

A EXPERIÊNCIA DENTRO DO PROCESSO FORMADOR EDUCATIVO EM: FROEBEL, FREINET E DEWEY

Ana Paula Ennes de Miranda Eto¹
Nicanor Palhares Sá²

Resumo

O presente trabalho objetiva apresentar as características e conceitos da Escola Nova ou Escola Ativa a partir do pensamento de alguns intelectuais da educação: Froebel, Freinet e Dewey. Contribui para o entendimento de como a experiência e outros preceitos escolanovista foram abordados e apropriados dentro do pensamento educacional destes três intelectuais da educação³. O texto apresenta considerações referentes à educação e à Escola Nova, com o intuito de expor o ideário a cerca do contexto escolar segundo a visão destes intelectuais identificados em obras que caracterizam estes aspectos. Como um dos resultados Froebel, Freinet e Dewey conjugam no respeito à individualidade da criança dentro de uma visão naturalista vislumbrando a exploração e experimentação como fatores integrantes do processo educativo.

Palavras-chave: Modernidade; Experiência; Escola Nova.

Introdução

O movimento da Escola Nova se manifestou em um período no qual ocorriam grandes transformações sócio-culturais em países considerados no período como referenciais para os recém independentes da América Latina. Eram eles: Estados Unidos da América e os países ocidentais. O processo de desenvolvimento da industrialização e do campo científico-tecnológico se fazia presente tornando-se de extrema necessidade, o acompanhamento da sociedade a este novo contexto social. Dentro do contexto científico a experiência se tornou instrumento de legitimidade em análise ao fato ou

¹Mestranda em Educação pela UFMT/MT pertencente ao Grupo GEM (Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória) vinculado a linha de pesquisa “Cultura, memória e teorias em educação”. Residente à Rua Neide Luiza Bastos Vieira nº10 Q09, Jd. Petrópolis/Cuiabá/MT. anamir2@yahoo.com.br

²Doutor, Professor-pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. palhares@ufmt.br

³O estudo fez parte da investigação inicial da pesquisa em andamento: “A modernidade: o movimento escolanovista no Brasil e Argentina” orientada pelo prof. Dr. Nicanor Palhares Sá, em junho de 2010.

conceito investigado sendo também apropriado à educação, como instrumento de aprendizagem. Nesta dinâmica social, um novo perfil de homem era idealizado. Seria aquele que se adaptasse e aderisse ao movimento rumo à modernidade, o homem moderno. O panorama econômico europeu era de cunho liberal apresentando como valor econômico o produto e não mais a propriedade (DEWEY, 1970, p.19). O movimento da Escola Nova denominado também de Escola Ativa ou Progressiva se manifestou em um período no qual era de extrema necessidade a reconstrução das nações que sofreram, dentro de um mesmo século XX, duas grandes guerras mundiais (1914-1918 e 1939 a 1945), contribuindo para uma inevitável mudança social. Idealizava-se a formação de um novo homem, moderno e que contribuísse para essa reconstrução nacional. Pelo sistema liberal que em seu cerne, um século anterior, idealizara os direitos naturais inerentes ao indivíduo, evidenciado em Locke (apud Dewey, 1970) o direito à propriedade se origina, a seu ver, do fato que o indivíduo pelo seu trabalho se “mistura” com algum objeto até então inapropriado. Locke estava interessado na propriedade já possuída pelo indivíduo. Um século mais tarde a indústria e o comércio na Inglaterra desenvolveram e avançaram na idealização de que o interesse da posse transferisse da posse da propriedade para a do produto. A concepção do trabalho inicial como fonte do direito à propriedade formulada durante o sistema feudal e que concebia a concepção econômica como estática, transfere-se para um molde dinâmico, no qual o trabalho e não a terra passou ser fonte de riqueza. A transição do séc. XVII para o XVIII fora marcada por um otimismo no qual as novas descobertas científicas trariam como conseqüência a formação de um novo homem e, em conseqüência, uma nova sociedade.

[...] a ciência é una, que as diversas partes que a compõem são solidárias, inseparáveis umas das outras, formam um todo orgânico, e de que, conseqüentemente, o ensino deve ser organizado de maneira a respeitar, e até tornar perceptível, essa unidade. Donde a tendência a instituir um sistema escolar no qual todas as disciplinas científicas assumiriam um lugar de acordo com um plano metódico. (DURKHEIM, 1995, p. 275)

Filósofos do período buscaram em seus estudos a compreensão de como a natureza e o homem se relacionam entre si, utilizando-se das ferramentas dadas pela racionalidade discutiram caminhos ou métodos para a construção científica do conhecimento e princípios que serviram de alicerce para o futuro no encaminhamento da ciência e do sistema social. Bacon, Descartes e Locke destacaram-se como representantes dessa visão na época. Segundo Abbagnano (1992, p.33) “A grandeza de

