

IEDA ABBUD

**JOHN DEWEY
NOS DEBATES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL
(ESTADOS UNIDOS, DOS ANOS NOVENTA DO SÉCULO
XIX AOS ANOS DEZ DO SÉCULO XX)**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

PUC/SP
São Paulo, 2007

IEDA ABBUD

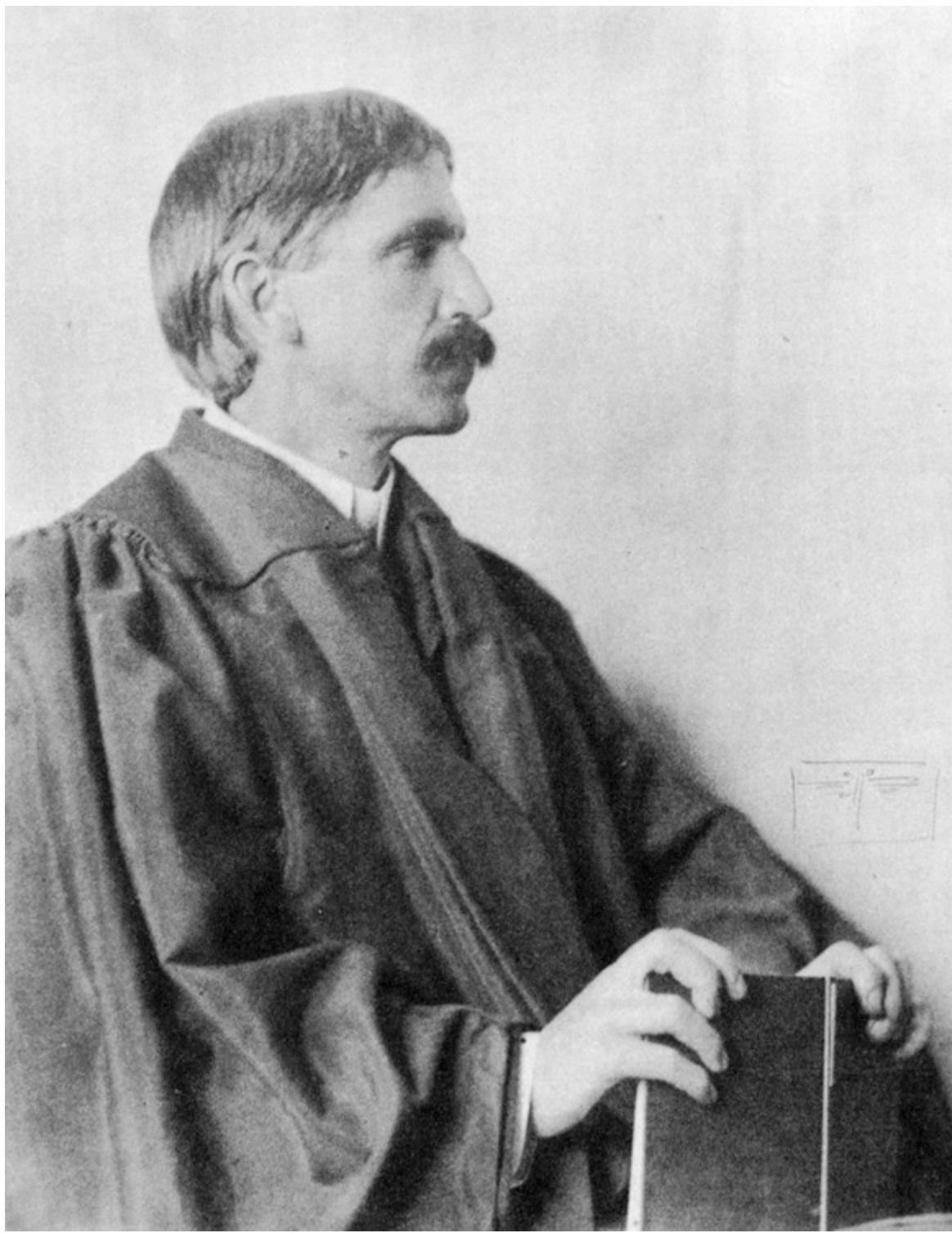
**JOHN DEWEY
NOS DEBATES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL
(ESTADOS UNIDOS, DOS ANOS NOVENTA DO SÉCULO
XIX AOS ANOS DEZ DO SÉCULO XX)**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Kazumi Munakata.

PUC/SP
São Paulo, 2007

BANCA EXAMINADORA



John Dewey, by Eva Watson Schütze

AGRADECIMENTOS

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, ao Programa de Educação: História, Política, Sociedade e ao CNPq, pelo apoio dado à pesquisa;

A Mirian Jorge Warde, pelo tema da pesquisa, pela disponibilização das fontes e pela orientação criteriosa;

A Kazumi Munakata, por ter aceito a orientação no último semestre de curso;

Aos professores do Programa, por todos os ensinamentos e pelo incentivo;

A Ana, Mario e Vítor, pela ajuda na Holanda, e ao Vitor, pelo auxílio na tradução;

Aos amigos, bons ouvintes de conquistas e dificuldades.

Ao Bruno, pela revisão do texto, por ser como é, e estar sempre ao meu lado;

À minha mãe, pelo apoio com a Dora.

A Dora, por ter chegado para colocar todas as coisas em sua devida proporção.

