

A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA COMO CRESCIMENTO EM JOHN DEWEY

Darcísio Natal Muraro¹

Resumo

Este artigo analisa a concepção de infância como crescimento por meio de um estudo bibliográfico das obras de John Dewey. A condição do crescimento é a potencialidade positiva da imaturidade, interdependência e plasticidade do ser humano. Assim, a vida humana é crescimento como um processo contínuo e interativo de experiência que realiza e renova o poder de pensar, de aprender, da liberdade e da democracia. Infância é este poder de crescimento ou poder da vida.

Palavras-chaves: Infância, Crescimento, Experiência, Liberdade, Educação.

Resumen

Este artículo examina el concepto de la infancia como crecimiento a través de un estudio bibliográfico de la obra de John Dewey. La condición del crecimiento es el potencial positivo de la inmadurez, la plasticidad y la interdependencia de los seres humanos. Así, la vida humana es el crecimiento como un proceso continuo e interactivo de la experiencia que realiza y renueva el poder de pensar, de aprender, la libertad y la democracia. La infancia es este poder de crecimiento o el poder de la vida.

Palabras clave: Infancia, Crecimiento, Experiencia, Libertad, Educación.

A infância é uma temática que de alguma forma toca profundamente cada um de nós seres humanos. A infância no reino animal é, em geral, associada àquele período relativamente curto de maturação física que prepara o animal para se adaptar e viver em um ambiente. Quando indagamos sobre a diferença entre a vida adulta do animal e sua infância somos levados a considerar as modificações mais em termos de grau de aprimoramento de certas capacidades características de cada espécie do que mudanças contínuas de forma quantitativas e qualitativas das mesmas. Tudo indica que a infância do animal não continua na vida adulta. Para nós seres humanos, a infância constitui um dos grandes problemas da existência na medida em que é algo que nos afeta de alguma forma, nos perpassa, nos constitui e influencia radicalmente a vida toda, de forma que pensar a própria infância é um

¹ Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina /PR - UEL. Email: murarodnm@gmail.com

pensar a vida. A infância é um conceito matriz específico da existência humana, mais do que uma etapa numa métrica linear da vida no tempo.

A infância é uma fonte de espanto com a vida que suscita infindas questões quando suspendemos esta forma linear de olhá-la. Seria a infância uma etapa de nossa vida? Está ela distante ou sempre presente? Como entender os diferentes momentos da vida? Como a infância influi sobre a vida toda? Poderíamos ser diferentes se tivéssemos tido outra infância? Podemos realmente ser indiferentes em relação à infância, a nossa e a dos outros? O que é o outro na infância? O que ou quem é o infante? Conseguimos pensar a infância sem esta experiência primeira de existir no mundo? Seria a infância uma condição de nossa existência em qualquer tempo e espaço? Neste sentido, é possível ser infante em situações extremamente racionais do agir como numa transação do comércio, num tribunal, na pilotagem de um carro, aeronave ou trem, numa cirurgia, numa partida de decisão do campeonato, ou qualquer labor que exige o seguimento rigoroso de algoritmo em função de determinado resultado? Ou, ainda, é possível ser infante naquelas situações em que a razão obnubila como diante da doença ou morte de alguém muito querido(a), ou na paixão, ou em certos momentos da criação artística? É possível ser infante quando a natureza já esgotou todas as forças e funções físicas do corpo e segura alguém apenas com uma réstia de luz de sua consciência ou com os aparelhos de uma UTI? Seria o prenúncio da passagem para uma nova infância? É possível ser infante em condições humanas degradantes como a violência desde as mais grosseiras formas como a guerra, estupro, assassinato, trabalho escravo, a superlotação de uma cela ou de um coletivo até as mais disfarçadas formas como a palavra autoritária, o silêncio imposto e a voz emudecida ou calada pelo medo? O que essas e tantas outras indagações que nos fazemos diariamente diante das injustiças têm a ver com a infância? O que pode a infância em relação a elas? Ou será que a infância é a memória daquelas experiências prazerosas do amor da mãe, pai, avós, irmãos, tios...? Seria aquela idade do “eu era feliz e não sabia? Seria a infância aquele degustar o mundo? O sabor das frutas e a beleza das flores e o aconchego de uma árvore? O sabor do pirulito, da pipoca e do sorvete? O brincar com um bichinho de pelúcia, andar de

bicicleta, fazer castelos na areia da praia, pisar na poça ou passear com o animal de estimação? O livre e lúdico brincar, cantar, pintar, dançar ou tagarelar horas a fio? O presente do Papai Noel ou o ovo de chocolate do Coelho da Páscoa? As histórias contadas pela mãe, o videogame ou o mundo fascinante dos jogos da internet? As primeiras perguntas sobre os “o quês” e os “por quês” de tudo? A viagem esperada? As viagens nos contos de fadas, a transformação de uma fantasia ou as invenções da imaginação? O primeiro dia de escola e ou a festa de formatura? A bronca da mãe, o joelho ralado, o dente que cai ou o amigo que briga? O medo dos monstros ou a coragem dos heróis? Ou, ao invés disso tudo, a reclusão na pobreza de quarto apertado de um cortiço ou de uma favela ou de um carrinho de catador de papelão esperando se desenvolver para trabalhar? Ou um tempo de trabalho desde as condições mais duras de uma carvoaria ou quebrar pedras, catar papel, etc., até formas mais dissimuladas de cuidar da casa e dos irmãos, ajudar os pais no negócio familiar onde brincar é perder tempo? Ou a fome e ou o ter de migrar para um destino incerto ou viver a vida numa cadeira de rodas? Ou tantas situações inomináveis? Seria a infância algo incomensurável? Mas como falar desta intensidade da experiência da infância? Poetas retrataram a infância na alegria e na tristeza. Por um lado a infância é celebrada em oposição à como no romantismo de Casimiro de Abreu que a soube captar bem no poema *Meus oito anos*: “Oh! que saudades que tenho / Da aurora da minha vida, / Da minha infância querida [...] Que doce a vida não era / Nessa risonha manhã. Em vez das mágoas de agora [...]” (ABREU, 1972, p. 7). Por outro lado, a infância é causa de indignação do poeta que se põe a clamar pela vida das crianças, como no poema *Os olhos das crianças* de Sidónio Muralha (2002. p. 97):

Atrás dos muros altos com garrafas partidas / bem atrás das grades
do silêncio imposto / as crianças de olhos de espanto e de medo
transidas / as crianças vendidas alugadas perseguidas / olham os
poetas com lágrimas no rosto. Olham os poetas as crianças das
velas / mas não pedem canções mas não pedem baladas / o
que elas pedem é que gritemos por elas / as crianças sem livros
sem ternura sem janelas / as crianças dos versos que são como
pedradas.