Bacon consiste, sobretudo em ter reconhecido a estreita conexão entre a ciência e o poder humano e em haver sido o profeta da técnica, isto é, da possibilidade de domínio que a investigação científica abre. Estados nacionais são formados a partir da aliança dos burgueses com os reis fortalecendo o poder central e as monarquias absolutistas. Invenções, viagens ultramarinas se tornam presentes havendo uma ampliação dos negócios e enriquecimento dessa nova classe social. As grandes navegações propiciaram o descobrimento de novas realidades sociais, de novas histórias e costumes surgindo um novo olhar focado em outras realidades distintas a do ocidente permitindo o surgimento de novas concepções originárias do contato entre essas culturas. O contato, a circulação de sujeitos, de idéias, de mercadorias, costumes constitui um fenômeno denominado de globalização (GRUNZINSKY, 1999). Em função destas prerrogativas o interesse pela educação se fez presente como meio de mobilização e ascensão social. Nobreza e burguesia interessadas no aumento de suas riquezas enfatizaram a necessidade da instrução levando seus filhos à escola a fim de prepará-los para liderança na política e no gerenciamento futuro de seus negócios. Neste contexto de transformação econômica, surgiram cientistas que trouxeram para a realidade uma nova perspectiva pautada na ciência. Copernicus e Galileo Galilei através da Matemática e da Física promoveram um novo olhar sobre a ordem da natureza - o racional. Segundo Copernicus o livro da natureza seria escrito em linguagem matemática a qual seus caracteres proviriam de figuras geométricas; a medida foi considerada instrumento fundamental da ciência que utilizava como critério o ideal quantitativo (ABBAGNANO, 1992, p. 17-18).

Newton desenvolveu em seus estudos a fórmula da gravidade mostrando que a natureza apresentava uma consonância e que bastava ao homem o esforço da observação e interpretação. Esta nova visão fora consolidada através das Leis Naturais e permitiu à humanidade uma visão de controle sobre a natureza sendo adotada a experimentação como meio de alcance e produção de conhecimento. Kilpatrick (1978, p.17) destaca que, a novidade da substituição da comprovação de fatos dados anteriormente pela dialética formal, pela comprovação dada pelas conseqüências observadas oriundas da ação experimental foi ponto central para um novo olhar interpretativo sobre o mundo. Fez-se necessário levar o homem a ver a si e as coisas sob outro ângulo, pois anteriormente possuía uma representatividade da Terra como o centro e o homem como abstrato. Esse olhar também é projetado no campo educacional no qual nasce uma nova orientação pedagógica que se norteia para fora, ou seja, para a

natureza. As ciências são tomadas como centro gravitacional do ensino e para a criança inicia-se a necessidade de conhecê-las e integrá-las na escola da realidade, mostrando as necessidades vitais da sociedade e as condições indispensáveis para seu bom funcionamento.

Dentro desta transição social e político, intelectuais da educação nortearam novos pensamentos e ações objetivando programar uma renovação do ensino. Na Europa no final do século XVIII ao início do XX, a presença de fábricas se concretizava nos centros urbanos. A Europa e os Estados Unidos em decorrência do comércio e da indústria contemplavam uma transformação social. Os países recém independentes da América latina, com o intuito do avanço à modernidade se referenciavam aos acontecimentos e ao ideário educacional europeu. O Brasil, com o advento da República, nas primeiras décadas do séc. XX na expectativa de ascensão dentro de um patamar de desenvolvimento para uma grande nação apropriou-se do discurso já existente no período de que o agente transformador para alcance do almejado progresso seria a educação, pois seria o instrumento da reforma da social pela reforma do homem (NAGLE, 1974).

Dentro deste panorama social, intelectuais da educação elaboraram novos pensamentos e ações objetivando uma educação renovada se referendando a outros pensadores que no início da modernidade já se preocupavam com uma reforma educacional como Comenius, Rosseau e Pestalozzi. Debruçados na formulação de uma educação nova que servisse a esse novo modelo social que formasse esse novo perfil de homem_ o homem moderno, colocaram em prática suas ideias educacionais em escola experimentais. O texto a seguir trabalha alguns preceitos que configuraram a educação moderna enfatizando o uso da experiência na educação pelo olhar de três pensadores vislumbrando os valores intrínsecos ao período em que se encontravam. Froebel viveu na Prússia, de 1782 a 1852. Pertencente ao século XIX no qual a religião se fazia presente no ideário social elaborou uma concepção educativa denominada de Unidade Vital; Freinet nascido em Gars na França no ano de 1896 viveu dentro de um contexto histórico marcado pela Segunda Guerra Mundial apresenta um ideário de educação marcado pela experiência do trabalho em preparação para a vida, e Dewey, nascido no ano de 1859 em Burlington nos Estados Unidos vislumbra em seu ideário democrático a estreita relação entre vida e educação. A escolha destes personagens advém do fato de que suas ideias e práticas educativas refletiram e influenciaram o modelo escolar da modernidade.

Froebel e a formação educativa

Pertencente ao séc. XIX Friedrich Froebel concebia a formação humana educativa como uma relação entre o educando, a natureza, a humanidade e Deus e denominou esta relação de “Unidade Vital” e a ligação desses elementos entre constituiria “organismo natural”, fio condutor do processo educativo. A condução do processo formador educativo, quando orientado, conduz a criança à interioridade das coisas e da relação das mesmas, levando-as a conhecer a Deus como criador e ator em suas obras (FROEBEL, 2003, p.03). O processo formador educativo ocorre pelo autoconhecimento, segundo o qual se educa pela Unidade Vital. De influência religiosa e naturalista considerou como importantes para a formação educacional, a natureza e a religiosidade:

Uma ley eterna y única gobierna el universo. En lo exterior, la naturaleza la revela; en lo interior se manifiesta en la inteligencia, y además en la unión de la naturaleza con la inteligencia. En la vida se revela de una manera todavía más clara e indudable: De la necesidad de su existencia están penetradas el alma y la mente del hombre.[...] Esta unidad, es Dios. Todo proviene únicamente de Dios. Dios es el principio único de todas las cosas.⁴(FROEBEL, 2003, p. 183).