RESUMO

Nesta pesquisa investigou-se a presença de John Dewey (1859-1952) nos debates sobre a criança e sua educação nos Estados Unidos, de fins do século XIX às duas primeiras décadas do século XX, quando já se opunham os movimentos *kindergarten* e *child study*. O objetivo da investigação foi verificar o processo pelo qual as idéias de Dewey a respeito da criança e sua educação se impuseram a esses dois movimentos e se tornaram vitoriosas nos Estados Unidos. Do exame dos ditos e escritos do autor a respeito do assunto, conclui-se que as estratégias que adotou em sua trajetória em direção ao centro do cenário educacional norte-americano, tanto quanto as de que se utilizou na elaboração daqueles ditos e escritos, foram determinantes para sua a realização.

Palavras-chave: John Dewey (1859-1952), educação infantil, *kindergarten*, *child study*, Estados Unidos da América,

ABSTRACT

In this research it was investigated the presence of John Dewey (1859-1952) in the debates on the child and its education in the United States, from the end of XIXth century to the first two decades of XXth century, when the kindergarten and child study movements were already opposed. The objective was to verify the process for which the ideas of Dewey regarding the child and its education had imposed itself to these two movements, and how they became victorious in the United States. By the examination of author's speeches and writings regarding the subject, it was concluded that the strategies he adopted in his trajectory toward the core of the American educational scene, as much the strategies he used in the elaboration of those speeches and writings, have been determinative for his accomplishment.

Key-words: John Dewey (1859-1952), childhood education, kindergarten, child study, United States of America.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
CAPÍTULO I : O movimento <i>kindergarten</i> nos EUA (1855 a 1890).....	21
<i>I.1. Alguns traços da educação pública nos Estados Unidos Pós-Guerra Civil.....</i>	21
<i>I.2. A introdução do kindergarten alemão nos EUA: a primeira onda de froebelianos....</i>	24
<i>I.3. A introdução do kindergarten alemão nos EUA: a segunda onda de froebelianos....</i>	26
<i>I.4. A americanização do kindergarten: a experiência de Saint Louis.....</i>	29
<i>I.5. A expansão do kindergarten e o movimento free kindergarten.....</i>	33
<i>I.6. As exposições e as associações na difusão do kindergarten.....</i>	39
<i>I.7. O kindergarten nos EUA: balanço do debate nos anos iniciais.....</i>	43
CAPÍTULO II: O movimento <i>Child study</i> nos EUA (1883 a 1910)	48
<i>II.1. A Nova Psicologia nos EUA.....</i>	48
<i>II.2. O child study de G. Stanley Hall: o estudo científico da criança.....</i>	50
<i>II.3. O debate entre child study e os froebelianos.....</i>	54
CAPÍTULO III: Dewey entra no debate	63
<i>III.1. Trajetória de John Dewey.....</i>	63
<i>III.2. Posições de Dewey frente ao movimento child-study.....</i>	66
<i>III.3. Estratégias de projeção no debate.....</i>	78
<i>III.4. Laboratory School.....</i>	82
<i>III.4.1. O “kindergarten” da Laboratory School: a unidade sub-primária.....</i>	88
<i>III.5. Posições de Dewey frente ao kindergarten froebeliano.....</i>	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	124

INTRODUÇÃO

Meu interesse pela educação infantil manifestou-se durante o curso de Psicologia na PUC-SP (de 1989 a 1993), acentuando-se quando da realização de disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento, Psicanálise e de estágios na área clínica (atendimento terapêutico de crianças) e educacional (formação de educadores em creche).

Após a graduação, dei continuidade aos estudos relacionados à infância em um curso de aperfeiçoamento, de base lacaniana, na Psicologia da Educação (USP), sobre atendimento educacional e terapêutico de crianças com problemas globais do desenvolvimento. Nesse curso, tive a oportunidade de atuar como educadora na pré-escola terapêutica “Lugar de Vida”. Após o curso, passei a trabalhar como professora de educação infantil em escolas da rede privada e, em 1998, assumi o cargo de Diretora de Equipamento Social em uma creche do município de São Paulo, o que confirmou o meu interesse, não só pela criança, mas pela educação infantil, e intensificou o desejo de aprofundar os estudos nessa área.

Com a nova LDB (9.394/96) e com a efetivação da passagem das creches para a Secretaria da Educação, criou-se um ambiente de intenso debate sobre o papel da educação infantil, sintetizado no binômio “cuidar e educar”, o que gerou comparações entre o trabalho desenvolvido nas creches e nas EMEIs do município e a consequente retomada do histórico dessas instituições como recurso para compreender as grandes diferenças atuais no currículo e na formação de seus profissionais. Participando do debate na Secretaria de Educação, interessei-me por ampliar o conhecimento sobre história da educação infantil no Brasil, motivo pelo qual busquei o Mestrado do Programa Educação: História, Política, Sociedade.

Minhas perguntas, inicialmente, giravam em torno da origem das instituições de atendimento à infância no Brasil; de um modo geral: quando surgiram as instituições de educação infantil ou de atendimento à infância no Brasil? Que modalidades de instituições de atendimento à infância surgiram e que relações poderiam ser apontadas entre aquelas e as atualmente existentes? A que público se destinavam e com que objetivos? Em que modelos se baseavam? Qual a origem, a formação e o modo de recrutamento das educadoras e de outros profissionais dessas instituições? Que

equipamentos eram utilizados? Quais as características das práticas pedagógicas e da organização do tempo-espacô nas instituições de educação infantil?

