

## **O PROGRAMA ESCOLAR E A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA SOB A PERSPECTIVA DE JOHN DEWEY<sup>1</sup>**

### **THE SCHOOL PROGRAM AND EDUCATIONAL EXPERIENCE FROM JOHN DEWEY'S PERSPECTIVE**

### **EL PROGRAMA ESCOLAR Y LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE JOHN DEWEY**

Karine Biasotto

<https://orcid.org/0000-0002-7016-7872>

Maria Inalva Galter

<https://orcid.org/0000-0001-5340-3004>

**Resumo:** Esse artigo trata dos métodos de ensino propostos por Dewey entre os séculos XIX e XX. Suas reflexões teóricas decorrem das experiências dos professores da Escola Laboratório da Universidade de Chicago. O objetivo consiste em mostrar que as ponderações do autor sobre tais experimentos pedagógicos foram elaboradas considerando a conexão entre o conhecimento prático, relacionado as atividades familiares a vida infantil, com o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Para atingi-lo foram selecionados excertos em que Dewey analisa as experiências realizadas na Escola Laboratório e que consistem no que ele entendia como experiência educativa. Fundamentando-se em Bloch (2001), foi lançado um olhar histórico sobre o pensamento e ações de Dewey entendendo-o como um intelectual que pensava sobre as questões educacionais e pedagógicas de seu tempo. Considerando as transformações econômicas, políticas e sociais dos Estados Unidos, o autor repensava as formas de ensino e em favorecer a apropriação ativa do conhecimento científico. Para Dewey democratizar a sociedade passava pela democratização da ciência. Para esse trabalho foram priorizadas como fontes as obras *A escola e a Sociedade* (1899) e *Democracia e Educação* (1916), que registram experiências pedagógicas realizadas pela equipe de professores dirigida por Dewey. Constatou-se que, a experiência prática e a experiência histórica interagem e se completam. A experiência prática existe devido à possibilidade de recorrer à experiência histórica, e a experiência histórica só existe por que o homem se desafiou a produzir novos conhecimentos por meio da observação e de experimentos, concretizando uma experiência educativa.

**Palavras-Chave:** John Dewey. Educação. Programa escolar.

---

<sup>1</sup> Esse artigo, é, originalmente, parte da dissertação de mestrado intitulada *Experiência e Educação Escolar em John Dewey (1859-1952)* (2016), desenvolvida sob orientação da Profa. Dra. Maria Inalva Galter. Essa pesquisa resulta de discussões realizadas pelo Grupo de Pesquisa em História e Historiografia na Educação.

**Abstract:** This article deals with the teaching methods proposed by Dewey between the nineteenth and twentieth centuries. His theoretical reflections stem from the teachers experiences at the University of Chicago Laboratory School. The objective is to show that the author's considerations about such pedagogical experiments were elaborated considering the connection between practical knowledge, related to familiar activities to children's life, with the knowledge historically accumulated by humanity. To achieve this were selected excerpts in which Dewey analyzes the experiments carried out in the Laboratory School and consisting of what he understood as an educational experience. Founding in Bloch (2001), a historical look at Dewey's thinking and actions was taken. He is understood as an intellectual who thought about the educational and pedagogical issues of his time. Considering the economic, political and social transformations of the United States, the author rethought the forms of teaching and favored the active appropriation of scientific knowledge. For Dewey to democratize the society went through the democratization of science. For this work, the works *School and Society* (1899) and *Democracy and Education* (1916), which record pedagogical experiences carried out by the team of teachers directed by Dewey, were prioritized as sources. It has been found that practical experience and historical experience interact and complement each other. Practical experience exists because of the possibility of resorting to historical experience, and historical experience exists only because man has challenged himself to produce new knowledge through observation and experimentation, thus materializing an educational experience.

**Keywords:** John Dewey. Education. School program.

**Resumen:** Este artículo discute los métodos de enseñanza propuestos por Dewey entre los siglos XIX y XX. Sus reflexiones teóricas se derivan de las experiencias de la Escuela Laboratorio de la Universidad de Chicago. El objetivo consiste en mostrar que las ponderaciones del autor sobre tales experimentos pedagógicos fueron elaboradas considerando la conexión entre el conocimiento práctico, sobre las actividades familiares a la infancia, con el conocimiento humano históricamente acumulado. Para alcanzarlo se seleccionaron extractos en que Dewey analiza las experiencias realizadas en la escuela y que consisten en lo que él entendía como experiencia educativa. Fundamentándose en Bloch (2001), se lanzó una mirada histórica sobre el pensamiento y acciones de Dewey entendiéndolo como un intelectual que pensaba sobre las cuestiones educativas y pedagógicas de su tiempo. Considerando las transformaciones económicas, políticas y sociales de su país, el autor repensaba las formas de enseñanza y en favorecer la apropiación activa del conocimiento científico. Para Dewey democratizar la sociedad pasaba por la democratización de la ciencia. Fueron priorizadas como fuentes de trabajo las obras *La escuela y la Sociedad* (1899) y *Democracia y Educación* (1916), que registran experiencias pedagógicas de los profesores dirigidos por Dewey. Se constató que la experiencia práctica y la experiencia histórica interactúan y se complementan. La experiencia práctica existe debido a la posibilidad de recurrir a la experiencia histórica, y la experiencia histórica sólo existe porque el hombre se ha desafiado a producir nuevos conocimientos por medio de la observación y de los experimentos, concretando una experiencia educativa.

**Palabras clave:** John Dewey. Educación. Programa escolar.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo trata de reflexões realizadas por Dewey<sup>2</sup> sobre o programa e o conteúdo escolar. Para discutir tais questões foram especialmente destacados excertos nos

---

2 John Dewey nasceu em 1859, em Burlington, Vermont, nos Estados Unidos. Estudou na Universidade de Vermont, onde bacharelou-se em Artes em 1879, e posteriormente estudou na Universidade Johns Hopkins, onde realizou o doutorado em Filosofia (1884). Após esse período lecionou na Universidade de Michigan

quais o autor explica a importância do currículo e das matérias de estudo para a estabilidade da sociedade democrática e a valorização do trabalho ativo no sentido de que é um ponto de partida para os estudos científicos. Os exemplos aqui debatidos foram relatados pelo autor nas obras *A escola e a Sociedade* (1899) e *Democracia e Educação* (1916) e resultam das experiências realizadas pela equipe da Escola Laboratório da Universidade de Chicago<sup>3</sup>.

Tais exemplos de métodos de ensino das diversas áreas do conhecimento, mencionados pelo autor evidenciam seu pensamento pedagógico. Por meio desse modo de pensar, ele buscava contribuir para a garantia de uma sociedade com relações harmônicas e democráticas. Para atingir essas metas, no entanto, era necessário vivenciar a escola como uma comunidade que não diferia da vida social.

De tal modo, o objetivo desse trabalho consiste em a partir de uma leitura analítica mostrar que os métodos de ensino propostos por Dewey foram elaborados considerando a conexão entre o conhecimento prático, relacionando as atividades familiares à vida cotidiana da criança, com o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Entende-se que para o autor a experiência prática<sup>4</sup> só existe porque antes houve experiência histórica<sup>5</sup>. Por outro lado, só existe experiência histórica porque o homem se dispôs a produzir experiências práticas no passado e a partir da circularidade entre essas duas formas de conhecimento se constitui uma experiência educativa.

## CONEXÃO ENTRE ESTUDOS PRÁTICOS E ESTUDOS LIBERAIS

Para Dewey, o ensino era dual por ser dividido em estudos práticos e estudos liberais. O primeiro era voltado ao trabalho e a educação elementar. Sua razão de ser estava

---

(1884 – 1894), na Universidade de Chicago (1894 – 1904), onde fundou e dirigiu a Escola Laboratório da Universidade de Chicago, e por fim, na Universidade de Columbia (1904 – 1930). Realizou viagens pelo mundo (China, Japão, México, Turquia, Rússia, Inglaterra e França), o que proporcionou que suas teorias ficassem conhecidas em diversos lugares. Após sua aposentadoria, Dewey permaneceu um intelectual ativo. Produziu textos e os publicou até sua morte, em 1952, segundo as informações trazidas por Amaral (2007).

3 [...] esta escola laboratório foi organizada por iniciativa de Dewey e de um grupo de professores em 1896 na Universidade de Chicago, e tinha como principal objetivo colocar em prática, testar e avaliar hipóteses que estavam sendo desenvolvidas no departamento de pedagogia daquela universidade, por ele dirigido entre 1894 e 1904 (MOREIRA, 2002, p. 67).

4 A experiência, desde os gregos, estava atrelada a questões práticas, e está, no entender de Dewey (1979), sempre ligada à ação e ao fazer, em oposição à inteligência e ao saber. O momento histórico no qual esteve inserido o autor fez emergir a necessidade de experiências completas, que não manifestassem um mero interesse de classe e que, tampouco, fossem simples recepção de sensações isoladas. A industrialização e o desenvolvimento da ciência, por meio do método experimental, possibilitaram uma diferente concepção de experiência fundamentada no fato de que a atividade prática pode ser dirigida pela razão. Assim, os fatos podem ser comprovados e também refletidos, assevera Dewey (1979). Portanto, a razão passa a ser mais um recurso que dá sentido à atividade prática.