A função permanente do professor está no respeito à natureza humana, à manifestação espontânea do educando e em sua liberdade de expressão. Toma como exemplo a mãe que acompanha o filho com zelo e o direciona no sentido de torná-lo forte e confiante (KOCH, 1985, p. 56). Exemplificou, também de forma analógica, o desenvolvimento humano junto às leis naturais verificando que, a questão de espaço e tempo se encontra presente no amadurecimento de frutos de uma árvore e não acontece ao mesmo tempo, o mesmo se dando quanto ao amadurecimento das crianças. Respeita a individualidade de cada criança se atentando ao fato de que, cada uma se desenvolve de maneira diferente de acordo com seu amadurecimento. Sua pedagogia é baseada na “experiência” que desperta o interesse, pois proporciona “o fazer” no sentido da atividade espontânea da criança refletida no que ela traz de vivência juntamente com a

⁴Uma lei eterna e única governa o universo. No exterior a natureza se revela; e no interior se manifesta através da inteligência. Havendo a união da natureza com a inteligência. E a vida se revela de uma maneira clara e transparente: a necessidade de sua existência penetra a alma e a mente do homem.[...] Esta união, é Deus. Tudo provem unicamente de Deus. Deus é o princípio único de todas as coisas(tradução nossa).

orientação e direção do professor concluindo a experiência com a reflexão do aluno quanto aos resultados tanto positivos, quanto negativos. Busca o aperfeiçoamento do aluno no sentido do seu entendimento quanto às suas qualidades e defeitos. Para Froebel, a verdadeira educação:

[...] educação, ensina ele, é a que, a cada momento e com equilíbrio, saiba “dar e receber, unir e separar, seguir e prescrever, agir e ceder, apartar e afrouxar, determinar e flexibilizar”. [...] A maior lei da natureza, da vida e da educação é exteriorizar o interior e interiorizar o exterior, elevando os dois processos a harmoniosa síntese (KOCH, op. cit., p. 57).

Em relação à concretização dos princípios pedagógicos, Froebel os caracteriza em três faixas etárias as quais denomina de: primeira infância correspondente a faixa etária de zero a três anos; segunda infância com crianças de quatro a seis anos e terceira infância com faixa etária de sete a onze anos. Considera essa conformação flexível, podendo ser alterada de acordo com a maturidade e o desenvolvimento do aluno:

[...] Não se veja na criança um menino, só porque alcançou a idade de sê-lo. Nem se considere alguém um jovem, só porque atingiu a faixa etária prevista. O que conta não é o número de anos. Mas o fato de se ter passado, de corpo e alma, e palmo a palmo, pela evolução natural da infância e/ou da adolescência (Ibid., p. 59).

A educação na terceira infância se faz, como nas anteriores, através do processo da Unidade Vital predominando no processo educativo a interiorização do exterior, ou seja, a de se obter o conhecimento do mundo exterior em que o educando está inserido tanto dentro da instituição formal de educação quanto a de seu convívio familiar. O trabalho pedagógico inicia a partir da observação de uma realidade concreta e em seguida o aluno relata oralmente o que viu descrevendo o objeto e a ação. Essa forma de exercício trabalha o que a criança traz interiorizada a partir de suas experiências vividas.

Pela observação, a criança estará no centro do mundo que a cerca, conhecendo os objetos que lhe pertencem em suas relações recíprocas e com o homem. Encontrar-se-á, assim, consigo mesma. E sua formação espiritual interior, lingüística e conceptual, se fará em correspondência com o mundo natural e objetivo (KOCH, 1985, p. 60).

A condução do processo educativo se dá através deste movimento de vaivém dos sentidos referentes ao mundo exterior versus mundo interior, realizado de forma reflexiva estimulada pelo mestre, que coordena o processo que parte da espontaneidade ao conhecimento natural. Pondera que o aprendizado ocorre inicialmente pelo exemplo, observação, manipulação de objetos concretos sob orientação dos pais ou responsável sendo o conhecimento apropriado à medida que este configure sentido. Todas as

disciplinas escolares apresentadas no currículo de sua instituição escolar, no Instituto Familiar de Educação em Griesheim (1816) como fundador, diretor e mestre-escola, possuíam como dinâmica de trabalho: observação; impressão e descrição através de relatos orais ou de escritos; reflexão e discussão sobre os relatos; significado ou conceito do que foi trabalhado. Nessa perspectiva, as disciplinas contidas em seu currículo deveriam contemplar: educação pela religião, pelo trabalho, pelas ciências naturais, matemática, geometria, mundo exterior, cuidado do corpo, arte e objetos de arte, poemas e canções, exercícios de linguagem, desenho, cores e pintura, jogo, exercícios da fala, da escrita e da leitura, contos, histórias e excursões (FROEBEL, 2003). Pensa que o convívio familiar é de extrema importância para a formação dos pequenos e com essa preocupação passa a dar subsídios e capacitação às famílias. Vendo a importância do brinquedo para as crianças e o desejo por obtê-los, Froebel trocou a cátedra pela oficina, criando, em *Bad Blankenburg*, um Instituto de ocupação infantil no qual produziu brinquedos em série, para que, através de seu manuseio, se processasse o desenvolvimento pelo exercício. Em observação às crianças, indicou a importância do brinquedo em seu desenvolvimento natural. Verificou a relação que a criança faz com o brinquedo e com o jogo:

No jogo com a bola e no trato ativo com outros objetos que tenham as formas fundamentais do mundo, reside a possibilidade de se popularizar a conceitual e abstrata “Lei esférica”, pela sua concretização em figuras e formas. Eis o meio autodidático de o ser humano, e mesmo a criança, ao menos chegar a “pressentir” a interioridade de todas as coisas, a unidade vital que, em última análise, é Deus presente e atuante no universo, fazendo deste uma totalidade (KOCH, 1985, p.61).