Realizei as primeiras leituras sobre a história da educação infantil durante o curso “Conformação e internacionalização de padrões pedagógicos: a escola do século XIX ao século XX”, que me despertaram interesse pelo “movimento *kindergarten*” nos Estados Unidos (EUA) na passagem daqueles séculos, por sua importância no processo de conformação das instituições de educação infantil, não só naquele país, como em países europeus, asiáticos e americanos, entre os quais o Brasil¹.

Ao consultar a literatura norte-americana sobre o tema, pude perceber que o trabalho de Nina Vandewalker, *The Kindergarten in American Education* (1908) era uma fonte indispensável. A publicação *The Kindergarten Centennial (1837-1937)*, que estabelece uma cronologia dos fatos mais importantes da trajetória do *kindergarten* nos Estados Unidos, registra que o livro de Vandewalker mostra a relação do *kindergarten* com o processo educacional geral desde os seus primeiros passos, relacionando-o também com outras formas da vida social, tais como as missões religiosas e a assistência social. Destaca também a presença do Apêndice, em que Vandewalker fornece referências sobre o desenvolvimento do *kindergarten* em vários estados e no Canadá (1937, p. 15)². De fato, devido à riqueza de informações que traz sobre todo o território americano por onde o *kindergarten* se expandiu, e por um período de tempo que se estende de 1855 a 1907, o livro de Vandewalker é muito citado nos trabalhos acadêmicos, mesmo porque, outros trabalhos sobre o tema só surgiram mais tarde. Ladd (1982, p. 5), ao relacionar, já na década de 1980, os estudos históricos realizados sobre o *kindergarten* nos Estados Unidos, cita, além de *The Kindergarten in American Education*, apenas mais quatro obras, todas elas publicadas entre 1969 e 1972.

Quanto à produção de autores brasileiros a respeito da história da educação infantil, fiz um levantamento bibliográfico (teses, dissertações, livros e artigos de

¹ O curso acima referido foi oferecido por Mirian J. Warde; acompanhei-o integralmente como ouvinte antes de ingressar no mestrado, efetuando todas as leituras. A pedido da professora, e em colaboração com os colegas Maria Angélica Pedra Minhoto e Andrew B. Boyd, fiz a tradução de trechos de obras largamente exploradas nesta dissertação: *The Kindergarten in American Education*, de Nina C. Vandewalker e de *A History of Education in American Culture*, de Butts & Cremin.

² Pelo fato de lidar-se com a literatura norte-americana serão utilizadas as palavras *kindergarten* e *kindergartner*, que correspondem em português aos termos “jardim-de-infância” e “jardineira”, a fim de preservar as peculiaridades nacionais das instituições e dos profissionais de educação infantil. Nos textos originais em inglês, o termo *kindergartner* aparece na maioria das vezes sem definição de gênero (por

periódicos) nos sítios eletrônicos das universidades PUC-SP, USP, UNESP e UNICAMP, do qual foram selecionados os dois autores mais freqüentes e que constam como referência em vários trabalhos de história da educação infantil: Moysés Kuhlmann Jr. e Tizuko Morshida Kishimoto³. Procurei neles identificar informações e análises relativas à apropriação do modelo froebeliano, em particular, do *kindergarten* americano, e as questões levantadas sobre o estabelecimento de padrões de jardim da infância no Brasil no período entre final do século XIX e início do século XX. Nos textos de Kuhlmann (2001) e Kishimoto (2002), um dos assuntos que mais chamou a atenção foi a expansão internacional dos *kindergartens*.

Para Kuhlmann (2001), como decorrência da expansão das relações internacionais do final do século XIX, a propagação internacional do *kindergarten* deu-se a partir da Europa e dos Estados Unidos. Segundo o autor (idem, p. 13), “a absorção desses modelos de civilização e progresso combinava as referências vindas dos centros de propagação europeu e norte-americano, com as peculiaridades de cada país, segundo as suas condições culturais, econômicas, sociais, políticas”.

De fato, de acordo com Vandewalker (1908) nas missões de diferentes congregações em diversas localidades foram organizados *kindergartens*, como em Cuba, Havaí, México, Ásia, África, Austrália, Japão, Índia, Turquia e Brasil. Com relação ao Brasil, a autora informa que uma jardineira teria sido enviada à Bahia em 1896 pelo conselho Presbiteriano de Missões, tendo, de acordo com os relatórios, realizado um bom trabalho (idem, p. 91). Além disso, informa (idem, p. 142) que pessoas interessadas de diversos países viajavam ao exterior em busca de formação profissional. Nos Estados Unidos, as *summer schools*, por exemplo, ofereciam aulas para jardineiras, que foram freqüentadas por interessados de várias partes do mundo, inclusive do Brasil. Vandewalker registra a presença, em um desses cursos, de “uma jovem da América do Sul, que certa feita foi responsável pelo *kindergarten* nos jardins do Imperador do Brasil”⁴.

exemplo “the *kindergartner*”), no entanto, todas as vezes que alguma referência de gênero é feita, trata-se do feminino. Por essa razão, neste projeto usa-se a forma “a *kindergartner*”.

³ Foram utilizadas as seguintes palavras-chave para a busca sobre *kindergarten* e história da educação infantil brasileira: *kindergarten*, Froebel; e as seguintes palavras associadas para a busca cruzada: Jardim e infância; história e infância; jardim e história; *kindergarten* e Brasil; história e criança; história e creche; história e educação e infância.