5 A experiência histórica é aquela experiência social complexa que o homem acumulou ao longo de sua relação com o tempo. Esse emaranhado de conhecimentos, produzidos durante milênios, precisa de uma instituição para que possa ser repassado aos mais jovens. Para isso, faz-se necessária uma forma de organização desse conhecimento.

fundada na necessidade social. Por isso, tal estudo tinha foco no fazer, na prática, na ação e na experiência. Já os estudos liberais eram teóricos. Tal categoria de estudos estava fundada nos métodos de ensino, com fins no saber, na teoria, na inteligência e na razão. De acordo com essa descrição alguns indivíduos estudam para saber e outros para fazer<sup>6</sup>.

No entanto, Dewey entende que pode coexistir uma união dessas duas formas de estudo. O trabalhador precisa conhecer o significado e a importância do seu trabalho e, assim, desenvolver interesse pessoal em sua atividade. Em posse desse conhecimento, o trabalho não terá mais característica de servidão, o que colaboraria para criar um pensamento hegemônico e estabilidade social.

No entender de Dewey, existem dois elementos que marcam oposição na história da educação. Trata-se da educação com vistas ao trabalho ou ao lazer. Para o autor, a justificativa dessa cisão está no processo histórico que tem origem na Grécia, especificamente na divisão entre aqueles que necessitavam trabalhar para sobreviver, e, portanto, receberiam um adiestramento servil, e aqueles que não possuíam a necessidade do trabalho e, por isso, receberiam uma educação liberal.

Devido à necessidade em renovar os recursos da vida, o trabalho sempre será necessário para os homens. No entanto, aquilo que foi formulado sobre essa atividade humana ainda na antiguidade exerce tamanha influência na contemporaneidade de Dewey que, para ele, é preciso mencionar essa ideia de forma especial. É o que observamos no seguinte excerto.

[...] o homem ocupa o lugar mais elevado na escala dos seres animados. Ele participa, um tanto, das funções dos vegetais e dos animais: a nutritiva, a reprodutora e a motora. Mas a função distintiva do homem é a razão, destinada à contemplação do espetáculo do universo. Por essa causa, a finalidade propriamente humana é o mais complexo exercício possível desta característica prerrogativa humana. A vida de observação, meditação, reflexão e especulação considerada como um fim em si mesma é a própria do homem. (DEWEY, 1979, p. 277).

No entanto, ressalta o autor, a exposição feita por Aristóteles mostra que a razão é guia da vida a um reduzido número de pessoas, nas demais, ou seja, no povo comum, predominam funções de vida vegetativa. Para os gregos, essa é a natureza da escravidão, pois é uma forma de prover os meios para que outras pessoas atinjam seus fins. Ela é

---

6 Gramsci (2004) realiza um debate sobre conhecimento intelectual e conhecimento prático, que se aproxima ao debate realizado por Dewey. [...] Na verdade, o operário ou o proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico, e de que mesmo a expressão de Taylor, do 'gorila *amestrado*', é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criador). E já se observou que o empresário pela sua própria função, deve possuir em certa medida algumas qualificações de caráter intelectual, embora sua figura social seja determinada não por elas, mas pelas relações sociais gerais que caracterizam efetivamente a posição do empresário na indústria. (GRAMSCI, 2004, p. 18).

necessária para que haja possibilidade de se realizar um exercício completo da razão, o que só é viável quando as necessidades materiais são satisfeitas sem esforço algum. Em outras palavras, o homem só é livre para fazer uso da razão se for isento das obrigações de qualquer outra forma de trabalho.

Mas no contexto social em que viveu Dewey, essa não era mais uma forma ideal de divisão do trabalho, pois o autor entendia que esse é o elemento que pode unificar as diferentes classes. Uma primeira tentativa de tornar essa unidade possível é feita na escola.

É desnecessário, ao ver de Dewey, tentar modificar a opinião daqueles que se isolam e se bastam a si mesmos, no que diz respeito ao trabalho. Isso aconteceria no curso do desenvolvimento da sociedade democrática, conforme explicita o intelectual

Importante como são essas mudanças teóricas e emocionais, elas só se completarão quando se refletirem no desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente democrática, sociedade em que todos tomem parte em serviços de utilidade prática e todos desfrutem nobres ócios. Não é a simples mudança dos conceitos da cultura – ou mentalidade liberal – e dos serviços sociais, que requer uma reorganização educacional – necessita-se, sim, da transformação educacional para fazer que produzam plenos e manifestos resultados as mudanças realizadas na ordem social. (DEWEY, 1979, p. 282).

Ao pensar na educação, o autor comenta, de forma crítica, a ainda existente dualidade do ensino, fato que a seu ver não era interessante para o processo de democratização.

A crescente emancipação política e econômica das 'massas' chegou até a educação; efetuou o desenvolvimento de um regime escolar comum, público e livre, de educação. Destruíu a ideia de que o saber é monopólio dos poucos predestinados pela natureza a dirigir os negócios públicos. Mas a revolução foi incompleta. Prevalence ainda da [sic] ideia de que uma educação verdadeiramente cultural ou liberal nada tem de comum, pelo menos diretamente, com a atividade industrial, e de que a educação adequada para as massas deve ser útil ou prática, em um sentido que contraria o desenvolvimento da apreciação e emancipação intelectual. (DEWEY, 1979, p. 282).

Assevera o autor, que a consequência dessa ideia é um sistema educacional incoerente. Os estudos "liberais" são conservados, tomados no sentido de "inútil para fins práticos" (DEWEY, 1979, p. 282), o que acontece nos diversos níveis de ensino. Para as massas foram reservados os cursos profissionais e as matérias elementares. Segundo o autor,

[...] o resultado é um sistema em que os elementos 'cultural' e 'utilitário' formam um agregado não organizado, do qual o primeiro elemento não é utilizável para os fins sociais dominantes e o segundo não desenvolve a imaginação ou a faculdade da reflexão. (DEWEY, 1979, p. 283).



O problema em restringir a educação dos trabalhadores ao mero utilitarismo, segundo Dewey, está na falta de conhecimento proporcionado ao trabalhador para tirar proveito das oportunidades que venham a surgir. Mas, o mais significativo é o problema de não se reconhecer, nesse sistema, os fins sociais do seu trabalho e, assim, realizá-lo sem um interesse direto pessoal.

No entanto, Dewey afirma existir uma oportunidade de educação que faça a reconciliação entre uma cultura liberal e uma educação socialmente útil, e essa forma de educação vai gradativamente eliminar os males presentes na economia. “Quanto mais interesse ativo tiverem os homens pelos fins a que obedece a sua atividade, perdendo sua exterior qualidade forçada e servil, ainda que continue a ser o mesmo, o aspecto material de seu modo de trabalhar.” (DEWEY, 1979, p. 286).

Ao entender do autor, uma educação que trouxesse unidade mental a todos os membros da sociedade seria muito benéfica para trazer unidade à sociedade e, assim, colaborar para seu projeto de contribuir para estabelecer relações que favorecem a unidade social.

Da mesma forma que trabalho e lazer são atividades opostas, teoria e prática; inteligência e ação; saber e fazer se opõem. Para Dewey, esses antagonismos acontecem em consequência de problemas sociais relacionados a problemas da educação que tornam necessário o exame da conexão e separação entre saber e fazer.

Vem da antiguidade a ideia de que os conhecimentos têm uma origem muito superior à atividade prática. Para explicá-la, Dewey recorre, mais uma vez, às concepções de experiência formuladas por Platão e Aristóteles. Embora houvesse divergências entre ambos, eles concordavam em um ponto: a experiência era ligada unicamente a interesses práticos e, conseqüentemente, estava ligada a interesses materiais, isto é, ligado a atividades laborais e, portanto, menos nobres. Por outro lado, o conhecimento livre de ligação com qualquer atividade prática tinha origem no espírito imaterial, visto pelos gregos como uma forma muito mais elevada de obtê-lo do que a partir da experiência. Sobre esse antagonismo, observamos, ainda, o fragmento a seguir da obra de Dewey, onde se expõe que,

[...] a experiência sempre subentendia falta, necessidade, desejo; nunca se bastava a si mesmo. O conhecimento racional, entretanto, era completo e compreensivo, em si mesmo. Por isso a vida prática se encontrava em uma condição de perpétuo fluxo, ao passo que o conhecimento intelectual o que interessava era a verdade eterna. (DEWEY, 1979, p. 288).

Dewey explica essa oposição no fato de que a filosofia ateniense fazia uma crítica aos costumes e à tradição<sup>7</sup> como um guia de conduta. A experiência, para os gregos, era ligada à tradição, e essa era comparada a uma prisão. Portanto, guiar-se pela razão, como algo superior a instável experiência, era meio de contestar os costumes.

7 Herança cultural, transmissão de crenças ou técnicas de uma geração para outra. (ABBAGNANO, 2007, p. 966).

Sendo assim, pela lógica deste pensamento, a experiência era ligada a interesses práticos, que representavam instabilidade. Para o autor, os trabalhos manuais – como de sapateiro, tocador de flauta ou soldado – são os que melhor a representam, pois eles passaram por uma disciplina para treinar suas habilidades. A experiência está ligada, também, a tudo que tem caráter material ou físico. Para Dewey (1979), “a experiência, portanto, está sempre a oscilar à beira da pretensão, do fingimento, do cultivo das aparências, ao contrário da razão que se apega sempre à realidade.” (DEWEY, 1979, p. 290).

A filosofia medieval ampliou esse ponto de vista que conecta experiência e tradição. Para conhecer a realidade era necessário ligar-se a Deus, como fim de contemplar aquilo que era supremo. Já a experiência, esta se referia às coisas profanas e do mundo.

