:

O trabalho pedagógico é baseado nas teorias de projetos. O interesse da criança é levado em consideração para que a construção do conhecimento seja de real importância para o grupo de alunos. As atividades propostas possibilitam a construção de hipóteses, investigação e significados, incentivando as potencialidades criadoras da infância.

Ao observarmos tanto as respostas das professoras no que tange à questão do interesse e da situação problemática dentro do projeto, verificamos que estes dois fatores estão presentes com muita força no trabalho pedagógico desenvolvido nos CMEIs pesquisados e, neste caso, podemos até dizer que isso ocorre em todos eles.

3.2.7.2 O levantamento de hipóteses, a pesquisa, a verificação e a experimentação

Um projeto educativo é uma oportunidade maravilhosa para os educandos levantarem hipóteses, para pesquisarem e para verificarem suas hipóteses através da experimentação. Dewey afirma que:

Depois dessa verificação da necessidade de uma situação real de experiência, em que se revele, naturalmente, um problema, a segunda necessidade que vamos estudar é a de dados para suprir as considerações indispensáveis à análise e percepção da dificuldade específica que se apresentou por si mesma naquela situação de experiência. [...] o material para o pensamento não são os pensamentos, e sim as ações, os fatos, os acontecimentos e as relações entre as coisas. [...] para pensar-se produtivamente deve-se ter tido, ou ter atualmente, experiências que forneçam os recursos para se vencerem as dificuldades que se trata resolver (DEWEY, 1979b, p. 172).

O autor afirma:

Grande parte da arte da educação reside em tornar a dificuldade dos novos problemas suficientemente grande para dar trabalho ao espírito, mas suficientemente pequena para que, ao lado da confusão natural originada pelos seus elementos novos, existam pontos claros e familiares, de que possam brotar sugestões utilizáveis.

Para Dewey (1979b, p. 172), é definitivamente inconveniente “[...] que os outros, o livro ou o professor, forneçam soluções já prontas, em vez de proporcionarem material que o estudante haja de adaptar e aplicar por si mesmo à questão a resolver”. É bem provável que para verificação e comprovação das hipóteses levantadas pelos alunos dentro de um projeto, tenham que:

[...] completar-se com mais recursos da natureza de livros, de imagens e conversações, do que os habitualmente disponíveis”. Ainda para o filósofo, “No decurso de um verdadeiro raciocínio, o espírito acha-se na atitude de pesquisar, procurar, projetar, experimentar isto ou aquilo (DEWEY, 1979b, p. 171).

Em consonância com as ideias deweyanas, o CMEI Marina Sabóia Nascimento (2007, p. 103) diz que “Para que haja uma aprendizagem significativa para o aluno, as aulas precisam ter continuidade, estar relacionadas umas com as outras, envolver as crianças em atividades de pesquisa e projetos de conhecimentos.

Para o CMEI Marli Marques Agostinho (2007), a proposta de trabalho por projetos permite “Que as crianças interajam umas com as outras, inclusive com turmas diferentes [...] são proporcionados às crianças momentos de interação com elementos naturais e da cultura [...]”. É indispensável oferecer às crianças a “[...] oportunidade de realizar ações intencionais, bem planejadas e que enriqueçam o conhecimento [...]”. As atividades desenvolvidas dentro do projeto baseiam-se “[...] na organização de materiais, na forma de constituir e transformá-los pela ação concreta [experiência]”, também é imprescindível “Criar e utilizar vários meios de ensino” além de “Desenvolver avaliação formativa e permanente durante todo o trabalho”.

O CMEI Iracema de Barros Mello destaca que no trabalho com projetos:

Todos os momentos das crianças, sejam eles nos espaços abertos ou fechados, deverão permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas.

Discutem-se e selecionam-se estratégias de busca e diferentes fontes e tipos de informação; a pesquisa na diversidade de fontes (livros, periódicos, filmes, vídeos, internet, pessoas comuns,

familiares, profissionais e especialistas, etc.) e de tipos de informações relacionadas às diferentes linguagens, deve ser valorizada e estimulada. Não existe um só meio de se buscar nem um só tipo de informação. A seleção e a organização é uma competência a ser desenvolvida não só para a escola, mas para a vida.

Desenvolvem-se atividades de busca planejadas, dividindo-se as tarefas entre o grupo: esse também é um momento de aprendizagem quando se tem que rever planos e estratégias, quando problemas inesperados aparecem, outras questões surgem e novas decisões têm que ser tomadas. É a realidade se apresentando em toda a sua complexidade.

Examina-se e discutem-se as informações coletadas: estabelecem-se critérios de ordenação e interpretação das informações, sistematizando-se os conhecimentos adquiridos (MELLO, 2007, p. 73).

Para o CMEI Francisco Quesada Ortega, no interior do desenvolvimento de um projeto, as crianças devem “participar das discussões, das atividades que farão parte do projeto de trabalho”. Após ser decidido qual o tema a ser discutido faz-se necessário:

[...] que o professor faça um levantamento do que as crianças já sabem sobre o tema a ser estudado. Nesse momento, as crianças poderão dizer tudo que já sabem, externando as suas hipóteses e teorias a respeito do tema proposto. A pergunta-chave para iniciar o debate seria: **o que sabemos?**; Nesse momento, cabe ao professor transformar as certezas em dúvidas, problematizando as teorias das crianças, para que haja motivo para buscar mais conhecimentos sobre o referido assunto. Posteriormente, após detectar os conhecimentos que as crianças têm sobre o assunto discutido, é importante que, haja um novo questionamento: **o que queremos saber?**; Para tanto, é importante que o professor esteja atento para a qualidade das questões levantadas com a finalidade de problematizá-las, para que as questões de estudo sejam construtivas e enriquecedoras. Após delinear quais serão as questões de estudo, alunos e professor decidirão como farão para descobrir as questões levantadas: **como faremos para saber?** Esse é o momento em que decidirão quais serão as etapas, os meios e os recursos que serão utilizados (ORTEGA, 2010, p. 139).

Esse CMEI ainda enfatiza que os projetos de trabalho:

[...] apresentam algumas características que precisam ser levadas em consideração para que sejam vivenciados com sucesso: iniciar um processo de pesquisa; buscar e selecionar fontes de informações; recolher novas dúvidas e perguntas (ORTEGA, 2010, p.140).

De acordo com o CMEI Valéria Veronesi (2007, p. 73):

A pedagogia de projetos propõe um trabalho coletivo e multidisciplinar, de modo que motive os educandos e educandas, dando-lhes oportunidade de descobrir e construir o conhecimento. O espaço escolar a partir desta perspectiva deve constituir-se como um ambiente cooperativo, no qual a criança possa estar integrada ao processo educativo, permitindo de tal forma que: a seleção de conteúdos estudados não dependam somente da escolha do adulto e possam projetar-se no tempo, planejando suas ações e aprendizagens; o aluno decida e se comprometa com o que foi escolhido para trabalhar e seja sujeito de sua aprendizagem, produzindo algo que tenha significado e utilidade.

Conforme esse mesmo CMEI, após a definição do objeto de estudo dentro do projeto deve “[...] buscar-se e selecionar-se fontes de informação e estabelecer-se critérios de ordenação e interpretação das fontes”. A Proposta Pedagógica declara que essa unidade:

[...] contempla projetos que permitem à criança vivenciar múltiplas relações com o exterior [...]; planejar suas ações; assumir responsabilidades; ser agente de seus aprendizados, produzindo algo com sentido. As crianças conhecerão os objetivos dos trabalhos, aprendendo a planejá-los, interagindo e comprometendo-se com seus pares e com o educador. Educador e criança são parceiros na construção dos projetos (VERONESI, 2007, p. 189).

Ao explicar como os projetos devem ser desenvolvidos, o CMEI dá o seguinte exemplo:

Ver a chuva cair, com ela molhar-se, achar que ela vem lá de cima...inquietar-se, perguntar, pensar e descobrir que ela sai cá de baixo... tornar a duvidar, repensar e criar uma outra forma de chover...eis o método. Aprender – em casa e na sociedade – que se é pobre porque Deus quis ou porque não batalhou o bastante..., inquietar-se, perguntar, pensar e descobrir que não é bem assim, configurando outras explicações, que geram outras ações..., eis o método. Ouvir música, acalmar-se, agitar-se, dançar, comover-se, olhar para o instrumento de onde sai o som, inquietar-se, perguntar, pensar e descobrir os segredos que fazem o som chegar aos nossos ouvidos, eis o método.

Esse mesmo CMEI considera que:

[...] a observação e a exploração do meio constituem-se duas das principais possibilidades de aprendizagem nesta fase, tendo como procedimentos indispensáveis para a aprendizagem a formulação de

perguntas, participação ativa na resolução de problemas, confronto entre próprias ideias e a de outras crianças, formulação coletiva e individual de conclusões, explicações sobre o tema em questão, registro das informações, utilizando diferentes formas [...].

O CMEI Yolanda Salgado Vieira Lima (2007, p. 73) espera alcançar com a “Pedagogia de Projetos” uma criança que “[...] desenvolva um constante olhar indagador frente à realidade, não aceitando como pronta, e buscando sempre explicações e informações que o auxiliem na construção de novos conhecimentos”. É essencial “Propor atividades com sentidos reais e desafiadoras para as crianças, que essas atividades sejam significativas e prazerosas, incentivando sempre a descoberta, a criatividade e a criticidade”. Também é importante:

Determinar com as crianças as etapas que serão percorridas para que esse problema seja solucionado, definir prazos e tarefas, combinar a função de cada aluno ou grupo de alunos nesse trabalho coletivo são outros aspectos a serem considerados (LIMA, 2007, p. 75).

De acordo com o CMEI Malvina Poppi Pedrialli (2007, p. 155), “O desenvolvimento do projeto e as aprendizagens construídas vão depender dos conhecimentos que os alunos possuem, das estratégias que vão utilizar para aprender e de sua disposição para a aprendizagem”. Outro fator a ser levado em consideração é o de que:

[...] o conhecimento é construído e existe num intercâmbio entre as pessoas, isto é, o conhecimento está distribuído entre todos os membros do grupo. Do mesmo modo, que os materiais, como os livros, os computadores e a internet, outras pessoas e os próprios alunos que fazem parte daquela comunidade de investigação, também são recursos cognitivos para o projeto (PEDRIALLI, 2007, p. 155).

Esse CMEI afirma que após ser discutido e acordado com o grupo de alunos o que será estudado no decorrer do projeto “Inicia-se um processo de pesquisa ou um percurso de busca: a pesquisa é a busca do conhecimento, é a atividade de todo aquele que quer conhecer: o detetive, o médico, o cientista” (PEDRIALLI, 2007, p. 155). Procura-se também discutir e selecionar as mais variadas “[...] estratégias de buscas em diferentes fontes e tipos de informação: a pesquisa na diversidade de fontes; Desenvolve-se as atividades [...], dividindo-se as

tarefas entre o grupo”.

Para o CMEI Durvalina Pereira Oliveira Assis (2007, p.71), “[...] as situações anteriores vividas pelos indivíduos são a base onde se sustenta a possibilidade de definição do problema e a escolha de caminhos de resolução de problemas atuais”. Para esse CMEI:

Trabalhar com projetos envolve a resolução de problemas, a partir da análise e da interpretação crítica por parte dos alunos. O projeto é planejado a partir de um rico processo de negociação coletiva, envolvendo professores e alunos. Nesta forma de trabalho busca-se estabelecer conexões entre vários pontos de vista, questionando a ideia de uma visão única da realidade. O projeto possibilita o trabalho com diversas fontes de informações, propondo atividades abertas e dando possibilidades dos alunos estabelecerem suas próprias estratégias de aprendizagem e formas de registro (ASSIS, 2007, p.71).

Ainda de acordo com o CMEI Durvalina Pereira Oliveira Assis (2007, p. 71), quando um projeto é executado por um grupo de alunos, é sempre bom ter em mente que isto significa “[...] a busca de solução de um problema levado à realização completa em um ambiente real, ou seja, com todas as etapas bem planejadas, tendo como objetivo e compromisso, a transformação da realidade”.

Percebemos em alguns CMEIs que o levantamento de hipóteses, o pesquisar, o verificar e o experimentar são elementos presentes no decurso do projeto educativo, todavia em alguns casos isso não fica tão evidente. Por exemplo, quando um dos CMEIs declara que “[...] contempla projetos que permitem à criança vivenciar múltiplas relações com o exterior”, esta frase se refere ao experienciar (as coisas) dentro dos projetos realizados na escola, e o experimentar se vincula ao pesquisar, ao verificar. Outros dados parecem vir de forma mais camuflada, como na citação que o CMEI Valéria Veronesi utiliza “Ver a chuva cair, com ela molhar-se, achar que ela vem lá de cima...inquietar-se, perguntar, pensar e descobrir que ela sai cá de baixo...tornar a duvidar, repensar e criar uma outra forma de chover...eis o método”. Acredito que ao dar este exemplo está implícito o deslumbramento com algum fato observado, a criação de hipóteses (inquietar-se, perguntar) e as palavras “criar” e “descobrir” como fontes de pesquisa, verificação ou mesmo experimentação que ocorrem no interior de um projeto educativo, o fato de “[...] tornar a duvidar, repensar e criar uma outra forma de chover” também. Quando outro CMEI declara que “deve se desenvolver um olhar indagador” podemos ver aí as hipóteses, “[...]”

que não aceite nada pronto”, vemos a autonomia do educando, e que “[...] busquem sempre explicações e informações que o auxiliem na construção de novos conhecimentos”, está aí implícito a pesquisa, a verificação ou mesmo a experimentação.

3.2.7.3 Os conteúdos trabalhados de forma interdisciplinar

Para Dewey (1979b, p. 263), “[...] não podemos, em questão de matérias de estudo, estabelecer uma hierarquia de valores [...] a tentativa de atribuírem-se diversas espécies de valor aos diferentes estudos foi um erro”. Para ele, é importante dirigir “[...] a atenção para a filosofia da conexão das coisas naturais com as coisas humanas” (p. 305) e a educação deve “[...] tomar como ponto de partida esta íntima interdependência” entre as diversas áreas de estudo. O autor afere que existem mútuas trocas entre todos os campos do conhecimento.

Os CMEIs pesquisados também acreditam nessa perspectiva educacional. Aqui vale ressaltar que os conteúdos trabalhados com as crianças não são vinculados às disciplinas específicas, nem são obrigatórios. Os CMEIs em Londrina seguem os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* que divide as áreas do conhecimento em eixos. São estes: Identidade e autonomia, matemática, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, artes, música e movimento. Para trabalhar com todos esses eixos, o CMEI Marina Sabóia Nascimento (2007, p. 85):

[...] utiliza o trabalho com projetos de forma a articular os conteúdos curriculares à vida dos alunos. Os projetos de trabalho neste sentido facilitam a contextualização dos conteúdos à vida cotidiana do educando trazendo aos envolvidos (professor e alunos) um “sentido” ao aprender na escola, tornando esse aprender significativo.

Dentro da metodologia empregada “[...] uma área engloba a outra, e há a coordenação de todas as disciplinas num sistema lógico de conhecimentos, com livre trânsito de um campo para outro, num todo harmônico e significativo” (NASCIMENTO, 2007, p. 101). Essa unidade ainda explica que durante a vigência de um projeto educativo busca-se realizar os mais diversos tipos de “[...] atividades de forma global e integrada, abrangendo várias disciplinas, sem fragmentar o conteúdo. As disciplinas se entrelaçam e se completam, sem horário determinado

para que uma termine e a outra comece” (p. 104).

O CMEI Marli Marques Agostinho (2007) faz a seguinte declaração quanto ao assunto: “Os eixos/conteúdos que entendemos devem compor a Proposta Pedagógica para crianças de 0 a 05 anos serão desenvolvidos inter-relacionados através dos temas e não de forma compartimentada ou separada [...]”. Para o CMEI Iracema de Barros Mello (2007, p. 73), “[...] a criança precisa aprender fazendo relações entre o que é natural, o que é transformado e a cultura, entendendo o conhecimento como uma unidade e não como porção de aspectos isolados”. Os conteúdos deverão ser desenvolvidos “[...] sócio-interrelacionados, através dos projetos” (p. 83). Para esse CMEI, “O tratamento interdisciplinar implica no auxílio entre os diversos saberes, áreas ou disciplinas”.

Para o CMEI Francisco Quesada Ortega (2010, p. 132), o trabalho pedagógico deve “Articular as diferentes áreas do conhecimento em função e no interior do tema”. De acordo com esse CMEI:

O conhecimento a ser transmitido é derivado das áreas das ciências naturais e sociais articulado pela linguagem estabelecendo-se o máximo das relações possíveis entre os conceitos apresentados enfatizando a origem e transformações históricas dos mesmos, possibilitando à criança uma apropriação cognitiva que terá continuidade na escolarização posterior. Assim sendo, os conteúdos serão desenvolvidos através de atividades integradas. Os eixos/conteúdos que entendemos devem compor essa Proposta Pedagógica serão desenvolvidos inter-relacionados, através de Projetos e não de forma compartimentada ou separada (ORTEGA, 2010, p. 114).

Para o CMEI Valéria Veronesi (2007, p. 71), os conteúdos dos diversos eixos serão “[...] desenvolvidos através de atividades integradoras abordando noções básicas das áreas do conhecimento”, serão trabalhados “[...] inter-relacionados, através da Pedagogia de Projetos e não de forma compartimentada ou separada”. Semelhantemente, o CMEI Yolanda Salgado Vieira Lima (2007, p. 88) defende a ideia de que “Todo conhecimento sistematizado pela humanidade necessita ser socializado e trabalhado de forma não fragmentada tendo direta vinculação com a realidade [...]”. De acordo com essa unidade, “Os conteúdos podem ser inter-relacionados de forma que as disciplinas tornem-se mais significativas ao vincular-se com a realidade da criança” (p. 88). Segundo esse mesmo CMEI, “A interdisciplinaridade como prática do currículo escolar possibilita a

cooperação entre as disciplinas em vários níveis”.

O CMEI Malvina Poppi Pedrialli diz que uma das características interessantes de se trabalhar com projetos dentro da escola é que eles se configuram “[...] como uma atividade privilegiada para se trabalhar de acordo com os princípios da reforma de interdisciplinaridade e contextualização” (PEDRIALLI, 2007, p.154). Conforme o CMEI Durvalina Pereira Oliveira Assis (2007, p. 28), os conteúdos “[...] serão desenvolvidos interrelacionados, através da interdisciplinaridade e baseados em Projetos, e não de forma compartimentada ou separada”.

As entrevistas realizadas com as professoras também evidenciam a questão da interdisciplinaridade. Uma professora declarou: “Acredito que a educação é um processo integrado de saberes”. Outra citou alguns exemplos que ocorrem no seu dia-a-dia:

Uma atividade de artes tem também um desenvolvimento humano, por exemplo, a gente vai fazer uma atividade, por exemplo, dar banho na boneca, nesse momento estamos trabalhando higiene corporal, cheio e vazio de matemática com a água da banheira, também perguntamos “Será que o bebê cabe na banheira? Vamos experimentar?”. Também trabalhamos a autonomia da criança para com o seu próprio corpo, então as atividades exploram vários eixos, é claro que em uma atividade não é possível explorar todos os eixos, mas conseguimos explorar vários, vamos dizer assim, é multidisciplinar.

Para uma das professoras, “Em uma atividade exploramos vários eixos, como artes, música, movimento raciocínio lógico-matemático [...]”. Outra argumentou:

Não trabalhamos um conteúdo isolado, tentamos elaborar atividades que englobam vários conteúdos de diferentes eixos, pensando num processo de ensino e aprendizagem mais significativo. Acredito que assim como não conseguimos resolver nossos problemas utilizando apenas um tipo de conhecimento, não faz sentido ensinar conteúdos isolados, os conteúdos devem ser abordados de forma interligada e focando sua importância e relevância.

Em mais uma das entrevistas ouvimos a afirmação de que “Existem conteúdos que são para todos os dias, todo o dia a gente trabalha, faz parte todos os dias, então ele é colocado no planejamento, dentro da rotina, acontece na sala, o conteúdo está sempre dentro da atividade”. Outra professora afirmou:

Não existe separação entre os eixos, agora é natureza e sociedade, agora é artes, agora é matemática. Isso é muito difícil, vamos supor uma atividade, um circuito motor, eu colocaria no eixo de movimento, eu posso fixar minha atividade nisso, meu objetivo é perceber a questão do controle de movimentos dos meus alunos, só que ao mesmo tempo eu não posso desconsiderar que eles estão se socializando, que eles estão entrando em contato com diferentes texturas, diferentes sensações, que o seu corpo está estabelecendo relações com o meio, então isso também é artes visuais, também é matemática, eles tem que se localizar, então também é geografia, localização espacial, eles tem um tempo para percorrer, e isso também é matemática [...].