Para a prática pedagógica o uso dos jogos na escola deveria ser explorado sendo utilizado de forma experiencial no sentido de ser encontradas, com o seu manuseio, várias formas de se jogar ou brincar. Ajuíza que o manuseio e a experiência adquirida pela ação sobre o objeto permitem à criança o entendimento e relação com o que vivencia no seu cotidiano (FROEBEL, 2003).

Dentro da ação experimental, com o objetivo de dar variações aos brinquedos, Froebel fabricou séries ordenadas, ao que denominou de “dons” ou “jogos”. Os principais foram: a bola, a esfera, o cubo e o cilindro estabelecendo várias formas de utilização trabalhando divisões e subdivisões, ordenamento crescente, largura, comprimento, linha, corpo e superfície. Explorou a observação, o raciocínio lógico, e os sentidos e a elaboração de jogos de ação e movimento como os de imitação.

Quanto ao valor educativo dos jogos:

O valor educativo dos jogos é de importância fundamental. Constituem “o mais alto grau de desenvolvimento humano na fase infantil”, porque expressão espontânea do seu interior. Por isso, os jogos proporcionam à criança “alegria, liberdade, contentamento e paz dentro de si e com o mundo”. Dos jogos emana todo bem! “Uma criança que joga com empenho, numa atividade espontânea e tranqüila, com perseverança, até o cansaço físico, também se tornará, garante o mestre, um homem ativo, calmo, perseverante, capaz de empenhar-se com abnegação pelo bem dos outros e de si mesmo” (KOCH, 1985, p.64).]

Renovação escolar em Freinet

Freinet com o objetivo de apresentar o que pensava como renovação escolar Freinet cunhou dois livros que retratam o cotidiano escolar apresentando os objetivos, programa, função, movimento, técnicas, ambientes práticas, são eles: “A escola moderna francesa” e “Os invariantes pedagógicos”. Como outros intelectuais da época; questionou o conhecimento imposto como verdade em si, se apropriando da experimentação como instrumento de investigação. No período entre 1923 a 1939, Freinet criou instrumentos e técnicas novas de educação, visando à renovação do ensino destinado a tornar-se uma pedagogia de massas:

O nosso movimento pedagógico não gira de modo algum à volta de uns tantos métodos, por melhor que eles sejam. Não pretendemos o êxito de um método, nem a difusão de um material, por muito perfeito que seja. O nosso objectivo é a renovação e a modernização da escola popular, a eficiência dos nossos esforços, a revalorização do trabalho dos educadores no seio do povo consciente da sua missão histórica... Todos juntos, conservando o mesmo espírito que valeu o êxito que actualmente desfrutamos, organizaremos, construiremos a Escola moderna popular francesa (FREINET 1969, p. 8-9).

A função da escola pública seria a de oferecer às crianças do século XX, uma educação que permitisse sanar as necessidades individuais, sociais, intelectuais, técnicas e morais da vida do povo, incorporando os avanços da tecnologia. Pensava que dentro do novo contexto social a que o homem estava inserido se fazia necessário uma educação que o formasse para o trabalho futuro, que a escola primária oportunizasse a criança o maior número de experiências que lhe preparasse para a vida futura no trabalho. Para a condução do trabalho educacional delimitou itens importantes para sua realização: o “meio educativo”, o qual devia apresentar-se rico em fatores que despertassem o interesse pela experimentação; “material e técnicas” os quais deveriam permitir a educação natural, vivificante e completa. Para as crianças, esses fatores promoveriam interesse, curiosidade e vontade pela experimentação de acordo com suas aptidões, gostos e necessidades a se realizar pela atividade construtiva. A escola, dentro da sociedade do trabalho, regenerada e retificada, tornar-se-ia parte integrante do

processo geral social, da vida ambiente. A Escola do futuro almejada por Freinet (1969, p. 28) tem como característica a de ser a mais disciplinada pela sua superioridade em organização. A disciplina da escola de amanhã seria a expressão natural e resultante da organização funcional da atividade e da vida da comunidade escolar. Os problemas disciplinares passariam para um segundo plano em relação à organização material, técnica e pedagógica, elementos essenciais e decisivos do equilíbrio escolar. Cogitou que a educação deveria basear-se na terra, na família, na tradição e no esforço perseverante dos homens que os precederam. Como semente deveria brotar da vida ambiente, bem enraizada, bem alimentada, vigorante e forte (FREINET, 1998). Quanto às etapas educativas Freinet as dividiu em quatro períodos: o período de pré-ensino (do nascimento até por volta dos dois anos); as “Reservas de infância⁵ e os Jardins de infância” (dos dois aos quatro anos); a “Escola Maternal e Infantil” (dos quatro aos sete anos); a “Escola primária” (dos sete aos quatorze anos). Tendo como preocupação o desenvolvimento da criança, sua saúde e equilíbrio, Freinet escreveu “Conselho aos pais”⁶ uma obra dedicada aos pais aconselhando-os quanto aos procedimentos de cuidados consigo e para com seus filhos. A primeira etapa educativa para Freinet a criança se encontra em um período de experiência tateante o qual se torna relevante proporcionar-lhe um meio natural que lhe favoreça a exploração de experiências, fator que determina ser preponderante para a formação da sua personalidade.