Nossa história é marcada pela experiência da infância negada. Negar a experiência da infância é negar a própria humanidade. Energias se dissipam

fortuitamente como um pião girando em torno de si mesmo num mundo de oportunidades perdidas. Podemos argumentar que em grande parte esta experiência da infância de alguma forma está em cada um de nós. Que experiência de infância carregamos? Empiricamente falando, em recente oficina voltada para pensar a infância com grupo de alunos de graduação e pós-graduação, houve profundo espanto com os relatos de experiência que destacavam como traço comum a dimensão negativa da infância marcada pelo autoritarismo dos adultos e pelo sofrimento imposto pela dura vida de trabalho e pobreza. O que significa a infância quando as condições básicas de sobrevivência são precárias? O que significa falar da infância num país sem experiência democrática, onde impera o autoritarismo, sob as mais diversas formas como violência à criança, ou dissimulado pela propaganda ou falsas promessas, ou mesmo pelo consumismo? O que esperar de uma educação de tipo tradicional que privilegia a absorção de forma esponjosa da cultura pelo comandante docente? O que são as leis como Estatuto da Criança e Adolescente, Lei da Palmada senão a denúncia da infância sem direitos, voz e vez? É a infância um direito? Retornamos ao problema: como pensar a infância? É possível que a reflexão sobre a infância nos levar a outro pensar, a outra infância, a outra forma de viver?

As perguntas que lançamos até o presente expressa mais um divagar introdutório, não menos relevante, uma vez que nos põe diante da complexidade do problema que nos propomos refletir. Se o hábito de se deter em pequenas coisas, como é próprio do interesse infantil, for tomado doravante como guia de nossa curiosidade, deveremos afunilar nossa atenção para seguinte pergunta sintética: o que é a infância? A própria pergunta tem uma problematicidade no pressuposto de sua estruturação, ou seja, a afirmativa implícita de que a infância é algo, um objeto que pode ser manipulado racionalmente, portanto acercado, definível, aprisionável, descritível. Neste sentido, é problemático esperar um conceito-resposta como uma essência, como se tomássemos um árvore como a floresta, ou um casa como uma cidade. Considerando a problematicidade da própria questão optamos por analisar o problema da infância sob a ótica do crescimento. Nossa discussão se concentrará na abordagem deste tema, que

aparece de forma basilar, no pensamento do filósofo John Dewey que pode ser traduzido como uma filosofia da infância, filosofia da experiência, filosofia da vida ou filosofia da liberdade, ou simplesmente uma filosofia do crescimento. Assim colocado, anunciamos na questão a seguir os conceitos que pretendemos articular em torno da infância: Qual é a concepção de infância na filosofia deweyana? Como o autor articula a infância com a imaturidade, crescimento e liberdade? Como estas concepções lançam luzes para se pensar a educação? Partimos de uma indagação que antecede as próprias perguntas colocadas: Por que Dewey desenvolveu sua reflexão sobre esses conceitos de infância, crescimento, imaturidade, liberdade, educação, pensamento dentre tantos outros como base para sua filosofia e educação?

Estas indagações nos colocam no campo propriamente filosófico para tratar a infância. Neste sentido, consideramos importante fazer um esclarecimento sobre a própria filosofia tal como concebida por este filósofo de forma que poderá nos ajudar no tratamento do tema. Para Dewey, a atividade filosófica está intimamente ligada aos problemas culturais de cada tempo. Fundamentalmente os problemas culturais vitais decidem os problemas filosóficos. Suas ideias são esclarecedoras quanto ao sentido da filosofia: “Eu considero a filosofia de qualquer período como reflexo das maiores e mais profundas necessidades, conflitos, problemas e realizações culturais” (DEWEY, 1939, p. 522).

Neste sentido, Dewey procurou resgatar a função da filosofia como reflexão experimental sobre os problemas que se originam do conflito gerado pelos dualismos em diversas áreas da vida como a lógica ou epistemológica, social, ética, política, estética, educação, etc. A finalidade primeira da filosofia é, para ele, pensar os problemas da vida: “[...] a filosofia deverá se tornar um método de localizar e interpretar os mais sérios dos conflitos que ocorrem na vida, e um método de projetar meios para tratá-los: um método de diagnóstico e prognóstico moral e político” (DEWEY, 1965, p. 18). Campbell (1995, p. 93) afirmou que Dewey entende a crítica filosófica como “[...] uma tentativa persistente para descobrir e avaliar e, se necessário, substituir, os pressupostos básicos da cultura”. John Dewey, vivendo num contexto de grandes transformações econômicas,

científicas, culturais, políticas, sociais e educacionais foi levado a filosofar sobre tais problemas de forma articulada procurando enfrentar os conflitos de seu tempo. Um destes conflitos estava na concepção de infância assentada em pressupostos que agem como “preconceitos” impregnados na cultura que minimizam ou sobrelevam os poderes da infância e idealizam a fase adulta. A crítica necessária neste contexto deveria dissolver os dualismos entre infância e vida adulta. Assim sendo, podemos iniciar a discussão deste conceito, inserindo-o na abordagem de uma questão mais ampla: como Dewey concebe o ser humano?

Para este pensador, a característica fundamental dos seres humanos ao nascer e nos seus primeiros anos vida é a total dependência de cada ser que nasce em relação aos outros membros da espécie. A impotência do bebê humano para lidar com seu próprio corpo e com o ambiente físico para garantir sua sobrevivência é recompensada com uma “força compensadora”, que é a sua capacidade social. A criança nasce com mais tendências instintivas do que os outros animais, mas quase que impotente para se conservar por si mesma. Os filhotes dos animais aperfeiçoam seus instintos inatos com mais rapidez e eficiência e a maturação dos mesmos depende pouco da intervenção dos demais membros da sua espécie. Estes animais se encontram em condições superiores em termos de habilidades iniciais, desenvolvendo-as com rapidez para se adaptar às condições ambientais no início de suas vidas. Suas aptidões físicas compensam sua falta de aptidão social. Sobre o potencial social da criança Dewey afirmou: “O mecanismo vital e inato da criança e seus impulsos, tudo contribui para facilitar a correspondência de natureza social” (DEWEY, 1979b, p. 46).

Para Dewey, entender a diferença do ser humano em relação aos outros animais a partir de uma base biológica foi de extrema importância para compreender a qualidade singular de que os humanos são portadores que ele chamada de imaturidade. Este conceito tem um sentido positivo e é central para compreender o que é a infância e depreender uma teoria da educação contraposta ao que ele chama de “idealizações da infância” e, conseqüentemente, como estas influenciam a educação.