Já durante a Idade Moderna ocorre uma inversão desses valores, segundo apresenta o autor. A razão, nesse período, passou a ser reduzida a formas vazias que precisavam do molde da experiência a fim de adquirir algum significado. Nesse momento histórico, recorrer à experiência, para Dewey (1979, p. 293), “[...] significava um franquear-se as novas impressões, a ânsia de descobrir e inventar, em vez de absorver-se a catalogar, a sistematizar as ideias recebidas, ‘provando-as’ por meio de suas mútuas relações.”

Dewey cogita que, se na antiguidade clássica pareceria absurda a ideia de aprender a partir de uma atividade prática e manual, a partir do século XVII acontece uma revolução nesse pensamento e, então, emerge uma nova filosofia da experiência. Esta não é mais a antítese às explicações racionais, tampouco é a recapitulação do que foi feito no passado, mas sim, um meio de tornar as ações mais produtivas possíveis. Sobre esse fato, o autor expressa que

[...] quando o ato de tentar ou experimentar deixa de ser cego pelo instinto ou pelo costume, e passa a ser orientado por um objetivo e levado a efeito com medida e método, ele torna-se razoável – racional. Quando aquilo que sofremos das coisas, aquilo que sentimos quando sujeito a elas, cessa de ser o produto de meras circunstâncias causais; quando se transforma em uma consequência de nossos esforços anteriores empregados com determinado objetivo, torna-se racionalmente significativo – esclarecedor e instrutivo. O antagonismo entre o empirismo e o racionalismo deixa de ter como apoio as condições humanas que dantes lhe davam significação e relativa justificação. (DEWEY, 1979, p. 300).

No fragmento citado, o autor evidencia a transformação do conceito de experiência, o que influencia diretamente nos estudos práticos e nos estudos intelectuais. Em resumo a experiência “[...] consiste primariamente em relações ativas entre um ser humano e seu ambiente natural e social.” (DEWEY, 1979, p. 301, destaques do autor). Por isso, o ambiente escolar, onde é praticada a educação intencional, deveria proporcionar obtenção de significações que possam ser instrumentos para a aquisição de novos conhecimentos, isto é,

[...] a função da escola não é transportar os adolescentes de um ambiente ativo para outro de um estudo inerte dos registros daquilo que os outros homens apren-

deram, e sim levá-los a um ambiente de atividades relativamente casuais (casuais em relação à compreensão e à inteligência que possam proporcionar) para outro de atividades selecionadas, tendo em vista servir de guias para o aprendizado. (DEWEY, 1979, p. 301).

O autor evidencia a necessidade de educação no seu momento histórico. Não havia mais lugar para mera repetição impensada, mesmo nos mais simples trabalhos. Quanto mais o homem compreende em plenitude aquilo que faz, mais profícuas serão as suas atividades.

Além do mais, Dewey salienta o maior golpe sofrido pela cisão entre saber e fazer, isto é, o avanço da ciência experimental. Conforme ele expressa, “[...] os homens, se quiserem descobrir alguma coisa, *precisam fazer alguma coisa* aos objetos; precisam alterar as condições destes. Esta é a lição do método de laboratório e a lição que toda a educação deve aprender.” (DEWEY, 1979, p. 302, destaques do autor).

Isso incide em uma discussão quanto à divisão dos estudos que tem como objeto a natureza e tem como objeto o homem. Primeiramente, no que diz respeito aos antecedentes históricos do estudo de humanidades, Dewey chama a atenção para a educação grega como uma referência na área. Julga o autor que a Grécia não possuía um grande poder político, no entanto, possuía a literatura como a sua maior herança. Essa tradição de cultivar a palavra perpassou de geração em geração nessa cultura, configurando o que os gregos conheciam como educação.

Essa forma de educação foi transferida a outros povos, como os romanos, pois estes eram educados por professores gregos, que ensinavam de acordo com a sua cultura. Dessa forma, os romanos seguiam a mesma direção que os gregos para desenvolver-se culturalmente.

Já durante a Idade Média, enfatiza o autor, ocorre à continuidade da herança de escritos greco-romanos, sendo assim, esta é uma cultura tomada por empréstimo do passado clássico e não desenvolvida pelo próprio homem medieval, já que a sua cultura provinha de textos escritos por outros povos. A partir do interesse teológico das autoridades da Igreja, a dependência de escritos em línguas estrangeiras aumenta, pois havia interesse em tornar a linguagem dos eruditos literária, e não materna.

Dewey expõe que o método escolástico<sup>8</sup> o qual foi utilizado durante o medievo “[...] nada mais é do que uma sistematização altamente eficaz dos processos de ensino e de estudos apropriados à transmissão de corpos de verdades impostos pela autoridade.” (DEWEY, 1979, p. 308). Em outras palavras, são verdades prontas a serem transmitidas, de modo que o estudante não busca, tampouco aprende algo por si.

---

<sup>8</sup> Registramos que Dewey analisa o passado e/ou a Idade Média no intuito de buscar aqueles elementos que teriam contribuído para o aprimoramento da experiência entendida enquanto ação intencional e científica do homem agir no mundo. Não constituiu interesse do autor analisar a historicidade do passado. Para melhor conhecimento a respeito da Idade Média e particularmente sobre o caráter histórico da teoria e/ou método escolástico consultar: OLIVEIRA, 2005.



O Renascimento, por sua vez, foi marcado pelo interesse voltado à vida do próprio homem e sua relação com a natureza. O interesse pela natureza marcava o contraponto com o mundo sobrenatural até então dominante. A fim de reforçar as próprias ideias, os renascentistas voltaram-se à literatura grega por conta dos pensamentos que nela se manifestavam.

No que se refere aos estudos humanistas e naturalistas, a educação deveria ter como ponto de partida sua interdependência. O objetivo não está em ver a ciência como um estudo da natureza à parte da literatura, mas criar uma relação mútua entre as ciências naturais e as várias disciplinas de humanidades. Separar esses dois polos, segundo o autor, significa artificializar a experiência dos estudantes. Nas palavras de Dewey,

[...] fora da escola estes encontram os fatos naturais e os princípios em conexão com as várias modalidades de atividade humana. Em todos os atos sociais de que eles participaram, precisaram conhecer o material e o processo exigido por ele. Iniciar a vida escolar com a ruptura desta associação íntima é seccionar a continuidade do desenvolvimento mental, fazer o educando sentir indescritível irrealdade em seus estudos e privá-lo dos motivos normais para interessar-se neles. (DEWEY, 1979, p. 315).

Assim, o autor chama a atenção ao fato de que a criança, na sua educação informal, tem contato com as diversas áreas do conhecimento de forma interligada, e por isso, a educação escolar não pode romper com esta conexão.

Nesse caso, a ciência, em especial, é muito familiar às crianças, segundo o autor. A ciência, em sua concepção, é parte do trabalho dos pais, bem como do serviço doméstico, dos cuidados com a própria saúde, de objetos vistos nas ruas, o que faz com que o interesse por ela seja estimulado. Por isso, no fragmento a seguir, Dewey apresenta um ideal de trabalho com a área de ciência.

O evidente ponto de partida pedagógico para instrução científica não é ensinar coisas rotuladas como ciência, e sim utilizar as ocupações e recursos familiares para orientarem a observação e a experimentação, até os discípulos chegarem ao conhecimento de alguns princípios fundamentais, apreendendo-os nos trabalhos práticos que lhe são familiares. (DEWEY, 1979, p. 316-317).

Para Dewey, o fato é que, em um amplo campo de significações, toda a matéria é cultural, portanto, é fundamental que seja entendida em conexão com os fatos sociais, ou seja, em sua função na vida.

Além disso, o autor evidencia as mudanças que se originaram da indústria e que resultaram, também, em uma negação da cultura herdada do passado. Para ele, no limite de sua época, ao observar-se a educação de modo amplo, entende-se que a atividade industrial pode ser um meio de tornar recursos intelectuais mais acessíveis às massas e

consolidar a cultura daqueles que já são dotados de recursos. Dewey resume a questão da seguinte forma:

Em suma – quando consideramos, por um lado, a relação íntima da ciência com o desenvolvimento industrial, e, por outro lado, entre a cultura literária e estética e a organização social aristocrática, percebemos a razão do antagonismo dos estudos científicos técnicos com os apurados estudos literários. E nos vemos em face da necessidade de acabar com essa separação em educação, se a sociedade for verdadeiramente democrática. (DEWEY, 1979, p. 319).

A partir do fragmento citado, percebemos, no discurso do autor, a sua preocupação em conectar as diversas formas de conhecimento, sobretudo aquele que é prático com aquele que é herança histórica, como um meio de atingir em plenitude seu ideal democrático<sup>9</sup>.

## O programa escolar e a experiência educativa

Ao realizar um relato sobre o crescimento da Escola Elementar Universitária<sup>10</sup>, Dewey evidencia que a referida instituição não foi fundamentada em ideias pré-estabelecidas e postas em prática de uma só vez. Pelo contrário,

[...] a conduta educacional da escola, bem como a sua administração, a seleção dos conteúdos e a implementação do programa de estudos, assim como a instrução das crianças tem estado inteiramente nas mãos dos professores da escola; e que tem havido um desenvolvimento gradual dos princípios e métodos educacionais envolvidos e não uma utilização predeterminada. (DEWEY, 2002, p. 143).