Como vemos nas propostas pedagógicas, ao trabalharem com projetos, privilegiam a interdisciplinaridade entre os conteúdos, não existindo um momento para matemática e outro para linguagem oral e escrita, ou outro para artes e outro para música. Todos os eixos são trabalhados juntos, podendo uma mesma atividade englobar conteúdos de vários eixos, ao mesmo tempo.

3.2.7.4 A geração de novos interesses e novos problemas no decurso de um projeto educativo

Para Dewey, quando a criança vai perdendo o interesse por aquilo que está estudando dentro do projeto, é hora de empreender uma nova jornada. Geralmente isso ocorre quando as hipóteses levantadas já foram testadas e as crianças já chegaram a uma conclusão sobre o assunto. Todavia, antes de propormos uma nova atividade, devemos fazê-lo com alguns cuidados, isto é, “[...] depois de considerarmos a necessidade dos fatos, dados, conhecimentos já adquiridos, devemos examinar os seus correlatos, que são sugestões, inferências, interpretações conjecturais, suposições, explicações tentadas” (DEWEY, 1979b, p. 174). Segundo Dewey (1979b, p. 64), “[...] os dois limites de cada unidade de pensamento são: uma situação embaraçosa, perturbada ou confusa, no início; e uma situação esclarecida, unificada, resolvida, no final”. Para ele:

[...] o método da inteligência, exemplificado no método experimental, requer vigilante contato com ideais, atividades e consequências observadas. E isto corresponde a uma revisão retrospectiva e uma sumarização, em que há discriminação e registro dos aspectos significativos da experiência. Refletir é olhar para trás sobre o que foi feito e extrair os significados positivos, que irão constituir o capital para se lidar inteligentemente com posteriores experiências

(DEWEY, 1971, p. 92-93).

Geralmente, ao se por em prática ao final do projeto esse tipo de atitude, é bem possível que nasçam novas “[...] considerações que ainda não tinham sido anteriormente apreendidas” (DEWEY, 1979b, p. 175). Uma das condições apresentadas por Dewey para o sucesso de um projeto, e já citada em nosso segundo capítulo, é o de que este “[...] no decurso de seu desenvolvimento, apresente problemas que despertem novas curiosidades [...]”. Nesse sentido, também trabalham os CMEIs pesquisados. Para o CMEI Marina Sabóia Nascimento (2007, p. 85):

Quando o tema já foi todo explorado pelo grupo, acontece o momento de exposição dos trabalhos (dia da Culminância). Esse momento retrata muito do que foi executado e aprendido pelo grupo, também é um momento de valorização da produção discente e do contato com a comunidade.

Essa unidade salienta igualmente, que a escolha de um novo tema para a realização de um projeto “[...] advém das experiências anteriores das crianças, de ideias despertadas por algum projeto já realizado ou que ainda esteja em andamento” (NASCIMENTO, 2007, p. 104).

Conforme o CMEI Iracema de Barros Mello (2007, p. 83) e Malvina Poppi Pedrialli (2007, p. 156), após ter sido explorado amplamente o tema proposto dentro de um projeto, deve ocorrer um momento em que “Representa-se o processo de elaboração do conhecimento: retoma-se e avalia-se o que se aprendeu, o que não se conseguiu alcançar e como foi o percurso. Tomando-se consciência dos processos de aprendizagem”, também é relevante que “Levantem-se outras questões ou relacione-se com outros temas que podem se constituir como novos projetos”.

Para o CMEI Francisco Quesada Ortega (2010, p. 132), a duração de um projeto deve variar “[...] de acordo com a sua amplitude e com o interesse da turma”, sendo necessário antes de seu término “Recapitular as relações com outros problemas; Recapitular o que a criança aprendeu e entrar em contato com um novo tema ou problema” (p. 140). Os professores dessa unidade também afirmam que uma das características principais do projeto é “[...] a visibilidade de final de produto e a solução do problema compartilhado com as crianças”.

Os professores do CMEI Valéria Veronesi (2007, p. 103) acreditam que, ao final de um projeto, é preciso retomar com as crianças tudo o que foi realizado e averiguar junto com elas como ocorreu “[...] o processo de elaboração do conhecimento que foi seguido”, também é relevante “Conectar-se com um novo tema ou problema”.

Na Proposta Pedagógica do CMEI Yolanda Salgado Vieira Lima (2007, p. 75) encontramos o seguinte escrito:

É importante que os nossos projetos realizados tenham algum tipo de “fechamento” ou conclusão, pois assim as crianças poderão compartilhar com demais colegas da escola ou mesmo com seus familiares os conhecimentos assimilados [...].

Segundo o CMEI Durvalina Pereira Oliveira Assis (2007, p. 70), “Ao finalizar o trabalho é preciso avaliar o problema inicial, analisar as hipóteses que foram aproveitadas e as que foram excluídas, e verificar se a situação problema foi mesmo resolvida”. Para essa unidade, “Não basta somente uma atitude experimental sobre as coisas e a interação com as coisas, é necessário aprender a agir em comunidade, sentir-se participante de um grupo e com ele cooperar”.

De acordo com uma professora entrevistada, é proporcionado aos educandos momentos para uma avaliação daquilo que cada um está aprendendo:

Toda sexta-feira a gente tem uma “assembléinha”, a gente vai ver o que deu certo, o que não deu, os momentos que marcaram, os momentos que não foram legais, aí eles dizem “eu não gostei disso naquele dia, ou “a gente gostou muito dessa atividade, porque a gente usou material novo” e aí eles selecionam alguns momentos que eles querem repetir, daí eu anoto porque sei que vou colocar lá no meu planejamento e por conta do projeto a gente tem perguntas que ficam na parede, então eu falo assim: “galera lembra que vocês colocaram que vocês queriam saber sobre o golfinho?” e eles respondem: “Há nós já estudamos professora e a gente já está satisfeito, a gente já aprendeu”, daí eu provoco: “Vamos passar para a próxima pergunta, qual é?” daí eles falam “É a baleia, vamos continuar?”.

Vemos que existem momentos de interligação entre um aprendizado e outro e que ao término de cada etapa são proporcionados momentos para a reflexão dos conteúdos trabalhados e a partir disso, retoma-se o que já foi trabalhado para dar continuidade àquilo que está por vir.

3.2.7.5 Alguns relatos de experiência com a Pedagogia de Projetos nos Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Londrina

Este tópico se constitui numa coletânea de relatos de experiências produzidos por quatro professoras da Rede Municipal de Educação Infantil, que gentilmente aceitaram escrever a respeito de um projeto que desenvolveram dentro dos CMEIs com suas respectivas turmas de Educação Infantil. Cada uma escreveu à sua própria maneira, sendo que os mesmos foram somente transcritos para essa parte da pesquisa, em sua forma original. Nosso intuito é o de demonstrar como os projetos educativos são trabalhados com as crianças.

- 1) O primeiro relato é da professora Vanilda Lopes que presta serviços no CMEI Marina Sabóia Nascimento. Ela já está na rede municipal de ensino há 6 anos.

PROJETO: “MÁGICA COM O LIXO”

Período De Realização: 01 de Agosto a 30 de Setembro de 2005

Turma: Educação Infantil 5 B

A partir do vídeo *Diante do Trono*, um musical ilustrado que retrata a criação do mundo, no qual foram apresentados para as crianças os elementos naturais (terra, água, sol, ar, fogo) e os seres vivos, com intuito de se conhecer o meio ambiente, tema geral do projeto desenvolvido, analisamos a ação do ser humano na natureza, observando os prejuízos e benefícios causados. Todo esse estudo realizado despertou nas crianças um grande interesse a respeito da poluição, principalmente em relação ao tratamento dado ao lixo produzido pela humanidade.

Partindo deste contexto, atentando-se para os problemas causados pelo acúmulo de lixo no planeta e tendo em vista a importância de se familiarizar as crianças desde cedo com o cuidado que devemos ter para com o meio ambiente, apresentamos o livro *A turma do Utilixo*, que relata uma história que acontece num aterro sanitário, onde existem dois grupos: os animais nocivos (rato, vermes, micróbios, bactérias e outros) e os materiais recicláveis (vidro, metal, papel e plástico).

A história relata que uma garrafa *pet* estava “triste” pela situação do seu grupo, materiais recicláveis, que estavam sem utilidades naquele monte de lixo

e, ainda, sendo massacrados pelo primeiro grupo (animais nocivos). Um papel velho que tinha servido de rascunho para um Decreto Municipal para Reciclagem de Lixo, “tranquilizou” a amiga explicando que o lixo seria recolhido nas casas, separados e depositados em lixeiras de cores específicas para cada tipo de material e após eles seriam reciclados, sendo assim, a garrafa que desejava ser transformada em brinquedo teria essa oportunidade. Ainda, esclareceu, que mesmo os micróbios e bactérias teriam utilidade, ajudariam na decomposição e transformação do lixo orgânico, resto de comidas, animais e vegetais em adubo e combustível, mostrando que só os ratos e vermes não teriam função no processo da reciclagem.

A história despertou o interesse por parte da turma sobre a Reciclagem, assim, realizamos uma sondagem com as crianças acerca dos conhecimentos que já possuíam sobre o tema e o que gostariam de aprender, para a construção do índice:

- Como é produzido o lixo?
- Por que é necessário reciclar o lixo?
- O que o acúmulo de lixo pode causar às pessoas?
- Quem realiza a coleta de lixo em seu bairro?
- Vocês conhecem alguém que recicla o lixo?

A partir das questões levantadas na prática social dos alunos, tivemos conhecimento que muitos de seus familiares e conhecidos utilizavam a coleta seletiva como meio de sustento. Assim, as crianças questionaram também o que era feito com o lixo que as pessoas coletavam, qual era o destino das latinhas, papéis e outros. Nesse processo, a visão cotidiana das crianças a respeito do conteúdo reciclagem foi comparada e aplicada aos conteúdos sistematizados.

Em função disso foi apresentado um vídeo *Pipsqueak Recicla* que demonstrou o processo de reciclagem, desde o lixo domiciliar referindo-se a maneira de como limpar, separar, armazenar e a coleta do mesmo, bem como, o conhecimento das cores e dos símbolos utilizados na reciclagem. O vídeo tinha o intuito de apresentar às crianças todo o processo de transformação que o lixo sofre na indústria, exemplo: papéis velhos e amassados são transformados em papéis novos; o plástico é triturado e transformado em sacolas novas. Para compreender com maior clareza essa situação surgiu a ideia da confecção dos recipientes utilizados para a separação e classificação dos materiais recicláveis, respeitando as

cores padrão. Para essa tarefa utilizamos caixas de papelão. É importante ressaltar que algumas crianças começaram a coletar, separar e trazer para a escola o lixo reciclável de suas casas e depositar nos respectivos coletores.

As crianças sugeriram a construção de caminhão de coleta de lixo com materiais recicláveis. Usamos para esse fim caixas de papelão, garrafas *pet* e papel machê. Concluímos então, que os materiais recicláveis podem transformar-se em brinquedos. Na sequência, as crianças relataram o que foi mais significativo e o que entenderam a respeito do assunto e a atividade foi registrada em forma de texto coletivo.

No segundo momento, realizamos um passeio pelo CAIC observando como estava sendo tratado o lixo, se existiam lixeiras, se as pessoas jogavam o lixo na lixeira e como essas eram usadas. Num outro momento, a turma decidiu recolher o lixo que estava jogado pelas dependências da escola e colocá-los no devido lugar. Em seguida, realizamos o registro dessa atividade por meio de desenho e escrita espontânea. Através da coleta seletiva, e com base na parte da história em que a garrafa *pet* queria ser transformada em um brinquedo, surgiu grande interesse por parte das crianças em confeccionar outros brinquedos. Para tal, elaboramos com eles, um índice referente às construções que realizaríamos com os materiais arrecadados, sendo eles:

- Brinquedos: (avião, sofá, trem, carrinhos, caminhões, bonecas, pegue-bol, vai-e-vem, piano de cores e som, boliche, bolsinha, enfeites com sal colorido, robôs, casinha, sofá, ônibus, tapete, mesa, flores, bilboquê, fantoches e vasos);
- Animais: (gato, cachorro, rato, cobra, minhoca, centopéia, tartaruga, elefante, pato, galinha, galo, pintinho, boi, vaca, cavalo, borboleta, porco, jacaré).

Partindo desse índice, iniciamos o trabalho de construções dos brinquedos. Para que tal ocorresse da melhor maneira possível, combinamos com a turma que essas seriam realizadas em grupo, priorizando dessa forma maior interação, troca de ideia e colaboração entre eles.

Antes de iniciarmos o trabalho, foi decidido que a cada quinzena estaríamos trabalhando com um determinado material – papel, plástico, vidro e metal – realizamos um levantamento com os grupos de qual brinquedo queriam construir a partir do índice, vale ressaltar, que a cada construção retornávamos ao

índice para verificarmos o que faltava construir, com base nas produções registrávamos todos os procedimentos e conclusões através de textos coletivos, desenhos e escritas espontâneas com a turma ou com os grupos.

Diante de todas as construções realizadas, uma que despertou muito entusiasmo foi a construção de um boneco de lata, sugerido por uma aluna. Nessa atividade, expomos vários metais em uma mesa e as crianças escolheram quais usariam para formar o esquema corporal do nosso boneco e qual material usaríamos para decorá-lo. Após a montagem do boneco constatamos que havíamos montado um belo robô, as crianças criaram, através de um texto coletivo, uma história para ele. Surgiu, então, a necessidade de confeccionarmos uma companheira robô para ele, visto que essa passou a existir na história.

Outra atividade trabalhada no contexto do projeto está relacionada com a construção livre utilizando materiais recicláveis. No decorrer do projeto foi oportunizado para as crianças momentos de construção com materiais recicláveis. Para essa, colocávamos mesas nos cantos da sala com os materiais de todos os tipos expostos, o aluno decidia o que confeccionar e escolhia o material que iria utilizar. Nessa atividade as crianças agiam livremente utilizando ao máximo sua criatividade e só eram auxiliados no momento da colagem com cola quente.

Foi interessante observarmos que no decorrer do trabalho as construções livres foram melhorando gradativamente, surgindo dessa maneira novos objetos e brinquedos evidenciando o prazer, o interesse e autonomia das crianças. Na medida em que o projeto foi se desenvolvendo sentimos necessidade de explorar as brincadeiras com a turma.

Pensando e refletindo o que é a brincadeira para a criança e a importância desta no desenvolvimento infantil: construção do conhecimento e percepção do mundo, demos durante todo o projeto grande ênfase no brincar. As brincadeiras com os materiais recicláveis e com os brinquedos produzidos pelas crianças aconteciam da seguinte maneira: espalhávamos pelo pátio alguns materiais recicláveis misturados e as crianças divididas em duas equipes, em um tempo pré-estabelecido teriam que coletar o maior número de materiais, separá-los e armazená-los nas caixas de coleta correspondente ao tipo de material, plástico, papel, vidro e metal. A equipe vencedora era aquela com maior volume de recicláveis classificados corretamente.

A ludicidade estava presente nas brincadeiras com os objetos

produzidos, tais como carrinhos, caminhões, vai-e-vem, pegue-bol, bilboquê, boliche e outros. Com os brinquedos em mãos oportunizávamos momentos livres nos quais as crianças brincavam e exploravam suas produções interagindo com o grupo.

Além das brincadeiras e dos brinquedos foi proposto, pelas professoras, embasada na história *Turma do Utilixo*, a criação de um livro. Para isso, as mesmas elaboraram e escreveram o texto e as crianças fizeram a ilustração e definiram o nome: *O Lixo Mágico*. É importante relatar, que com a confecção do livro, fez-se necessário o trabalho de reciclagem do papel, levando em conta a grande discussão acerca da preservação do meio ambiente principalmente no trato do desmatamento, dessa maneira, foi explicado para as crianças que o homem utiliza árvores para fabricação de papéis e que a reciclagem é alternativa para a preservação. Desse modo, optamos em reciclar o papel manualmente com as crianças para confeccionar a capa do livro. Nesse livro, as crianças puderam explicar com reciclar e a importância desse ato para o meio ambiente.

A finalização do projeto com as crianças se deu através da organização da exposição dos trabalhos realizados pelos alunos. Para isso, fizemos uma roda de conversa e definimos que a organização deveria ser por grupos, esses ficariam responsáveis pela escolha do local e exposição dos brinquedos. A culminância acontece ao final dos projetos oportunizando aos familiares da criança e à comunidade em geral, conhecer os trabalhos desenvolvidos na instituição. As crianças participam da culminância explicando para os visitantes como aconteceu o projeto e após o evento registram esse acontecimento através de desenho e escrita espontânea.

Enfim, na culminância torna-se possível a integração entre a família-escola-comunidade favorecendo uma educação significativa para todos que participam desse evento. Ao término do projeto “Mágica com o Lixo”, foi possível avaliar que o mesmo possibilitou as crianças e professores um grande avanço no que diz respeito à reciclagem. O projeto levou as professoras a refletirem sobre a necessidade de buscar maiores informações (conhecimento) sobre o tema, trazendo para sua prática um assunto muito discutido atualmente, a preservação do meio ambiente, e tendo a possibilidade de realizar um trabalho significativo, contemplando teoria-prática e a transdisciplinaridade globalizando objetivos e conteúdos.

Trabalhando dessa maneira, o professor teve a oportunidade de valorizar as experiências e a realidade de seus alunos, bem como o trabalho de

alguns familiares que são coletores de materiais recicláveis. Para os alunos, o projeto viabilizou a busca da autonomia, desenvolvimento da criatividade, interação com o grupo e professoras, ajuda mútua, autoconfiança. Dessa maneira, observamos a evolução do desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social.

Muito importante relatar que foi de grande valia a mudança de comportamento perante a reciclagem do lixo, pois algumas crianças tiveram uma efetiva transformação de atitude (separando e trazendo limpo o lixo reciclável). No dia da culminância sentiam prazer e orgulho em expor suas construções, relatando suas descobertas para uma repórter da TV Tarobá, bem como para todos os visitantes da culminância.

Após o término do projeto, as crianças continuaram trazendo materiais recicláveis para a escola, demonstrando assim, a consciência de uma atitude cidadã. Portanto, acreditamos que o trabalho desenvolvido foi significativo, de maneira tal, a termos contribuído para nossa formação como professoras e despertando uma postura crítica nas crianças em relação às questões ambientais que englobam o contexto social.

O projeto “Mágica do Lixo” possibilitou às professoras o trabalho com diversos conteúdos dos diferentes eixos norteadores, segue abaixo os conteúdos desenvolvidos:

Abaixo seguem os conteúdos trabalhados nesse projeto:

Linguagem Oral e Escrita

- Uso da linguagem;
- Relato de vivências;
- Ampliação do vocabulário;
- Argumentação de ideia;
- Interpretação oral;
- Narração;
- Gêneros escritos (livros, textos informativos);
- Situação de uso da escrita;
- Estrutura do texto: começo, meio e fim;
- Valorização e participação de leitura;
- Escrita espontânea e dirigida;

- Observação e manuseio de materiais impressos;
- Sequência lógica.

Matemática

- Organização de classes de elementos (cor, tipo de material, espessura);
- Igualdade e diferença;
- Experiências envolvendo noções de tempo;
- Trabalho com diferentes quantidades adicionando ou subtraindo elementos;
- Identificação de numerais;
- Contagem oral;
- Cálculo mental;
- Notação numérica e/ou registros não convencionais;
- Noções de quantidades, noções referentes à pertinência e inclusão;
- Formas geométricas;
- Identificação de números nos diferentes contextos;
- Exploração e conhecimento do esquema corporal;
- Quantidade, classificação, seriação, cooperação e interação.

Natureza e Sociedade

- Formulação de perguntas e participação ativa na resolução de problemas;
- Valorização e conhecimento dos elementos naturais;
- Noções básicas de higiene;
- Despertar a preocupação com o meio em que vive, percepção dos cuidados necessários à preservação da vida e do meio ambiente;
- Curiosidade sobre o mundo social e natural;
- Relações entre seu modo de vida e outros grupos sociais;
- Preservação das espécies e necessidades do homem;
- Confronto entre suas ideias e de outras crianças;
- Busca de informações e coleta de dados;

- Observação direta do meio para obtenção de informações;
- Observação da paisagem local;
- Registro das informações obtidas;
- Valorização de atitude de preservação do meio ambiente;
- Reconhecimento de características dos objetos e sua transformação.