A “Escola Maternal Activa” deveria proporcionar as mesmas características e exigências das “Reservas de Infância” apresentando a estrutura física e organizacional semelhantes do ponto de vista organizacional e funcional. O trabalho na escola maternal realizava-se sob duas formas paralelas e complementares: “jogo-trabalho” e “trabalho-jogo”⁷. Para o exercício de tal atividade, necessitava-se de dependências, materiais e uma organização ou planejamento da atividade em função da educação pelo trabalho. Para a realização do trabalho pedagógico fazia-se necessário distinguir-se e respeitar as três etapas na evolução ativa da vitalidade infantil: O primeiro período de pré-ensino (o de exposição tateante), no qual a criança experimenta, procura, examina, ensaia se familiarizando com o meio ambiente; um segundo período, as “Reservas e Jardins de Infância” (o de arrumação), no qual se dá início à organização da vida através de

⁵É o período no qual a criança se encontra segundo um princípio geral *experiência tateante* (KOCH, 1985).

⁶*Conselho aos pais* está incluído no livro *Vous avez un enfant*. Ed. De la Table Ronde.

⁷Explicações detalhadas sobre este processo encontra-se no livro: FREINET, C. *L'éducation du travail*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1967.

associações adquiridas pelas experiências sem a interação total da criança com o outro até cerca de quatro anos; após esta fase adentra no período da Escola primária no qual apresenta a vontade de conquista e exploração do mundo desenvolvida na experimentação.

Atividades intelectuais

Para Freinet, as atividades intelectuais são atividades que envolvem o processo de escrita e leitura, no qual se utiliza da linguagem expressada primeiramente pelo desenho e pelas atividades de trabalho. Em confirmação tem-se:

[...] persistimos em afirmar que o nosso método é o único que permite a transposição natural e efectiva da linguagem à expressão pela escrita, e depois à leitura.[...]A criança pode efectivamente conseguir ler e escrever mais depressa mas é em detrimento da série de experiências intermediárias julgadas irreflectidamente inúteis (FREINET, 1969, p. 55).

Considerava de grande importância o trabalho através de realizações artísticas, como desenho, ilustração de textos, pintura, gravura por recorte de cartão ou de linóleo, canto, rítmica, fantoche, teatro e marionetes. Quanto aos instrumentos de auxílio e as práticas educativas presentes em todas as etapas de desenvolvimento idealizado e projetado por Freinet (Ibid., p.150-155) tem-se: “ficheiros” (fichas soltas de cartolina branca arquivadas separadamente em bolsas suspensas) sendo utilizadas conforme a necessidades do trabalho escolar; elaboração do “texto livre” (texto elaborado diariamente com o objetivo de a criança expressar-se quanto ao pensamento); “caixa de pergunta” (objetiva que os alunos elaborem questões a serem respondidas em sala); “intercâmbio escolar” (correspondência escolar que pode ter como destino de classe para classe como para outra escola); “desenho livre” (ilustração, criação artística decoração ou desenho de grande dimensão); “jornal de parede” (escrito e editado pelos alunos); “biblioteca” (livros, manuais, coleções documentais, dicionários, obras que já possuem); “conferência de alunos” (várias vezes por semana); “imprensa na escola” (livro da vida, jornal escolar impresso, intensificação de intercâmbios); “oficinas de trabalho”; “caderneta escolar e avaliação” (com o perfil da evolução da criança; aparelho de projeção fixa; “gira-discos e discos”; “rádio, gravador de som e televisão” (comissão de professores especializados nestas questões estuda toda a problemática da utilização na escola destes instrumentos pedagógicos), teatro e fantoches e cinema. Através de um “plano de trabalho” o professor planejaria suas atividades obrigatórias: idas ao jardim, preparação do texto feito diariamente, tiragem de impressos e outras

atividades pré-programadas em relação ao horário e tempo em que serão realizadas. Encontra-se também o “plano de trabalho individual semanal” (realizado no tempo em que a criança ficaria ociosa por já ter finalizado a atividade coletiva) com liberdade de se inscrever nos trabalhos que queria realizar ela mesma faria o planejamento do cumprimento a que devia seguir para realizar e finalizar o trabalho. Quanto a este procedimento:

Esta aplicação dos planos de trabalho na Escola maternal_ como nos outros graus_ constituirá a base da nova disciplina que não é de modo algum fantasia ou individualista como já por vezes se tentou fazer crer, nem arbitrariamente autoritária, mas sim a resultante de uma organização metódica da actividade individual no âmbito da complexa vida da classe (FREINET, 1969, p. 61).

Quanto à estrutura física escolar, Freinet enfatiza a necessidade de, em todos os níveis de ensino, a criança ter contato direto com o ambiente natural. A escola rural pela sua localização, já reunia todas estas condições. Na escola urbana, construída em ambiente configurado pelo homem fazia-se necessário oferecer ambientes que permitissem a exposição ao sol, boa ventilação, terreno seco, se possível longe o barulho da rua dos carros e das fábricas. Nessas escolas tanto rurais como urbanas deveriam possuir ambientes que proporcionasse a instalação de oficinas de trabalho; ambientes planejados em que a criança tivesse contato direto com elementos da natureza e que permitisse o interesse e indução para exploração da mesma. Havia também preocupação com o mobiliário a ser utilizado pelo aluno e professor, com eliminação do estrado, favorecendo uma maior proximidade e ligação afetiva entre professor e aluno que, estando em contato direto, proporcionaria a livre expressão e comunicação entre o aluno e o professor. O professor teria como papel monitorar e colaborar com seus alunos, pois com essa maior aproximação conseguiria conduzir o processo de desenvolvimento do aluno respeitando suas etapas de desenvolvimento (PERONIER, 2001).

Em relação ao desenvolvimento, o mesmo perpassado pelas etapas:

Deste trabalho de base, terceira etapa da personalidade, depois da prospecção tacteante e da arrumação, brotará infalivelmente: a consciência das relações entre os factos, a lógica na experiência e na elaboração, e esta necessidade cada vez maior de melhor conhecer para melhor dominar o seu próprio trabalho, a fim de retirar dos instrumentos o máximo rendimento ao serviço do desenvolvimento individual, ligado ao desenvolvimento da comunidade (PERONIER, op.cit., p. 80).