Imaturidade consiste numa capacidade do organismo, pois ela traz em si uma possibilidade construtiva com dois traços: um deles a dependência, ou interdependência que, como dissemos, garante a sobrevivência pelo suporte dos outros membros da espécie; outro traço é a plasticidade, que não deve ser confundida com a mera impressão de formas vindas do exterior, mas com uma capacidade de desenvolver em si mesmo as aptidões para a vida social. Dewey criticou a apregoada tese do egoísmo infantil, demonstrando que este traço da infância mostra a intensidade e retidão de sua capacidade social. O que se chama de “egoísmo da criança” revela o egoísmo do adulto que se interessa pelas suas próprias preocupações e julga as crianças como seres dominadas pelos seus próprios desejos. Utilizando de seus próprios recursos e condições, a criança “imita”, de forma significativa e não meramente repetitiva, a conduta do adulto que aparece a este como um comportamento egoísta. Para o autor, o desenvolvimento do indivíduo como ser independente conota o decréscimo da sua capacidade social. O desenvolvimento de um indivíduo independente resulta no insulamento deste e a indiferença dele em relação aos demais comprometendo o seu crescimento como ser social.

Plasticidade foi definida por Dewey como sendo a “[...] aptidão de aprender com a experiência, o poder de extrair e reter dos fatos alguma coisa aproveitável para solver as dificuldades de uma situação ulterior” (DEWEY, 1979b, p. 47). A plasticidade é o poder de cada indivíduo de se utilizar do aprendizado resultante de uma experiência em outra. É o poder necessário para conduzir a própria experiência. Com as mudanças das circunstâncias da nova experiência faz-se necessário variar os fatores que entram nessa experiência. O aprendizado que resulta num ato de experiência em que se exercitou a aptidão de fazer variações de fatores e circunstâncias traz a possibilidade de contínuo progresso pelo hábito que resulta, porque, como justificou o autor: “[...] se desenvolvem métodos bons para outras situações. Mais importante ainda, o ser humano aprende o hábito de aprender. Aprende a aprender” (DEWEY, 1979b, p. 48). A plasticidade é essa “[...] capacidade de contrair hábitos ou de desenvolver determinadas atitudes.” Hábitos permitem o domínio do meio e a utilização deste para atingir os fins humanos. Eles

podem ser de duas formas: passivos e ativos. Os hábitos passivos são econômicos, criam a base para o desenvolvimento e permitem o “[...] equilíbrio geral e persistente da atividade orgânica com o meio” (DEWEY, 1979b, p. 57). Neste sentido eles são positivos. Entretanto, a predominância destes hábitos leva à rotina e à estagnação do crescimento da pessoa uma vez que neutralizam o poder da plasticidade. Nesta perspectiva, A crítica deweyana é mordaz sobre a forma como a sociedade tem limitado este poder de crescimento, oprimindo as novas gerações com o peso das tradições das gerações passadas:

As gerações novas mal têm solicitado acolhida, por assim dizer, no lar dos costumes dos adultos, muito menos sido convidadas para retificarem, através de uma melhor educação, as brutalidades e iniquidades cristalizadas nos hábitos. Cada geração molda-se pela anterior, ou, quando não, introduz-se cegamente e furtivamente pelas brechas fortuitas que são deixadas. [...] a plasticidade tem sido corrompida e com as formas dóceis têm sido exploradas. O termo docilidade tem sido usado para significar não capacidade para aprender literalmente e generosamente, mas sim, vontade tendente a aprender os costumes dos adultos, habilidade para aprender unicamente as cousas que aqueles investidos de autoridade desejam ensinar. À capacidade primitiva de ensinar variações e modificações não se deu ainda oportunidade para agir como curadora de uma vida humana melhor. Ela tem sido oprimida pelas convenções, influenciada, desviada pelas conveniências dos adultos e praticamente reduzida a um simulacro de não afirmação de originalidade, a uma acomodação flexível do corpo de opiniões dos outros. Consequentemente, docilidade tem sido identificada com reprodução imitativa ao invés de ser considerada como tendo poder de reformar velhos hábitos, criá-los novamente. Plasticidade e originalidade têm sido colocadas em oposição uma à outra. A parte mais preciosa da plasticidade, a que constitui a habilidade de formar hábitos de julgamento independente e hábitos de iniciativa, engenho inventivo, tem sido ignorada. (DEWEY, 2002, p. 96-97).

A vitalidade da plasticidade depende do hábito ativo, chamado por Dewey de pensamento reflexivo, que corresponde à capacidade do organismo humano de operar investigativamente com as situações problemáticas da experiência de forma a transformá-las em situações resolvidas, garantindo a continuidade da vida. Para designar esta educação voltada para a formação do hábito de pensar reflexivamente, Dewey criou a fórmula “aprender é aprender a pensar” (DEWEY, 1979b p. 83). Aprender a pensar é aprender a aprender, no sentido de aprender

como construir ou produzir os conceitos, conhecimentos ou significações por meio da investigação das situações problemáticas que se originam em nossa experiência de forma a aumentar a eficiência da ação em um meio social. Representa um ativo processo mental reflexivo, essencialmente acumulativo, em que os conhecimentos adquiridos numa experiência ampliam a capacidade de aprender coisas novas sobre nós e o ambiente como condição de continuidade da própria vida constantemente desafiada pelas novas situações num mundo em constante mudança. Dewey afirmou que esta capacidade de formar hábitos como forma de crescer é a própria vida, por isso a estreita relação com a educação: “Vida é desenvolvimento e o desenvolver-se, o crescer, é vida.” Duas implicações decorrem para a educação: “1) que o processo educativo não tem outro fim além de si mesmo; e que 2) o processo educativo é um contínuo reorganizar, reconstruir, transformar” (DEWEY, 1979b, p. 53). Assim, a educação significa manter aberta esta potencialidade da natureza humana que é a plasticidade, condição de possibilidade de crescimento. Considerando o crescimento da experiência como a própria vida, inferimos que crescimento é a ação sobre si mesmo numa unidade sintética do pensamento e acontecimento num meio social e natural. Conforme Amaral argumentou:

Crescimento é para Dewey o processo de constante reconstrução da experiência. Concomitantemente com esta reconstrução acontece uma contínua transformação das formas de comportamento e com esta, um desenvolvimento e crescimento do próprio eu. Crescimento é então o único critério válido para o desenvolvimento do caráter moral e, assim sendo, para a concepção de uma educação moral. (AMARAL, 2002, p. 171).