O autor enfatiza em seu relato que muitas das questões referentes à escola foram levantadas pelos próprios professores. Dessas questões, quatro são destacadas por Dewey. A primeira: “[...] o que pode ser feito para quebrar as barreiras que infelizmente separam a vida na escola do resto da vida cotidiana da criança?” (DEWEY, 2002, p. 143). O ideal, na opinião do autor, seria que a criança tivesse na escola o mesmo interesse que possui por outras atividades cotidianas. A segunda questão reside em como tornar o conteúdo significativo e não apenas interessante, logo,

[...] o que pode ser feito para introduzir o conteúdo em história, em ciência e na arte de maneira a que tenha um valor positivo e um significado real na vida da criança; que represente mesmo para a criança muito jovem, algo que valha a pena obter, quer seja uma competência ou conhecimento; que os estudos tenham tanto valor

9 A diversidade de indivíduos, com suas diferentes capacidades, ao possuir interesses comuns e compartilhados ganham direção social, configurando o ideal democrático.

10 Trata-se da Escola Laboratório da Universidade de Chicago.

para a criança pequena como têm para o jovem da escola secundária ou da universidade? (DEWEY, 2002, p. 144).

A terceira questão refere-se ao ensino elementar e como conectá-lo a educação neste nível.

Como é que a instrução nestas ramificações formais e simbólicas, a capacidade de ler, escrever e calcular de uma forma inteligente, pode ser levada a cabo com a experiência e com a ocupação quotidianas como pano de fundo e com relações definidas com outros estudos de conteúdos mais naturais? (DEWEY, 2002, p. 145).

O último ponto refere-se à atenção conferida a cada criança, que

[...] é assegurada pela organização de pequenos grupos, oito ou dez crianças numa turma, e um grande número de professores a supervisionar sistematicamente as necessidades e conquistas intelectuais e o bem estar e desenvolvimento físico da criança. (DEWEY, 2002, p. 145).

Esses pontos, elucida o autor, mostram aquilo que ele e sua equipe de professores se propuseram a descobrir; isto é, sintetizam aquilo que torna a escola experimental em relação aos problemas educacionais. Desse modo, o autor expressa: “[...] tentamos determinar pela experiência, e não só pela discussão e teorização, quais dos problemas podiam ser trabalhados e como é que esse trabalho podia ser realizado.” (DEWEY, 2002, p. 146, destaques do autor).

O programa escolar é formado pelas matérias de estudo. Dewey (1979) discute a natureza do referido conceito, o qual define da seguinte forma: “[...] a matéria de estudo são os fatos observados, recordados, lidos, discutidos, e as ideias sugeridas no desenvolver-se de uma situação que tenha um objetivo.” (DEWEY, 1979, p. 199). O autor ressalta que é necessário aproximar o conceito de matéria de estudo da instrução escolar e do próprio programa escolar.

Para isso, o autor reafirma dois pontos: O primeiro é o de que o educador dirige o curso do educando. “[...] tudo o que o educador pode fazer é modificar os estímulos ou as situações, de modo que das reações resulte o mais seguramente possível a formação de desejáveis atitudes intelectuais e sentimentais.” (DEWEY, 1979, p. 199, destaques do autor). Já o segundo refere-se à necessidade de um meio social onde os hábitos tenham significado, em outras palavras, na educação informal a matéria de estudo se encontra na sua matriz, que é o intercâmbio social.

O autor comenta, ainda, que, quanto mais uma sociedade ganha complexidade, mais o seu conteúdo social faz necessária à educação escolar. Isso significa fazer desse aprendizado – extraído da vida em sociedade – um esquema coerente com a finalidade de instruir os imaturos e, assim, perpetuar a vida social.

Da mesma forma, Dewey observa que a matéria de estudo precisa ser encarada sob dois pontos de vista: tanto o do professor como aquele do aluno. Para o primeiro, significa

ensinar a partir de um conhecimento padrão, representa recursos eficazes. Já o ponto de vista do aluno difere dessa concepção pelo fato desses estudos serem distantes da sua experiência, que se reduz, ainda, a possibilidades daquelas matérias apresentadas pelos livros.

O autor avalia sobre o valor das experiências trazidas por alunos e professores. Para os primeiros, a significação das matérias traz à tona os elementos da cultura que, a seu ver, devem ser transmitidos socialmente. O professor possui também o conhecimento das experiências do passado e a possibilidade de compreender reações impulsivas dos estudantes. Portanto, ele tem a capacidade de orientá-los com a finalidade de obter bons resultados. Observamos essa ideia nas palavras do próprio Dewey:

O conhecimento das ideias que foram concebidas no passado como resultado de alguma atividade coloca, por outro lado, o educador em estado de compreender a significação das relações aparentemente impulsivas e sem objetivo dos jovens e de fornecer estímulos necessários para orientá-las, de modo a resultarem em alguma coisa útil. (DEWEY, 1979, p. 201).

É nítido que, para Dewey, a criança tem liberdade de expor suas experiências e trazê-las para a sala de aula. Entretanto, essa liberdade é regrada e dirigida pelo professor, que orienta o jovem, fundamentado nas experiências passadas da humanidade. Assim, ele busca proporcionar ao aluno experiências posteriores, guiadas pelo princípio de continuidade. Nesse sentido, o autor entende que “[...] o professor apresenta no estado atual, em ato, o que o aluno é unicamente in posse, potencialmente.” (DEWEY, 1979, p. 202, destaques do autor).

A partir disso, são destacadas, por Dewey, três fases de aprendizado na experiência do educando: a primeira é de como fazer as coisas, “[...] como andar, falar, ler, escrever, patinar, andar de bicicleta, fazer funcionar um maquinismo, calcular, guiar um cavalo, vender objetos, tratar com pessoas e assim por diante indefinidamente.” (DEWEY, 1979, p. 203). A segunda é o saber por meio das informações comunicadas. De acordo com Dewey, “[...] o papel da comunicação em nossos atos pessoais fornece-nos um critério para estimar o valor pedagógico do material informativo.” (DEWEY, 1979, p. 206). E, por fim, a terceira fase que é a que se refere à matéria coordenada racionalmente, a qual ocorre quando o aluno já é um especialista na referida matéria.

Quanto à natureza social da matéria de estudo, o autor afirma a importância da existência de um currículo que leve em conta as necessidades da sociedade, com objetivo de tornar mais profícua a vida comum. Reside aí, para Dewey (2002), o grande objetivo da escola. Se na sua vivência social a criança adquire habilidades por meio de atividades corporais até organizá-las intelectualmente, cabe à escola guiá-las para que tenham um resultado proveitoso e diferente daquele que acontece fora da escola.

Naquele momento, o interesse do autor estava em conservar a sociedade democrática e, para isso, defendia um currículo fortemente pautado nas humanidades. Nesse contexto, ele manifesta que

[...] a democracia não pode florescer quando os principais critérios para a escolha das matérias educativas são os fins utilitários estreitamente concebidos para as massas, e, quando se escolhem para a instrução mais elevada dos outros poucos, as tradições de uma classe instruída especializada. A noção de que os elementos essenciais da educação elementar são os três R (ler, escrever e contar)<sup>11</sup> esteia-se na ignorância das coisas essenciais requeridas para a realização dos ideais democráticos. (DEWEY, 1979, p. 212).

Portanto, para Dewey, não era interessante a existência de dualidade no ensino, pois o fato de somente poucos privilegiados terem acesso às matérias de humanidades não facilitaria a conservação da democracia já que para mantê-la seria necessário que todos os indivíduos compartilhassem os mesmos conhecimentos e soubessem a importância dos mesmos.

Nesse sentido, Dewey (2002) compara aquilo que um pai deseja a seu filho como sendo o mesmo que a comunidade deverá desejar a seus membros mais novos. Qualquer coisa diferente disso seria um limite no projeto de construir uma sociedade fundamentada na democracia. É um modo de pensar que vai além de interesses egoístas e individuais, a fim de ter a comunidade como algo mais importante.

Essa visão pautada na sociedade é essencial para que as mudanças no currículo não sejam arbitrárias, já que essas mudanças nos métodos e programas educativos são consequências de mudanças sociais e do anseio em atender àquelas necessidades do mundo industrial e comercial que vinha se formando, segundo aponta o autor<sup>12</sup>. Assim, Dewey destaca que as transformações necessárias à educação são produto da própria história.

Poderemos relacionar esta 'Nova Educação' com a marcha geral dos acontecimentos? Se pudermos fazê-lo, ela perderá seu caráter isolado; deixará de ser um assunto que brota apenas das mentes demasiado fantasistas de pedagogos lidando com determinados alunos. Surgirá como parte integrante da evolução social no seu todo e, pelo menos nos seus traços mais gerais, como algo de inevitável. (DEWEY, 2002, p. 18).

Dentre essas transformações sociais ocorridas, Dewey destaca, sem dúvida, a revolução industrial como a mais significativa. Como contraponto, mostra que, no passado

11 Read, write, reckon.

12 Para informações mais aprofundadas em relação a historicidade do pensamento deweyano consultar Biasotto; Galter (2016).



– quando não havia o sistema de produção fabril – a produção era totalmente doméstica. Todos aqueles que viviam em uma mesma casa tinham o conhecimento de processos completos, como exemplifica Dewey: “[...] as roupas que as pessoas usavam eram, na sua maior parte, feitas em casa; em geral, os membros do agregado familiar estavam igualmente familiarizados com a tosquia das ovelhas, a cardação e a fiação da lã e o manejo do tear.” (DEWEY, 2002, p. 20).