Diante destes posicionamentos, a escola para Freinet deveria sempre respeitar o interesse e ritmo dos alunos ajudando-os para que suas realizações fossem bem

sucedidas e que conseguisse durante todo o processo formador trabalhar o domínio de si próprio e seu autoconhecimento o que favoreceria sua integração futura no meio social.

Pragmatismo e democracia em Dewey

Dewey, na perspectiva de uma reformulação do conceito e função da escola, reflete sobre o programa tradicional instalado e volta seu olhar para a criança afirmando que a mesma deveria funcionar dentro de um processo democrático. A respeito do processo democrático de educação:

[...] Dewey sempre considerou como uma forma de vida, e não um regime de governo. A democracia é o nome desse processo permanente de libertação da inteligência. A construção da democracia só pode ser conseguida a partir da educação, e, portanto, é necessário que os sistemas educacionais sejam também democráticos [...] (BELTRÁN, 2003, p. 51).

Adepto ao pragmatismo de W. James e Peirce, Dewey desenvolveu o pensamento pragmático denominado de “instrumentalismo”. Tal pensamento definiu que ideias só possuem relevância quando utilizadas como resolução de problemas reais. Essa base de pensamento é aplicada por Dewey nos Estados Unidos, seu local de origem e de trabalho. No decorrer de sua profissão perpassou por instituições universitárias, sendo em especial como caráter experimental a Universidade de Chicago, no qual inaugurou a Escola Laboratório da Universidade, depois conhecida como “Escola Dewey” (DEWEY, 2001).

Dewey traz comparativamente a escola como *locus* de democracia, pois em seu pensamento, para a escola se constituir como lugar de democracia deveria estar inserido dentro de um sistema democrático do Estado (DEWEY, 2007). Em relação à concepção democrática educativa de Dewey (apud KILPATRICK, 1978, p. 10) alegou que:

As situações sociais que animam a estruturação e a realização de propósitos levam a respeitar a personalidade, porque permitem a cada pessoa escolher e realizar aquilo que lhe pareça mais digno ou mais capaz de contribuir para a expansão de sua vida, segundo os estímulos de seu coração. Ser respeitado nessa capacidade de projetar e realizar são a função da liberdade que caracteriza o estilo de vida que chamamos democrático.

Ao falar de Dewey, remete-se ao olhar focado e preocupado com o desenvolvimento pleno da criança (físico emocional e intelectual). A escola como ambiência formal para esse desenvolvimento tinha como papel o de fornecer ambiência, metodologia e programa para essa realização. Lourenço Filho; em prefácio da obra

“Vida e Educação”, traduziram as palavras de Dewey detectando a importância dos aspectos sociais, de relação, de natureza e de vivência da criança na educação:

“A educação é como processo direto da vida, tão inelutável como a própria vida. [...] O conceito de vida não é limitado ao plano restrito da biologia, mas também ao da existência social. [...] O que a nutrição e a reprodução representam para a vida fisiológica, a educação é para a vida social” (DEWEY, 1978, p. 7).

Desses conceitos decorrem pontos basilares em sua obra pedagógica:

Não deve haver separação entre vida e educação. As crianças não estão num dado momentos, sendo preparadas para a vida e, em outro vivendo. Vida, em condições integrais, e educação são o mesmo. [...] Para tal a escola deve assumir a feição de uma comunidade em miniatura, mas ao mesmo tempo estar conectada com a vida social em geral, com o trabalho de todas as demais instituições: família, os centros de recreação e trabalho, as organizações de vida cívica, religiosa, econômica, política (DEWEY, 1978, p. 7).

Dewey e o processo educativo

Para Dewey, os elementos fundamentais dentro do processo educativo são: a criança (ser imaturo) e o adulto (ser portador de ideias, valores sociais representados pela experiência amadurecida). A adequada interação entre esses elementos constitui o processo educativo:

Para a criança o mundo é um mundo de pessoas e interesses pessoais, não um sistema de fatos e leis. Tudo é afeição e simpatia, não havendo lugar para a verdade, no sentido de conformidade com o fato externo (DEWEY, 1978, p. 43).

Em relação à escola instalada:

A escola instalada promove à criança uma ambiência de ordem e verdades que são reduzidos dentro da matéria ou disciplina de estudo. A criança é conduzida a ser simplesmente o indivíduo cujo amadurecimento a escola vai realizar; cuja superficialidade vai ser aprofundada; e cuja estreita experiência vai ser alargada. O papel do aluno é receber e aceitar, Ele o cumprirá bem, quando for dócil e submisso (DEWEY, op.cit., p. 46).

A Escola Nova se apresenta como ponto de partida, o centro e o fim na criança. Possuía como ideário o desenvolvimento de capacidades da criança e a aprendizagem era um processo ativo de assimilação orgânica iniciado internamente (DEWEY, 1958). Quanto à metodologia, o processo de construção de conhecimento se daria ao despertar

do interesse da criança, com o que lhe apresenta significado tanto no campo emocional quanto intelectual. A respeito da relação entre adulto e criança e o processo educativo:

[...] umas e outras condições estão necessariamente relacionadas no processo educativo, desde que ele é precisamente um processo de interação e ajustamento entre esses dois fatores: a criança e a experiência do adulto. [...] afastar a idéia funesta de que existe uma distinção qualitativa (não apenas de grau) entre a experiência infantil e as várias matérias de que se constrói o plano de estudos. Do lado da criança, basta ver que sua experiência já contém elementos_ fatos e conhecimentos_ exatamente da mesma natureza daqueles que compõem a matéria de estudo; e, o mais importante, que a sua experiência já implica as atitudes, motivos e interesses que levaram a organização da disciplina ao nível que hoje ocupa (DEWEY, 1978, p. 47).