Para Dewey, o desenvolvimento ou crescimento do eu ocorre sempre por meio de uma experiência: “O verdadeiro desenvolvimento é um desenvolvimento *da* experiência e *pela* experiência” (DEWEY, 1959, p. 66, itálicos do autor). A experiência é o *locus* do crescimento na medida em que o poder da plasticidade se converte no poder de aprender, ou seja, aprender a exercitar o seu próprio poder de fazer variações, criar métodos que resultam em mais poder, ou seja, aprender.

A experiência ocorre sempre em um meio, numa situação relacionada a certas condições e nunca no vácuo. Para operar a experiência requer-se por parte

de um indivíduo certas tendências, hábitos e forças e, também, por parte do meio, de materiais, objetos e condições. A experiência da aprendizagem depende da organização do meio com estímulos e materiais adequados para que os interesses e forças da criança entrem em operação. A educação para Dewey se dá pela reação da criança a este meio, numa experiência que modifica o meio e a própria criança.

Mencionamos anteriormente as idealizações de infância criticadas por Dewey. Quais são as idealizações de infância as quais Dewey se contrapõe e como elas pensam a educabilidade humana? São várias as formas de idealização da infância, destacando-se pelo menos duas: uma vê a o indivíduo como um ser que nasce na ignorância, vazio, dependente, imaturo a ser preenchido com conteúdos de fora para dentro; ora o indivíduo é tomado como portador de fatores ou faculdades inatas, naturais que devem ser atualizados. Cabe à educação preparar a criança para a fase adulta ou atualizar as forças latentes, utilizando-se, na primeira concepção, de meios ou autoritários para forçar a natureza indolente a se desenvolver e, na segunda concepção, deixar que a natureza espontaneamente e com o mínimo de intervenção promova a sua própria atualização. Estas idealizações valorizam o futuro, enfatizando o uso e a satisfação pela posse de conhecimentos e habilidades para a formação de hábitos requeridos na vida dos negócios, no exercício da boa cidadania ou na atividade científica. A educação termina quando a criança ou jovem se emancipa da dependência social e atinge a maturidade como fim da plasticidade. Crescimento consiste, nesses casos, em atingir a independência da vida adulta.

Dewey concebeu o crescimento como um fim em si mesmo. Nesse sentido, a criança é potencialidade de crescimento ou desenvolvimento que recebe apenas outros nomes (jovem, adulto, velho) para designar um processo ativo de pensar com fins em aberto.

Estas idealizações são criticadas porque elas criaram um dualismo que promove a fragmentação da continuidade das mudanças históricas em duas partes separadas – passado e futuro – e a criação de falsos procedimentos para uní-las, como se pode ver, por exemplo, nos conceitos de infância e fase madura. Em uma perspectiva, a infância é vista como uma viagem insignificante para a fase adulta;

em outra, a idade adulta é projeção da infância, de um estado pré-natal, da herança ou de um antecedente fixo e separado, enfim, de uma essência do ser. Dewey defendeu que o ser humano, independentemente de faixa etária ou fases, encontra-se em constante processo de crescimento que mantém estreita relação com o desenvolvimento social da sociedade:

A existência real é a história em sua totalidade, a história tal como ela é. As operações de dividi-la em duas partes e então ter que uni-las de novo recorrendo às forças causantes são arbitrárias e gratuitas. A infância é a infância *de e em* um certo processo consecutivo de mudança, que é exatamente o que ele é, e o mesmo é a maturidade. Dar as propriedades distintas de cada fase uma espécie de existência independente e utilizar logo a forma selecionada para que explique ou responda o resto do processo, é uma repetição tola; é repetição porque, depois de tudo, não temos senão partes da mesma história original; e tola, porque nos iludimos com uma explicação para a história baseados numa seleção arbitrária de uma de suas partes. (DEWEY, 1958, p. 275, itálicos do autor)

O crescimento é um processo que se explica numa dimensão de continuidade da existência que expressa a historicidade ou temporalidade da experiência. É também um processo de interação que ocorre em um meio sócio-cultural fazendo com que a dependência se converta em força do próprio crescimento. A concepção de imaturidade permite compreender que as condições do crescimento e do desenvolvimento se sustentam quando proporcionam mais crescimento e desenvolvimento, e, da mesma forma, a educação se subordina a mais educação rompendo, assim, tanto com dualismo passado e futuro quanto com as fases de infância e vida adulta. Isto significa dizer que, em qualquer tempo, a vida tem qualidades próprias independente da idade. A vida é crescimento na medida em que respeita a plenitude intrínseca e as exigências absolutas fazendo com que a experiência atinja sua completude na aquisição de significados, ou seja, nela participam passado, presente e futuro articulados no processo reflexivo e na ação conseqüente. A educação tem significado enquanto organiza as condições para que o indivíduo possa utilizar as qualidades inerentes à vida, assegurando crescimento e desenvolvimento. Educação não é um empreendimento que se preocupa com o trajeto da vida de uma idade a outra, de um estágio a outro, de

uma topia a uma utopia, ou seja, da concepção de criança como um vazio ou uma “folha de papel em branco” a um adulto como um “maduro”, pronto e acabado. Dewey alertou que em qualquer idade a vida apresenta potencialidades que podem desabrochar, isto é, o crescimento é contínuo, por isso, vida é o próprio crescimento e a direção educativa deste crescimento é a que oferece condições para haver mais crescimento. Neste sentido, Dewey defendeu a necessidade da educação levar a sério a possibilidade de crescimento da vida da criança desenvolvendo as potencialidades de sua experiência presente, contrapondo-se à educação como preparação para o futuro. Acerca desse aspecto, a posição do autor foi a seguinte:

Sendo grande a necessidade de preparação para uma vida em contínua evolução, urge empregarem-se todas as energias para tornar-se a experiência presente a mais rica e significativa possível. E como o presente insensivelmente se transforma em futuro, segue-se que, assim procedendo, também teremos tomado em conta o futuro. (DEWEY, 1979b, p. 60).

Idealizar a infância ou a vida adulta foi considerado para Dewey como uma “ociosa fantasia” (DEWEY, 1979b, p. 55). O olhar de Dewey para a criança, ao compreendê-la com os conceitos de imaturidade e crescimento, é sensível em perceber que nenhum sinal da infância nega o princípio da vida, que é o próprio crescimento. Mas, crescimento só se efetiva quando as energias do organismo infantil que se manifestam em diversas direções, às vezes sob a superficial designação de peraltice e indisciplina, convertem-se num desejo de desenvolvimento contínuo. Por isso, Dewey recorreu a Emerson, que alerta sobre a importância do respeito integral pela natureza da criança, que necessita ser amparada pelo conhecimento ou cultura, para realizar suas inclinações: “Respeitai a criança, respeita-a até o fim, mas respeitai-vos a vós mesmos...” (EMERSON *apud* DEWEY, 1979b, p. 56).