⁴ No original, “a young woman from South America who at one time had charge of a *kindergarten* in the gardens of the Emperor of Brazil”. Nesta dissertação, todas as citações literais aparecem vertidas para o

Dos autores brasileiros, entretanto, ocupados com a investigação de como os “modelos” estrangeiros foram adaptados às “particularidades” brasileiras, não foi possível extrair informações ou análises mais substantivas sobre as lutas e debates em torno do *kindergarten* e da educação da infância que estariam acontecendo nos Estados Unidos na virada do século XIX, e que certamente marcaram o processo de sua configuração como modelo a ser nacionalizado e internacionalizado. Persistiam, assim, as questões provenientes das primeiras leituras feitas em torno do assunto: de que natureza eram as críticas e questionamentos contra o *kindergarten*? Direccionavam-se a que problemas ou aspectos? De que pessoas ou grupos partiram? Que tipo de inovação teórica e prática os críticos estimulavam? Tais questões levaram à pesquisa sobre a história da implantação do *kindergarten* nos Estados Unidos.

Segundo Vandewalker (1908, pp.9-10), ainda que o movimento do *kindergarten* tenha diferido em sua origem e desenvolvimento em diferentes localidades, a sua história nos EUA poderia ser dividida, de forma aproximada, nas seguintes fases:

- Período de Introdução: estende-se da abertura do primeiro *kindergarten*, em 1855, até o período posterior à Exposição da Filadélfia. Esse período pode ser subdividido em dois: o período do *kindergarten* alemão (1855-1870) e o período seguinte, quando foi aceito pelos norte-americanos e adaptado às necessidades e condições do país.
- Período de Expansão: Também subdividido em dois períodos; de 1880 a 1890, quando o *kindergarten* foi aceito sem críticas ou questionamentos; e de 1890 em diante, quando apareceu uma atitude mais crítica em relação a ele, e houve a adaptação e a reconstrução de sua teoria e prática (idem, pp. 9-10).

Ladd (1982, p.6) aponta a presença, na narrativa de Vandewalker, da interpretação de que, uma vez introduzido no sistema público, o *kindergarten* teria se tornado universalmente aceito. Para Ladd, entretanto, essa interpretação não é verdadeira, pois, embora o *kindergarten* tenha sido incorporado à escola pública em

português, em tradução livre da autora, sendo mantida a sua reprodução no idioma original em nota. As versões para o português têm apenas o objetivo de facilitar a leitura do texto, e não de estabelecer uma tradução definitiva para os textos.

várias das grandes cidades dos EUA, esteve longe de ser universalmente aceito. De acordo com a autora, mesmo os promotores do *kindergarten* estavam, no início do século XX, convencidos de que ainda havia muito que fazer para que todas as crianças norte-americanas tivessem a oportunidade de freqüentá-lo.

Shapiro (1983, p. X) também aponta o viés do trabalho de Vandewalker, que, para ele, é “a narrativa progressista da vitória do currículo reformado sobre o ortodoxo e dos *kindergartens* públicos sobre os privados”. Essa narrativa teria contribuído, ainda segundo o autor, para o obscurecimento de outros estudos realizados na época, tais como o *Educational Issues in the Kindergarten* (1908), de Susan Blow, que narra a derrota do idealismo do *kindergarten* do século XIX. Evidentemente, esse ponto de vista marca toda a interpretação de Shapiro, o que não pode ser desprezado como um viés de sua narrativa.

Dado o caráter evolutivo e algo idílico da narrativa de Vandewalker, as questões trazidas por Ladd e Shapiro funcionam como contraponto, uma vez que ambos os autores adotam posições mais críticas a respeito da direção tomada pela educação infantil nos EUA, especialmente no assim chamado “período de expansão”. Para esses autores, o processo de implantação do *kindergarten* teria sido bem mais diversificado e conflituoso do que aparece em Vandewalker, envolvendo lutas políticas e debates teóricos⁵⁶.

O trabalho de Michael Steven Shapiro, *Child's Garden: the kindergarten movement from Froebel to Dewey* (1983), assim como o de Vandewalker, abrange todo o território norte-americano em largo período, estendendo sua análise até 1980. No entanto, o autor defende um ponto de vista diferente, que chama de “revisionista”, pelo qual pretende restituir um lugar de destaque a personagens como Susan Blow, por exemplo, obscurecidas na história da educação infantil americana por nomes como o de G. Stanley Hall e John Dewey (Shapiro, 1983, p.X). De acordo com Shapiro, muitos dos problemas atuais da educação americana, atribuídos por certos críticos aos efeitos

⁵⁶ Por suas características, as obras de Vandewalker e Shapiro são tomadas ao longo da pesquisa como fontes de apoio, com a precaução de evitar as armadilhas de suas narrativas, e recorrendo-se, quando possível, a outras fontes. Trabalhos como, por exemplo, de Butts & Cremin (1965), mais panorâmico, e de Ladd (1982), Smuts (1995) e Beatty (2000), mais especializados, não só contribuem para uma melhor compreensão das peculiaridades do sistema de ensino norte-americano no período enfocado na pesquisa, como trazem interpretações variadas, coerentes com seus interesses e objetivos, que enriquecem a pesquisa histórica.

dos métodos progressistas, teriam sido apontados em sua origem por aquelas personagens, que não teriam sido ouvidas.