Observamos, por meio do fragmento citado, que a educação, com fim no trabalho, dava-se no ambiente doméstico. Contudo, as mudanças trazidas pela mecanização da produção fragmentaram o saber que anteriormente era completo. O conhecimento para o manejo das máquinas tornou-se fundamental, bem como a educação elementar que capacitava o operário para o trabalho fabril. Essa lacuna deixada pela ausência do domínio do trabalho familiar não seria preenchida pelos trabalhos ativos realizadas na escola, ao ver de Dewey. No entanto, essas atividades práticas eram concebidas, pelo autor, como métodos de vida e de aprendizagem, com a finalidade de proporcionar uma experiência prática conectada à experiência histórica. Sobre esses trabalhos, o autor esclarece que

[...] devemos concebê-los em todo o seu significado social, como exemplos dos processos por meio dos quais a sociedade perdura, como ferramentas para familiarizar a criança com algumas das necessidades primordiais da vida comunitária e como métodos que a crescente perspicácia e engenho do homem encontraram para satisfazer essas necessidades; em suma, como instrumentos graças aos quais a própria escola será convertida num genuíno centro da vida comunitária activa, ao invés dum lugar isolado onde se aprendem as lições. (DEWEY, 2002, p. 23).

No que está relacionado ao currículo, o autor ressalta que se tornou conveniente partir de experiências e aptidões dos alunos com objetivo de favorecer o trabalho pedagógico. Para isso, as atividades realizadas fora da escola foram incorporadas às atividades escolares. Na opinião de Dewey, “[...] a experiência mostrou que quando se tem oportunidade de pôr em jogo, com atos materiais, os impulsos naturais da criança, a ida à escola é para ela uma alegria, manter a disciplina deixa de ser um fardo e o aprendizado é mais fácil.” (DEWEY, 1979, p. 214).

No entanto, o mesmo esclarece que esse não pode ser um simples escape para o trabalho escolar e nem uma mera distração agradável. Por isso, os jogos e o trabalho ativo merecem um lugar definido no currículo escolar, o que corresponde, segundo Dewey, à primeira fase do processo de aprender. Todavia, não se trata de uma simples inserção do jogo no ambiente escolar, esse precisa consistir em um lugar onde o trabalho seja orientado ao desenvolvimento mental e moral.

Segundo Dewey (2002), o trabalho ativo renova a essência da escola. Nesse caso, o trabalho é um método no qual se ensina por meio da experiência direta. O trabalho exercido dessa forma possui um diferencial: não implica na exigência em lucros, já que o maior objetivo está em promover a organização social para atingir o ideal democrático. Tal fato

é o que transforma as atividades práticas da escola em ponto de partida para o estudo da ciência e da história.

No processo de escolarização, os trabalhos ativos não se reduzem a simples prática ou rotina, mas, sim, consistem na aquisição de técnicas em diferentes áreas como culinária, costura ou tecelagem. Esses trabalhos foram escolhidos “[...] por envolverem competências diferentes, exigindo diferentes tipos de atitudes intelectuais por parte da criança e porque representam algumas das atividades mais importantes do dia-a-dia do mundo fora da escola.” (DEWEY, 2002, p. 147). O autor vai além ao mostrar que essas atividades criam um contexto para o estudo, já que

[...] a criança adquire uma série de conhecimentos químicos pelo facto de cozinhar, a destreza com os números e os princípios geométricos com a carpintaria e uma série de conhecimentos geográficos através do trabalho teórico envolvido na tecelagem e na costura. A história também permite perceber as origens e o desenvolvimento de várias invenções e os seus efeitos sobre a vida social e sobre a organização política. (DEWEY, 2002, p. 147-148).

Por meio dessas técnicas, a criança é levada a compreender o desenvolvimento do homem, sempre com sugestões do professor, que é quem detém um maior conhecimento sobre a experiência humana. Isso é o que Dewey (2002) evidencia no excerto que segue:

A tarefa prática fornece à criança uma motivação genuína; dá-lhe a experiência directa das coisas; põe-na em contacto com as realidades. Faz tudo isto e mais ainda, pois, ao ser traduzida nos seus valores históricos e sociais e equivalências científicas, é totalmente liberalizada. (DEWEY, 2002, p. 30).

Assim, Dewey destaca o valor que atribui à ciência. É a ela que o autor confere o sucesso de qualquer atividade. A ligação entre a ciência e o ensino é o que deveria regulamentar as atividades educativas. Para Dewey, o significado dos trabalhos práticos vai muito além de meros exercícios, já que trazem consigo uma significação científica, que é instrumento para a participação ativa na vida social da contemporaneidade do autor.

Dewey questiona a desvalorização das tarefas práticas na escola por elas se tratarem de algo típico das classes subalternas. Ironiza aqueles que assim pensam, relatando que não vivem no mesmo mundo que o seu. Para o autor, toda forma de trabalho é necessária, importante e possui um significado que vai muito além da repetição de movimentos. Esse pensamento ele expressa no seguinte fragmento de sua obra:

O mundo em que grande parte de nós vive é um mundo no qual toda a gente tem vocação e uma ocupação, isto é, um trabalho a executar. Uns são dirigentes e outros são subordinados. Tanto para uns como para outros, porém, a coisa mais importante é que cada indivíduo tenha tido acesso à educação que lhe permite destriçar, no seu trabalho cotidiano, tudo o que possui um significado humano mais abrangente. Quantos empregados não passam hoje de meros apêndices das má-

quinas que operam! Isto poderá dever-se em parte a própria máquina; mas deve-se certamente, em grande medida, ao facto de o trabalhador não ter tido oportunidade de desenvolver a sua imaginação e a compreensão solidária dos valores sociais e científicos inerentes ao seu trabalho. (DEWEY, 2002, p. 31).

A questão do trabalho, na visão de Dewey, precisa ser internalizada desde muito cedo, com a finalidade de proporcionar o crescimento social. Isso seria enriquecido pela interpretação histórica à luz de métodos científicos, assevera o autor. Somente dessa forma se lidaria de modo positivo com os males econômicos.

Por esse motivo, para o autor, não é desejável que haja divisão entre a educação liberal e a formação técnica ou profissional. “O resultado é o que vemos por toda a parte a nossa volta – a divisão entre pessoas ‘cultas’ e ‘trabalhadores’, a separação entre a teoria e a prática.” (DEWEY, 2002, p. 34).

É daí que decorre a importância do trabalho ativo para Dewey. Esse método de ensino é um meio de unificar o ensino e as classes sociais. Segundo o autor, é importante deixar em segundo plano aquilo que é formal e simbólico para priorizar atividades práticas somadas ao estudo da ciência e da história. Essa necessidade não é produto do acaso, mas, sim, uma exigência das mudanças sociais.

Contudo, era ainda necessário, na época em que viveu Dewey, organizar essas ideias de modo que elas se tornassem essenciais no sistema escolar. Para o autor, “[...] fazer isto significa transformar cada uma das nossas escolas numa comunidade embrionária, sede de ocupações que reflitam a vida da sociedade no seu todo, impregnada do espírito da arte, da história e da ciência.” (DEWEY, 2002, p. 35). Assim, ele mostra o caminho para a concretização do desejo de uma sociedade digna, admirável e harmoniosa.

Observamos, no fragmento a seguir, o que Dewey considera como exemplos de instrumentos de trabalho ativo e quais métodos são aplicados a esses.

Há trabalhos com papel, papelão, madeira, couro, barbante, argila e areia, e metais, com ou sem aparelhos e instrumentos ou máquinas. Os processos empregados são dobrar, cortar, furar, medir, modelar, fazer moldes e modelos, aquecer e esfriar, e as aplicações próprias de instrumentos como martelos, serrotes, limas, etc. Excursões, jardinagem, cozinhar, costurar, imprimir, encadernar livros, tecer, pintar, desenhar, cantar, dramatizar, contar histórias, ler e escrever – como trabalhos ativos com finalidades sociais (e não como simples exercícios para adquirir proficiência que futuramente seja usada) além de uma inumerável variedade de brinquedos e jogos, constituem algumas espécies de ocupação. (DEWEY, 1979, p. 216).

Percebemos, assim, que o que Dewey chama de trabalho ativo vai muito além do utilitarismo e da experiência imediatista em adquirir determinadas habilidades que possam vir a ser favoráveis no futuro. As atividades têm fim em si mesmo e no que elas consistem para a vida presente da criança. Isso significa formar o aluno para a vida social, de modo a repelir atividades nas quais não seja empregada reflexão alguma. Na perspectiva do autor “[...] além da circunstância de que as ocupações ativas representam coisas a fazer, e não

estudos, sua significação educativa está na circunstância de poderem representar situações sociais.” (DEWEY, 1979, p. 220).

O autor, em sua exposição, traz a jardinagem como exemplo. Mais que formar futuros jardineiros ou criar um novo passatempo,

[...] ela proporciona meios de conhecer o lugar que ocupavam a agricultura e a horticultura na história da humanidade e qual o que ocupam na presente organização social. Praticada em um ambiente regulado educativamente constitui meio para se fazer o estudo dos fatos do desenvolvimento das plantas, da química do solo, do papel da luz, do ar e da umidade, dos animais daninhos e úteis etc. Nada existe no estudo da botânica elementar que não possa ser trazido a baila, associado de modo frutífero aos cuidados com o desenvolvimento das plantas. Em vez de pertencer essa matéria a um estudo particular denominado botânica, pertencerá à vida, e encontrará, além disto, suas correlações naturais com os fatos do solo, da vida animal e das relações humanas. (DEWEY, 1979, p. 221).