Tal respeito significa que o trabalho do professor tem grande impacto na coordenação de um processo educativo de crescimento, ou de aprender com a vida. Vejamos como o autor explicitou essa tarefa da educação:

(...) é ser o intuito da educação escolar assegurar a continuação da educação, coordenando as energias e organizando as capacidades

que asseguram o permanente desenvolvimento. A tendência a aprender-se com a própria vida, e a tornar tais as condições da vida que todos aprendam com o processo de viver, é o mais belo produto da eficiência escolar. (DEWEY, 1979b, p. 55)

Considerando a natureza social da criança, a filosofia da educação deweyana deu grande importância aos conceitos de *interesse* e *esforço*, porque eles demarcam a qualidade e orientação que se dá à vida, naquela relação já mencionada de ser mais vida, mais crescimento ou mais desenvolvimento. Dewey recorreu à etimologia da palavra interesse que é “estar entre” e complementou: “Interesse marca a completa supressão de distância entre a pessoa e a matéria e resultados de sua ação: é a união orgânica da pessoa e do objeto” (DEWEY, 1959b, p. 97). Esta união orgânica representa a força que move os objetos da percepção ou imaginação no desenvolvimento da experiência que tem objetivo.

Dewey analisou três aspectos do interesse. Em primeiro lugar, o interesse é ativo ou propulsivo, alguma coisa de motriz e dinâmica. O organismo vivo e desperto está em atividade, ou seja, tem sempre alguma tendência ou direção. Na concepção deweyana, a atividade tomada em sentido lato, “[...] abrange tudo que envolva crescimento de capacidade – especialmente da capacidade de compreender o sentido ou a significação do que se faz” (DEWEY, 1959, p. 139). Neste sentido, atividade exclui toda ação por constrangimento externo ou imposição, ações de simples reação à excitação externo e as ações regidas pela força mecânica do hábito ou da rotina. Interesse, na sua condição primária, é um impulso que mobiliza todo organismo e este é seletivo e preferencial. Mesmo no campo dos conhecimentos técnicos (artes e ciências) o espírito é sempre movimentado por alguma coisa a que se pode chamar interesse. Psicologicamente, Dewey relacionou o interesse com a atividade em movimento dentro da cada um de nós. Nesta perspectiva, ele afirmou: “[...] um interesse é primariamente uma forma de atividade própria do organismo; isto é, uma forma de sua evolução ou crescimento, que se realiza através da atividade de tendências nascentes” (DEWEY, 1959, p. 100). Estas tendências nascentes envolvem organicamente um lado objetivo e outro subjetivo. Considerando a íntima relação do interesse da criança com o universo social e cultural, Amaral (2002, p. 104) afirmou: “[...] não

podemos esquecer do pressuposto básico dessa nova educação, isto é, o de que as atividades instintivas das crianças estão originalmente ligadas a interesses e experiências sociais.” A teoria deweyana do interesse numa perspectiva psicológica, social e ética traz sérios questionamentos sobre como os professores entendem e trabalham com a pluralidade e conflitividade dos interesses no seu trabalho pedagógico.

O segundo aspecto do interesse é a objetividade, ou seja, concretiza-se em alguma coisa e não se confunde com um simples sentimento. O interesse se prende a idéias, objetos, fatos, etc. Neste sentido, o interesse está sempre ligado ao universo social e cultural no qual a criança convive. Nada do que se objetiva no interesse da criança foge daquilo que é humano. Pode-se contestar dizendo que o interesse da criança é facilmente captado pela ideologia do consumismo ou do senso comum. Para Dewey, levar a sério o interesse da criança não significa reforçar este interesse tal como se apresenta. O interesse também cresce. Este crescimento implica em trabalhar a conflitividade presente no interesse. O interesse deve ser submetido ao processo reflexivo. Crescimento do interesse significa mudança orientada pelo processo investigativo.

Em terceiro lugar Dewey salientou o aspecto subjetivo do interesse, pois ele é ligação do “eu” com alguma coisa, por isso é pessoal e emocional, ou seja, é desenvolvimento e expressão do eu. Pode ser direto, quando a experiência é suficiente em si e por si, como é característico nas brincadeiras, jogos, apreciação estética, etc. Consequentemente existe o interesse indireto ou mediato. Ele nasce da percepção de novas relações dentro da experiência: “[...] coisas indiferentes, ou mesmo repulsivas tornam-se muitas vezes interessantes, logo que percebemos as relações e ligações que fazem nascer e de que não tínhamos tomado consciência” (DEWEY, 1959, p. 101).

Para Dewey, há continuidade em termos de crescimento entre interesse direto e indireto e não uma divisão linear entre ambos. Conforme a atividade se torna mais complexa, ela envolve maior número de fatores, de tal forma que aquilo que era interesse imediato se transforma em interesses com fins mais remotos e valiosos. A atividade passa a exigir que a mente esteja atenta por mais tempo no

objeto desejado e dispense maior atenção, sentido e valor aos passos intermediários. Desta forma, disse Dewey, “[...] nossa atividade cresce em extensão e profundidade” (DEWEY, p. 1959, p. 117). Em outra passagem ele afirmou: “*O interesse é normal e, educativamente, legítimo e digno de confiança, no grau em que a atividade que ele envolva ganhe crescimento ou desenvolvimento*” (DEWEY, 1959, p. 118, itálicos do autor). Inversamente, o interesse ilegítimo, é sintoma de parada no desenvolvimento da atividade. Há distração e dissipação de energia em reações desconexas, apreciadas isoladamente de uma atividade global e duradoura, próprias de uma vida fragmentada, constituindo-se numa experiência deseducativa. Dewey nos deu um retrato dessa experiência deseducativa:

Todos sabem quão fartamente se houve de recorrer aos sistemas de punições nos métodos educativos que esquecem as possibilidades presentes, em proveito da preparação para o futuro. Para que, depois, o desgosto pela rudeza e esterilidade desse método faça o pêndulo oscilar para o extremo oposto e já agora, não são penas, mas atrações artificiais, engodos, rebuçados de açúcar, que farão com que os alunos aceitem as doses de informações por que não se interessam, mas que lhes devem ser ministradas em virtude das necessidades futuras. (DEWEY, 1979b, p. 60)