A afirmação de Shapiro (1983, p. X), de que “sob a longa sombra de John Dewey, os froebelianos americanos entraram em um eclipse histórico que durou quase seis décadas”⁷, foi decisiva para a proposição do problema desta pesquisa, por ter ratificado a importância de John Dewey como personagem relevante no debate em torno da educação infantil nos EUA da virada do século XIX, justificando a necessidade da análise de suas idéias e intervenções, para que o mesmo seja mais bem compreendido. Embora a participação de Dewey nesse debate não seja o foco central de trabalhos como os de Shapiro e Vandewalker, ele é citado em diversos momentos, não como representante dos movimentos envolvidos diretamente nas disputas em torno do *kindergarten*, mas como alguém que participou de modo mais distanciado em diferentes fóruns de debate sobre educação infantil. A afirmação de que suas idéias teriam obscurecido os froebelianos por seis décadas indica também que, apesar desse envolvimento “indireto”, as idéias de Dewey ocuparam o epicentro dos debates norte-americanos em torno da educação, inclusive da educação infantil.

O poder galvanizador das idéias de Dewey, conquistado nos debates que envolveram os participantes dos movimentos *kindergarten* e *child study*, os defensores da nova psicologia, filósofos e cientistas, justifica a importância do estudo do papel que desempenhou na conformação de um modelo de *kindergarten*. Posto em circulação no âmbito internacional, esse modelo disseminou-se por vários países; no Brasil, idéias e proposições deweyanas entram na composição de padrões pedagógicos enraizados sem associação direta ou necessária com a educação infantil, tema que está no centro do interesse do projeto de pesquisa *Internacionalização/nacionalização de padrões pedagógicos e escolares do ensino secundário e profissional* (2004), a que esta investigação se vincula⁸.

Tomando como base as indicações da literatura norte-americana e problemática dos projetos de pesquisa mencionados, esta pesquisa orienta-se pelas seguintes questões:

⁷ “Behind the long shadow of John Dewey, the American froebelians fell into historical eclipse for almost six decades”.

⁸ Embora os projetos e os trabalhos referidos estejam, nesse momento, dando ênfase aos ensinos secundário e profissional, seus procedimentos de análise podem ser estendidos a outros graus e modalidades de ensino, como é o caso da educação infantil e do *kindergarten*.

1. Que posições John Dewey assumiu em face das proposições teóricas e práticas das vertentes do movimento *kindergarten* e do movimento *child study*, preponderantes quando de seu ingresso no debate?
2. Que concepções de infância e educação infantil, derivadas de sua trajetória intelectual, Dewey divulgou, e quais foram determinantes na configuração do *kindergarten* da Laboratory School que estabeleceu na Universidade de Chicago (1896-1904)?
3. Quais foram as estratégias e táticas que, utilizadas por Dewey nos debates acadêmicos e educacionais de que participa no período, teriam sido fundamentais para lhe garantir proeminência na educação infantil, para além dos Estados Unidos?

Ao tomar posição diante do movimento *kindergarten*, Dewey prestou contas às tendências pedagógicas diretamente envolvidas com a temática da infância e da educação infantil, destacadamente Froebel e os froebelianos norte-americanos, assim como às tendências filosóficas e científicas mobilizadas nos debates em torno da infância e da educação infantil.

Com relação ao movimento *child study*, dialogou com as tendências então em voga, tanto as de cunho experimental quanto as de cunho ensaístico, mais diretamente envolvidas com a temática da infância e da educação infantil, destacadamente a Psicologia. O debate provocado pela constituição e difusão do *child study*, com o qual Dewey se envolveu, deu-se em torno da delimitação das suas fronteiras e da participação de outras disciplinas – tais como Psicologia, Sociologia, Biologia – em sua constituição. Pode-se dizer que esse debate, envolvendo cientistas e educadores, tenha promovido a intersecção dos campos educacional e científico em torno dessas idéias, e que nesta, Dewey tenha tido um papel decisivo, tendo participado da construção de uma idéia de infância em que a criança aparece no centro, como um meio de se entender como o ser humano conhece, aprende e se forma.

Assim, para conduzir esta investigação foram estabelecidas as seguintes hipóteses:

1) para elaborar as concepções de infância e educação infantil e as idéias que foram determinantes na configuração do *kindergarten* de sua Laboratory School;

2) para assumir posições em face das proposições teóricas e práticas do movimento *kindergarten* e do movimento *child study* e

3) para garantir sua prevalência no campo da educação infantil nos EUA do período;

John Dewey utilizou estratégias e táticas, tais como:

- Constituição de lugares tanto quanto ocupação de postos que serviram de base para a definição e lançamento de políticas destinadas à educação infantil;
- Estabelecimento e cultivo de relações com atores bem posicionados ou com potencial projeção nos campos acadêmico e educacional;
- Esquiva de confrontos explícitos com indivíduos e grupos influentes contrários a suas posições;
- Moderação nas críticas às concepções – de infância, de educação infantil e de outros temas – em disputa;
- Incorporação balanceada das descobertas de diferentes áreas do conhecimento com vistas a formular uma concepção própria de infância e de educação infantil.

Em suma, o que se pretendeu enfrentar foi a questão “como e por que as idéias e as posições assumidas por Dewey ganharam proeminência?”

A análise restrita ao conteúdo do debate poderia induzir à conclusão que tais idéias e proposições teriam prevalecido por terem se mostrado “melhores” do que as demais, por serem significativamente novas e originais ou, ainda, por expressarem a culminância de uma longa cadeia de teorias e pedagogias precedentes. No entanto, esses fatores não me conduzem a explicações convincentes. Historiadores das ciências ou das disciplinas científicas, como Wolf Lepenies, sugerem um outro percurso, que implica analisar as idéias filosóficas e científicas tomando por referência o ambiente social inclusivo.