Música

- Interpretação de músicas, participação em brincadeiras e jogos cantados;
- Exercício da percepção auditiva e visual, desenvolvimento e ampliação do vocabulário e da linguagem oral, acompanhamento dos ritmos de músicas com gestos e danças;
- Apreciação e audição de músicas durante as atividades, socialização, criatividade.

Artes Visuais

- Criação de desenhos, pinturas, colagens e ilustrações, conhecimento da diversidade de produções artísticas (pintura, colagem, ilustrações);
- Exploração e utilização de alguns procedimentos necessários para desenhar e pintar;
- Exploração das possibilidades oferecidas por diversos materiais;
- Apreciação de suas produções e dos outros;

Movimento

- Expressão corporal por meio da dança e brincadeiras;
- Participação em brincadeiras e jogos que envolvam o correr, subir, descer, escorregar ampliando gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e movimento, coordenação motora fina e grossa, coordenação viso-motor, lateralidade;
- Valorização de suas conquistas corporais;

- Jogos imitativos, representativos e de regras, linguagem gestual e expressão corporal;
- Manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos para aperfeiçoamento de suas habilidades manuais;
- Utilização dos recursos de deslocamentos e das habilidades manuais;
- Utilização dos recursos de deslocamentos e das habilidades de força, velocidade e resistência;
- Utilização intencional do movimento;

2) O projeto descrito abaixo foi desenvolvido pela professora Liliane Costa Baggio que trabalha no CMEI Durvalina Pereira Oliveira Assis. Essa Professora já está na rede Municipal de Educação Infantil da Prefeitura de Londrina a 8 anos e optou por não elencar os conteúdos trabalhados ao final de seu registro.

PROJETO: “AMIGOS DO MEIO AMBIENTE”

Período de Realização: Segundo Semestre do ano de 2008.

Turma: Educação Infantil 3

A questão ambiental é muito importante para a sociedade, pois o futuro da humanidade depende da relação entre o homem e a natureza, como também do uso dos recursos naturais disponíveis. O trabalho com elementos do Meio Ambiente tem a intenção de desenvolver sentimentos de amor e preocupação pela Terra, seus elementos físicos e biológicos e os modos de interação do homem e da natureza, por meio do trabalho, da ciência, da Arte e da tecnologia.

Com o intuito de formar um aluno participativo, crítico, questionador, envolvido no processo de produção e construção do seu conhecimento, no ano de 2008 trabalhamos na turma E.I 3, no segundo semestre, inúmeras atividades que contemplavam a abordagem ambiental. Sempre procurávamos pesquisar e descobrir. O objetivo era despertar a consciência ecológica no aluno, além de favorecer a compreensão de conceitos como reciclagem, reaproveitamento de materiais e construção de brinquedos com sucata.

O projeto ocorreu de julho a outubro e inicialmente pesquisamos as

plantas. Diversas atividades foram propostas e as crianças estavam aproveitando muito dos novos conhecimentos. A ginástica da sementinha agradava a turma que logo ia para o chão para imitar o crescimento da plantinha. Conhecemos depois os diferentes tipos de bichinhos do jardim que foram confeccionados com sucata e guardados para a montagem de um lindo painel de final de ano. Ao mesmo tempo que íamos trabalhando o tema ambiental, formamos um álbum da vida, registrando os conhecimentos produzidos durante o ano letivo, uma espécie de portfólio individual com registros dos projetos realizados no ano de 2008 pela turma.

Após o mês de agosto, no qual confeccionamos alguns brinquedos e realizamos algumas brincadeiras folclóricas, iniciamos o conhecimento do mundo e seus elementos, etapa esta que considero ser a mais significativa do projeto, pois foi amplamente significativa para pais, alunos e professores. O planeta Terra era sempre observado em imagens de revistas, então montamos cartazes e os alunos adoravam cuidar do planetinha. Pintamos formas de papelão (pizza) em duplas representando a terra e a água. Surgiu a ideia de realizarmos um teatro com os fantoches do meio ambiente e as crianças falavam dos agentes poluidores. A compreensão dos elementos naturais estava sendo muito falada por todos, então fizemos experiências com a terra, a água e o ar e sempre alertávamos sobre os cuidados com o fogo. Essas experiências nos levaram à ideia de produzir um teatro de final de ano, usando algumas músicas cantadas desde o início do projeto para falar da natureza e da importância da água para os seres humanos, para as plantas e para os animais.

Ensaíamos muito, dois dias na semana, a professora pegou as músicas na Internet, em versões animadas e com a contagem do tempo. As professoras do período vespertino ficaram responsáveis pela confecção das fantasias. A antiga diretora costurou algumas roupas de TNT, e o teatro foi tomando proporções maiores, nossa apresentação tinha inclusive cenário próprio para mostrar o ciclo da água. Nosso objetivo era mostrar como deixar o planeta feliz. O roteiro a seguir mostra como foi nossa apresentação.

Cena 1:

Tudo estava muito bem na natureza...Música *Alecrim (Patati Patatá)*

Cena 2:

Vestir duas crianças de rio, segurando o plástico nacarado

Até que alguma coisa começou a mudar... Música *Ribeirão (As flores*

já não crescem mais)

Cena de transição – Borboleta e Joaquina passeiam pelas árvores (duas crianças vestidas de árvore)

Cena 3:

colocar os tablados (pedras) (duas alunas fazem a chuvinha)

O ribeirão não secou. Virou chuva... E como tudo se renova... A chuva traz vida nova... E tudo continua bem, só precisamos cuidar com carinho. Música Cai Chuvinha (1 gotinha, 2 gotinhas, 3 gotinhas).

Os ensaios eram relatados pela professora e sempre, como forma de incentivo e avaliação eram transmitidas informações aos alunos de como estavam evoluindo a cada ensaio.

Os pais sempre relatavam que os filhos concluíam em casa, com a família a importância da preservação do meio ambiente, que precisavam cuidar do planetinha pra ele ficar feliz, como havíamos realizado no teatrinho do planeta feliz e do planeta triste quando era poluído pelas fábricas, pelas queimadas e por outros agentes poluidores.

Assim concluímos o ano com muitos conhecimentos novos, muitas construções e com a produção de brinquedos e bichinhos de sucata que foram guardados pelos pais e pelas crianças que os produziram. Foi bastante gratificante trabalhar com essa turma que vibrava em todas as descobertas que fazíamos em sala de aula e fora dela, que participava com interesse e motivados a aprender.

3) A seguir veremos o relato da professora Carolina Matos pertencente ao quadro de professores do CMEI Valéria Veronesi. Essa professora já atua a 7 anos com a Educação Infantil Municipal de Londrina.

PROJETO: “QUANDO A SALA DE AULA VIRA UMA FLORESTA...”

Período de Realização: Primeiro Semestre do ano de 2008.

Turma: Educação Infantil 5 A

Se esse relato tivesse outro título esse certamente seria: “Quando eu realmente vivenciei um projeto em sala de aula”. O título ilustra muito da minha

percepção durante e após o projeto: “Os animais”, nome este que foi escolhido pela Turma do Dedo Verde, que em 2008 eu tive o privilégio de acompanhar como professora.

Falar desse projeto requer “voltar um pouco a fita” e descrever a situação da sala no início do ano, por serem uma turma de Educação Infantil 5A, a maioria das crianças tinham feito 4 anos em Novembro e Dezembro, ou seja, eram crianças de quatro anos participando de uma rotina de crianças de 5 anos. Portanto, os dois primeiros meses foram de adaptação tanto minha para com o ritmo que a turma impunha e desejava quanto deles para com a demanda de horários e atividades que a própria Instituição demandava.

Recordo-me muito bem das inúmeras dificuldades apresentadas por eles, principalmente no aspecto motor, manuseio de objetos como lápis, pincel, tesoura, exposição verbal de ideia, tomada de iniciativa, afetividade e respeito ao próximo, tanto que, repetidas vezes tínhamos que parar o que fazíamos para conversar sobre ocorridos que envolviam agressividade física ou verbal.

Entretanto, a turma era muito intensa e alegre, disposta a fazer o que era proposto e gostavam de desafios, o que era excelente, pois através dos seus pontos positivos fomos trabalhando os aspectos citados acima e no segundo semestre era visível o progresso de todos da sala, principalmente na tomada de decisão, resolução de problemas e desenvoltura verbal ao sugerir ou relatar algo.

Então, pode-se dizer que a Turma do Dedo Verde vivenciou dois momentos e nesta “segunda fase” a palavra chave foi AUTONOMIA, no sentido bem amplo: para cuidar dos seus pertences, do outro e do seu processo de aprendizagem, ou seja, o ato de pesquisar, levantar hipóteses, procurar problemas, coletar dados foram muito presentes.

O primeiro projeto realizado foi o “animoticias”, que envolvia pesquisas sobre desenhos animados e jornal, resultando na construção de um jornalzinho da turma, a escolha da temática foi deles, porém, ainda faltavam a presença real de alguns aspectos que fazem de um projeto algo significativo de forma mais intensa, como a participação da comunidade.

Eis, então que a floresta chega até a nossa sala de aula... Durante a roda de decisão do novo projeto as crianças começam a salientar cada uma um animal, um deseja estudar o tigre, o outro quer pesquisar o hipopótamo e assim foi até que as vinte crianças optaram por um animal. Após a fala de todos, um aluno

levantou e disse: “Cada um pesquisa o seu animal e depois conta o que pesquisou para os outros, para nós”. Pronto! Uma ideia incrível que revolucionou muito dos meus antigos pensamentos. E assim se fez o projeto: Animais.

Após a conversa com eles, a minha cabeça começou a fervilhar e decidi marcar uma reunião com os pais para contar sobre o novo projeto e instigá-los a participar, hoje vejo que cometi um grande erro, pois quem deveria ter conduzido a reunião deveria ter sido as crianças e não eu, posso considerar essa uma das aprendizagens que eu tive nesse projeto, enfim, a reunião correu muito bem e os pais se dispuseram a estudar com os filhos em casa e depois cada um viria em um dia para apresentar o trabalho realizado por eles.

Para organizar nossas pesquisas fizemos o cartaz: o que já sabíamos sobre os animais:

- A cobra arrasta pelo chão;
- O elefante joga água nele com a tromba;
- O leão anda usando as patas;
- O passarinho voa, porque tem asas;
- A girafa tem chifre em cima da cabeça;
- O touro tem chifre;
- O elefante tem 4 pernas;
- Conhecemos a barata;
- O leão é o rei dos animais;
- A formiga anda, pica, mora na terra e no formigueiro;
- O urso tem pêlo;
- O chifrudo é o touro;
- O jacaré mora na água e come peixinhos;
- O jacaré é o crocodilo;
- O tubarão fica no mar;
- O peixe mora na lagoa;
- O pinguim anda balançando e come peixes. Mora no gelo;
- Existe onça pintada;
- Não existe mais dinossauros;
- O golfinho vive na água, porque ele não tem pernas;
- O tubarão tem um negócio nas costas dele;

- Antes, minha mãe comia “tatu-galinha”;
- A galinha bota ovo no ninho;
- A vaca dá leite na fazenda;
- A abelha dá o mel, se tem uma flor amarela tem mel e ela chupa;
- O golfinho pula nos mares. Lá fora;
- O beija-flor gosta de flor. Ele cheira a flor;
- O leite da vaca vai no saquinho. A mamãe compra e aí bebe;
- O leão é namorado da leoa;
- O cachorro faz au-au, o leão faz ruuuuuuu. O gato faz miau, o gato mia;
- Gato arranha com a unha;
- A girafa tem o pescoço grande e tem 4 pernas;
- A gente tem 2 pernas;
- O guepardo é o animal mais rápido do mundo;
- No corpo do porco-espinho tem espinho

Em seguida apontamos o que desejávamos pesquisar e saber, sendo que essas questões apontadas inicialmente foram se ampliando no decorrer do projeto, bem como novas questões foram colocadas em pauta:

- O que o leão come?
- Quem é o namorado da onça?
- Quem são os amigos da girafa?
- Quem é a namorada do tigre?
- O que o galo é da galinha?
- Quantas patas tem o coelho?
- Quem é o amigo do urso?
- O que é o tatu-galinha?
- A baleia mora na água?
- Do que é feito o corpo do peixe?
- Quem é o amigo do tubarão?
- Por que o elefante tem tromba?
- Nós somos animais?
- O que é que a girafa tem na cabeça?

- O que tem nas costas do tubarão?
- Onde a girafa mora?
- Onde o elefante mora?
- O que é aquilo que o rinoceronte tem na cara?
- Ver um pica-pau de verdade.

A partir desse momento nossa escola virou uma enorme biblioteca, onde íamos achávamos algo que nos ajudaria a sanar alguma dúvida. O mais engraçado era o dia que as crianças decidiam fazer entrevistas com os professores e amigos das outras turmas para solucionar alguma “pulga atrás da orelha”, era um corre de criança, prancheta e respostas, que era gostoso de ver.

A cada seminário, onde o amigo e sua família apresentavam era possível ver o amadurecimento da turma, que escutava o que outro amigo havia pesquisado e sistematizado, ao final acabavam questionando algo, caso não tivessem entendido muito bem.

Algumas famílias prepararam cartazes, trouxeram filmes, lembrancinhas, alimentos que os animais também comiam para as crianças experimentarem, imagens, dicas de cuidado, músicas.

As mães e pais chegavam inseguros, olhavam desconfiados e com medo para as crianças, mas no decorrer do seminário já estavam mais calmos e aproveitando o momento. Algumas mães relataram na avaliação final o tanto que aprenderam com o projeto, eis algumas falas:

- “Eu não sabia que meu filho era capaz de aprender tantas coisas”
- “Eu aprendi que existem várias espécies de macacos. E eu achava que era só o sagui. Me diverti muito, deu ate vontade de voltar a estudar”
- “Estudar com meu filho de quatro anos e aprender com ele foi muito bom. Ele é demais. Obrigada por essa oportunidade”
- “Lembrei da minha época de colégio, fiz até cartazes. Certeza que foi bacana para mim e para a minha menina”.

É delicioso relatar esse projeto e recordar as inúmeras aprendizagens ocorridas durante o mesmo, pois envolvemos todos os Eixos, então

as áreas do conhecimento foram contempladas e exploradas através da temática do projeto. É notória essa ideia de interação dos eixos ao ver os conteúdos:

- Uso da linguagem para expressar necessidades, sentimentos, emoções e histórias;
- Exploração de material gráfico e fotos;
- Noção de pesos e medidas;
- Exploração dos sentidos;
- Percepção de igualdades e diferenças: diversidade;
- Expressão corporal, gráfica e oral;
- Controle dos movimentos e ampliação dos mesmos;
- Ampliação das capacidades de deslocamento e habilidades manuais de manipulação;
- Lateralidade;
- Ampliação do repertório musical;
- Classificar grupos de animais como os domésticos, silvestres, aquáticos, voadores entre outros;
- Faz-de-conta;
- Imitação;
- Paisagem sonora;
- Conscientização acerca da preservação ambiental da fauna e flora;
- Animais em extinção;
- Pesquisa: levantamento de hipóteses, coleta de dados, análise dos dados e registro das descobertas;
- Ampliação das capacidades de registro gráfico e verbal;
- Tomada de decisão;
- Resolução de problemas.

Nossa me recordei do dia em que visitamos uma loja de animais rurais, um *pet shop* e uma loja de peixes e ao final do passeio eles ficaram com dó dos animais que moravam nas gaiolas e não na grama, como eles afirmavam.

Os aspectos relacionados à extinção, maus tratos para com os

animais, desmatamento foram tão instigantes para eles que a nossa culminância foi uma passeata no Calçadão com cartazes e folders feito por eles alertando sobre esses pontos, com frases: “Não coma a girafa”, “Não bata no seu cachorro, porque nele também dói”, “Somos amigos dos animais”, “Não derrube a casa dos passarinhos”, entre outras. A passeata foi um sucesso, tanto que, algumas pessoas que passaram pela rua e receberam o papel feito por eles vieram comentar na escola que acharam muito interessante a iniciativa das crianças.

Certamente a nossa floresta deixou saudades, mas também fez com que alunos, pais, funcionários, visitantes, entrevistados, professores e mais uma galera envolvida ficasse com vontade de visitar essa floresta com mais frequência.

4) O próximo registro é de uma professora que já atua na Educação Infantil há 8 anos, mas que preferiu não se identificar.

PROJETO: “DO LIVRO PARA A TELA DO CINEMA”

Período de Realização: Segundo Semestre do ano de 2008.

Turma: Educação Infantil 6 B

Ao longo dos sete anos de minha carreira profissional, como professora de Educação Infantil, tive muitas experiências interessantes. Porém no decorrer do ano de 2008, uma destas experiências ganhou grande significado, tanto em minha vida profissional, como em minha própria vida pessoal.

Esta experiência ocorreu com minha turma de Educação Infantil VI, que recebe este nome por agrupar as crianças com seis anos de idade completos ou aquelas de cinco anos que completarão seis anos ao longo do ano. No 2º projeto realizado com a turma, entre junho e agosto de 2008, foi explorado o tema literatura infantil. As crianças sempre demonstraram interesse pelos livros que eram lidos em sala de aula, mas da literatura clássica, daqueles contos que se tornaram quase que imortais ao longo de alguns séculos, era dos que mais as atraíam. Em determinados momentos eles traziam os DVDs que ilustravam tais histórias de uma forma muito prazerosa.

Como professora, sabia da importância da literatura infantil na vida das crianças e sabia também como estas gostavam de assistir aos mais variados filmes, sendo seduzidas pela tecnologia dos meios de comunicação. Percebendo

isto, do interesse, tanto pelas histórias, como pelos DVDs que eram frequentemente trazidos para a sala de aula pelos alunos, em setembro propus às crianças um novo projeto, que posteriormente foi intitulado “Do livro para a tela do cinema”.

A primeira idéia era a de trabalhar os conteúdos presentes em algumas histórias e depois fazer a relação destas com aquelas ilustradas pelo cinema. No decorrer do projeto as crianças sentiram interesse em saber como eram feitos os filmes, e por que havia filmes que elas não podiam assistir. Este interesse motivou-me enquanto professora da turma, a buscar a história do cinema e os gêneros cinematográficos. Sabendo que este surgiu com o teatro de sombras, fizemos algumas atividades deste gênero. Na sequência, montamos algumas experiências com a caixa de luz que também refletia imagens nas paredes, o projetor de slides, o retro-projetor, até chegarmos à televisão.

Foram analisados diversos gêneros cinematográficos: Comédia, romance, drama, terror, desenho animado, musical, entre outros. Houve a explicação do porquê as crianças não assistem determinados tipos de filmes. Em contrapartida, e ao mesmo tempo, as crianças escolheram algumas histórias que gostariam de trabalhar, das quais podemos citar *Cinderela*, *Branca de Neve*, *Peter Pan*, *A Bela e a Fera* e *O Rei Leão*. Explorávamos as questões familiares das histórias, o tempo de acontecimento destas, as vestimentas das ilustrações e as atuais, as características sócio-econômicas presentes na sociedade, os preconceitos existentes entre os indivíduos, e muitos outros aspectos.

Estas explorações eram feitas a partir de desenhos, pinturas, recortes, colagens, dramatizações, brincadeiras variadas, montagem de textos coletivos e, é claro, assistindo aos filmes.

Um dos objetivos era o de procurar as histórias escritas originalmente e compará-las com aquelas reescritas, saber os autores das histórias, observar as várias versões de uma história que eram adaptadas para o cinema.

Um grande marco foi a história *O rei leão*. A maioria das histórias trabalhadas eram primeiramente escritas e posteriormente retratadas pelo cinema. Porém *O rei leão* havia feito o caminho inverso, foi lançado primeiro como filme e depois como livro. É uma história recente, escrita e produzida em nossos dias, o que trouxe admiração por parte das crianças.

No meio do projeto, os alunos cogitaram de conhecer um cinema, queriam saber como se liga a tela do cinema, como estourava pipoca (um dos

elementos discutidos na roda de conversa sobre o andamento do projeto). Neste meio tempo, foi contatada uma rede televisiva da cidade, que faz um programa a respeito dos filmes em cartaz e as opções de filmes presentes nas vídeos-locadoras. O intento era o de produzir um programa com nossas crianças.

A TV acatou a nossa ideia e produziu um programa que foi ao ar em rede aberta na semana da criança, em outubro. Neste dia, as crianças visitaram a feira do cinema no Shopping, assistiram a um filme no cinema, conheceram a sala de projeção do cinema e gravaram o programa a ser exibido.