Quando há desenvolvimento na experiência, o interesse se expande dilatando o tempo de sua execução e enriquecendo a atividade. Desloca-se também o interesse trivial com fins ocasionais para atividades especializadas com interesses em si mesmas, tornando um interesse distintamente intelectual. Ele exemplificou essa mudança no crescimento das crianças mostrando a passagem de uma brincadeira de amontoar ou encaixar blocos para a montagem de uma estrutura de casa ou castelo, posteriormente à construção de brinquedos, ou o envolvimento com jogos e demais ocupações de trabalho podendo evoluir para uma atividade puramente teórica. É importante observar, até para não contradizer a teoria deweyana, que o interesse intelectual, inteligente não é algo que nasce no final deste processo de crescimento, mas o acompanha de forma subordinada e subsidiária. A mente da criança é ativa, não é mero receptáculo. Em cada experiência a atividade do pensamento se liga ao agir da criança, resultando em alguma fixação de significado. Dewey fez uma análise das atividades do bebê,

criança, jovens e adultos e mostrou que “[...] inteligência – na forma de uma percepção clara dos resultados de uma atividade e de uma busca de meios de adaptação – deve ser considerada como parte integral de tais atividades” (DEWEY, 1959, p. 153). A teoria deweyana do interesse e esforço serve como princípio para o professor observar o crescimento da criança dentro de uma experiência educativa. Assim, certas questões devem acompanhar a prática do professor: há espaço para se trabalhar com o interesse da criança nas condições atuais da escola? A escola é um ambiente que proporciona crescimento? As atividades em sala de aula promovem o crescimento? As avaliações são instrumentos utilizados para auxiliar professor, aluno e escola para acompanhar o crescimento? O uso da tecnologia está promovendo realmente o crescimento do interesse? Ou elas estão se transformando em fim em si mesmas? Que tipo de interesses pode desenvolver um determinado jogo eletrônico? Que interesse poderá surgir de um jogo que promove a batalha entre pares com o intuito de liquidar com o outro considerado inimigo mortal? Que significados crescem quando a criança é jogada em certos ambientes virtuais em que o desafio é usar as armas mais potentes para matar o inimigo e vencer a batalha? Estas duas últimas questões colocam uma importante tarefa para a educação no sentido de tomar essas experiências como um interesse e tratá-las genuinamente como campo de problematização e reflexão.

O interesse significa, antes de mais nada, que o pensamento está trabalhando com significações que conduzem as escolhas e ações dos indivíduos. Discutimos que este interesse está em crescimento e que educação pode tanto parar este interesse quanto dar-lhe mais vitalidade. Diante da ação do professor, Dewey indagou: “Até que ponto esse recurso novo e novo motivo servem para interpretar, para pôr em relação o espírito com o material, em si desinteressante?” (DEWEY, 1959b, p. 104). E na seqüência Dewey reformulou a questão: “O problema pode ser definido como um problema de meios e fins.” (DEWEY, 1959, p. 104). O crescimento do interesse exige que o processo comece pelo lado prático, pois este é o campo da percepção das relações de causa e efeito. Quando se espera um determinado fim, isto é, o interesse pelo efeito, a reflexão passa a se ocupar das condições de sua produção, ou seja, as causas. O interesse num plano

final se reverte no interesse pelos passos intermediários, criando as condições para o esforço. Disse Dewey: “[...] o interesse no fim, absorve, satura e transforma o interesse pelos meios, dando-lhes novo valor e nova significação” (DEWEY, 1959, p. 104). Em outra passagem ele esclareceu essa relação entre interesse e esforço: “No lapso de tempo que medeia entre um determinado estado de coisas incompleto e o desejado estado de coisas completo, é necessário empregar-se esforço, para efetuar-se a transformação” (DEWEY, 1959b, p. 150-151). Assim, a visão se alarga e a experiência passa a compreender um todo maior de interesse do indivíduo. A partir deste princípio, Dewey clarificou a função do professor no trabalho com o interesse:

A função dos educadores é organizar as condições de expressão dos interesses práticos, de tal modo que se desperte o desenvolvimento daquelas fases intelectuais da atividade, e, por esse meio, se prepare a transição gradual para o tipo de atividade teórica. [...] Sempre que o trabalho com instrumentos, – de jardinagem, de cozinha, etc., – for inteligentemente conduzido, será relativamente fácil transferir o interesse do plano prático para o da experimentação criadora. Neste caso, passamos a interessar-nos pelos problemas como problemas, e por pesquisa e aprendizagem com instrumentos para resolvê-los – o que define o interesse distintamente intelectual. (DEWEY, 1959, p. 154).

Erros pedagógicos decorrem da falsa concepção de interesse, que consiste em escolher a matéria ou conteúdo primeiro, para depois torná-la interessante. Neste caso, a seleção não leva em conta tendências e necessidades da criança e o método de ensino se reduz a artifícios externos de preparação do material desvinculado com a criança. Os métodos de despertar interesse recorrem ou à pedagogia sentimental, que consiste em reбуçar de açúcar a matéria, oferecendo prêmio, afeição, promoção ou recompensa imediata ou futura, ou à pedagogia disciplinar, que apela para castigos ou ameaças. O interesse se torna “indireto, mediato, transferido (cf. DEWEY, 1959).

O problema de tornar as coisas interessantes consiste em “[...] descobrir a relação intrínseca entre a matéria ou o objeto e a pessoa, relação que passa, uma vez conscientemente percebida, a ser o motivo da atenção” (DEWEY, 1959, p. 102). Para descobrir a relação matéria e pessoa deve-se estudar as experiências, forças latentes e necessidades da criança. Em seguida, propor atividades de

apresentação cuidadosa e inteligente do novo material, de forma a haver identificação com a matéria, ou seja, apreciação das relações e valores.

O interesse é sinal de crescimento intelectual, pois revela a atividade da mente na construção e reconstrução de uma experiência eivada de movimentos de agir e conceber inteligentemente relações conceituais. A atividade conceitual, muitas vezes subjacente ao interesse, é promotora do desenvolvimento na medida em que exige operar com as relações de meio e consequência na condução da experiência. Para o autor, o processo de percepção das relações entre meios e fins é condição de possibilidade para a construção dos conceitos em operação na experiência. Os conceitos e proposições como significados da experiência são abstrações indispensáveis para conduzir a reflexão. Este aspecto é essencial na condução da experiência, como podemos ver no seguinte excerto: “Uma significação extraída de uma dada experiência não pode ficar suspensa no ar. Deve adquirir habitação e lugar. Os nomes dão às significações abstratas uma localização e corpo materiais. A formulação não é, por isso, um subproduto; ela é essencial para completar-se a obra do pensamento” (DEWEY, 1979b, p. 250).