Lepenies (1983) critica o modo tradicional e internalista das histórias da filosofia, a que contrapõe uma modalidade de história das disciplinas que, levando em conta os elementos externos, isto é, os fatores sociais implicados na produção das idéias científicas, “tenta recobrar as intenções, reconstruir as convenções e restaurar os contextos” (idem, p. 39)⁹. Os fatores externos implicados na história da produção e circulação de idéias são de diversa natureza, desde a ocupação de postos estratégicos no campo da cultura, como por exemplo, a posse de uma cátedra, a chefia de uma instituição influente, a direção de um periódico especializado, até modalidades de relações pessoais que extrapolam o campo profissional ou acadêmico.

Lepenies também contraria a tendência da história tradicional, que pensa a ciência em termos de predecessores e sucessores; seus argumentos são em favor da história das disciplinas como, primordialmente, uma história de associados e contemporâneos, que constituem o campo de força no qual se situa a disciplina. Ou seja, Lepenies sugere que se projete mais luz sobre a rede de relações na qual se encontra a disciplina do que sobre uma série de influências que possam estar nela depositadas.

Todo esforço de se impor como um conjunto sistematizado de idéias e de práticas implica a busca de distinção de uma disciplina em relação às demais. Por isso, alerta Lepenies, “a história de toda disciplina deve ser a história de suas relações com as outras disciplinas, das que imita como modelo, toma por aliadas, tolera como vizinhas, rejeita como concorrentes ou despreza como inferiores” (idem, pp. 40-41)¹⁰.

Contrariando, também, as práticas tradicionais das histórias da filosofia, por entender que é possível encontrar vestígios dessa história de associados e contemporâneos nos ambientes menos visíveis, Lepenies toma como fontes não apenas as “grandes obras” dos pensadores; examina notas e apêndices, obras menores e trechos circunstanciais, em que seus autores deixam que se evidenciem “as questões interessantes”, ou seja, as que se reportam a fatores sociais implicados na produção das idéias.

Os atores sociais preponderantes em uma tal história das disciplinas são os seus praticantes: cientistas, professores, divulgadores, ou seja, os intelectuais. Pela própria

⁹ Tradução livre. Na versão francesa, por Pierre Bourdieu, “ressaisir des intentions, de reconstruire des conventions et de restaurer des contextes.”

¹⁰ “L’histoire de toute discipline doit être l’histoire de ses relations avec les autres disciplines, de celles qu’elle imite comme des modèles, prend pour alliées, tolère comme voisines, rejette comme concurrentes ou méprise comme inférieures.”

situação de luta entre as disciplinas, apontada por Lepenies, esses atores sociais não agem isoladamente, porque são, como entende Warde, “coletivos que se organizam e funcionam em rede” (2003, p. 150). De acordo com a autora, ao considerá-los dessa forma é possível flagrar “a singularidade das regras que os regem”, posto que “tornar-se membro de uma rede intelectual, por exemplo, não se impõe como lei sobre um indivíduo que pode decidir dela participar ou não”. Além disso, pensar os intelectuais em rede implica considerar a existência de regras de inclusão e exclusão, de pertença ou de oposição que vigoram nesse campo, ao mesmo tempo em que aponta “para uma dimensão específica da rede como o coletivo articulado de agências e agentes de formação do intelectual”. Ainda de acordo com Warde (*apud* Bontempi Jr. & Warde, 2004), é importante considerar que a rede opera como o veículo de acesso de seus membros “a um conjunto determinado de ferramentas mentais, disponíveis em um tempo e lugar; valida e legitima aquele conjunto, admitindo, dispensando ou se opondo a outros; funciona como base de apoio para investidas individuais dos seus membros”¹¹.

No caso de Dewey, considerou-se de fundamental importância nesta pesquisa traçar um “mapa” dos debates em torno da infância e da educação infantil nos Estados Unidos, a fim de compreender o posicionamento dos intelectuais envolvidos e suas instituições, agremiações, e cargos públicos que ocuparam; as publicações especializadas de que participaram, bem como para situá-los [suas idéias e intervenções] em uma rede de controle das “condições pelas quais um indivíduo pode ser consagrado como intelectual” (Warde, 2003, p.150).

Tratou-se, assim, de analisar as lutas acadêmicas, sociais e educacionais nas quais John Dewey esteve envolvido, a constituição e a oposição das redes de intelectuais das quais participou, que se formaram e se desfizeram, bem como as estratégias e táticas por ele utilizadas, que definiram o seu lugar no campo da educação infantil¹² (Warde, 2002b).

¹¹ Usa-se aqui “a expressão ‘ferramenta mental’ para contrapor pontos de vista, tais como: idéias geram idéias; indivíduos geram idéias e a cultura gera a si própria. Pensar é uma prática humana que requer instrumentos específicos, dentre as quais se incluem idéias. O pensamento, as idéias que se criam etc., não seguem uma lógica interna, pois a produção, a distribuição, a circulação e os usos dos instrumentos de pensar são sempre socialmente determinados” (Warde, 2003).

¹² A utilização dos termos “estratégia” e “tática”, neste trabalho, não indica filiação a alguma teoria particular que os tenha definido como conceitos. Remetem-se, os sentidos aqui empregados à sua origem militar; assim, entende-se “estratégia” como a arte de planejar e aplicar os meios disponíveis e de explorar

Com esse propósito, foram consultadas as obras completas de Dewey, editadas em CD-ROM, em busca dos escritos que tratassesem dos temas “infância” e “educação infantil”, bem como registrassem suas posições frente às tendências em debate. Dentre os trabalhos selecionados há livros, artigos, conferências, entrevistas, que focalizam a educação infantil, especificamente, a infância, o *child study*, o *kindergarten*, Froebel, os froebelianos, a Laboratory School, a nova psicologia e áreas afins e outras experiências educacionais. Para análise desse material utilizou-se um protocolo de leitura (questionário de investigação) constituído a partir das perguntas formuladas, para estabelecer as articulações entre os elementos históricos trazidos pelas fontes de apoio (secundárias) e aqueles colhidos nos escritos de Dewey.