Após conhecermos o cinema, conversamos sobre o fato de o ano estar acabando e que precisávamos finalizar o projeto. Perguntei-lhes como queriam apresentar o projeto aos pais. Alguns disseram para dramatizarmos as histórias trabalhadas, outros disseram para dançarmos algumas músicas presentes nos filmes, outros pediram para apresentarmos os trabalhos e fotos em forma de uma exposição. Após pensar um pouco, sugeri montarmos um musical, que foi acatado prontamente pelas crianças. O problema é que não podíamos apresentar muitas músicas e tínhamos a formatura destes alunos pela frente naquele mês. A solução encontrada foi concluir o projeto no dia da formatura e escolher apenas duas histórias.

As crianças optaram por *Cinderela* e *O rei leão*. Como professora, tive que ir atrás das músicas na internet e gravar as músicas em um único CD. Pedi a ajuda da equipe pedagógica que se prontificou a auxiliar. Como não sabia muito bem como montar coreografias outra professora ajudou com a coreografia da música *Hoje a noite aqui na selva quem dorme é o leão*. As outras três foram montadas por mim: *Hakuna Matata*, *O sonho é um desejo*, e *Valsa da Cinderela*. Escolhidos por sorteio os personagens, a grande expectativa das meninas era a de ser a Cinderela no dia da apresentação. Durante os ensaios fizemos um trabalho musical e corporal. A música foi a oportunidade de trabalharmos ritmos e marcações durante a melodia. No trabalho corporal, o mais difícil era dar leveza aos movimentos durante a dança.

Uma funcionária de serviços gerais, que sabe costurar, fez as roupas para o dia da apresentação, montamos cartazes com as crianças vestidas com as roupas, convidando para o evento. Os cartazes lembravam aqueles feitos para lançar um filme no cinema. Um convite individual foi distribuído aos pais. Quando experimentávamos as roupas, havia grande euforia da turma que se

esforçava mais nos ensaios. Um aluno com deficiência mental e paralisia cerebral se sentia feliz ao dançar com sua companheira e em fazer parte dos que fariam o papel de príncipe.

Uma mãe relatou o fato de que seu filho estava treinando em casa os passos da dança; outra me chamou para conversar e disse: “Minha filha não quer faltar na aula de jeito nenhum, o que está acontecendo?”. É claro que eu me sentia feliz por eles estarem demonstrando gostar do trabalho que estava sendo realizado. Por outro lado, eu me sentia triste, pois sabia que logo terminaria. Passei um sábado e um domingo inteiro montando um DVD surpresa aos pais com o tema do projeto, as fotos das atividades e um agradecimento a todos que ajudaram na caminhada.

Um dia antes da apresentação, vestimos todas as crianças e fizemos um ensaio final. No dia 26 de novembro concluímos o projeto. Ao final, via-se a imagem de pais chorando e crianças dizendo “Nós conseguimos, você viu tia, tal criança conseguiu fazer certinho”. No outro dia, fizemos um passeio e as crianças comentavam animadas sobre suas apresentações. Na despedida, houve choro de todas as crianças e da professora e uma aluna comentou: “Estou triste porque hoje é o último dia da gente”.

Ao final, nove crianças saíram alfabetizadas, e outras 10 silábicas alfabéticas; crianças tímidas estavam bem socializadas; meu aluno com deficiência perdeu o medo de apresentar-se em público e dançou super bem; algumas crianças ganharam movimentos ótimos ao dançar; alguns saíram falando os nomes dos autores dos clássicos estudados e concluíram que tais histórias não eram escritas pela Disney. Alguns nunca haviam ido a um cinema e puderam conhecer um.

É óbvio que em tudo isso houve certo “estresse” da professora em relação a alguns fatos ocorridos, mas estes não valem à pena lembrar. O gostoso é olhar para trás e perceber o quanto é bom ser professor. Sempre me pergunto o que houve de diferente nesta experiência para que ela fosse tão motivadora para mim e minhas crianças. Ainda estou em processo de reflexão: será que a turma de alunos era muito boa? Como professora, será que eu estava em outro momento da carreira? Quais os fatores que levaram ao sucesso? Porque não havia tido uma experiência assim em outras turmas? Sou capaz de realizar outro projeto assim com outros alunos? Eu espero que sim.

Abaixo seguem os conteúdos trabalhados nesse projeto:

Linguagem Oral e Escrita

- Literatura infantil;
- Utilização da linguagem oral e escrita para expressar desejos, vontades e necessidades;
- Letras do alfabeto;
- Manipulação de livros;
- Ampliação do vocabulário;
- Sequência lógica das ideias;
- Conhecimento de diferentes tipos de textos;
- Reconto de histórias;
- Oralidade;
- Consistência argumentativa;
- Participação em situações em que se experimenta a escrita em suportes variados (quadro, papel, chão, leitura de textos de vários gêneros);
- Relação oralidade\escrita.

Matemática

- Classificação;
- Contagem oral;
- Escrita dos números de 1 ao 10;
- Relações número\quantidade;
- Noções de quantidade;
- Noções de tamanho;
- Situações problemas;
- Cores;
- Espaço e forma;
- Formas geométricas;
- Agrupamentos e trocas;
- Registro de quantidades;
- Grandezas e medidas.

Natureza e Sociedade

- Higiene pessoal;
- Os animais;
- Observação de paisagens;
- Características e necessidades vitais de diferentes espécies de seres vivos e suas relações entre eles;
- Conhecimento de algumas espécies da fauna e flora mundial;
- Tradições culturais;
- Realização de experiências simples;
- Construção de uma imagem positiva de si mesmo;
- O corpo humano;
- Identificação das necessidades físicas do ser humano através das histórias (vestuário, alimentação, higiene, sono);
- Família;
- Conhecimento e representação de papéis sociais;
- Conhecimento do modo de viver e trabalhar de alguns grupos sociais do presente e do passado;
- Meios de transporte;

Artes

- Recorte;
- Colagem;
- Produção de elementos artísticos ;
- Construção com sucatas;
- Modelagem;
- Pintura com tintas variadas;
- Formação de novas cores a partir de outras;
- Dramatização (jogo simbólico).

Movimento

- Coordenação motora ampla e fina;
- Equilíbrio;
- Pular e desviar-se de obstáculos;

- Desenvolvimento corporal;
- Percepção espacial;
- Lateralidade;
- Correr;
- Percepção das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo.

Música

- Conhecimento de novas músicas relacionadas ao tema proposto;
- Danças variadas;
- Brincadeiras cantadas;
- Cantigas de roda;
- Discriminação de diferentes tipos de sons;
- Apreciação musical;
- Fazer musical;
- Reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano;
- A música como expressão cultural;
- Reproduzir sons através do corpo.

3.2.8 A Importância do Lúdico nas Atividades Pedagógicas

A questão da ludicidade no desenvolvimento das atividades pedagógicas está presente tanto nos estudos realizados nas Propostas Pedagógicas dos CMEIs como nas entrevistas com as professoras de Educação Infantil. Em razão de a educação infantil envolver crianças de 0 a 6 anos, o brincar e a brincadeira são fatores fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. Atualmente várias pesquisas têm demonstrado que a criança pequena aprende melhor por meio do brincar e de brincadeiras. Dewey já defendia isso desde o século XIX e XX, assim como Rousseau desde o século XVIII. Dewey (1979a, p. 95) em seu livro *Como Pensamos* explica que é no ato de brincar ou no ter contato com o brincar que o pensamento reflexivo começa a surgir:

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

Dewey (1979a, p. 138) destaca que a criança possui conhecimento prático sobre “[...] quadrados e esferas, no contexto da vida diária, como formas de brinquedos e utensílios”. Ele diz que não há nada de “[...] místico na descoberta feita por Platão e referendada por Froebel de que o brinquedo é o principal, quase o único, meio educativo, durante a meninice” (p. 208), e acrescenta que a vontade de brincar ainda “[...] é fato mais importante do que o próprio brinquedo”. Todos estes indícios nos levam a fazer a seguinte suposição: se o ato educativo deve partir do interesse da criança, e se as crianças pequenas precisam do brinquedo e das brincadeiras para a aquisição do conhecimento, nada mais justo do que desenvolver as atividades pedagógicas com caráter lúdico. Isso parece ser quase uma “bandeira” ou “lema” da Educação Infantil Municipal Londrinense.

No CMEI Marina Sabóia Nascimento (2007, p. 53):

Valoriza-se o direito do brincar, o acesso aos bens socioculturais disponíveis, a fim de ampliar o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e a estética, além de oportunizarmos a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, visando o desenvolvimento de sua identidade.

Para esse grupo, é “Através de jogos, brincadeiras, rodas de conversa, contação de histórias e atividades em grupo, atividades estas relacionadas aos projetos trabalhados” (NASCIMENTO, 2007, p. 53) que o educando “[...] expõe seu ponto de vista e apresenta seus argumentos vivenciando valores éticos e morais”. Acrescentam que quando as crianças brincam, elas “[...] aprendem, descobrem e vivenciam situações fantásticas, reais ou ficcionais, que as levam à solução de problemas, ao reconhecimento de si e de suas relações com o outro e com o mundo externo”. As Brincadeiras e o brinquedo também “Possibilitam a construção de significados, indagações, hipóteses, investigações e transformações

do próprio significado, e revelam toda a magia do universo infantil” (NASCIMENTO, 2007, p. 58).

Para o CMEI Marli Marques Agostinho (2007), as brincadeiras e o brinquedo são essenciais ao desenvolvimento das atividades e devem ser “[...] planejadas considerando o tempo, o grau de complexidade para adequar as diferentes idades e o desenvolvimento de cada um”.

Os profissionais do CMEI Iracema de Barros Mello (2007, p. 47) acreditam que “Para ajudar a criança em seu desenvolvimento global [...] encontramos o ‘brincar’ como uma necessidade básica que surge muito cedo”. O brincar para a criança contribui para o processo de “[...] investigação e construção de conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo que a cerca [...]”. A Infância e o brincar são “[...] termos muito próximos nos seus sentidos mais amplos” (p. 48).

Para o CMEI Francisco Quesada Ortega (2010, p. 80):

Por meio do brincar a criança desenvolve sua aprendizagem, ou seja, o brincar além de ser prazeroso ele é importante para o desenvolvimento de todo o indivíduo, pois por meio do brincar o adulto pode identificar dificuldades e limitações, destas identificações, pode buscar por estratégias para que estas sejam superadas.

Esse CMEI destaca que quando a criança brinca, “[...] ela vivencia experiências variadas, pois sua imaginação pode levá-la a vários caminhos e experiências”. É no ato de brincar que o infante “[...] experimenta coisas positivas e negativas que acabará vivenciando no mundo adulto” (ORTEGA, 2010, p. 80). Os exemplos de atividades lúdicas que são realizadas nesse CMEI são variados:

Circuito com obstáculos, blocos de madeira, caixa da oralidade, roda da conversa, exploração do espaço, hora do conto, pintura, rasgadura, colagem, arremesso, preensão, desenho livre, jogos de encaixe, boliche, musicalização, impressão partes do corpo, equilíbrio, reconhecimento de objetos, modelagem, roda de conversa informal e de socialização, hora do faz de conta, desenho livre, desenho dirigido, experiências, rasgadura, dobradura, pintura, construção com sucata, seriação, classificação, modelagem, jogos de construção, quebra-cabeça, encaixe, fantoche, recreação, rodas, faz de conta, sucata livre, brinquedos, parque, TV, etc (ORTEGA, 2010, p. 126).

O CMEI Valéria Veronesi (2007, p.68) ressalta que dentro da Instituição de Educação Infantil as atividades são desenvolvidas da seguinte forma:

[...] não se valoriza a execução mecânica do exercício motor pelo simples exercício: é através da realização das atividades cotidianas, e em função de objetivos determinados (por exemplo: construir uma boneca, jogar um jogo, desenhar uma história, fazer bolos de areia e água etc.) [...].

A Proposta Pedagógica “[...] prevê desde cedo o trabalho através da oralidade, do desenho, do lúdico e da brincadeira” (VERONESI, 2007, p. 70). Para eles “É muito importante brincar, dançar e cantar com as crianças”. Também destacam que pensar e realizar atividades para a educação infantil “[...] significa privilegiar a questão do brincar, caminho especial para a criança conhecer o mundo”.

Para o CMEI Yolanda Salgado Vieira Lima (2007, p. 36), “É mediante a brincadeira e a fantasia, que a criança, irá adquirir a maior parte de seus repertórios cognitivos, emocionais e sociais”. Para essa unidade de ensino os jogos infantis devem ser desenvolvidos em um “[...] ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades”.

De acordo com o CMEI Malvina Poppi Pedriali (2007, p. 154), uma das funções dos CMEIs é a de facilitar a “[...] organização de práticas lúdicas”, segundo eles:

A criança precisa ser percebida e compreendida como um ser real e concreto, para quem não existe uma hora para brincar e outra para aprender. O que existe, para a criança, é a necessidade de realizar desejos apenas passíveis de serem experimentados no mundo [...].

Para o CMEI Durvalina Pereira Oliveira Assis (2007, p. 73) o professor deve dar “[...] ênfase a procedimentos democráticos e lúdicos”. As atividades desenvolvidas devem utilizar as “[...] vivências da criança, com o ambiente físico, com brinquedos, brincadeiras e com outras crianças, princípios norteadores das atividades didático-pedagógicas”. Segundo esse CMEI:

Diante das transformações que a sociedade vem passando e visando formar uma sociedade justa e igualitária, procuramos com o trabalho pedagógico realizado neste Centro Municipal de Educação Infantil, buscar na prática a vivência de uma infância plena, com a presença constante do lúdico nas atividades aplicadas, para que a criança desfrute de maneira saudável deste tempo que lhe é valioso e passa com enorme velocidade.

As professoras entrevistadas também opinaram a respeito do assunto. Uma professora disse que as atividades em sala são trabalhadas “De

maneira lúdica, através de jogos e brincadeiras, respeitando-se o grau de desenvolvimento das crianças”. Outra alegou que as atividades pedagógicas envolvem muitos “Jogos, brincadeiras, artes, dramatizações, musicalização, etc.”. Outra disse: “Desenvolvemos atividades de pintura, colagem, brincadeiras, brincadeiras cantadas, histórias, músicas, teatro, tanta coisa”. Uma professora exemplificou a sua forma de trabalho dizendo que suas atividades abarcam:

Artes, pintura, nessa faixa etária de 3 anos, tem que dar muita exploração do material, material diversificado, pintura com tinta, com alimento, por exemplo, modelar com massinha caseira, fazer circuito motor, brincadeiras diversas como pega-pega, esconde-esconde, tem várias coisas, fantasias, nossa é diversificado, o brincar é sempre levado em consideração.

Outra professora disse que os conteúdos trabalhados são apresentados de forma “[...] lúdica, através de recursos como cartazes, figuras, livros, histórias, teatros, modelagem, pintura, desenho, expressão dramática, rodas de conversas, brincadeiras diversificadas”. Uma das entrevistadas destacou o caráter lúdico da educação infantil afirmando que:

A partir do projeto que se está trabalhando são apresentados os conteúdos, eu procuro sempre uma forma lúdica de desenvolver as atividades, para que as crianças gostem daquilo que estão fazendo.

Sobre o mesmo assunto uma professora argumentou que suas atividades são desenvolvidas “De forma lúdica, por meio de atividades que despertem o interesse dos alunos. E também não de uma forma fragmentada”.

O lúdico nas atividades pedagógicas é de extrema importância para todos os CMEIs estudados, pois estes consideram que as crianças aprendem melhor quando estão brincando. Quando a ludicidade está presente é mais fácil conseguir o interesse das crianças, pois como Dewey argumenta o brincar está para a criança, como o trabalho está para o adulto.

3.2.9 A Organização do Ambiente para a Eficácia do Processo Educativo

Já falamos anteriormente, em nosso capítulo 2, da seriedade atribuída por Dewey (1979b, p. 20) à organização do ambiente para o processo educativo. Segundo ele “Será casual a influência educativa de qualquer meio, a

menos que de caso pensado não o regulemos para a obtenção de um efeito educativo”. O ambiente para Dewey (1979a, p. 44) consiste “[...] na soma total das condições necessárias para a realização das atividades características de um ser vivo”. Em *Como Pensamos* ele diz:

Toda criatura mantém, enquanto acordada, constante interação com o seu ambiente. Fica envolvida num processo de dar e receber, de agir sobre os objetos circunstantes e receber deles, de volta alguma ação – impressões, estímulos. Esse processo de interação constitui a estrutura da experiência.

Por esse motivo é que a organização do ambiente para o pensador norte-americano é tão significativo para o processo de ensino-aprendizagem. Os CMEIs parecem concordar com tal conjectura. O CMEI Marina Sabóia Nascimento (2007, p. 80) intenciona proporcionar:

[...] um ambiente acolhedor e cheio de oportunidades para que as crianças possam vivenciar experiências individuais e coletivas para através da interação com o outro descobrir novos desafios e caminhar para novas aprendizagens.

Essa Instituição também procura possibilitar aos educandos variadas “[...] oportunidades de observação e exploração do ambiente com atitude de curiosidade”. O intuito é que estes se percebam “[...] cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizem atitudes que contribuam para a sua conservação”.

O CMEI Marli Marques Agostinho (2007, p. 80) enfatiza:

No início e durante o ano letivo, os espaços vão revelando as transformações da prática de cada um, e a maneira de educar e a externalização da cultura do grupo. Todos têm liberdade para fazer suas modificações, assim é que acontece a ação educativa.

Esse grupo também destaca que “A colaboração e participação das crianças na organização e reorganização do ambiente são fundamentais, pois faz parte do processo educativo” (AGOSTINHO, 2007). Também “É interessante que ao propor uma atividade o professor já tenha pensado o material e o ambiente em que trabalhará o grupo”. Ao considerar que “[...] o aluno é quem constrói o conhecimento em interação com o meio, o professor intervém, dispondo o ambiente com seus

materiais instaurando um clima social-democrático”.

Conforme o CMEI Iracema de Barros Mello (2007, p. 67), durante o processo educativo é necessário “Garantir a organização e manutenção de um ambiente de aprendizagem saudável e seguro, correspondendo ao nível de desenvolvimento da criança”. O CMEI Francisco Quesada Ortega (2010, p. 68) ressalta que existe a necessidade de se criar “[...] um ambiente sócio-moral na educação infantil”, para se conseguir uma formação moral dos educandos. Declaram que “Neste ambiente [espaços do CMEI] as necessidades intelectuais são estimuladas através de atividades [...]” (p. 92) e que é responsabilidade do professor:

[...] saber organizar um ambiente estimulante possibilitando as crianças que ao assistirem as aulas tenham inúmeras possibilidades de ação ampliando assim, as suas vivências de descobrimento e consolidação de experiências (ORTEGA, 2010, p. 114).

Também é tarefa da escola “[...] criar um ambiente de mútuo respeito, onde sejam respeitadas, a vez e a voz, a diferença e a diversidade de cada um” (ORTEGA, 2010, p. 118). Nesse ambiente devem ser “[...] oferecidas oportunidades e instrumentos para o enfrentamento das situações”. Em outra passagem da proposta lemos o seguinte:

O trabalho em classe terá uma importância bastante grande no desenvolvimento do projeto. Será neste espaço que acontecerão encontros, a troca de experiências, a discussão e a interação entre as crianças. Também será neste espaço que o professor observará seus alunos (suas conquistas e dificuldades). Os grupos de trabalho tornam-se indispensáveis como também diferentes recursos didáticos. Este espaço deverá ser marcado por um ambiente cooperativo e estimulante para o desenvolvimento e manifestações das diferentes Inteligências, assim como para promover a interação entre diferentes significados que as crianças aprenderão ou criarão das propostas que realizarem. Esse ambiente deve encorajar os alunos a encontrar soluções, explorar possibilidades, levantar hipóteses, justificar seu raciocínio e validar suas próprias conclusões (ORTEGA, 2010, p. 120).

Segundo o CMEI Valéria Veronesi (2007, p. 66), “É preciso lançar-se mão de uma didática que requer a análise do uso que fazemos dos saberes e dos conhecimentos, da organização de tempos para sua horizontalidade [...]”. Para essa instituição “Quanto mais rico e desafiador for o ambiente físico e social da criança,

mais ele possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesma [criança], dos outros e do meio social no qual vive”. Também é essencial:

Trabalhar com a criança os elementos que compõem seu meio ambiente sócio-cultural e também o meio físico em que se insere, é importante dar-lhe oportunidade para identificar o que existe e o que foi transformado neste meio, assim como, as razões e acontecimentos que determinaram tais transformações. Essa prática possibilitará a criança dar-se conta de pertencer a uma sociedade determinada historicamente tomando consciência assim de si, dos outros e, sobretudo, do papel ativo que possui na dinâmica das relações sociais. (VERONESI, 2007, p. 179).