Fica visível, na ideia do autor, a preocupação em realizar essa atividade prática em um ambiente próprio para uma atividade educativa, onde possam ser executadas experiências que proporcionem novas experiências.

Essa mesma ideia da jardinagem se aplicaria a outras atividades escolares, explica Dewey, ao enfatizar a importância da prática nas descobertas científicas. Conforme defende ele, “[...] a alavanca, a roda, o plano inclinado, etc., figuram entre as primeiras grandes descobertas intelectuais da espécie humana e não são menos intelectuais pelo fato de terem sido feitas quando se procuravam meios de realizar fins práticos.” (DEWEY, 1979, p. 221).

Para o autor, a demora nos avanços científicos, foi devida, em muito, ao desprezo que os cientistas sentiam pelas atividades práticas e manuais. A partir do século XVII, quando os cientistas passaram a se utilizar dos experimentos para alcançar o domínio da natureza, é que se obtêm avanços. Assim, as ocupações ativas foram uma importante inserção no método experimental.

O que Dewey entende por ocupação ativa engloba jogos e o trabalho, ainda que essas pareçam duas atividades opostas. Aquilo que as diferencia são as suas condições sociais. Para o autor, “[...] os jogos tem um fim, no sentido de uma ideia orientadora que dá sentido aos atos sucessivos.” (DEWEY, 1979, p. 224). Já o trabalho é uma atividade em significação, que se realiza a fim de evitar castigo ou por alguma recompensa. O trabalho industrial, sobretudo, não faz necessário o emprego de sentimentos tampouco imaginação. Onde existe trabalho forçado, existe necessidade dos jogos.

Dewey (2002) explica as ocupações ativas por meio das atividades de culinária ou costura. Não se trata de uma simples preparação para algo que possa vir a acontecer no futuro, mas um ponto de partida para analisar o progresso humano, um meio para lembrar como o homem se desenvolveu no curso da história, como observamos no exemplo que segue.

Por exemplo, as crianças recebem em primeiro lugar a matéria prima – as fibras de linho, os frutos do algodoeiro, a lã tal como é extraída do corpo da ovelha (se pudermos levá-las ao local onde as ovelhas são tosquiadas, tanto melhor). Em seguida, é feito um estudo destes materiais, do ponto de vista da respectiva adaptação aos usos a que se destinam. Por exemplo, a fibra do algodão é comparada com a fibra da lã. Eu não sabia, até as crianças me [sic] terem dito, que o motivo para o desenvolvimento tardio da indústria algodoeira, quando comparada com a manufatura de tecidos de lã, era o facto de a fibra do algodão ser tão difícil de se separar manualmente das sementes. Um grupo de crianças, trabalhando durante trinta minutos a separar as fibras de algodão da cápsula e das sementes. Foi-lhes fácil calcular que uma pessoa, usando as mãos, não conseguiria descarregar mais do que meio quilo por dia, e compreenderam assim por que motivo os seus antepassados preferiram as roupas de lã as de algodão. Entre outros factores que afectam a utilidade relativa destes dois tipos de materiais, elas descobriram que as fibras de algodão são mais curtas do que as de lã, medindo as primeiras, digamos, um centímetro, ao passo que estas últimas atingem os oito centímetros de comprimento; e ainda que as fibras de algodão são macias e não se enriçam umas nas outras, enquanto a lã possui uma certa aspereza que emaranha as fibras, facilitando assim a fição. As crianças compreenderam isso por si próprias, em contacto com os materiais concretos, ajudadas por perguntas e sugestões do professor. (DEWEY, 2002, p. 28-29).

A partir da reprodução do trabalho tal como era realizado no passado, o aluno passa a fazer uma ligação entre a atividade que está realizando com as transformações no curso da história e, ainda, é possível relacioná-las aos avanços da ciência. O autor dá continuidade a seu raciocínio relatando que,

Reinventaram o primeiro utensílio para cardar a lã – um par de pranchas com pregos afiados para desenredá-la. Num regresso as origens, conceberam o método mais simples de fiar a lã – uma pedra ou um outro peso perfurado, através do qual a lã passa, e que, ao ser torcido, vai puxando as fibras; e um pião que, posto a girar no chão, permite que as crianças segurem a lã nas mãos até esta ser gradualmente puxada e enrolada a volta dele. Feito isso as crianças são familiarizadas com a invenção seguinte (numa ordem cronológica) e trabalham-na experimentalmente, para assim se aperceberem da sua necessidade e investigarem os seus efeitos, não apenas sobre essa indústria em particular, mas também sobre as formas de vida social – o que lhes permite passar em revista todo o processo evolutivo que culmina no tear industrial do presente, bem como tudo o que se relaciona com a aplicação da ciência no uso das fontes de energia actualmente disponíveis. (DEWEY, 2002, p. 29).

Na sequência, Dewey evidencia o modo como a ciência e a história são envolvidas no trabalho ativo.

Não preciso sequer de mencionar os conhecimentos científicos que isto envolve – a análise das fibras, de aspectos geográficos, das condições necessárias para o cultivo das matérias-primas, dos grandes centros de manufatura e distribuição, do funcionamento da maquinaria de produção; a vertente histórica deste estudo é tam-



bém evidente – a influência que estas invenções exerceram sobre a humanidade. Podemos centrar a história de toda a humanidade no modo como evoluiu ao longo dos tempos o processo de transformação em roupa das fibras de linho, de algodão e de lã. Não quero com isto dizer que essa seja a única, ou a melhor, abordagem. Mas é verdade que, deste modo, abrem-se certas perspectivas muito concretas e muito importantes para a análise histórica de nossa raça – e as crianças são iniciadas no conhecimento de influências muito mais fulcrais e dominadoras do que ao estudarem os registros políticos e cronológicos em que geralmente se baseia o ensino de história. (DEWEY, 2002, p. 29-30).

O autor ressalta que esse é um dos exemplos de como a tarefa prática pode gerar motivação, dar experiência direta das coisas e fazer a criança entrar em contato com as realidades<sup>13</sup>. Assim, a tarefa prática passa a ser um instrumento de compreensão.

De acordo com Dewey (1979), a diferença entre o caráter físico e a variedade de significações possíveis de se extrair dessa atividade é algo único. Essas significações diferenciam a educação do homem do adestramento de um animal. Vem dos jogos e do trabalho ativo a maior contribuição às significações, e “[...] quando elas se desenvolvem em condições convenientes, elas são ímãs que reúnem e retêm um acervo infinitamente vasto de considerações intelectuais.” (DEWEY, 1979, p. 229).

As significações que enriquecem as ações adquirem sentido somente quando ganham equivalentes educacionais. Sendo assim, são necessárias disciplinas que contextualizem essas ações humanas. Portanto, Dewey afirma:

Significa, então, que a geografia e a história fornecem material que criam o fundo de quadro e a perspectiva intelectual para aquilo que de outra forma seriam simples ações estreitamente pessoais ou meras modalidades de perícia técnica. A cada aumento da possibilidade de locar nossos próprios atos em suas relações de tempo e espaço, corresponde uma possibilidade de lhes aumentar a significação e o conteúdo. Damo-nos acordo de que não somos cidadãos de nenhuma insignificante aldeia ao descobirmos no espaço a cena de que somos participantes e a continuidade da manifestação de esforços no tempo, da qual somos herdeiros e continuadores. Desta maneira nossas ordinárias experiências cotidianas cessam de ser coisas do momento e adquirem consistência duradoura. (DEWEY, 1979, p. 229).

A história e a geografia, de acordo com o autor, são estudos informativos. Embora essas palavras caracterizem as matérias ensinadas nas escolas, essas disciplinas “[...] devem exercer uma função geral no desenvolvimento da experiência verdadeiramente socializada e intelectualizada.” (DEWEY, 1979, p. 232).

Dewey expõe que ambas as matérias ressaltam o mesmo objeto, ou seja, “[...] a vida do homem em sociedade.” (DEWEY, 1979, p. 232). Contudo, o que cada uma coloca como aspecto mais relevante é o que as diferencia. A vida social e suas experiências explicadas pela história acontecem em determinados espaços estudados pela geografia. Essa mostra

13 O autor não explica a quais realidades se refere.

aquilo que liga os fatos naturais aos eventos sociais e o que acontece como consequência. A geografia pode ser definida como descrição da terra na condição de moradia do homem. Essa é mais simples e limitada do que uma apresentação da geografia em sua relação com a vida humana. Segundo defende Dewey (1979, p. 233), “[...] a habitação, as empresas, os triunfos e os fracassos dos homens são as coisas que justificam a inclusão dos dados da geografia no material educativo.” Se não existe uma conexão entre esses itens elencados como exemplos pelo autor e os conhecimentos do aluno a geografia se torna fragmentada.

Já no que diz respeito à história, o autor considera que separá-la dos aspectos sociais do presente é o que tira sua vitalidade. Tal fato, segundo o autor, é o que dá argumentos para que os estudantes aleguem que o passado é algo sem importância. Mas esse passado traz a compreensão do presente, é a própria história do presente exemplificada no fragmento a seguir.