Dentro deste processo o fator que pensa ser preponderante no processo de aprendizagem era o de ter presente o interesse e a motivação como parte integrante do processo educativo. Essa questão perpassou pelo que pensou ser o essencial dentro deste processo: a experiência. Essa reconstrução partiria da experiência infantil a cada momento, para a experiência representada pelos corpos organizados de verdades: matérias de estudo. Dewey (1978, p. 56) em crítica à escola instalada: “A origem de tudo que é morto, mecânico e formal em nossas escolas, está precisamente aí: na subordinação da vida e da experiência da criança ao programa. É por isso que “estudo” tornou-se sinônimo de “fadiga”, e “lição”, sinônimo de tarefa”. Em seu pensar a escola tinha como papel fazer a correlação entre o conhecimento científico e a experiência social (vida). Tomou como comparativos elementos entre as duas pedagogias, a instalada e a nova, refletindo sobre o antagonismo existente em suas ideias e práticas: disciplina X interesse; direção e controle X liberdade e iniciativa; lei e ordem X espontaneidade; inércia e rotina X movimento.

O meio educativo ideal seria o que permitisse o funcionamento dos interesses e forças, ou capacidades e os estímulos deveriam ser adequados aos instintos e impulsos a que se desejava desenvolver (DEWEY, 1989).

Aspecto lógico e psicológico da experiência

O termo “matéria de estudo” era considerado como sendo o “aspecto lógico” na escola instalada e a “matéria da experiência” em relação à criança o “aspecto psicológico”. A descrição psicológica da experiência era a história da experiência da criança, fazendo parte de seu processo de desenvolvimento. Esse histórico é escrito através de fatos, direções e iniciativas tomadas pela criança, ora de forma assertiva ora

não, e seus resultados armazenados como fontes ou dados que seriam acionados e associados em sua memória para futuras decisões da mesma. A organização lógica não era antagonista à organização psicológica. Os resultados obtidos pela primeira ocupavam uma posição crítica e decisiva, no processo de crescimento. Em sentido amplo, o ponto de vista lógico era também psicológico, indicando um determinado estágio do desenvolvimento. Em análise crítica, verificou que a escola instituída obtém três conseqüências maléficas ao resultado da aprendizagem: a) falta de conexão orgânica entre o que a criança já viu, sentiu ou amou e a matéria de estudo tornando a matéria puramente formal e simbólica; b) falta de motivação; c) mecanicismo, quando o material lhes é apresentado como simples lição a ser apreendida. Cogitava que o programa ideal era aquele que traria à criança a orientação e direção necessária em seu desenvolvimento, no qual seriam desenvolvidas e exercitadas suas capacidades.

Para Dewey (1978, p. 63-64), o “interesse”, contrário ao “esforço” era a garantia única da atenção e participação dos alunos. O esforço estava presente e atuava como integrante na proposta da escola instalada no qual se baseava na atenção esforçada tendo como prioridade sobre a atenção espontânea, pois nesta perspectiva o esforço ou sacrifício seriam recompensados ao se atingir a aprendizagem do conhecimento. A teoria do esforço tem como produto o formato de um homem sem criatividade, de fácil manipulação, de caráter mecânico, rígido e com falta de interesse espontâneo. Referindo-se ao desenvolvimento, Dewey (1978, p. 94) afirmou fútil esperar que uma criança criasse em seu próprio espírito um universo, pois esta tarefa caberia a um filósofo; ponderava que o processo de desenvolvimento não era feito em retirar qualquer coisa da própria natureza, e sim pela experiência que, em meio educativo, apresentaria estímulos tanto internos quanto externos do material sobre o qual exercitavam. A atenção maior do educador estaria na seleção dos estímulos adequados aos instintos e impulsos que desejasse desenvolver. O interesse da criança pelo aprendizado decorreria da motivação, aliada à consciência emocional e de vida em relação ao conteúdo ou matéria a ser trabalhada. Com isso, realizariam tarefas ou objetivos que trariam o interesse conjuntamente ao processo de realização. A respeito de interesse:

[...] o verdadeiro interesse: quando aja o indivíduo encontra o seu próprio bem-estar ligado ao desenvolvimento de uma atividade para o seu próprio fim. À medida que a atividade progride, progride o objeto da ação e progride o indivíduo satisfeito do seu desenvolvimento (DEWEY, op.cit., p. 97).

Dewey, em seu contexto histórico, apresentou propostas para a nova educação, interferindo no programa, pensamento e trabalho educacional trazendo como perspectiva um novo olhar para o aluno valorizando sua experiência vivenciada, tanto no campo social como no emocional almejando a ocorrência dentro da instituição escolar do que denominou de desenvolvimento pleno, ou seja, do desenvolvimento cognitivo, físico e emocional do aluno através do processo de experiência. Para tanto, a configuração do programa escolar seria a de proporcionar esta ação.