O CMEI Yolanda Salgado Vieira Lima (2007, p. 33) procura oferecer aos educandos “[...] um ambiente que propicie a manifestação de seus interesses e a ampliação de seus conhecimentos”, eles também propiciam “[...] experiências com o universo das coisas que cerca a criança, domínio do espaço e do tempo de maneira que possam ter consciência de si e dos outros”. Semelhantemente o CMEI Malvina Poppi Pedrialli (2007, p. 77) diz que “O espaço da sala de aula não deve ser o único para a aprendizagem, sendo dever do professor, explorar outros ambientes dentro e fora do contexto escolar”, também enfatiza que a Proposta Pedagógica prevê:

[...] a organização do tempo e do espaço, de modo que o primeiro possibilite atividades criativas e enriquecedoras capazes de contribuir satisfatoriamente na construção do conhecimento na educação infantil. Quanto ao espaço o mesmo deverá viabilizar o movimento das crianças nas salas de atividades, ser esteticamente planejado, de forma a considerar os desejos e as necessidades da criança de zero a seis anos (PEDRIALLI, 2007, p. 141).

Os educadores do CMEI Durvalina Pereira Oliveira Assis (2007, p. 28) acreditam na relevância da organização do ambiente para o processo educativo:

Uma proposta Pedagógica para essa faixa etária representa o conjunto de atividades e conteúdos adequados à realidade de cada grupo, como também a organização do espaço e do trabalho coletivo, incluindo rotinas que permitam à criança compreender noções de tempo, espaço, segurança e localização, sendo suficientemente flexível e incorporando elementos como a surpresa, o inesperado, a curiosidade e a emoção.

Para essa unidade os educadores devem preparar o “[...] ambiente, transformando-o de forma a proporcionar a segurança e o conforto exercendo sua real função sócio-moral” (ASSIS, 2007, p. 28).

Tanto para Dewey quanto para os educadores dos CMEIs pesquisados, o ambiente torna-se educativo e favorável ao processo de ensino-aprendizagem quando o preparamos cuidadosamente para receber as crianças, fazendo deste um ponto a favor do aprendizado.

3.2.10 O Papel do Professor

Em nosso segundo capítulo discutimos um pouco a respeito do papel do professor na visão deweyana. Por esse motivo, seria desnecessário fazê-lo novamente. São inúmeras as atribuições do professor na visão de Dewey, e é imprescindível dizer que, para podermos fazer a relação entre as atribuições propostas pelo filósofo e aquelas esboçadas nas Propostas Pedagógicas dos CMEIs é preciso ter-se em mente as discussões realizadas no segundo capítulo desta pesquisa.

Na Proposta Pedagógica do CMEI Marina Sabóia Nascimento (2007, p. 71) lemos que “O Professor deve participar com a criança da grande aventura de construção de conhecimentos [...]”. Cabe ao professor ensinar as crianças a:

[...] interpretar e relacionar as novas informações de forma crítica com outras fontes de conhecimento, fora e dentro da escola, onde as crianças participam ativamente do que aprendem deles mesmos e do mundo, tornando assim o conhecimento significativo.

Também cabe a esse profissional articular o tema dos projetos educativos com:

[...] os objetivos gerais previstos para o ano letivo, realizar uma previsão para os conteúdos que podem ser trabalhados, atualizar-se em relação ao tema, discutir e trocar experiências com outros professores e fazer propostas de trabalho para o grupo.

Os professores do CMEI Marli Marques Agostinho (2007) dizem que o professor “[...] deve conhecer a experiência anterior da criança”, pois “Um dos principais objetivos [...] é o de apresentar às crianças situações que exijam que ela

se adapte a sua experiência passada”.O professor também deve ser um “[...] organizador da aprendizagem nas quais a experiência velha pode ser acomodada com a nova”. Ele é um mediador entre os conhecimentos elaborados pela humanidade e a criança, é um “[...] elo entre o aluno e a matéria de conhecimento, interferindo no processo sem desviá-lo nem desvirtuá-lo”. Ao planejar as aulas o educador deve:

Considerar os conhecimentos construídos pelos alunos fora da escola; identificar e explicitar as competências a serem construídas ou mobilizadas pelos alunos; negociar os projetos e com os alunos gerenciá-los coletivamente. (AGOSTINHO, 2007).

Para o CMEI Iracema de Barros Mello, o professor organiza as atividades de aprendizagem “da qual os alunos ajudam a planejar e o papel do professor é o de mediador e facilitador desse processo de aprendizagem e não de alguém que, por ter mais conhecimento, vai ensinar a matéria”. Ele deve “[...] orientar as ações e criar condições para o desenvolvimento do projeto e das aprendizagens a ele associadas. Nesse sentido ele também é um aprendiz e tem uma função no grupo”.

O CMEI Francisco Quesada Ortega (2010, p. 92) destaca que o educador precisa ser “[...] conhecedor do processo de aquisição do conhecimento, que analise e reflita sobre sua prática a todo o momento”. Ele também necessita “Estimular o interesse da criança pelo processo do conhecimento do ser humano e da sociedade”. Para conseguir cumprir com seu papel satisfatoriamente este CMEI busca:

[...] profissionais engajados, preparados para exercer o seu trabalho, profissionais que unam prática e teoria e assim façam da educação uma constante descoberta dos novos rumos, novos ideais, novas perspectivas, que estão sempre buscando novos conhecimentos, sempre se aperfeiçoando na busca de referenciais científicos para a sua prática diária, estando em constante inovação e avaliação do trabalho (ORTEGA, 2010, p. 92).

Ao professor cabe “[...] fazer a intervenção pedagógica no processo de aprendizagem” e atuar como “[...] mediador e facilitador” desse mesmo processo, deve “Estabelecer um contrato social entre professor e aluno, para o andamento das atividades, dentro e fora da classe” (ORTEGA, 2010, p. 122). Também está dentro de

suas funções:

Definir prioridades levando em conta o nível de desenvolvimento do grupo de trabalho; intervir adequadamente, tendo em vista seu papel de mediador entre o conhecimento cotidiano da criança e o conhecimento científico que será apropriado; ajudar o aluno de forma intencional; problematizar as situações de aprendizagem; buscar a participação das crianças nas definições de responsabilidades, tomadas de decisões e no desenvolvimento de todas as etapas do trabalho; conectar os conteúdos que vão sendo trabalhados com aspectos de outras áreas (ORTEGA, 2010, p. 132).

No trabalho com projetos é tarefa do professor “[...] estar atento às necessidades que o grupo demonstra em relação ao tema que está sendo proposto”, e observar “Em que medida um estudo sobre o tema vai proporcionar às crianças enriquecerem seus conhecimentos e ainda em que medida esses conhecimentos serão importantes para a transformação da sua vida cotidiana” (ORTEGA, 2010, p. 136).

Sobre o papel do professor, o CMEI Valéria Veronesi (2007, p. 185) estabelece que é tarefa deste profissional:

Selecionar os conteúdos do currículo, a fim de adequá-los às necessidades do contexto escolar; planejar atividades que estimulem a aprendizagem; orientar e acompanhar os alunos em suas dificuldades escolares, procedendo ao encaminhamento daqueles, cujas soluções estejam fora de sua área de competência; observar e registrar o desenvolvimento e evolução diária da criança; requisitar todo o material necessário à sua atividade, dentro das possibilidades do Estabelecimento de Ensino; Planejar, elaborar, refletir e avaliar suas ações pedagógicas constantemente de forma responsável; ter objetivos ao estudar, pesquisar, selecionar e desenvolver atividades que atinjam todos os níveis dos alunos; devem ser conhecedores das peculiaridades do desenvolvimento das faixas etárias em que atuam; [...] precisam ser entendedores das características cognitivas das crianças de 0 a 6 anos [...]. Partir das elaborações das próprias crianças [...]. Analisar a importância e o valor dos conteúdos e saberes propostos no que se refere à compreensão da realidade atual da criança; dar condições para que os alunos aprendam, criem, reflitam e encontrem soluções para problemas com autonomia [...]. Partir de práticas do cotidiano para propor situações-problema em que a criança possa ampliar, aprofundar e construir novos sentidos para seu conhecimento, oferecendo também situações que permitam contrastá-la com seus conhecimentos, questioná-las e tornar seus conceitos mais adequados. [...] aos professores e professoras caberá o papel de investigador e observador das manifestações que cada educando ou educanda apresentar durante a realização das atividades, assim como nas relações que este estabelece com seus

pares e profissionais da instituição, registrando constantemente seus avanços e dificuldades, por meio de anotações e preenchimento de uma ficha de observação.

De acordo com o CMEI Yolanda Salgado Vieira Lima (2007, p. 41), o papel do professor “[...] é de suma importância, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais, participa das brincadeiras, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento”. É tarefa dele refletir “[...] acerca de suas próprias opiniões, perspectivas, concepções e sentimentos”. Ele deve ser um “[...] colaborador e facilitador” (p. 76), deve planejar os conteúdos a partir do interesse da criança e do projeto educativo desenvolvido.

Outro ponto destacado sobre o papel do professor é lembrado no CMEI Malvina Poppi Pedrialli (2007), onde encontramos que “Cabe ao educador, sempre conduzir a criança a refletir sobre o que pode ser feito, quando ela ao tentar contribuir, não cumpre as regras ou atrapalha o grupo”. Ele deve estimular o aluno a discutir e conversar sobre o que aconteceu, porque aconteceu, [...] e o que poderia ser feito para melhorar o grupo”. É também dever do professor reafirmar “[...] o ensino pela ação e não pela repetição”. No trabalho com projetos o professor deve ser um orientador de todo o processo.

De acordo com o CMEI Durvalina Pereira Oliveira Assis (2007, p. 28), o educador deve utilizar-se de seus conhecimentos técnicos, suas habilidades para “[...] realizar atividades variadas e para interagir com crianças pequenas, atuando como mediador do processo ensino-aprendizagem”. Nesse caso, explica a proposta, o professor é um “[...] desequilibrador, provocando conflitos e situações problemáticas que estimulem a reversibilidade de pensamento e levem o aluno a questionar sua ação” e um “[...] regulador, mediando as inter-relações dos alunos, dando ênfase a procedimentos democráticos e lúdicos”.

Ao educador cabe constantemente perguntar-se sobre sua prática, “[...] sobre o que fazer para que as crianças se desenvolvam, construam/adquiram conhecimentos” (ASSIS, 2007, p. 41), também deve refletir sobre os melhores “[...] métodos que deve utilizar para favorecer a construção de conhecimentos por parte dos alunos e, ainda, como desafiar-se em sua própria construção de conhecimentos”. A esse profissional também compete “[...] respeitar as características, o ritmo, as necessidades e possibilidades de cada criança, nas diferentes faixas etárias” e “[...] analisar a relevância e o valor do tema no que se

refere à aprendizagem e compreensão da realidade atual da criança, sua inserção dentro das áreas das ciências naturais e sociais [...]” (ASSIS, 2007, p. 71).

Sobre o papel desempenhado pelos professores nesses CMEIs uma entrevistada declara:

O de educador, pessoa que tem o papel de auxiliar o aluno em seu processo de educação. Os professores procuram criar situações, ambientes, contextos que possibilitem um envolvimento dos alunos afim de que eles possam construir seus conhecimentos. Auxiliam também colocando questões, sugerindo novas experimentações, na elaboração de novas hipóteses e inferências, ou seja, o professor tem a função de ajudar os alunos nos seus processos de melhor entender o mundo. Além disso, na educação infantil, acho que temos uma função a mais do que qualquer outro professor, temos que nos preocupar também com o cuidar. Não que essa função seja só dos professores de educação infantil, mas por se tratar de crianças muito pequenas, o cuidar ganha mais destaque do que outras fases escolares.

Outra professora diz que seu papel é o de “Mediador entre os interesses dos alunos e o conhecimento”. Uma entrevistada expôs que o bom professor é aquele que “Interage com as crianças procurando estimular o aluno a resolver situações problema para que o aluno reconheça suas ações”. Em outra entrevista conseguimos a seguinte declaração:

A gente é educador, nossa função é educar a criança em todos os seus aspectos, afetivos, culturais, oferecer uma escola com acervo cultural legal para a criança, eu vejo o professor, o que eu mais gosto, é mediador, ele percebe como a criança aprende, ele conhece a criança, todo o contexto dela, e ele media esse conhecimento, que ela aprenda a se desenvolver, a função é educar a criança para a vida.

Uma professora declarou que seu papel é o de “Atender as crianças, respeitando suas individualidades. Promover condições para o seu desenvolvimento global de maneira satisfatória e prazerosa”. Uma das declarações foi:

Como professor, eu penso que o nosso papel aqui, é esse mediador, mas eu tenho medo dessa palavra porque tem muita gente que entende erroneamente mediador como aquele que está no meio e apenas “eu possibilito”, não, o mediador é aquele que participa o tempo todo, porque você tá lá com eles, então eu penso que a gente coloca e muitas vezes se coloca também dentro da sala como a figura digamos de afeto, de autoridade, tanto para os pais como para os alunos. O professor não como uma figura de poder, hooo, eu sou

o tal, mas, sabe essa autoridade afetiva que a gente fala. Saber que pode confiar em você, o professor como uma figura que você pode contar, que você tem acesso, que permite essas questõezinhas todas. Acho que o professor é permitir a escolha [dos alunos], é se relacionar com os governantes para exigir melhores salários, é esse lado político que muitas vezes é esquecido, de lutar por seus direitos também, acho que são tantos, de cuidar.

Como pudemos perceber, muitas das atribuições do professor propostas por Dewey são lembradas nas propostas pedagógicas dos CMEIs estudados. Não que possamos dizer enfaticamente que eles se utilizam da teoria pedagógica de Dewey para construir tais atribuições, mas que, de certa forma, revelam alguma influência de seu pensamento.

3.2.11 A Presença de Dewey nas Propostas Pedagógicas

A presença de Dewey nas Propostas Pedagógicas dos CMEIs pesquisados se dá de duas maneiras: uma direta e outra indireta. Na forma direta, observamos nos documentos dos CMEIs analisados, a utilização das próprias palavras de Dewey ou, nelas podem ser encontradas, citações sobre a sua contribuição. Na forma indireta, os CMEIs utilizam algum aspecto da teoria do autor, mas o fazem através de comentadores de suas obras. Em outros casos, talvez o façam através de outros veículos ainda mais indiretos como leituras ocasionais, palestras e outras orientações recebidas.

Na forma direta, o CMEI Francisco Quesada Ortega destaca a contribuição de Dewey frente à questão do trabalho interdisciplinar das várias áreas do conhecimento e da utilização da pedagogia de projetos nas escolas:

Contraopondo-se à proposta de atividades isoladas e descontextualizadas, bastante difundida na pedagogia tradicional, vários estudiosos, dentre os quais podemos citar Dewey, Bruner, Piaget, Vygostsky, desenvolveram pesquisas que possibilitaram aos educadores repensar a ação pedagógica cotidiana vivenciada na sala de aula. Cada teórico se pautou em perspectivas diferentes, gerando, portanto, propostas de trabalho pedagógico diferenciadas.

No final dos anos 20 e início dos anos 30, com o advento da Escola Nova, os projetos de ação pedagógica eram organizados por métodos de projetos. Essa forma de organizar a ação pedagógica se baseou na proposta de Dewey, que, por sua vez, procurou aproximar a escola da vida diária do aluno.

De acordo com a proposta de Dewey, os projetos devem estar próximos à vida cotidiana dos alunos, partirem de uma situação

problemática a repensar a fragmentação das matérias. Para Hernández, o método de projetos, segundo os princípios de Dewey (1998 p. 68), não é uma [...] sucessão de atos desconexos, e sim uma atividade coerente ordenada, na qual um passo prepara a necessidade do passo seguinte, e na qual cada um deles se acrescenta ao que já se fez e o transcende de um modo cumulativo. Conforme essa forma de organizar os projetos de trabalho, deve-se levar em consideração o interesse do aluno, o valor intrínseco da atividade, os problemas que despertem novas curiosidades e o tempo em que o projeto será desenvolvido. Na concepção de Dewey, uma aula deveria ser organizada seguindo os seguintes passos: [...] Colocar os alunos em contato com as atividades (ação). Em contato com as atividades surgiriam às dúvidas, as curiosidades (problemas). Para resolver os problemas recorreriam à pesquisa (coleta de dados), para então formular soluções para o problema (hipóteses) e finalmente comprovar as hipóteses pro meio da experimentação (DEWEY apud GHIRALDELLI JR., 1987, p. 19-20).

Os profissionais do CMEI Malvina Poppi Pedrialli destacam que o filósofo foi um dos primeiros a identificar a criança como um ser ligado à sua vida presente e que a educação não é uma preparação para o futuro, declarando:

Ao findar do século XIX, outros dois teóricos destacaram-se: Sigmund Freud e John Dewey. John Dewey, ao conceber a infância, defendia a importância da criança ser atendida nas suas exigências presentes, cabendo ao professor identificar os instintos e necessidades reais dessa fase. No século XX, o pensamento de Dewey é reafirmado nas palavras de Korczack (1983, p. 71): em nome de um futuro hipotético, subestima-se tudo o que hoje são suas alegrias, tristezas, espantos, cóleras, paixões. Em nome de um futuro que não compreende, e nem precisa compreender, nós lhe roubamos anos inteiros de sua vida (PEDRIALLI, 2007, p. 72).

Este CMEI também destaca a contribuição de Dewey (1998, p. 154) na formulação da “Pedagogia de Projetos”:

A ideia de se trabalhar através de projetos na escola é uma ideia antiga que vem de Dewey e outros educadores, embora tenha surgido em outros momentos e outros contextos. Quando se fala em projetos, estudo do meio de interesse, trabalho por temas, pesquisa de campo, pedagogia de projetos, não significa que estamos falando a mesma coisa, embora essas atividades tenham como característica comum, o esforço de implicar o aluno na sua aprendizagem, de trazer o mundo para dentro da escola ou de sair para o mundo para aprender.

Os educadores do CMEI Durvalina Pereira Oliveira Assis dizem fundamentar o trabalho com projetos, na concepção deweyana:

O trabalho pedagógico é organizado através de Projetos e por isso serão esclarecidos os conceitos de planejamento, sua importância e como trabalhar com a interdisciplinaridade nos conteúdos. Contextualizando a base histórica, segundo John Dewey, um dos mais importantes filósofos americanos e considerado o mentor da Pedagogia de Projetos, alguns princípios fundamentam o trabalho com projetos:

Situações-problema: o pensamento se origina de uma situação problemática que gere uma tentativa para realizar um empreendimento;

O princípio da real experiência anterior – as situações anteriores vividas pelos indivíduos são a base onde se sustenta a possibilidade de definição do problema e a escolha de caminhos de resolução de problemas atuais;

O princípio da prova final – ao finalizar o trabalho é preciso avaliar o problema inicial, analisar as hipóteses que foram aproveitadas e as que foram excluídas, e verificar se a situação problema foi mesmo resolvida;

O princípio da eficácia social – não basta somente uma atitude experimental sobre as coisas e a interação com as coisas, é necessário aprender a agir em comunidade, a sentir-se participante de um grupo e com ele cooperar (ASSIS, 2007, p. 70).

Os demais CMEIs ao fundamentar a “Pedagogia de Projetos” utilizam-se de alguns comentadores que em seus artigos ou livros destacam a figura de Dewey e sua contribuição para essa forma metodológica. A seguir expomos os livros ou textos e seus respectivos autores utilizados pelos CMEIs.