Um estudo inteligente da descoberta, das explorações, da colonização da América, das primeiras migrações para o oeste, da imigração etc., seria o estudo dos Estados Unidos de hoje: do país em que agora vivemos. Estudá-lo no processo de sua formação é o meio de tornar claras e compreensíveis as coisas que por excessivamente complexas não poderiam ser diretamente entendidas. (DEWEY, 1979, p. 235-236).

Em resumo, a história é uma forma de explicação a qual evidencia que a sociedade presente não se separa do passado, bem como o passado não faz sentido desligado do presente. Conforme expõe o autor, “[...] o verdadeiro ponto de partida da história é sempre alguma situação atual com seus problemas.” (DEWEY, 1979, p. 236).

Dewey (2002, p. 131-138) ressalta que o principal objetivo em compreender a história está no fato da criança ter oportunidade de observar os valores da vida social e desenvolver a capacidade de imaginar as forças que permitem a cooperação entre os homens e qual caráter favorece essa cooperação. Ao utilizarmos as palavras do autor, vemos que “[...] estudar história não é juntar informação, mas utilizá-la na construção de uma imagem vívida sobre o como e porquê dos homens terem feito o que fizeram; como alcançaram os seus sucessos e em que condições falharam.” (DEWEY, 2002, p. 132). Dessa forma, percebemos que o autor evidencia que o aluno deveria se valer das experiências passadas da humanidade para construir as suas novas experiências sociais observando as contradições sociais existentes.

Dewey (2002) reforça o fato de que a história, ao ser concebida como algo que vai além de um amontoado de informações, tem seus aspectos econômicos e industriais enfatizados, pois,

[...] estas ideias não constituem senão termos técnicos que expressam o problema no qual a humanidade está incessantemente envolvida; como viver, como manobrar

e utilizar a natureza de forma a que ela dê seu contributo para o enriquecimento da vida humana. (DEWEY, 2002, p. 132).

No fragmento citado, observamos a função essencial da ciência como elemento que movimenta a vida. Como evidencia Dewey, desses avanços da ciência se originam os avanços da civilização, isto é, o domínio do homem sobre a natureza. Porém isso se torna possível por um único motivo, que é a capacidade humana de pensar. Isso é o que o autor chama de “inteligência”, conforme explica:

A história industrial do homem não é uma questão meramente materialista ou utilitária. É uma questão de inteligência. O seu registro é o registro de como o homem aprendeu a pensar, a pensar de forma instrumental, de modo a transformar as condições de vida no sentido de a transformar em algo de diferente. (DEWEY, 2002, p. 133).

Segundo o autor, o envolvimento da criança com a história torna o modo de vida humana o principal interesse. É o fator que faz com que aqueles que viveram no passado se tornem próximos das pessoas com as quais a criança convive nas suas atividades diárias.

Ao ter interesse na forma de vida dos homens que viveram no passado, a criança se interessa em reproduzir suas ferramentas, utensílios, utilizar os mesmos materiais. Ela reproduz, assim, uma experiência passada a fim de compreender as dificuldades e sucessos que a humanidade já teve. Além disso, ela desenvolve interesse sobre o ambiente onde as pessoas viviam anteriormente, aponta Dewey.

Segundo o autor, “[...] o interesse pela história dá uma coloração mais humana e um significado mais amplo ao estudo que faz da natureza. O seu conhecimento da natureza empresta clareza e exatidão ao estudo que faz da história.” (DEWEY, 2002, p. 134). Desse modo, observamos o papel de humanização que cabe ao estudo da história na sua relação com o estudo da ciência. Para Dewey, “é esta a “correlação” natural entre a história e a ciência.” (DEWEY, 2002, p. 134).

Nos estudos históricos, o autor examina o método biográfico por ser um método natural de iniciação. A vida de personagens ajuda a entender fatos históricos que de outro modo seriam muito mais complexos, com a ressalva de que

[...] se ao escrever-se uma biografia se relatassem apenas os atos de um homem isolados das condições que os produziram e com referencia as quais esses atos eram reações, não se teria um estudo de história, pois não haveria um estudo da vida social, que é o resultado de uma associação de indivíduos. (DEWEY, 1979, p. 236).

Por esse motivo, o autor enfatiza os métodos para ensino de história, tomando o referido método como exemplo. É possível utilizar as biografias. Algumas são interessantes, porém não contribuem para a compreensão da vida social. Dewey elucida que

[...] isto acontece quando o indivíduo que é o herói do conto é isolado do seu ambiente social; quando a criança não é levada a sentir as situações sociais que conduziram aos seus actos e ao progresso social para o qual as façanhas do herói contribuíram. (DEWEY, 2002, p. 134).

Portanto, nesse caso, o uso da biografia como método não foi profícuo, já que a aprendizagem da criança não passou pelos princípios de interação e continuidade, que tornam a experiência educativa. Dewey exemplifica o contrário, isto é, o uso da biografia com sucesso, conforme podemos ver no fragmento a seguir:

Se a biografia for apresentada como um sumário dramático das necessidades e realizações sociais, se a imaginação da criança desenhar as imperfeições e os problemas sociais que bradaram pelo homem e as formas como o indivíduo deu resposta às emergências, então a biografia constitui um órgão de estudo social. (DEWEY, 2002, p. 134).

Assim, o autor chama a atenção para o papel social da história, no sentido de afastá-la dos mitos e interpretações literárias.

Outra análise realizada por Dewey foi o de estudos sobre a pré-história. A seu ver, esse é um estudo que não pode ser feito de forma breve e simplificada, pois “[...] é o mesmo que desmanchar um tecido muito complexo e tão próximo da vista que não se pode ver o seu desenho, para que apareçam as linhas mais gerais e mais grosseiras do padrão.” (DEWEY, 1979, p. 237). Caso o estudo seja bem aplicado, recorrer à vida primitiva traz resultados que se teria recorrendo à experiência.

Para o autor, a história dos intelectuais e da ciência é o mais desprezado ao passo que é o mais importante, pois é a melhor forma de mostrar o quanto a humanidade dependeu de avanços científicos e como tudo isso dependeu da superação de obstáculos pela inteligência humana. Nas palavras do autor, “[...] ensinada por este modo, à história teria mui naturalmente valor ético no ensino.” (DEWEY, 1979, p. 239).

Sobre o currículo e a ciência, Dewey, primeiramente, explica o que entende com relação a esse conceito. “Por ciência, conforme ficou dito, significamos aquele saber proveniente dos métodos de observação, reflexão e verificação deliberadamente adotados para assegurar conhecimentos certos e provados.” (DEWEY, 1979, p. 241).

Ao distinguir os conteúdos lógicos e psicológicos, Dewey (1979) explica que a ciência constitui o conteúdo lógico do conhecimento. Esse conteúdo lógico, explica o autor, é o conhecimento em seu formato mais perfeito e definitivo, um conhecimento elaborado para especialistas no assunto. Isso é exemplificado por Dewey quando ressalta a habilidade de se reconstruir animais com apenas alguns ossos. No entanto, para aquele que desconhece o assunto, tal ação não passa de simples curiosidade. Isso ocorre,

[...] precisamente porque a formulação da matéria é feita para promover o conhecimento como um fim em si mesmo, ficam oculta suas conexões com a matéria

da vida cotidiana. Para o leigo aqueles ossos constituem meras coisas curiosas. Enquanto ele não tiver assimilado os princípios de zoologia, seus esforços para concluir daqueles ossos alguma coisa serão casuais e cegos. (DEWEY, 1979, p. 241-242).

Em contraponto ao método lógico, Dewey apresenta o método psicológico, como vemos no fragmento que segue.

O método cronológico que começa com a experiência do educando e desenvolve, baseado nela, os processos próprios da investigação científica, é com frequência chamado 'psicológico' para distinguir-se do método lógico, dos competentes ou especialistas. (DEWEY, 1979, p. 242).

O autor enfatiza que a grande maioria dos alunos não se tornarão cientistas, sendo assim, o importante é que entendam o significado do método científico em lugar de reproduzir aquilo que já foi alcançado pelos cientistas especialistas.

Todo conhecimento caminha para uma forma lógica, admite Dewey. Contudo, ele coloca em questão qual é o papel desse saber em relação à experiência. Nesse sentido, o autor tece o seguinte comentário:

A resposta, geralmente, é que a ciência marca a emancipação do espírito do seu emprego em fins ordinários e torna possível a sistemática investigação de novos fins. É o fator do progresso na ação. Considera-se às vezes o progresso como consistindo em avizinhar-nos dos fins que buscamos. Mas esta, é uma forma inferior do progresso, pois requer unicamente melhoria de meio de ação ou aperfeiçoamento técnico. A modalidade mais importante de progresso consiste no enriquecimento dos objetivos anteriores e na formação de novos fins ou objetivos. (DEWEY, 1979, p. 245-246).

Dessa forma, Dewey reafirma seu pensamento de que todo fim é um novo meio para chegar a outro fim. O autor faz isso ao asseverar que cada avanço científico, ainda que pequeno e aparentemente irrelevante, foi fundamental para que o homem pudesse produzir avanços maiores. Ele chama a atenção, assim, para as invenções que, a seu ver, são a prova de que

[...] a ciência é o meio principal de melhorarmos progressivamente os meios de ação. A maravilhosa transformação da produção e da distribuição conhecida como a revolução industrial é fruto da ciência experimental. Via férrea, navios a vapor, motores elétricos, telefone e telégrafo, automóveis, aeroplanos e dirigíveis são provas brilhantes da aplicação da ciência a vida. Mas nenhuma dessas invenções teria grande importância sem as milhares de invenções menos sensacionais por meio das quais a ciência da natureza se introduziu em nossa vida cotidiana. (DEWEY, 1979, p. 246).