O conjunto documental comprehende obras de Dewey e obras complementares de autores que versaram sobre o tema em questão na abrangência da periodização. Essa bibliografia auxilia a reconstituição das redes sociais das quais Dewey tomou parte e dos momentos de elaboração e divulgação de suas idéias no interior do debate em que se insere. Além disso, a literatura norte-americana sobre o tema, incluindo estudos biográficos sobre Dewey, apoiou a elaboração de um mapa das principais tendências em oposição no momento em que produziu e fez circular suas idéias, assim como os elementos com que elaborou as ferramentas mentais com as quais enfrentou as questões de sua época.

Em síntese, esta pesquisa tem como tema a presença de John Dewey nos debates em torno da educação infantil, desencadeados nos Estados Unidos a partir de 1890, quando o movimento dos *kindergartens* estava em sua segunda fase de expansão, até a segunda década do século XX, quando as contendas arrefecem. Interessa investigar as idéias de Dewey a respeito da educação infantil no interior das relações sociais que o envolviam, bem como as estratégias por ele adotadas, que lhe permitiram ocupar, desde aquele momento, um lugar proeminente no campo educacional, destacadamente no âmbito da educação infantil.

Ao sistematizar e analisar os escritos de Dewey sobre infância e educação infantil remetendo-os às circunstâncias em que foram gerados, este trabalho objetiva ampliar o conhecimento dos pesquisadores brasileiros a respeito do processo de transformação da idéia de infância e de conformação das instituições de educação

as condições favoráveis a fim de alcançar objetivos específicos em determinado campo de luta; e “tática”

infantil no período entre fins do século XIX e início do século XX nos EUA. Considerando, também, que, segundo Warde (2005), apenas nove títulos da extensa bibliografia de John Dewey foram publicados em português por editoras brasileiras, este estudo poderá trazer como contribuição adicional a apresentação e análise de trabalhos desconhecidos da maior parte do público brasileiro.

No primeiro capítulo desta dissertação são tratados os principais fatos relativos ao movimento *kindergarten*, desde o seu início, até a segunda fase do “período de expansão”, em que se destaca como posição crítica o movimento *child study*¹³, e em que John Dewey ingressa no debate. Até 1890, o debate dava-se fundamentalmente no interior do movimento *kindergarten* e tinha um caráter mais “sócio-educacional”, tendo como foco o pensamento froebeliano e as práticas derivadas de seu pensamento no trabalho com as crianças. No período seguinte, com a difusão do *kindergarten* pelo país e com a multiplicação dos fóruns de discussão, abriu-se a possibilidade para que outras personagens e outras tendências teóricas ingressassem no debate (Vandewalker, 1908, pp. 243-244). A entrada do movimento *child study* e de acadêmicos como John Dewey proporcionou, de acordo com Shapiro (1983, pp. 107-129), a ampliação das discussões em torno da educação infantil do âmbito sócio-educacional para o científico.

Por essa razão, o segundo capítulo tem como tema o desenvolvimento do *child study*, enfatizando nele a atuação e o pensamento de G. Stanley Hall, seu principal líder, e as repercussões do *child study* no movimento *kindergarten*. Por fim, tendo sido dispostos o cenário e as personagens mais importantes, são expostas e analisadas as idéias apresentadas e as posições assumidas por Dewey em face do movimento *child study*, bem como as estratégias que utilizou para alcançar um lugar favorável no debate e no campo da educação infantil.

O terceiro capítulo apresenta a trajetória de John Dewey, desde o ingresso na universidade, até sua entrada no debate em torno da educação infantil, enfatizando as

como os meios postos em prática para sair-se bem no decorrer ou na iminência de uma luta.

¹³ De acordo com Smuts (1996, p.45), “movimento *child study* de Hall” é o rótulo convencionalmente dado a uma série de esforços que, liderados pelo psicólogo G. Stanley Hall, estenderam-se por mais de um quarto de século e envolveram indivíduos e organizações em agrupamentos mutáveis e inconstantes (frequentemente conflitantes), unidos pelo interesse comum de fazer avançar o estudo empírico das crianças, visando a fins práticos. Em meados de 1890s, o *child study* veio a se espalhar por vinte e três estados dos EUA, além de alcançar a Europa, a Ásia e a América Latina. Neste trabalho será utilizado o termo em inglês *child study* [que poderia ser traduzido por “estudo da criança”], para distinguir a disciplina fundada por Hall de estudos científicos da criança realizados posteriormente. Embora haja

relações que manteve com figuras ligadas aos movimentos *child study* e *kindergarten*, seus escritos e falas a respeito da criança e da educação, e alguns aspectos, especialmente relacionados ao estudo e à educação da criança pequena, da Laboratory School, que Dewey fundou em Chicago, a fim de evidenciar as estratégias discursivas e não discursivas que se utilizou para se posicionar no debate e nele se projetar.

alguma variação entre as fontes utilizadas, essa é a grafia mais freqüente. Nas citações e transcrições de títulos foi mantida a grafia original.