O interesse é a base para qualquer processo de aprendizagem, em qualquer etapa da vida. Ele é a força que gera o crescimento da experiência, desenvolvendo as capacidades que ali estão exigindo cada vez mais para sua completa realização. Nesta perspectiva, interesse pode crescer fazendo com que a plasticidade do imaturo também se amplie permitindo a multiplicidade de variações da experiência. Porém, o interesse pode virar uma rotina, uma fixação numa atividade repetitiva, tanto prazerosa quanto enfadonha, embargando o crescimento. Vemos, assim, o estreito nexos entre interesse e educação: “Educação é extrair do presente a espécie e a potência de crescimento que este encerra dentro de si.” (DEWEY, 1959, p. 183). Nesta perspectiva, podemos dizer que a educação como crescimento é uma atividade reflexiva que implica um fazer sobre si mesmo na atividade compartilhada com o outro e não um treinamento mecânico de habilidades, nem trabalho árduo e penoso de encher a memória com um amontoado de teorias e fatos apresentados de fora pelo professor, nem colocar o pensamento e emoções servilmente às artimanhas de motivação ou sensibilização

que visam capturar a criatura para os interesses do sistema como uma teia de aranha. Crescimento foi definido pelo autor como um princípio ético uma vez que refere-se à ampliação da vida, especialmente da liberdade e da capacidade de pensar.

A condição de possibilidade para que haja crescimento é a liberdade, ou seja, a educação deve criar “[...] as oportunidades de crescimento das individualidades dentro do clima de liberdade, sem o qual não há possibilidade de crescimento normal, genuíno e continuado.” (DEWEY, 1971, p. 59-60) Dewey criticou a compreensão de liberdade como meramente ausência de obstáculos exteriores. Disse o autor: “[...] o erro mais comum que se faz em relação à liberdade é o de identificá-la com liberdade de movimento, ou com o lado físico e exterior da atividade. Este lado exterior e físico da atividade não pode ser separado do seu lado interno, da liberdade de pensar, desejar e decidir.” (DEWEY, 1971, p. 59). Sua definição de liberdade está estreitamente ligada à capacidade de pensar reflexivo: “[...] reside no *poder do pensamento exercitado*, na capacidade de ‘virar as coisas pelo avesso’, de examiná-las deliberadamente, de julgar se o volume e espécie de provas em mãos são suficientes para uma conclusão e, em caso negativo, no saber onde e como encontrar tais evidências (DEWEY, 1979a, p. 96). Em outra passagem fica mais clara essa relação da liberdade como poder de pensar: “A única liberdade de importância duradoura é a liberdade de inteligência, isto é, liberdade de observação e de julgamento com respeito a propósitos intrinsecamente válidos e significativos” (DEWEY, 1971, p. 59). Dewey conceituou liberdade da seguinte forma:

A liberdade não é apenas uma idéia ou um princípio abstrato. É poder, poder efetivo de fazer certas coisas. Não existe a liberdade em geral, isto é, em sentido amplo. Por isto, a liberdade é uma questão social, e não somente um direito do indivíduo particular, pois ela é relativa à distribuição dos poderes de ação em um dado momento. Quando há liberdade em um lugar, há restrição em outros: aquilo que uma pessoa pode fazer está em relação com o que as outras podem ou não fazer. A luta pela liberdade é importante devido às suas conseqüências na produção de relações eqüitativas, justas e humanas entre homens, mulheres e crianças. (DEWEY, 1952, p. 72, 101)

Assim, todo exercício da autoridade e controle social que impõem uma uniformidade artificial sacrificam também a verdadeira liberdade de pensar e agir. O critério para o exercício da autoridade é pautar-se por uma ação justa e leal e não arbitrária, operando em função do crescimento da experiência. Dewey alertou sobre dois problemas relacionados à liberdade: o controle e domínio externo e a falta de reflexão que efetua o controle e domínio interno deixando os impulsos e desejos sob o comando das circunstâncias acidentais. Daí resulta também o ideal educacional da autonomia ou do autogoverno: “[...] o fim da educação é a formação da capacidade de domínio de si mesmo” (DEWEY, 1971, p. 64).

O domínio de si mesmo, ou como insistimos, no crescimento como aquela experiência reconstrutiva sobre si mesmo está aliada ao desenvolvimento da capacidade de reflexão que está dada apenas potencialmente na espécie. O desenvolvimento deste comportamento reflexivo não se dá como um processo de maturação definido e acabado em que o indivíduo se torna racional, livre e responsável. A liberdade se origina e se desenvolve com a formação contínua de hábitos reflexivos, ancorada na idéia de imaturidade que requer a responsabilidade da reflexão para o seu crescimento. A imaturidade, capacidade de contrair hábitos, é a potencialidade sempre presente para se efetivar de forma plástica e interdependente, ou seja, de forma livre. Neste sentido, a liberdade não é uma etapa a ser atingida, mas subsidiária do conceito de imaturidade. Como dissemos anteriormente de forma implícita, a imaturidade é a condição de possibilidade da educabilidade da espécie humana permitindo o que lhe é mais próprio, o crescimento de sua liberdade.

Dewey estabeleceu o pensamento reflexivo como o hábito ativo, essencialmente potencializador da imaturidade e através do qual se atesta a única liberdade possível e observável e praticável. Pensamento reflexivo, como abordamos, foi o instrumento desenvolvido pela espécie pela sua capacidade plástica de fazer variações como forma de resolver problemas, ou superar obstáculos, de modo a aprender com a experiência para prever e dominar situações semelhantes no futuro, crescendo no indivíduo sua capacidade de controle e, por conseguinte, a sua liberdade. Retornamos, assim, ao valor da

educação para a liberdade, ou seja, potencializar permanentemente o crescimento da capacidade de pensar. Assim, o autor mostrou a insuficiência tanto das concepções de educação que entende que a formação do indivíduo livre se dá pelo aprendizado de conteúdos quanto à visão espontaneísta do *laissez-faire* pedagógico.

O autor defendeu a necessidade de continuidade da forma de vida democrática na escola. A educação deve-se constituir num modo de vida democrático como condição para atingir o objetivo de crescimento da liberdade pela formação cultural e eficiência social constituintes da vida pública, no sentido de continuidade da vida da sociedade.