Considerações finais

Dentro de um contexto social marcado por transformações e mudanças em meio social, político e econômico, a educação fora alocada como instrumento de tal mudança, pois dentro de um ideal liberal o conhecimento intelectual permitira aos homens conduzir-se dentro desta nova realidade social não proporcionando transtornos sociais como as desigualdades de oportunidades. A realidade moderna e industrial preconizou o dinamismo acelerado com quebras de concepções outrora tomadas como verdades alteradas pela ciência que, através da experimentação e observação favoreceram a criação e inovação tecnológica. Neste âmbito social, a educação tomou como ferramenta a experiência e se depara com formulações e transformações em sentido do avanço intelectual, criativo, emocional e social. Com o olhar debruçado sob a dinâmica do processo educacional da criança, valorizando sua experiência de vida e pelo que ela traduzia em sua relação com o trabalho exploratório educativo, a educação avançou em direção à formação de um homem que atendesse a esse novo modelo de sociedade. Muda-se a visão de programa e ensino os quais deveriam proporcionar à criança mobilidade; criação; exploração; conhecimento; relação social e autoconhecimento no sentido do cuidado e trato de si próprio como de seu corpo, de sua saúde. O programa também deveria contemplar o preparo da criança para a vida profissional através do manuseio de instrumentais utilizados nas oficinas das instituições de ensino. Apresentou-se uma visão naturalista que, preconizando e relativizando o homem em sua natureza, transformava-o em integrante e atuante, com o direito de domínio e transformação de seus elementos. Froebel, em *Unidade Vital*, ainda situado no séc. XIX, e por ter uma formação religiosa muito marcante, possuía como ideologia educacional a ligação entre homem, natureza e Deus, sendo Deus o que rege, move e sustenta os outros dois. Preconizou em analogias a natureza, o desenvolvimento do ser humano. Atribuía o brincar e o jogo como instrumentos contribuinte ao

desenvolvimento natural da criança pela ação exploratória da criança sobre os mesmos. Freinet sistematizou o processo educativo planejando toda a ação educativa desde a estrutura e ambiência física como espaços pedagógicos, mobiliários, instrumentos de auxílio pedagógico até a ação metodológica do professor e sua relação com o aluno. Visava proporcionar ao aluno um desenvolvimento pleno tanto em ordem individual como coletiva preparando-o para a vida e o trabalho pela formação educativa escolar. Dewey, preocupado também com o desenvolvimento pleno da criança em seus aspectos sociais, cognitivos e físicos, relacionou e valorizou a vivência do aluno trazendo para centro de construção do conhecimento o que cada qual traz como experiência e levava o aluno ao interesse da exploração e experimentação, partindo daí para a construção do conhecimento científico. Cada um desses intelectuais propiciou o avanço na educação no sentido do olhar para a criança, em valorizar sua expressão, o que outrora, na escola tradicional, era totalmente fora de questão. Ter o aluno como centro de interesse transformou metodologias, currículos e outras práticas e condutas pedagógicas, propiciando um avanço no sentido de autonomia e criação. Na atualidade, a educação apresenta vários aspectos derivados deste movimento escolanovista, características que são apontadas como centro de discussões e interesses dentro de perspectivas da atualidade, ou seja, de um novo contexto social, político e econômico que a atual sociedade se encontra.

THE EXPERIENCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS TRAINER IN: FROEBEL, FREINET E DEWEY

Abstract

This study presents the characteristics and concepts of the Active New School and an active school of thought from some intellectual education: Froebel, Dewey and Freinet. Contributes to the understanding of how the experience and other escolanovista precepts were addressed and appropriate within the educational thought of these three intellectual educations. The paper presents considerations for education and active school in order to expose ideas about the school context in the view of these intellectuals based on aspects that characterize these works. The text begins with Froebel, based on the reference treatment unit called Vital. Then Freinet presents,

seeing their thoughts about the French Popular School, heading to Dewey in his thought and association between school and life.

Keywords: Modernity; Experience; New School.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **História da Filosofia**. Tradução de António Ramos Rosa. 4. ed. Lisboa: Editorial Presença, v. VI, 1992.

BELTRÁN, Francisco. As idéias. In SEBARROJA, Jaume Carbonell. **Pedagogias do séc. XX**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio Teixeira. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos: [Rio de Janeiro]: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DEWEY, John. **Liberalismo: liberdade e cultura**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

DEWEY, John. **Como pensamos**. Barcelona: Paidós, 1989.

DEWEY, John. **Experience and nature**. 5ª Ed. Nova York: Mineola, 1958. Disponível em: http://books.google.com/books?id=qCtNsEQP2c4C&printsec=frontcover&dq=Experience+and+nature&hl=ptBR&ei=MYYkTsbNFaXy0gGcxeTUAw&sa=X&oi=book_result&ct=book-thumbnail&resnum=1&ved=0CCsQ6wEwAA#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 13 jun. 2011.

DEWEY, John; James Rowland Angell. **The Chicago School of Functionalism**. Virginia: Toemmes Press, 2001. Disponível em <http://books.google.com/books?id=lt5h91EMMycC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 28 jun. 2011.

FREINET, Celestein. **Para uma escola do povo**. Lisboa: Editora Presença, 1969.

_____. **Técnicas Freinet de la escuela moderna**. México: Siglo Vietiono Editores, 1998.

FROEBEL, Federico. **La educación del hombre**. Biblioteca virtual universal, 2003. Disponível em < <http://www.biblioteca.org.ar/libros/88736.pdf>.> Acesso em: 04 de jun. 2011.

GRUZINSKY, Serge. **A passagem do século: 1480-1520: as origens da globalização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

KILPATRICK, William Heard. **Educação para uma civilização em mudança.** Tradução da Prof^a Noemy S. Rudolfer. 16^a ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

KOCH, Dorvalino. **Desafios da Educação infantil.** São Paulo: Edição Loyola, 1985.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República.** São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

PERONIER, Henry. Celestein Freinet: **Pedagogia y emancipacion.** México: Siglo Veintiuno Editores, 2001.

Data de recebimento: 18/07/2011

Data de aceite: 21/11/2011