O livro de Fernando Hernández (1998) *Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de Trabalho* é utilizado pelos CMEIs Valéria Veronesi, Yolanda Salgado Vieira Lima e Marina Sabóia Nascimento. O autor cita os nomes de Dewey e Kilpatrick ao lado de outros nomes, como inovadores do pensamento pedagógico. Ele diz que tais autores “Assinalaram com êxito outros rumos” para a educação escolar. À página 35, ele assinala a contribuição de Kilpatrick para a compreensão do trabalho com projetos. Às páginas 38 e 51, ele volta a falar da contribuição de Kilpatrick, mas desta vez se referindo à importância de se trabalhar as disciplinas de forma globalizada e de relacioná-las com as situações da vida cotidiana. Às páginas 67, 68 e 69 Hernandez destaca a contribuição de Dewey para a aplicação do método de projetos, e se utiliza de algumas palavras do autor escrita em *Como Pensamos*. Ele também faz um apanhado do modo como Dewey concebia

os projetos de trabalho. O autor retorna novamente a Dewey, dizendo:

Por último, não se deve esquecer o conteúdo das duas referências que confluem na noção de projetos de trabalho. Como assinali no começo, em algumas profissões um “projeto implica” situar-se num processo não acabado, em que um tema, uma proposta, um desenho esboça-se, refaz-se, relaciona-se, explora-se e se realiza. A noção de “trabalho” provém de Dewey e Freinet e de sua ideia de conectar a Escola com o mundo fora dela. Ambos os conceitos unidos colocam o aluno e o docente na busca da “rede de interações que conecta o gênero humano consigo mesmo e com o resto da biosfera”, tarefa que não esquece, como assinala Gell-Mann (1995, p. 13)³³, que todos os aspectos têm influência mútua em grau extremo. Esse é o saber relacional ao qual, em última instância, se tenta fazer com que os alunos se aproximem mediante os projetos de trabalho (HERNANDEZ, 1998, p. 89).

Outro livro *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio* (1998), também do mesmo autor, é citado pelos CMEIs Valéria Veronesi, Yolanda Salgado Vieira Lima e Marina Sabóia Nascimento. Nesse livro, o autor descreveu uma experiência vivenciada na Escola “Pompeu Fabra” com a aplicação de “Projetos de Trabalho”.

O texto *Abordagens de Projetos na Escola da Infância* (2007) escrito por Cristina Nogueira de Mendonça é utilizado pelo CMEI Iracema de Barros Mello. Neste texto, a autora faz um apanhado da prática de projetos e destaca a figura de Dewey. Com referência ao assunto, ela afirma:

A prática de projetos tem suas raízes históricas no final do século XIX, com o movimento da chamada “Escola Nova”. Este movimento contrapôs-se, severamente, aos princípios e métodos da escola tradicional. Um conceito essencial do movimento educativo aparece na filosofia de Dewey, onde o autor explica que as escolas deveriam deixar de ser meros locais de transmissão de conhecimento e tornarem-se pequenas comunidades.

A autora ainda fará uma exposição de alguns pontos da ideia deweyana e citará o livro *Como Pensamos* da autoria de Dewey.

Embora não possamos afirmar que estes CMEIs elaboraram suas propostas enfatizando a contribuição de Dewey para as suas bases teóricas, podemos afirmar que ao menos tiveram contato com suas ideias através dos livros e

³³ O Livro a que ele se refere é: GELL-MANN, M. *El quark y el Jaguar: aventuras em lo simple y lo complejo*. Barcelona: Tusquets, 1995.

textos acima mencionados, o que nos leva a supor que de certa forma receberam sua influência.

Os CMEIs Marli Marques Agostinho e Marízia Carli Loures, não apresentaram os autores nos quais baseavam a sua relação com o trabalho desenvolvido através de projetos educativos, nem citaram outros autores os quais fosse possível verificar uma ligação com a figura de Dewey.

3.2.12 A Presença de Dewey nos Materiais à Disposição dos Professores nos Cmeis

Além dos textos e/ou livros acima mencionados que estão à disposição dos professores nas Instituições de Educação Infantil Municipal de Londrina, outros materiais e recursos utilizados pela equipe educacional foram encontrados, onde se pôde verificar a ligação dessa base bibliográfica com as ideias de Dewey. Abaixo relacionamos estes textos e/ou livros:

- NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos Projetos**: uma jornada Interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2001. – Nesse livro o autor realiza uma discussão a respeito da Pedagogia de Projetos e entre várias passagens declara:

A discussão sobre a pedagogia de projetos não é nova. Ela surge no início do século XX, com John Dewey. Já nessa época, a discussão estava pautada numa concepção de que educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e a escola deve representar a vida presente³⁴.

- BONDIOLI, Anna (Org.). **O Projeto Pedagógico da Creche e a sua Avaliação**: a qualidade negociada. Tradução de Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas-SP: Autores Associados, 2004. – Nesse livro encontramos dois textos da mesma autora que discorrem sobre a figura de Dewey e a sua contribuição frente à prática com projetos. A autora que nos referimos é Egle Becchi. Em seu texto *A qualidade das Redes*

³⁴ Esta citação é retirada do texto encontrado em um dos CMEIs pesquisados, nesse texto não se encontra paginação.

Educativas e as suas Derivações, ela faz uma relação entre o que é um projeto e como este se liga a questão educacional. O autor profere algumas palavras sobre os autores que “[...] estudaram a gênese das hipóteses e do pensamento produtivo” e afirma:

Entre estes, o que julgo mais interessante é Dewey, autor de *Come Pensiamo* (Como Pensamos), cuja segunda edição (de 1933) foi traduzida para o italiano. Para Dewey, como para outros psicólogos de base teórica diferente, o projeto liga-se à colocação e à solução de um problema, que nasce de exigências práticas, da necessidade de adaptação a situações novas e conclui-se com o controle na prática das ideias que constituem o projeto (BONDIOLI, 2004, p. 57).

Como parte desse mesmo livro, Becchi possui um texto intitulado *Por um Projeto Pedagógico da Creche* (p. 83-115) em que, entre outros assuntos, traz uma discussão sobre os projetos ligados a Dewey e Kilpatrick, destacando:

[...] até metade dos anos de 1970 na Itália, alguns grupos de pedagogos e uma editora [...] redescobriram Dewey, e não apenas o Dewey pedagogo, como também o filósofo. Foram estes – principalmente nas décadas de 1950 e 1960, e também depois, foram traduzidos textos do pensador americano, foram escritos ensaios e livros [...]. através da leitura das páginas de Dewey e de outros pedagogos das Américas – sobretudo Kilpatrick – e do Dewey de *Come Pensiamo* e, para os mais comprometidos com o plano filosófico, da *Lógica*, teoria *dell' indagine*, impunha-se a ideia de um pensamento que procede por colocação e solução de problemas, que não se limita a solucionar o que é oferecido, já traduzido em termos de questionamento. Daí deriva uma pedagogia mais atenta às dimensões processuais do pensamento que aos seus êxitos, ao agir inteligente que é a investigação, uma pedagogia interessada na experiência do aluno – considerada, portanto, não responsiva, mas de projeto [...] (BONDIOLI, 2004, p. 94).

- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Trabalhando com Projetos na Educação Infantil. In: **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008. - Nesse texto a autora procura demonstrar a contribuição de Dewey e Kilpatrick para a *Pedagogia de Projetos*, ela cita em suas referências bibliográficas o livro de Dewey *Vida e Educação* e *Educação para uma Civilização em Mudança* de Kilpatrick. Na página 77 ela diz:

John Dewey foi um dos mais importantes filósofos americanos e entre suas preocupações estava o campo da educação. Como filósofo político, ele acreditava na importância da comunidade para a vida dos sujeitos e, em seu projeto educacional, visava a que a sala de aula funcionasse como uma “comunidade em miniatura”, ajudando a criança a viver o aqui e o agora que acreditava ser a melhor preparação para a participação social na vida adulta. Para ele deveria haver uma constante inter-relação entre as atividades escolares e as necessidades e interesses das crianças e das comunidades, isto é, ligar a educação das crianças a uma visão social e política maior (SIVEIRA, 2008, p. 77).

A partir desse momento a autora fundamenta o trabalho com projetos a partir de alguns princípios deweyanos;

- NOGUEIRA, Cristina Mendonça. Projetos de Trabalho: proposta de mudança curricular na educação infantil. **Educação Marista**, São Paulo, n. 5, p. 13-22, 2003. – Em determinado momento no texto Mendonça procura delinear o papel do professor dentro da “Pedagogia de Projetos” e o dever deste de globalizar os conteúdos. Nesse ponto ela recorre a Dewey:

Caberá, portanto, ao professor, o principal papel de promover, coordenar, animar, informar, avaliar a medida da expressão das necessidades das crianças, promovendo a aprendizagem integrada de diversas áreas do conhecimento e, também, globalizar o saber e os conteúdos culturais. John Dewey (1989 apud SANTOMÉ, 1998, p. 115)³⁵ destacou que: “[...] a tarefa da educação poderia ser definida como de emancipação e ampliação da experiência”. Um currículo destinado à educação infantil que não destaque o valor da experiência como motor da aprendizagem é inconcebível, hoje (MENDONÇA, 2003, p. 21).

- LINO, Dalila. O modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: uma apresentação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **Modelos Curriculares para a Educação Infantil**. Porto-Portugal: Porto Ed, 1998. – Nesse texto a autora procura esboçar a experiência vivida na cidade de Reggio Emilia situada no Norte da Itália, na região de Emilia Romana com a Pedagogia de Projetos e destaca a figura de Dewey ao lado de outros autores no que concerne a base teórica utilizada pela cidade no desenvolvimento de suas aulas. Ela declara:

³⁵ Não foi possível encontrar a base bibliográfica a qual a autora se refere.

Assim, ao longo da década de 60, aparecem como principais influências os nomes de Dewey, Wallon, Claparède, Decroly, Vygotsky, Erikson, Bronfenbrenner, Freinet, Dalton, Agazzi, Ferrière e Montessori. Estes teóricos guiam as escolhas e a determinação dos responsáveis pelo modelo de Reggio Emilia de continuar com a experiência. Eles contribuíram para fortalecer a crença numa educação ativa e a importância de envolver as famílias e os educadores num projeto comum para a educação da infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, P. 25).

- LEITE, Lucia Helena Alvarez. *Pedagogia de Projetos: intervenção no presente*. **Revista Presença Pedagógica**, v. 2, n 08. Belo Horizonte: Dimensão, mar/abr, 1996. – Este artigo também faz referência a Dewey logo na primeira página:

A discussão sobre Pedagogia de Projetos não é nova. Ela surge no início do século, com John Dewey e outros pensadores da chamada “Pedagogia Ativa”. Já nessa época, a discussão estava embasada numa concepção de que “educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e a escola deve representar a vida presente – tão real e vital para o aluno como o que ele vive em casa, no bairro ou no pátio” (DEWEY, 1897).

Os tempos mudaram, quase um século se passou e essa afirmação continua ainda atual. A discussão da função social da escola, do significado das experiências escolares para os que dela participam foi e continua a ser um dos assuntos mais polêmicos entre nós, educadores. As recentes mudanças na conjuntura mundial, com a globalização da economia e a informatização dos meios de comunicação, têm trazido uma série de reflexões sobre o papel da escola dentro do novo modelo de sociedade, desenhado nesse final de século.

É nesse contexto e dentro dessa polêmica que a discussão sobre Pedagogia de Projetos, hoje, se coloca. Isso significa que é uma discussão sobre uma postura pedagógica e não sobre uma técnica de ensino mais atrativa para os alunos.

- PIFERRER, Rosa Tarradellas. *Descoberta do Ambiente Natural e Sociocultural*. In: ARRIBAS, Tereza Lleixa (Org.) **Educação Infantil: Desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007. – Este texto traz uma perspectiva deweyana, vigotskyana e piagetiana sobre a relação do ambiente ao processo educativo, e cita Dewey em seus escritos no livro *Democracia e Educação*.

- REZENDE, Maria Aparecida Carrijo Rodrigues. Principais Teóricos e Suas Contribuições para as Atividades Lúdicas. In: REZENDE, Maria Aparecida Carrijo Rodrigues. **A Importância dos Jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. 2006. 41p. Monografia (Curso de Pedagogia). Mineiro - Goiás - Faculdades Integradas de Mineiros, 2006. – Esse texto (Anexo C) foi enviado a todos os CMEIs pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Londrina e serviu como embasamento teórico para um grupo de estudos dos professores de Educação Infantil no mês de Junho do ano de 2010. Cada autor citado neste texto foi estudado posteriormente de forma individual, sendo que cada professor ficou incumbido de apresentá-los aos demais professores. Nesse texto lemos o seguinte a respeito de Dewey:

O filósofo John Dewey (1859-1952) defende o conhecimento como uma atividade dirigida que não tem um fim em si mesmo, mas está voltado para a experiência” (ARANHA, 2002, p. 171). Para tanto, conforme Aranha (2002), Dewey acreditava que a atividade lúdica torna-se um fator decisivo para o desenvolvimento da criança, pois em todos os tempos contou com essas atividades como fonte importante na educação das crianças. Poucas teorias deram importância ao lúdico como as dele. Nesse sentido, Aranha assevera: “Dewey faz severas críticas à educação tradicional, sobretudo à predominância do intelectualismo e da memorização” (ARANHA, 2002, p. 171). Para ele, como afirma a autora, a escola deve oferecer sugestões significativas, com o intuito de trabalhar conteúdos do cotidiano da vida social a criança, ou seja, a realidade em que o mesmo está inserido (REZENDE, 2006, p. 5).

- BATISTA, Cleide Vitor Mussini; MENDONÇA, Cristina Nogueira; ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. Ideólogos Precursores de Práticas Inovadoras na Educação Infantil. In: Zamberlan, Maria Aparecida Trevisan. et. al. **Educação Infantil**: subsídios teóricos e práticas investigativas. Londrina: CDI, 2005 - Neste texto as autoras procuram esboçar os pensadores e autores que contribuíram para a concretização dos objetivos atuais da pré-escola através de suas teorias, que elas chamam de inovadoras. Nesse sentido apresentam Dewey com as seguintes palavras:

Dewey foi educador, filósofo e psicólogo. Autor da tese da escola como micro-sociedade, Dewey é famoso pelas suas ideias e pela atividade educacional na Escola Experimental de Chicago. [...]. Para ele os programas escolares devem se estruturar por meio de projetos em vez de lições, onde as matérias serão ensinadas à medida que forem necessárias durante o desenvolvimento das atividades projetadas (ZAMBERLAN, 2005, p. 23).

Elas ainda fazem referências a algumas passagens do livro *Como Pensamos* e destacam a figura de Kilpatrick como “[...] discípulo e colaborador de John Dewey [...]” (ZAMBERLAN, 2005, p. 24). Afirmam que este pensador “Criou o Método de Projetos. [...]” por considerar que esse “[...]” seria a melhor proposta que traduzia as ideias de Dewey”.

Aqui é importante ressaltar que alguns textos foram encontrados em diversos CMEIs. Muitos outros autores compõem a base bibliográfica presente nestes CMEIs, entre eles Piaget e Vygotsky.

3.2.13 Uma Pequena Nota Sobre Dewey, Piaget e Vygotsky

Neste tópico não pretendemos dizer que Dewey seja tão importante que até pensadores renomados como Piaget e Vygotsky tenham falado algo sobre ele. Dewey não precisaria deste argumento para ser lido, sendo o seu pensamento totalmente auto-suficiente em termos educacionais e filosóficos, sendo sua contribuição bastante significativa

Atualmente na educação infantil tem-se observado uma atribuição muito positiva nas contribuições de Vygotsky e Piaget para a área. Alguns cursos de formação de professores, por exemplo, descartam qualquer outro autor que não sejam Piaget ou Vygotsky, em alguns casos, quando as futuras professoras trazem algo escrito sobre Dewey, descartam-se automaticamente suas ideias, por não serem daqueles autores que comumente se tem falado. Também, vemos que essa mentalidade tem atingido os professores da educação infantil, que conseqüentemente desconhecem Dewey quase que totalmente e atribuem a Piaget ou a Vygotsky a base de suas práticas.

Por esse motivo resolvemos deixar esse tópico apenas como um lembrete de que uma teoria pode não descartar outra necessariamente, ou que autores tão comumente estudados podem ter lido ou mesmo falado positivamente

de outros autores, sem que o saibamos quão importante tenha sido algum deles na formação daquele que tomamos como referência para o nosso trabalho, até possivelmente de um modo muito radical. Assim, como vimos, Dewey oferece grandes contribuições para a educação infantil, então, por que não estudá-lo? Por que descartar sem avaliar suas reais contribuições?

Durante o percurso de estudo das Propostas Pedagógicas dos CMEIs e entrevistas com os professores, observamos que as figuras de Jean William Fritz Piaget (1896-1980) e Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) são citadas em todas as propostas e por 06 dos 09 professores entrevistados.

A presença de Piaget se dá através de sua Teoria Cognitiva onde ele realiza discussões a respeito de quatro estágios de desenvolvimento cognitivo da criança: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. A presença de Vygotsky acontece principalmente em relação à questão do brincar e do brinquedo presente na infância.

Muitos professores afirmam que somente esses “[...] dois autores embasam o trabalho realizado com as crianças”, todavia, pudemos observar que essa resposta estaria incompleta, haja vista termos encontrado vários pontos convergentes entre a teoria deweyana e a educação desenvolvida nestes CMEIs. Sendo assim, também foram levantadas algumas hipóteses sobre o assunto: Talvez exista grande relação entre esses três autores, no modo como concebem a educação, embora cada um possua sua concepção de educação específica. Talvez existam fatores que ambos defendam, talvez um não exclua o outro. Tudo isso são apenas suposições que seria inoportuno apresentá-las nessa pesquisa. Que fique para uma próxima etapa, ou para quem assim desejar realizá-la.

Algumas pesquisas recentes tem trabalhado com esse tema, mas somente no que concerne às figuras de Piaget e Vygotsky. É o caso de Tereza Cristina Rego em seu livro *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*, já em sua 17^a. Edição. Neste livro a autora apresenta o fato de que Vygotsky:

[...] foi contemporâneo do epistemólogo suíço Jean Piaget. No entanto, só teve contato com os trabalhos de Piaget produzidos no início dos anos 20. Leu essas produções com muito interesse; chegou inclusive a escrever o prefácio para a edição russa de dois livros de Piaget: *A linguagem e pensamento da criança* e *O raciocínio da criança*. Na época fez importantes críticas às teses defendidas por Piaget (que soube desses comentários bem mais tarde, depois que Vygotsky já havia morrido). Apesar de apontar divergências (como,

por exemplo, quanto à interpretação da relação entre pensamento e linguagem), reconheceu a riqueza do método clínico adotado por Piaget, no estudo do processo cognitivo individual, e a semelhança de interesse no estudo da gênese dos processos psicológicos (REGO, 1995, p. 33).

É também interessante dizer aqui que Piaget possuía leituras a respeito de Dewey e que até certo ponto concordava com suas ideias. É o que vemos, por exemplo, em seu livro *Psicologia e Pedagogia* quando afirma a importância de Dewey (1998) e outros autores para a construção de uma ideia em que:

[...] passando do campo da ciência pura ao da experimentação, vivificaram a pedagogia. [...]. Dewey, Claparède e Decroly, fundadores de escolas e inventores de técnicas educativas precisas, são grandes nomes em psicologia [...] (PIAGET, 1998, p. 148).

Ainda para Piaget:

[...] a psicologia do século XX foi de início e em todas as frentes uma afirmação e uma análise da atividade. Vejam-se Willian James, Dewey e Baldwin nos Estados Unidos [...] em todo lugar a ideia de que a vida é uma realidade dinâmica, a inteligência uma atividade real e construtiva, a vontade e a personalidade criações contínuas e irredutíveis. Em suma, no terreno próprio da observação científica e pela reação da própria experiência contra um mecanismo simplista, está o esforço geral para conquistar métodos qualitativos como também quantitativos, uma visão mais justa dessa verdadeira construção que é o desenvolvimento do espírito. [...]. Nada mais interessante que a sincronia das descobertas de Dewey, Montessori e Decroly (PIAGET, 1998, p. 149-151).

Como visto, Piaget não desconsidera as ideias deweyanas, na verdade, as vê com interesse. Contudo, seria necessário um estudo mais detalhado para poder relacionar os pontos em que Dewey, Piaget e Vygotsky concordam e/ou discordam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao caminhar para a conclusão final dessa pesquisa, não gostaria de reproduzir a ideia daqueles que ao chegar ao término de suas dissertações, teses, monografias, entre outros, escrevem: “Para não concluir”, ou “Concluindo o inconcluso”, ou mesmo como já li certa vez “Nunca um fim”. No entanto, hoje compreendo melhor o que tais pesquisadores querem dizer. Não é que não se tenha chegado a uma conclusão. Na realidade, durante o percurso do estudo muitas outras questões surgem. E, devido ao fato de termos que nos apegar ao problema que de início nos propusemos a discutir, as respostas a essas novas questões deixam de ser investigadas, para, talvez, ressurgirem mais tarde com mais força em novos trabalhos e em outras pesquisas. E o que aprendemos na experiência de sermos pesquisadores: há sempre mais a se buscar, por isso talvez, a sensação de termos chegado a algo inconcluso. A palavra conclusão denota acabamento, um fim, o que de fato, não é bem o que experimentamos nessa etapa final do trabalho.