A separação destes dois objetivos é própria de sociedades aristocráticas que oferecem educação distinta para os membros das classes superiores, as elites, e outra para os membros das classes inferiores, as massas. Cultura não deve ser confundida como coisa exclusivamente interior, mas com o desenvolvimento completo da personalidade, da sua incomensurabilidade humana permitindo a todos participar livre e plenamente das atividades comuns numa experiência valiosa em extensão, profundidade e contínua expansão e crescimento. Neste sentido, o autor mostrou a articulação dos conceitos de educação e democracia: “Mas se a democracia tem significação moral e ideal, é porque exige de todos uma retribuição social e porque se proporciona, a todos, oportunidade para o desenvolvimento das suas aptidões distintas. O divórcio dos dois objetivos na educação é fatal à democracia; a adoção da significação mais restrita de eficiência priva-a de sua justificação essencial” (DEWEY, 1979b, p. 133).

Decorre daí o valor da educação, pois é por meio dela que se pode proporcionar a todos a possibilidade de se aquinhoarem dos benefícios sociais e desenvolverem suas aptidões individuais, e exige, também, de todos a respectiva retribuição social. Para Dewey, a educação deve propiciar um ambiente favorável para que cada indivíduo tenha a possibilidade de desenvolver sua natureza potencialmente social. Da mesma forma, a reflexão da filosofia sobre as necessidades humanas na luta pela sobrevivência deve ser regida pelos fins e valores democráticos para a garantia e ampliação dos mesmos. A filosofia deve ser

o corolário da democracia e da educação. Neste sentido, a filosofia pode ser entendida com uma forma de vida, especialmente porque como o próprio autor reconheceu, a filosofia, como amor à sabedoria, indica uma prática moral. Sabedoria é um termo moral, pois se refere a uma escolha, uma preferência por uma forma de vida melhor que outra que pressupõe as condições da liberdade de poder fazer o que se pode pensar reflexivamente. Sem cair em redundância, a “vida melhor” é aquela que resulta do pensamento reflexivo exercitado numa comunidade investigativa de experiência compartilhada e comunicada. Por isso, não podemos desvincular educação, democracia e filosofia. E a defesa do autor é democratizar a filosofia, ou mostrar que a filosofia é parte integrante da vida democrática porque é indispensável para a formação da pessoa capaz de participar de forma simpática da solução dos conflitos comuns. Daí sua visão de pessoa: “Somos como pessoas aquilo que nos mostramos ser quando associados a outras pessoas, numa livre reciprocidade de dar e receber” (DEWEY, 1979b, p. 133).

A liberdade tem um caráter projetivo da existência humana. Ela não se esgota nas realizações presentes, mas se solidifica e estabelece um patamar para sua continuidade em cada ação inteligentemente realizada. Retomamos, assim, o caráter de liberdade em crescimento, acontecendo o mesmo e em exata medida com a responsabilidade, como afirmou o autor: “[...] a liberdade em seu sentido prático e moral [...] está ligada com a possibilidade de crescimento, aprendizagem e modificação do caráter, assim como a responsabilidade” (DEWEY, 1980, p. 171).

Partindo da ideia de que a infância em seu sentido pleno é o crescimento e que este só é possível a partir da liberdade, inferimos a estreita relação entre a infância e a liberdade. Por um lado, podemos refletir sobre a dimensão da experiência na infância e da própria infância da experiência. Esta carrega uma plenitude de significados, um campo inesgotável de criações e feitura de novos ambientes sociais e culturais. Por outro lado, esta concepção mostra a necessidade de repensar a educação cada vez mais determinada por currículos predeterminados pelos órgãos oficiais, tanto pela legislação quanto por mecanismos de avaliação, pela indústria dos materiais didáticos e produtos educativos e pelas próprias teorias

que continuam a reforçar as práticas pedagógicas centradas meramente em conteúdos. Estes são dois aspectos que ensejam a continuidade da pesquisa.

A infância para Dewey tem a mesma abrangência do seu conceito de ser humano. Nesta definição, o homem não tem uma essência no sentido de um ser dado *a priori*. O homem é resultado de sua própria história, inclusive seu pensamento, seus hábitos, seus sentimentos. O homem é seu poder ser. A infância é a inteireza deste poder: poder da imaturidade e imaturidade do poder. Poder de plasticidade. Poder de dependência. É poder de poder. Poder potência. O poder de plasticidade sem o poder da dependência resulta num poder autoritário e compromete a liberdade e democracia. Poder de educabilidade. Poder da dependência sem o poder da plasticidade tende a criar indivíduos submissos, rotineiros e pouco criativos. Infância é o poder de liberdade, poder do pensamento como poder de todas as criações. Poder de educar-se, de autogovernar-se num meio natural, social, cultural. Poder de fazer-se a si mesmo. Se o crescimento não tem outro fim senão o de criar poder de crescimento, a mesma prerrogativa cabe à infância, ou seja, ser seu próprio fim. Não se trata de enredamento, redução, nem idealização, mas reconhecer a infância como a mais genuína condição humana.

REFERÊNCIAS

ABREU, Casimiro de. **As Primaveras**. São Paulo: Livraria Editora Martins S/A co-edição/ Instituto Nacional do Livro, 1972.

AMARAL, Maria N. C. Pacheco. **John Dewey: educação e experiência democrática**. In: Revista do Clube Humboldt do Brasil. Ed. Responsável: Erwin T. Rosenthal. Nº 2, Ano II, 2002, p. 163-172.

CAMPBELL, James. **Understanding John Dewey: nature and cooperative intelligence** Carbondale: Southern Illinois University, 1996.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Como pensamos** como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Tradução: Haydée Camargo Campos. 4ª ed. São Paulo: Nacional, 1979a. Atualidades pedagógicas; vol. 2.

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

- _____. **Experience and nature**. New York: Dover Publications, Inc., 1958.
- _____. **Experience, knowledge and value**. *In*: Schilpp, Paul A. (Editor) *The Philosophy of John Dewey*, Chicago: Northwestern University, 1939. p. 49-73.
- _____. **Human nature and conduct**. New York: Prometheus Book, 2002.
- _____. **Vida e Educação**. Tradução: Anísio Teixeira. 3ª ed. São Paulo: Nacional. 1959.
- _____. **Vida e educação**. Tradução: Anísio Teixeira. *In*: *Os Pensadores*, São Paulo: Abril Cultural, pp.107 – 191, 1980.
- _____. **The influence of Darwin on Philosophy and other Essays in contemporary Thought**. Bloomington: Indiana University Press, 1965.
- _____. **The public and its problems**. 12a. ed. Ohio: Ohio University Press, 1991.
- MURALHA, Sidónio. **Os olhos das crianças**. Lisboa: Universitária Editora, 2002.