Dessa maneira, o autor expõe, também, o quanto a ciência foi importante ao influenciar o progresso social. O homem passou a ter em vista o futuro e os avanços. De acordo com o que expressa Dewey, “[...] a ciência familiarizou os homens com a ideia do desenvolvimento a trazer, na prática, melhoria gradual e contínua da condição comum da humanidade.” (DEWEY, 1979, p. 247).

A inserção da ciência no currículo torna-se mais eficaz, segundo Dewey, à medida que seu estudo torna-se um hábito na educação, isto é, faz-se independente de métodos autoritários ou de rotina escolar.

No passado, a experiência se opunha à razão, explica Dewey. No entanto, para esse autor, na sociedade em que ele vivia, a ciência experimental tinha um significado diverso, pois era

[...] a possibilidade de se utilizar a experiência passada como servidora e não como senhora do espírito. Ela significa que a razão atua dentro da experiência, e não além desta, para dar-lhe uma qualidade inteligente ou racional. A ciência é a experiência a tornar-se racional. (DEWEY, 1979, p. 248).

Nesse ato de tornar uma experiência racional, a abstração tem um especial significado, pois “[...] ela é a verdadeira ‘artéria’ da inteligência, do ato de intencionalmente tornar-se uma experiência aproveitável para orientar outra.” (DEWEY, 1979, p. 248). É a abstração que torna o homem capaz de selecionar matérias das experiências passadas a fim de utilizá-las em novas experiências. De modo geral, reelaborar a matéria da experiência anterior, regular novas experiências e ser um instrumento de progresso, são as funções da ciência, no entender de Dewey.

Ainda no que se refere à experiência, segundo o autor, existem dois modelos: A experiência indireta, ou seja, aquela fundamentada na linguagem e em símbolos que fazem a intermediação entre o fato ocorrido e o indivíduo. A experiência contrária a essa é aquela direta. Trata-se da experiência na qual cada indivíduo participa ao vivenciar a situação, sem intermediário algum.

No primeiro meio de experienciar, corre-se o risco de que os símbolos não representem a verdade. Esse risco é muito maior em se tratando da educação formal pelo frequente uso dos livros. O segundo meio de experienciar não deixa espaço para impressões, já que é preciso ter a experiência. No fragmento a seguir o autor exemplifica os dois meios de obter experiência:

Trata-se da diferença entre o ler-se a descrição técnica de uma tela e ver-se a tela – ou entre vê-la e sentir a emoção causada por ela; entre conhecer equações matemáticas sobre a luz e sentir-se extasiado pelos maravilhosos jogos de luz em alguma paisagem nevoenta. (DEWEY, 1979, p. 255).

Especialmente as experiências diretas devem, na escola, consistir-se naquelas situações proporcionadas aos educandos para que elas ajudem os estudantes a compreen-

der os conteúdos escolares a partir delas mesmas. Por isso, essas experiências devem se relacionar com o material que é simbólico. Em outras palavras, é necessária a existência de uma articulação entre a experiência direta e a indireta para que ambas as formas sejam profícuas.

Dewey ressalta que, na educação primária, a experiência direta é essencial com objetivo de “[...] alargar e enriquecer o campo da experiência, e conservar alerta e eficaz o interesse pelo progresso intelectual.” (DEWEY, 1979, p. 256).

Cada matéria de estudo tem um valor único, é insubstituível para cada experiência, de modo que não é possível estabelecer uma hierarquia de valores. A educação, para o autor, não é um meio para viver, mas, sim, o próprio ato de viver.

Entretanto, uma matéria de estudo que se faz necessária para alguma situação específica torna-se mais valorizada para o estudante, ela tem para ele um valor instrumental, como podemos observar no exemplo usado por Dewey:

O modo de habilitar um estudante a apreender o valor instrumental da aritmética não é fazer-lhe uma preleção sobre os benefícios que dela advirão em um futuro remoto e incerto, mas levá-lo descobrir que o bom êxito daquela determinada coisa em que ele se interessa depende de sua aptidão para utilizar-se dos números. (DEWEY, 1979, p. 263).

No entanto, Dewey reafirma a importância dos estudos com fim em si mesmo, ou seja, pela sua contribuição com a experiência para a própria vida. Segundo expressa,

[...] as ciências, por exemplo, terão todas as espécies de valores, que dependerão da situação em que elas entrarem como meios. Para alguns pode ser militar o valor da ciência, servindo para reforçar os meios para a agressão ou a defesa; para outros, técnico, como instrumento para a execução e a engenharia; ou então comercial – para auxiliar a ter-se bom êxito em negócios; em outras condições será seu valor filantrópico, pelo serviço que prestar para se aliviarem os sofrimentos humanos; ou pode ser exclusivamente convencional – quando se estabelece a condição social de alguém como pessoa ‘instruída’. O fato é que a ciência é útil a todos esses fins e que seria arbitrariedade tentar fixar algum deles como seu fim ‘verdadeiro’. (DEWEY, 1979, p. 264, destaques do autor).

O autor chama a atenção, também, para o fato do risco que se corre de que as matérias do currículo sejam aquelas que realmente venham a enriquecer a vida dos alunos. O importante a destacar é que o currículo seja representante de valores da geração contemporânea. Por isso, há necessidade de um exame crítico no tocante à seleção do conteúdo escolar.

Assim, em tom de crítica ao utilitarismo, Dewey enfatiza, mais uma vez, a educação como um processo para a vida, e não somente para um determinado fim. Frente a isso, o autor comenta “[...] desde que algum ponto interesse imediatamente o estudante, des-

necessário é perguntar qual a utilidade do mesmo.” (DEWEY, 1979, p. 265). Observamos esse fator também no fragmento destacado a seguir:

Não é acertado dizer-se, por exemplo, que o latim tenha valor per se, em abstrato unicamente em sua qualidade de estudo, como justificação suficiente para o seu ensino. Mas é igualmente absurdo afirmar-se que, se o professor ou o aluno não puderem indicar para o estudo de dada matéria algum determinado uso futuro, faltarão a justificação do valor desse estudo. Se os discípulos estão verdadeiramente interessados no estudo do latim, isto por si é uma prova de que ele possui valor. (DEWEY, 1979, p. 265-266).

A partir desse exemplo é que Dewey mostra o valor do interesse imediato, já que existe uma identificação nata do indivíduo com o objeto de estudo e, assim, por esse motivo, tal objeto se justifica por si mesmo.

Por fim, percebemos que o autor não deseja a cisão dos métodos de ensino entre intelectuais e práticos, pois isso refletiria em uma cisão na própria sociedade, entre os trabalhadores e as pessoas cultas, entre aqueles que executam e aqueles que pensam. Para Dewey, isso contribuiria para promover relações desarmônicas que não trariam benefício algum. Por isso, o autor defende a importância do trabalho ativo como um meio de unificar o ensino e colaborar para tornar a escola uma comunidade embrionária onde os alunos pudessem realizar atividades práticas e ligadas à vida cotidiana, tendo a ciência como fundamento, pois de acordo com a acepção deweyana, é esse o elemento que movimenta a história. Dessa forma, seria assegurada a participação de todos os indivíduos, que com as suas inúmeras diferenças poderiam contribuir para a unidade social a partir da sua participação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo apresentou o pensamento e as ações pedagógicas de Dewey. A intenção esteve em mostrar como se constitui uma experiência educativa para esse intelectual a partir da conexão entre a experiência prática e a experiência historicamente acumulada.

Para isso o primeiro item esclareceu a visão do autor no que diz respeito a relação entre estudos práticos e estudos liberais. Já no segundo item foram expostos exemplos de métodos de ensinamentos elaborados por Dewey e a equipe de professores da Escola Laboratório.

Os exemplos de métodos pedagógicos indicados por Dewey demonstram o quão essencial é para ele, a escola possuir o aspecto de comunidade, sem diferenciar-se da vida comum. E, sendo assim, o currículo escolar tem o significado de meio para estabelecer relações sociais profícuas dentro e fora da escola.

Decorre dessas questões a necessidade em construir a unidade do ensino de conteúdos práticos e teóricos, pois um é imprescindível ao outro. Além disso, essa união é be-

néfica a garantir uma sociedade democrática. E por essa razão, os trabalhos ativos citados em seus exemplos são tão fundamentais a Dewey.

Para o autor, o homem deve ser livre de amarras que podem cercear seu pensamento particular. Somado a isso, há um ideal de valorização pessoal de cada indivíduo. Em vista dos aspectos mencionados, entende-se a teoria deweyana atual e relevante para discutir a educação e a sociedade contemporânea.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. **Dewey: Filosofia e experiência democrática**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BIASOTTO, Karine; GALTER, Maria Inalva. Razões históricas das formulações de John Dewey sobre democracia e educação escolar. **Cadernos de Pesquisa**, p. 12-26, 2016.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou do ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Cortez, 2001.

DEWEY, John. **A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo**. Lisboa: Relógio d'água, 2002.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. **Entre o indivíduo e a sociedade**: estudo da filosofia da educação de John Dewey. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

OLIVEIRA, Terezinha. Escolástica. In: **Notandum Libro**, São Paulo/Porto, n.4, p 01-56, 2005.