Ao voltarmos os nossos olhos para o período em que esta pesquisa se iniciou, recordo que naquela época tínhamos (eu e minha orientadora) uma hipótese, supúnhamos que de alguma forma, o pensamento de Dewey acerca da educação e seus métodos, estivesse presente na prática pedagógica dos Centros Municipais de Educação Infantil situados na cidade de Londrina. Porém, ainda não tínhamos nenhuma ideia de como conseguiríamos demonstrar isso, ou mesmo, se o conseguiríamos. Não nos parecia ser uma tarefa muito fácil, daí a atração que nos exerceu o estudo, numa ânsia por respostas ou mesmo, movidas pela curiosidade diante de algo realmente interessante.

Desse modo, compreendemos que ao procurar traços de uma determinada teoria pedagógica na prática das escolas, é preciso em primeiro lugar ter em mente as características dessa teoria e os pontos com os quais ela se preocupa. Nosso esforço nesse sentido se tornou realizado nos capítulos dois e três dessa pesquisa.

Depois, precisávamos de alguma forma, coletar informações que comprovassem nossa suposição. Entendemos que, por ser a Proposta Pedagógica da escola um retrato daquilo que cada unidade escolar tem como guia para as suas práticas, este documento seria um local onde poderíamos encontrar pontos que nos levariam a analisar com mais firmeza nossa primeira suposição. Não estávamos

erradas. Mas, ainda não era suficiente. Precisávamos averiguar se os professores tinham contato direto com as ideias de Dewey e, para isso, buscamos nos livros, textos e artigos que se encontravam à disposição deles, a presença do pensamento deweyano. Mas, ainda faltava alguma coisa. Foi aí que resolvemos entrevistar os professores, um de cada CMEI, para ouvir deles o que podiam nos dizer a respeito do assunto.

Ao relembrar as questões levantadas no início, podemos obter então algumas respostas. A primeira pergunta que fazíamos era: O pragmatismo de John Dewey exerce influência sobre a Educação Infantil Municipal de Londrina? A resposta a essa indagação é **sim**. No decurso da pesquisa pudemos averiguar sobre essa influência presente não só nas várias bibliografias encontradas a respeito do autor dentro dos CMEIs e que são utilizadas pelos professores como suporte ao planejamento das aulas, como também pelos cursos de formação continuada oferecida pela própria prefeitura do município aos educadores infantis. Os textos trabalhados com eles nos grupos de estudos fazem menção às ideias de Dewey com simpatia e as colocam como embasamento teórico para as suas práticas. Também, não podemos descartar o fato de que em algumas propostas pedagógicas o autor é citado a fim de dar suporte teórico com respeito a alguns pontos que se referem à educação e seus métodos e que os CMEIs anunciam acreditar.

Em relação à nossa segunda pergunta: Se existe a influência (e nós vimos que sim), quais seriam então os pontos em que essa influência poderia ser vista? É justamente nesse momento que as coisas se tornam mais difíceis de serem afirmadas, pois, embora alguns pontos estejam de acordo com a filosofia deweyana, isso não significa que sejam ideias apropriadas a partir de um estudo cuidadoso do autor. Muitos pontos, como a relação da experiência com o processo educativo, ou mesmo, o princípio de continuidade entre as experiências, presente em Dewey, são vistos nas propostas pedagógicas, porém são apenas traços do pensamento do autor, não havendo nada que nos dê a certeza de que sejam mesmo uma apropriação de suas ideias.

Um ponto a ser destacado é a vinculação da teoria com a prática. Ao declararem (e em todas as propostas pedagógicas isso foi visto): “Não se separa a teoria (conhecimento) da prática (ação), pois a teoria não é um dogma, mas um guia para a ação. O conhecimento parte da prática e a ela se volta”, poderíamos até dizer que tal afirmação pode ser vista em Dewey. No entanto, pode ocorrer que, de

alguma forma, uma ideia possa ter sido repassada no decorrer do tempo entre os educadores de várias gerações, seja por uma apropriação do pensamento de Dewey feita por via de releituras de outros autores, por exemplo. Encontramos aí, mesmo assim, um ponto a favor de nossa suposição.

Outro ponto a ser retomado é o de que, essas unidades escolares indicam que tanto os fatores biológicos como os sociais são relevantes e essenciais para o sucesso do processo educativo, o que Dewey já dizia há um século. Também, não descartamos o fato de que todos os CMEIs estudados privilegiam e dão grande importância à democracia como forma de vida. Todos sem exceção procuram fazer com que seus alunos vivenciem isso desde a infância dentro da escola. Tal afirmação está presente em Dewey, tendo sido ele o grande defensor de tal ideia e quem a difundiu. Dewey propôs que os princípios democráticos fossem vivenciados dentro e fora da escola, e que os pequenos tivessem contato com tais princípios desde o nascimento.

É Dewey também responsável em grande parte, na formação de um novo olhar para o educando, este não mais visto como um ser receptor de informações, mas como o protagonista de sua própria aprendizagem. Para Dewey, o processo pedagógico está principalmente na figura do aluno. Essa ideia foi encontrada nos CMEIs, tanto nas Propostas Pedagógicas como na fala de muitos professores. É a criança vista como agente de sua própria aprendizagem nesses locais.

Também, a relação lúdica da criança com o aprendizado, ou mesmo a organização do ambiente para o processo educativo, são fatores imprescindíveis tanto na teoria deweyana como na concepção de educação propostas pelos CMEIs pesquisados. Há de se ressaltar, por exemplo, que o texto enviado às professoras (Anexo A) para a formação continuada, se refere justamente à questão lúdica tratada por Dewey e outros autores, tendo sido observada nesse documento a contribuição de Dewey para esse posicionamento.

No que tange ao papel do professor frente ao processo pedagógico, quase tudo que encontramos referente às suas atribuições nos fazem lembrar a teoria deweyana, principalmente, em referência àquilo que o autor escreveu em *Como Pensamos* (1979a), onde esboça muitas das responsabilidades deste profissional no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à “Pedagogia de Projetos” presente em todos os CMEIs

estudados, podemos dizer, e com certeza, que aí está a prova mais contundente da presença de Dewey nesses locais. Pelo fato de três propostas o citarem como o autor que embasa sua prática, e outras 06 utilizarem autores que fazem uma releitura de Dewey neste aspecto, podemos concluir que existe sim, uma influência explícita de Dewey ao que se refere a esse assunto.

Todavia, é importante ressaltar que a grande maioria dos profissionais que atuam nesses Centros Municipais de Educação Infantil não possui muita consciência da presença do pensamento deste autor em suas unidades escolares. Quando ainda na banca de qualificação foi sugerida a retirada das entrevistas com os professores, pela falta de dados suficientes na fala destes que pudessem comprovar a presença de Dewey, já ali sabia que seria importante deixá-las, pois estas nos dariam subsídios suficientes para pensarmos: Por que o pensamento de um autor é utilizado com frequência para embasar a teoria que dará suporte às práticas em sala de aula, se este não é explicitamente conhecido pela grande maioria daqueles que mais precisariam conhecê-lo? De onde, de fato, se originam as ideias que formam o direcionamento filosófico dos professores?

Na realidade, muitos professores só conhecem ideias fragmentadas das teorias educacionais ora existentes, tornando assim confuso o entendimento que possuem dos pensadores. Além disso, observamos que muitos desses profissionais se apropriam de uma ideia sem saber a quem ela se vincula, ou conhecem um autor apenas pela releitura promovida por outros autores. Muitos dos textos que encontrei nos Centros Municipais de Educação Infantil se constituíam apenas de partes de um texto completo.

Em alguns textos que faziam menção a respeito do trabalho pedagógico a partir de projetos educativos, por exemplo, encontramos somente algumas partes fotocopiadas de como se elaborar um projeto ou como conduzir os alunos durante as aulas utilizando-se de tal metodologia, mas não indicavam a quem se vinculava tal ideia. Foi na busca pela complementação de tais textos que acabamos descobrindo, por exemplo, que estes textos, utilizados pelos professores, faziam significativa menção às figuras de Dewey e Kilpatrick, através de outros autores.

Existe uma carência de leitura e estudo que possa contribuir para a amenização de tal problema. Também atribuímos à filosofia da educação, hoje presente nos currículos dos cursos de formação de professores de todo o país, um

peso importante, por ser esta disciplina a que privilegiará uma reflexão maior a partir de seus conteúdos, de forma geral, e dos temas vinculados às teorias educacionais e seus formuladores, de modo particular.

Ao voltarmos novamente à nossa última pergunta estabelecida no início dessa dissertação, que é: Poderíamos dizer que a Educação Infantil Municipal de Londrina é de cunho pragmatista? Nossa resposta seria **não**. Embora tenhamos encontrados muitos pontos fortes em que ambas concordam e se interpenetram, a teoria pragmatista deweyana de educação não pode ser vista em sua totalidade nesses locais, não sendo possível encontrarmos em nenhum dos CMEIs estudados tal afirmação. O que vemos realmente são traços, uma influência que chega por vias de outros autores, conhecedores das ideias deweyanas.

Difícilmente vamos encontrar a apropriação adequada das ideias do autor, mesmo aquelas que são mais explícitas como a “Pedagogia de Projetos”, por exemplo. As leituras das ideias de Dewey são feitas, na maioria das vezes, através da releitura feita por outros estudiosos, tendo sido dito em alguns casos que “Dewey foi importante para o desenvolvimento do trabalho com projetos”, mas quase ninguém realmente tem lido com seriedade e dedicação as suas obras.

Ao partir para as últimas linhas que expressam nossa análise a respeito da influência de Dewey na prática dos Centros Municipais de Educação Infantil, gostaria de dizer, que devido à sua grande contribuição para a Educação como um todo, e como pudemos ver para a Educação Infantil Municipal de Londrina, local onde atuo como professora, este é um autor que merece nossa atenção. Este é o esforço que tentei empreender. Se alcancei o objetivo ou não, já valeu pela tentativa, pois “O aumento ou enriquecimento do sentido ou significação da experiência corresponde à mais aguda percepção das conexões e das continuidades existentes no que estivermos empreendendo” (DEWEY, 1979b, p. 83).

Essa é apenas uma das lições que aprendi com o autor.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNAMO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins fontes, 2000.
- ACKER, Leonardo Van. Dewey e Dois de seus Livros. In: DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- AMARAL, Maria de C. P. **Dewey: Filosofia e Experiência Democrática**. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1990.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Trabalhando com Projetos na Educação Infantil. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BATISTA, Cleide Vitor Mussini; MENDONÇA, Cristina Nogueira; ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. Ideólogos Precusores de Práticas Inovadoras na Educação Infantil. In: ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. et. al. **Educação infantil: subsídios teóricos e práticas investigativas**. Londrina: CDI, 2005. p. 19-30.
- BECHI, Egle. A Qualidade das Redes Educativas e as suas Derivações. In: BONDIOLI, Anna (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Tradução de Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas-SP: Autores Associados, 2004. p. 53-63.
- _____. Por um Projeto Pedagógico da Creche. In: BONDIOLI, Anna (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Tradução de Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas-SP: Autores Associados, 2004. p. 83-115.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 15. ed.. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos).
- CALCATERRA, Rosa. Individualidade e Sociabilidade na Ciência: o “realismo social” de G. H. Mead. Encontro Internacional sobre Pragmatismo. n.10,2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: PUC/SP, 2007.
- CARDOSO, Tereza Fachada Levy. A Reforma do Ensino Profissional, de Fernando de Azevedo, na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. In: **Revista Diálogo Educacional**. v. 5, n. 14, p. 1-14, Editora Champagnat, jan/apr, 2005.
- CARVALHO, Viviane Batista. **Relação entre a filosofia e a elaboração do projeto político-pedagógico**. 2008. Monografia (Especialização em Trabalho Pedagógico na Educação Infantil) – UEL – Londrina, 2008.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. 7.ed. São Paulo: Ática, 2000.

CHAVES, Mirian Waidenfeld. A Afinidade entre Anísio Teixeira e John Dewey. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 11, p. 86-98, mai/jun/jul/ago, 1999.

COTRIM, Gilberto. **Educação para uma escola democrática**: história e filosofia da educação. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 1989.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da filosofia para uma geração consciente**: Elementos da história do pensamento ocidental. 1. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1986.

CUNHA, Fátima. **Filosofia da escola nova**: do ato político ao ato pedagógico. Rio de Janeiro: EDUFF, 1986.

CUNHA, Marcos Vinícius. John Dewey, a outra face da escola nova no Brasil. In: GHIRALDELLI, Paulo (org). **O que é filosofia da educação?**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002. p. 248-263.

_____. **John Dewey**: uma filosofia para educadores em sala de aula. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DETTONI, Lenir Lopes. **Aspectos da filosofia da educação na literatura infantil de Monteiro Lobato**. 1984. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - PUC – Campinas, Campinas, 1984.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma exposição. Tradução de Haydée Camargo Campos, 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979a.

_____. **Democracia e educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979b.

_____. **El hombre y sus problemas**. Tradução de Eduardo Prieto. 2. ed. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1961.

_____. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

_____. **Experiência e natureza**. Tradução de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. São Paulo: Abril S. A. Cultural e Industrial, 1974. (Coleção os Pensadores).

_____. **La educación de hoy**. 3. ed. Buenos Aires: Editorial Losada, 1960.

_____. **Liberalismo, liberdade e cultura**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

_____. **Reconstrução em filosofia**. Tradução de António Pinto de Carvalho. 2. ed.

São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 5.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b.

FOERSTER, Heinz Von. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FONTOURA, Amaral. **Filosofia da educação**. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora Ltda, 1969.

FORESTI, M.C.P.P. Sobre prática pedagógica, planejamento e metodologia de ensino: a articulação necessária. In: PINHO, S. Z. de (Coord.). **Oficina de estudos pedagógicos: reflexões sobre a prática do ensino superior**. São Paulo: Cultura Acadêmica: UNESP/Pró-Reitoria de Graduação, 2008. p. 103-116.

GHIRALDELLI, Paulo. **O que é pragmatismo?**. São Paulo: Casa da Filosofia, 2007. Disponível em: <<http://casadafilosofia.blogspot.com/2007/07/o-que-o-pragmatismo.html>> Acesso em: 06 de ago. de 2010.

HAACK, S. Pragmatismo. In: HENNING, Leoni Maria Padilha. Divergências e Convergências entre Pragmatismo e Positivismo. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 15, n. 11, p. 1663-1677, nov/ 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998a.

_____. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998b.

HENNING, Leoni Maria Padilha. Compreendendo a “Metafísica Naturalista” em Dewey para o Entendimento da Filosofia da Educação Pautada na Teoria da Experiência. In: Simpósio Internacional de Educação e Filosofia: 150 anos do nascimento de John Dewey. n. 3, 2009, Ribeirão Preto-SP. **Anais...Ribeirão Preto: USP, 2009a**.

_____. Compreendendo a Antropologia Deweyana a Partir da Noção de Experiência: uma contribuição a filosofia da Educação. In: Encontro Internacional sobre Pragmatismo. n. 12, 2009, São Paulo. **Anais...São Paulo: PUC-SP, 2009b**.

_____. Compreendendo a Educação como Mediadora da Formação Humana a Partir do Conceito do “Eu Social”. In: DIAS, T. Dal; LORIERI, Marcos Antônio (Orgs.). **Teorias e políticas em educação**. São Paulo: Xamã, 2009c. p. 69-77.

_____. Estudo Sobre as Possíveis Ligações de Dewey à Tradição Comteana: respingos na filosofia e educação brasileira. Reunião Anual da Anped: sociedade, cultura e educação: novas regulações? 32., GT 17., 2009, Caxambu. **Anais...Caxambu: ANPED, 2009d**.

_____. Pesquisa Filosófica: Especificidades e Contribuições ao Campo Educacional. In: BRZEZINSKI, I; ABBUD, M. L; OLIVEIRA, C.C. de. (Orgs). **Percursos da pesquisa em educação**. Inijuí: Ed. Unijuí, 2007. P. 19-34.

_____. Divergências e Convergências entre Pragmatismo e Positivismo. **Fragmentos de cultura**, Goiânia, v. 15, n. 11, p. 1663-1677, nov/ 2005.

JOLIVET, Régis. **Curso de filosofia**. Tradução de Eduardo Prado de Mendonça. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1957.

KNELLER, George. F. **Introdução à filosofia da educação**. 7.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores S. A., 1983.

LEITE, Lucia Helena Alvarez. Pedagogia de Projetos: intervenção no presente. **Revista Presença Pedagógica**, v. 2, n. 08. Belo Horizonte: Dimensão, mar/abr, 1996.

LINO, Dalila. O modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: uma apresentação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) **Modelos curriculares para a educação infantil**. Porto-Portugal: Porto Ed, 1998.

LORIERI, Marcos Antônio. **John Dewey: conhecimento e educação**. 1997. Tese (Doutorado em Educação)- PUCSP - São Paulo, 1997.

MACHADO, Regina. Prefácio. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MENDONÇA, Cristina Nogueira. Abordagens de Projetos na Escola da Infância. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado (Org.). **Trabalho pedagógico na educação infantil**. Londrina: Humanidades, 2007. p. 65-75.

_____. Projetos de Trabalho: proposta de mudança curricular na educação infantil. **Educação Marista**, São Paulo, n. 5, p. 13-22, 2003.

MOREIRA, Carlos Otávio Fiuza. **Entre o indivíduo e a sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos: uma jornada Interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. São Paulo: Érica, 2001.

O'CONNOR, Daniel John. **Introdução à filosofia da educação**. Tradução de Eliane Martins de Barros. São Paulo: Atlas, 1977. (coleção Universitária de Ciências Humanas, v. 10).

OZMON, Howard A; CRAVER, Samuel M. **Fundamentos filosóficos da educação**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PAGNI, Pedro Ângelo. **Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira**. Ijuí: Ed. INIJUÍ, 2000. (Coleção Fronteiras da Educação).

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PIFERRER, Rosa Tarradellas. Descoberta do Ambiente Natural e Sociocultural. In: ARRIBAS, Tereza Lleixa (Org.). **Educação infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RAYS, Oswaldo Alonso. A Questão da Metodologia do Ensino na Didática Escolar. In: VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Repensando a didática**. 3.ed. Campinas: Papirus, 1989.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REZENDE, Maria Aparecida Carrijo Rodrigues. Principais Teóricos e Suas Contribuições para as Atividades Lúdicas. In: REZENDE, Maria Aparecida Carrijo Rodrigues. **A importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil**. 2006. 41p. Monografia (Curso de Pedagogia). Mineiro-Goiás – Faculdades Integradas de Mineiros, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Contribuições da Filosofia para a Educação. **Em Aberto**, Brasília, n. 45, p. 3-9, jan/mar.1990.

_____. et al. **Pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Cortez, 1991a.

_____. Tendências e correntes da educação brasileira. IN: TRIGUEIRO, Durmeval. Mendes. **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b, pp. 19 - 47.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A filosofia contemporânea no Brasil**: conhecimento, política e educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

_____. **A filosofia da educação no Brasil**: círculos hermenêuticos. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/520295/A-filosofia-da-educacao-no-Brasil-circulos-hermeneuticos>> Acesso em: 07 de fev. 2010.

_____. **Educação**: ideologia e contra ideologia. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Elisa Barcellos da Cunha. Metodologia do Ensino: Uma Análise do Discurso dos Professores de Educação Física da Grande Vitória. In: ENFEFE (Encontro Fluminense de Educação Física Escolar). n. 6, 2002, Niterói-RJ. **Anais...Niterói**: CEV, 2002. Disponível em: < <http://cev.org.br/biblioteca/metodologia-ensino-uma-analise-discurso-dos-professores-educacao-fisica-grande-vitoria> > Acesso em: 15 de fev. 2009.

SILVA, Heraldo Aparecido. Pragmatismo, Narrativas Conflitantes e Pluralismo. **Princípios – Revista de Filosofia**, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, v. 15, n. 24, p. 99-133, jul/dez 2008.

TEIXEIRA, Anísio. A Pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. **Vida e Educação**. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Educação e mundo moderno**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.

_____. **Educação não é privilégio**. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1968.

_____. **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 6.ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000.

TOMAZETTI, Elisete M. **Filosofia da educação**: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003.

ANEXOS

ANEXO A
Autorização



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LONDRINA
ESTADO DO PARANÁ

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO

Autorizo para fins de pesquisa, a mestranda Viviane Batista Carvalho, ter acesso as propostas pedagógicas dos Centros Municipais de Educação Infantil, para serem utilizados exclusivamente dentro dos prédios dos respectivos Centros, sem contato com alunos e professores.

A pesquisa acima citada tem como finalidade a conclusão de dissertação do mestrado, sendo dia, horário e espaço físico para análise dos materiais acordado com a direção de cada CMEI.

Londrina, 7 de julho de 2010.

Karin Sabec Viana
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

ANEXO B

Roteiro de Entrevista com Professores de Educação Infantil (Questões Abertas)

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL (QUESTÕES ABERTAS)

NOME:

IDADE:

QUANTOS ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE LONDRINA:

FORMAÇÃO:

Se reportando a educação infantil:

1. Qual é a sua concepção de educação?
2. Como você vê as finalidades dos Centros Municipais de Educação Infantil?
3. Existe uma metodologia específica utilizada no Centro onde você trabalha?
4. Qual o papel desempenhado pelo professor nesses Centros?

Em relação ao currículo:

1. Existem conteúdos obrigatórios? Se existem, quais são eles?
2. Você realiza algum tipo de planejamento para as aulas? **Se realiza:**
 - 3.a) Como os conteúdos a serem trabalhados são selecionados?
 - 3.b) De que forma os conteúdos são trabalhados nas aulas?
 - 3.c) Que tipos de atividades são desenvolvidas com as crianças?
 - 3.d) Quais os fatores que você leva em consideração na hora de escolher as atividades a serem oferecidas às crianças?

Pensando nos educandos:

1. Que tipo de homem pretende-se formar com a educação infantil?
2. O que é esperado que os educandos alcancem com a educação infantil?
3. Existe algum tipo de participação dos educandos na escolha das atividades?

Quanto ao embasamento teórico:

1. Você se fundamenta em alguns conceitos específicos, teorias ou autores?
2. Quais os autores da área da educação que você mais encontra respaldo teórico e/ou contribuições para a sua "prática
3. Qual(s) as áreas da sua formação que mais auxilia(m) no seu trabalho?


Formação continuada

1. Você sente necessidade de formação continuada? Grupos de Estudos ou outras iniciativas?
2. Você se mantém atualizada? Lê e estuda com frequência? Quais os assuntos que você mais sente carência de atualização? Por quê?

ANEXO C

Principais Teóricos e suas Contribuições para as Atividades Lúdicas




PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LONDRINA
 ESTADO DO PARANÁ
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO / DIRETORIA DE ENSINO
 GERÊNCIA DE APOIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO
 ASSESSORIAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
 CLEIDE VITOR MUSSINI BATISTA

PRINCIPAIS TEÓRICOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS ATIVIDADES LÚDICAS

Maria Aparecida Carrijo Rodrigues Rezende
 Sebastião Lucindo Fernandes

Comenius

João Amós Comenius (1592-1670) nascido na Morávia. Fundador da didática moderna da pedagogia (Didática Magna)... Criou uma escola maternal para crianças na fase da infância onde recomendava experiências com brinquedos para exercitar os sentidos externos. Para ele a educação necessita de um método a ser seguido, assim como na ciência. (ARANHA. 2002, p.108).

Percebemos que é por meio do método, que o indivíduo cria suas normas, ou seja, vemos que basicamente tudo “segue um método”, “obedece a um método” ou “aplica-se um método”. No caso das brincadeiras e jogos, executasse a atividade de ensinar seguindo regras, aplicando métodos.

Comenius (1999) ressalta que toda a aprendizagem só ocorre por meio da prática, onde o homem compara com a natureza.

A natureza de todas as coisas que nascem é tal que se plasmam e se moldam com grande facilidade quando ainda são tenras, ao passo que, endurecidas, se recusam a obedecer. A cera, quando está mole, pode ser plasmada e repasmada; endurecida, porém, quebrar-se-ia. Uma arvorezinha pode ser plantada, transplantada, podada, dobrada para um lado ou para o outro; uma árvore crescida nunca. Quem quiser dobrar uma vara deverá colhê-la ainda verde e jovem; velha, seca e nodosa, não poderia ser dobrada. (COMENIUS. 1999, p. 78-79)

Portanto, acreditamos que a criança aprende desde muito cedo. Comenius enfatiza: “Vimos que a natureza dá as sementes da ciência, da honestidade, da religião, não dá a ciências, a virtude, a religião; estas são adquiridas apenas com a prece, com o estudo, com o esforço pessoal”. (COMENIUS. 1999, p. 71).

O autor compara o saber como uma dádiva. E, que os educadores devem compreender é como proporcionar, as crianças, o acesso a esses saberes, afim de que, os mesmos, possam utilizá-los de forma positiva. Seria o mesmo que plantar uma semente, esperar que cresça e que dê bons frutos, sem oferecer os cuidados necessários.

Além disso, Comenius valorizava o uso de atividades mais lúdicas, e por isso, o uso de brinquedos e brincadeiras, proporciona atuar com a prática, de que, com as palavras, isto é, segundo Comenius In Aranha.

Assim, finalmente pelos bons resultados da prática, todos experimentarão a verdade do provérbio: fazendo aprendemos a fazer... Mostre-se o uso dos instrumentos, mas com a prática que com

palavras, isto é, mais com exemplos que com regras. O ensino deve ser feito pela ação e estar voltado para a ação. (COMENIUS apud ARANHA, 2002, p. 104).

Com isso, Comenius pretende tornar a aprendizagem mais eficaz e atraente. Pois é nessa fase que devemos aproveitar para melhor formar a criança. Sobre esse aspecto o autor comenta: "A formação do homem é muito fácil na primeira infância, ou melhor, só pode ser dada nessa idade". (COMÊNIO, 1999, p. 77.)

Pois as crianças na fase da Educação Infantil são seres humanos com maior capacidade para a aprendizagem. Se colocarmos um adulto e uma criança em frente a um computador, por exemplo, sem que nenhum deles tivesse qualquer contato anterior com a máquina, vemos que logo a criança se mostrará familiarizada com o computador, demonstrando uma atitude de confiança e segurança. Enquanto isso, o adulto estará apenas tratando de familiarizar com a idéia de ter que tocar no mouse, pensando em como fazer, além de demonstrar insegurança, temendo estragar ou desmontar alguma coisa.

Os adultos trazem consigo uma carga de experiências negativas, adquiridas ao longo da vida, que acarretam a necessidade de fazer certo, evitar o erro. Já para a criança, esta é uma característica natural, ou seja, trata-se de uma atividade lúdica, objeto interessante para manipular, explorar e projetar seu interesse pela descoberta, usando temas de interesse próprio dessa faixa etária.

Rousseau

O filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), natural de Genebra, na Suíça [...] Costuma-se dizer que Rousseau provocou uma revolução copernicana na pedagogia: assim como Copérnico inverteu o modelo astronômico, retirando a Terra do centro, Rousseau centraliza os interesses pedagógicos no aluno, não mais no professor. Mais que isso, ressalta a especificidade da criança, que não deve ser encarada como adulto em miniatura. (ARANHA, 2002, p.121)

Segundo Aranha (2002), Rousseau busca valorizar a criança dentro do processo educacional na primeira infância. Para ele, a educação deve ser baseada na atividade, pois a aprendizagem é adquirida por meio das experiências.

Ainda, a autora comenta que Rousseau defende o contato da criança com a natureza, onde a criança é uma folha em branco e se estiver atenta aos fenômenos da natureza desenvolverá a curiosidade e pesquisará os fatos. Rousseau dizia que a educação da criança deve ser livre expressão das atividades naturais da própria criança. Assim, nos coloca que a criança deve viver a infância.

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de ser homens. Se quisermos perturbar essa ordem, produzimos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhas. (ROSSEAU, 1999, p.17)

Sendo assim, para que a criança alcance um desenvolvimento em todos os seus aspectos, devemos deixar que ela viva cada fase de sua vida, no seu devido tempo. E a brincadeira faz parte do cotidiano de toda criança. Faz parte da natureza dela.

Para Rousseau (1999) a criança devia ser educada, sobretudo em liberdade e viver cada fase da infância na plenitude de seus sentidos, mesmo

porque, segundo seu entendimento, até os 12 anos, o ser humano é, praticamente, só sentido, emoções e corpo físico, enquanto a razão ainda se forma. Liberdade não significa a realização de seus impulsos e desejos, mas uma dependência das coisas.

Rousseau condenava, em bloco, os métodos de ensino utilizados até ali, por se escorarem, basicamente, na repetição e memorização de conteúdos, e pregava sua substituição pela experiência direta por parte das crianças, a quem caberia conduzir pelo próprio interesse o aprendizado.

Já Pileti e Pileti (1995) comentam que Rousseau não aceitava determinadas restrições, a qual as crianças eram submetidas, no período de um a cinco anos de vida. Os autores comentam que as restrições eram:

[...] excesso e o aperto das roupas, a falta de liberdade, a vida fechada, a repressão às inclinações e aos desejos naturais, a punição antes que a criança consiga entender o erro e o motivo da punição. A liberdade segundo a natureza que tornará a criança forte, implicará um corpo obediente e protegido contra o vício. (PILETI; PILETI. 1995, p.121)

Nesse sentido, a falta de liberdade prejudicava a criança, e para Rousseau a mesma deveria seguir seu percurso de uma forma livre e natural, inclusive a própria educação, pois como ressaltam os autores a educação como processo deveria ser tão simples quanto à natureza.

Fröebel

Frederich Fröebel (1782-1852) nasceu na Turíngia, região da Alemanha... Sua principal contribuição pedagógica resulta da atenção para com as crianças na fase anterior ao ensino elementar, ou seja, a educação de primeira infância. Pioneiro, funda os Kindergarten, que significa jardim de infância, em alusão ao jardineiro que cuida da planta desde pequenina para que cresça bem, pressupondo que os primeiros anos do homem são básicos para a sua formação. (ARANHA. 2002, p.143)

De acordo com Aranha (2002), Fröebel foi o primeiro a reconhecer verdadeiramente, a importância do lúdico. Criador e fundador do jardim de infância.

Fröebel, como ressalta a autora, concebia a criança como uma planta, a qual precisa de carinho e cuidados especiais desde a mais tenra idade, para tornar-se um adulto equilibrado. Dessa forma, a criança teria mais condições de viver melhor por meio da relação que mantinha com os brinquedos e jogos direcionados, livres ou espontâneos.

Assim, Fröebel, de acordo com Aranha (2002), privilegia a atividade lúdica por perceber o significado e a função da brincadeira para o desenvolvimento sensorio-motor, e ainda cria métodos para ampliar a capacidade intelectual por meio da relação com objetos, transformando-os de acordo com a imaginação e vivência.

Kishimoto (2002) comenta que Fröebel defendia o valor do lúdico na infância e a expressão de liberdade como um meio para o ensino. E a proposta de Fröebel se caracterizava no caráter lúdico, pois esse era o fator determinante da aprendizagem das crianças. Assim, a autora afirma:

[...] Froebel acreditou na criança, enalteceu sua perfeição, valorizou sua liberdade e desejou a expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas. Instituiu uma Pedagogia tendo a representação simbólica como eixo do trabalho educativo, sendo reconhecido por isso como psicólogo da infância. (KISHIMOTO. 2002, p. 57).

Ao valorizar uma educação por meio de jogos, como ressalta a autora, mesmo que não tenha sido Fröebel o primeiro experimentador, mas foi ele que elevou o jogo como parte primordial da prática pedagógica, ao fundar o "jardim da infância com o uso de jogos e brinquedos". (KISHIMOTO. 2002, p. 61)

Fröebel, segundo a autora, afirmava que as brincadeiras e jogos são atividades que caracteriza a criação de significados, como: o faz-de-conta e fantasias, em ambientes livres e espontâneos, utilizando o próprio corpo para interagir com o brinquedo. E por meio dos brinquedos, cria espaço para a criança ter iniciativa e expressar sua fala, representando no próprio imaginário.

As obras de Fröebel despertam o interesse pela auto-atividade da criança, liberdade de brincar e expressar tendências internas e pelo jogo como fator de desenvolvimento integral na criança. Entretanto, o aspecto mais importante de sua teoria: o papel da brincadeira enquanto elemento para o desenvolvimento simbólico, parece ter sido pouco percebido. (KISHIMOTO. 2002, p. 71)

Pelas colocações da autora, percebemos o valor que Fröebel atribuía as atividades lúdicas na educação da criança. Contudo, desde aquela época, nem todos achavam que esse tipo de atividade deveria ser levado a sério. Kishimoto (2001) comenta que no Brasil as palavras como "jogo", "brinquedo e brincadeira" são usadas de maneira vaga, e isso representa a definição restrita que ainda existe neste campo.

Montessori

A médica italiana Maria Montessori (1870-1952) interessa-se inicialmente pela educação de crianças excepcionais e deficientes mentais, experiência que lhe permite fazer observações importantes sobre a psicologia infantil. (ARANHA. 2002, p.172)

De acordo com a afirmação de Aranha, Montessori, criou seu próprio método de ensino a partir de sua pesquisa e observação com crianças com problemas mentais. Assim, como comenta Aranha (2002), a pedagogia montessoriana valorizava o ambiente, adequando-o de acordo com o tamanho da criança. E, além disso, o material didático deveria estar voltado para a estimulação sensório-motora.

Para Montessori, conforme Aranha (2002), estimulando a parte sensório-motora, estaria, também estimulando a mente, como forma de alimentação, pois, corpo e mente, caminham juntos. Assim, todas as atividades relacionadas com os órgãos dos sentidos eram bem valorizadas, como por exemplo, sons (audição), qualidades táteis, dimensões, movimentos objetivando alcançar o maior domínio das coisas e do corpo. Desta forma, ela privilegiava a educação dos sentidos.

Dewey

O filósofo John Dewey (1859-1952) defende o conhecimento como uma atividade dirigida que não tem um fim em si mesmo, mas está voltado para a experiência. (ARANHA. 2002, p. 171)

Para tanto, conforme Aranha (2002), Dewey acreditava que a atividade lúdica torna-se um fator decisivo para o desenvolvimento da criança, pois em todos os tempos contou com essas atividades como fonte importante na educação das crianças. Poucas teorias deram importância ao lúdico como as dele.

Nesse sentido, Aranha assevera: "Dewey faz severas críticas à educação tradicional, sobretudo à predominância do intelectualismo e da memorização". (ARANHA. 2002, p.171).

Para ele, como afirma a autora, a escola deve oferecer sugestões significativas, com o intuito de trabalhar conteúdos do cotidiano da vida social a criança, ou seja, a realidade em que o mesmo está inserido.

Vygotsky

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) nasceu na Rússia czarista. E junto com seus colaboradores desenvolveu uma teoria original e fecunda. Apesar de ter morrido muito jovem, produziu volumosa obra escrita além de ter aplicado suas teorias em múltiplas atividades. (ARANHA. 2002, p.186)

Para Vygotsky, segundo Aranha (2002), a brincadeira, o jogo são atividades específicas da infância, na quais a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. É uma atividade social, com contexto cultural e social.

Ele fala sobre a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) que é a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver, independentemente, um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto, ou de um companheiro mais capaz.

A noção de zona de desenvolvimento proximal interliga a sensibilidade do professor em relação às necessidades e capacidade da criança. As brincadeiras que são oferecidas à criança devem estar de acordo com a ZDP em que ela se encontra.

No processo de internalização é fundamental a interferência do outro, seja a mãe, os companheiros de brincadeira e estudo, os professores a fim de que os conceitos sejam construídos e sofram constantes transformações. A partir disso, chama a atenção para o conceito de zona de desenvolvimento proximal. (ARANHA, 2002, p.186)

Vygotsky (1991), classifica o brincar em três fases. Sendo que na primeira fase a criança inicia seu distanciamento do seu primeiro meio social, representado pela mãe, começando então, a falar, andar e movimentar-se em volta das coisas. E é nesta fase, que o ambiente a alcança por meio do adulto e pode se dizer que esse período se prolonga até que a criança atinja uma idade de mais ou menos sete anos.

A fase seguinte é caracterizada pela imitação, a criança copia o modelo dos adultos. E a última fase se caracteriza pelas convenções que surgem por meio das regras e normas a elas associadas. Seguindo essa linha, Vygotsky (1991) afirma que é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento da

criança. É no brinquedo e no jogo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva.

Piaget

Jean Piaget (1896-1980) nascido na Suíça, embora não fosse propriamente pedagogo, muito influenciou a pedagogia do século XX. Suas primeiras obras aparecem na década de vinte e logo provoca viva repercussão, sobretudo a psicologia genética, que investiga o desenvolvimento cognitivo da criança desde o nascimento até a adolescência. (ARANHA, 2002, p.184)

Para Piaget (1973), tanto a brincadeira como o jogo é essencial para contribuir no processo de aprendizagem. Por isso, ele afirma que os programas lúdicos na escola é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança.

Sendo assim, essas atividades se tornam indispensáveis à prática educativa pois, contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. E em relação ao que foi dito, Piaget explica:

O jogo é, portanto, sob suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente afim de que jogando, elas cheguem a assimilar às realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores a inteligência infantil. (PIAGET, 1973, p.160)

Dessa forma, o autor comenta que ao lançar uma atividade desconhecida seja um jogo ou uma brincadeira, a criança entrará em conflito. No entanto, logo ao tomar conhecimento e compreender melhor as idéias, este estará assimilando e acomodando o novo conhecimento.

Motivo pelo qual Piaget acredita que a atividade lúdica é essencial na vida da criança, pois, se constitui, em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que quando as crianças jogam assimilam e transformam a realidade.

Wallon

O médico neurologista e psicólogo francês Henri Wallon (1879-1962), com base na concepção dialética marxista, orienta suas observações sobre as anomalias psicomotoras de crianças doentes. Desenvolve então uma teoria para explicar o processo que se faz desde o movimento mais simples até o ato mental. (ARANHA, 2002, p.186)

Na concepção walloniana, o termo infantil significa lúdico, pois toda atividade da criança é lúdica quando é exercida por ela mesma. O brincar é uma forma livre e individual.

Ele evidencia o caráter emocional em que os jogos se desenvolvem, demonstrando seu interesse pelas relações sociais infantis nos momentos do jogo e seus aspectos relativos à socialização. Sobre esse aspecto Wallon comenta:

A criança concebe o grupo em função das tarefas que o grupo pode realizar, dos jogos a que pode entregar-se com suas camadas de grupo, e também das contestações, dos conflitos que podem surgir nos jogos onde existem duas equipes antagônicas. (WALLON, 1979, p. 210)

Com isso, percebemos o grande valor educacional das brincadeiras e jogos em grupo. Mas, por outro lado, ele diz que a família e os educadores não permitem que a criança desenvolva todo seu potencial, não deixando que as crianças realizem tarefas que elas são capazes, como comer sozinha, vestir-se, calçar, tomar seu banho, escovar os dentes.

Com isso, o adulto sem perceber leva a criança à imobilidade e ao silêncio, não deixando que a ludicidade e a motricidade infantil sejam reconhecidas e respeitadas. No entanto, a liberdade, a ficção e fantasias mantêm grandes afinidades nas brincadeiras, assim como no jogo simbólico no qual a criança recria a sua própria realidade. Assim, o jogo constitui, simultaneamente, um estado atual e uma tendência futura, no qual as atividades surgem livremente pelo simples prazer em realizá-lo.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- COMÊNIO, João Amós. Didática Magna. Trad. Ivone Castilho Benedetti. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida, LUCENA, Regina Ferreira de. Jogos e brincadeiras na educação infantil. 2 ed. Campinas: Papyrus, 2005.
- DELORME, Maria Inês. Nós da escola. Nº 21 de 2004. Acessado em 28 de outubro de 2006 no site http://www.multirio.rj.gov.br/nosdaescola/revista/_download/gira21.pdf.
- FREIRE, João Batista. Educação de Corpo Inteiro. Teoria e Prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.
- FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa. 3 ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p. 905.
- HUIZINGA, J. Homo Ludens: o Jogo como elemento da Cultura. 5 ed. 2ª reimpr. São Paulo: Ed. Perspectiva 2001
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 2006.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (ORG.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002, p. 57 – 78.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 13 - 44.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 3ª edição, SP: Cortez, 1998.
- PENTEADO, Heloísa Dupas. Jogo e formação de professor: videopsicodrama pedagógico. In KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001, 165 - 180.
- PIAGET, Jean. A construção do real na criança. 3 ed. 5ª reimpr. São Paulo: Ática, 2003.
- PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. 3ª ed, Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1973.
- PILETTI, Claudino, PILETTI, Nelson. Filosofia e história da educação. 12 ed., São Paulo: Ática, 1995.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos. Educação infantil: fundamentos e métodos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou Da Educação. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- WALLON, Henri. Psicologia e Educação da criança. Lisboa: Vega/Universidade, 1979
- VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.