CAPÍTULO I

O movimento *kindergarten* nos EUA (1855 a 1890)

I.1. Alguns traços da educação pública nos Estados Unidos pós-Guerra Civil

Durante a década final do século XVIII e a primeira metade do XIX avançaram nos Estados Unidos idéias republicanas sobre a necessidade de promover o letramento e a ilustração do povo, para que este pudesse governar bem a nação. A idéia cada vez mais disseminada de que educar todos era uma medida de interesse geral, propagada incansavelmente por homens como Horace Mann¹⁴ e Henry Barnard¹⁵, sustenta a proposição que fazem da *common school* como “escola para todos”, ricos e pobres, “assim como a luz e o ar são comuns”, e de alta qualidade, “equivalente a qualquer instituição que pudesse ser estabelecida por particulares” (Butts & Cremin, 1965, p.194).

A idéia de uma educação universal desencadeou a discussão sobre o encargo e o direito de os governos (nacional, estadual, local) promoverem a educação de toda a sua população, e sobre a quem caberia o controle e o suporte financeiro dessas instituições.

¹⁴ Horace Mann (1796-1859), nascido em Franklin, Massachusetts, é considerado o “Pai da escola pública”. Tendo sido eleito para o senado de Massachusetts em 1827, esteve diretamente envolvido com o ato legislativo de criação do State Board of Education. Entre 1837 e 1848, foi secretário do Massachusetts Board of Education, tendo promovido no estado as *common schools* e o treinamento de professores. Mann foi o responsável pelo estabelecimento da primeira escola normal pública nos Estados Unidos (em Lexington, 1839). Foi membro do Congresso entre 1848 e 1853. Em 1853, tornou-se reitor do “experimental” Antioch College (Yellow Springs, Ohio), cargo que ocupou até o ano de sua morte. Muitos de seus relatórios sobre a educação pública no estado de Massachussets tornaram-se verdadeiros clássicos da literatura educacional (Cremin, 1961; Butts & Cremin, 1965; consultar também http://www.brown.edu/Administration/News_Bureau/Databases/Encyclopedia/search.php?serial=M0070; <http://www.sacklunch.net/biography/M/HoraceMann.html>).

¹⁵ Henry Barnard (1811–1900) é um dos nomes mais importantes da educação americana no século XIX. Nasceu em Hartford, Connecticut, e graduou-se em Yale em 1830. Em Connecticut (1837-39), tal como havia feito Horace Mann em Massachussets, criou um ato legislativo para promover a supervisão das *common school* locais. Como secretário do Board of Commissioners of Common Schools de Connecticut (1838 a 1842), promoveu a inspeção escolar, a recomendação de livros-texto e a organização de institutos de professores e associações de pais e mestres. Em 1843, como comissário em Rhode Island, promoveu surveys sobre a *common school* e reformas. Em 1867, tornou-se o primeiro Comissário de Educação dos Estados Unidos. Nesse cargo até 1870, planejou e conduziu a preparação de relatórios sobre a educação e a legislação escolar no país e no exterior. Barnard foi o fundador e o editor do *American Journal of Education* (consultar: <http://www.barnardfund.org/whois.htm>; <http://www.encyclopedia.com/doc/1E1-BarnardH.html>).

A resistência foi grande, tanto de parte dos grupos religiosos, que relutavam em abrir mão de seu controle sobre a educação das comunidades locais, como da parte dos homens públicos que, interpretando a Constituição segundo uma perspectiva mais radicalmente individualista, consideravam abusivos, não só o controle governamental das instituições por meio de delegados, como a própria arrecadação fiscal para o financiamento da educação pública (idem, pp.141-162).

Nas décadas seguintes à Guerra Civil (1865), sob o controle político do Partido Republicano, emergiu um governo federal forte, amplamente alicerçado no crescimento das tarifas públicas e no incremento da industrialização e do comércio, que favoreceu a expansão da educação elementar pública nos Estados Unidos. Essa expansão deu-se rapidamente, atingindo maiores porções da população infantil à medida que a obrigatoriedade se estendia à universalização. Para os autores, o encargo do atendimento obrigatório, fixado em lei, levou os estados ao esforço de diferenciação dos propósitos da educação e do currículo escolar, a fim de atenderem às necessidades de uma população heterogênea.

É a partir de então que se dissemina e prevalece no país a definição de *public education* como educação oferecida pelos governos (nacional, estadual, local), que, por seus delegados, garantem o atendimento universal dentro de uma certa faixa etária, decidem sobre o currículo e a alocação de recursos, promovem a certificação dos professores e fixam parâmetros e avaliações. O termo *public education* não é tomado nos EUA como sinônimo de “educação publicamente financiada”, uma vez que ela pode ser financiada por recursos privados, obtidos, por exemplo, por donativos, mas, ainda assim, ser considerada pública no que se refere à posse e ao controle.

De acordo com os autores, nas primeiras décadas após a Guerra Civil, a grande expansão da educação elementar deu-se na esfera pública, nos sistemas escolares dos estados. No entanto, não cessou o crescimento da esfera privada na promoção dessa educação, atendendo a interesses e objetivos das comunidades, tais como a escolarização de crianças excepcionais, e *class schools* preparatórias para níveis escolares superiores, para jovens de classes econômicas privilegiadas. Butts & Cremin (1965, p.417) apontam que a maior parte dessas crianças e jovens cursavam escolas privadas confessionais, sendo as de fé católica mais numerosas, e, entre os protestantes, as luteranas. Seus currículos eram, obviamente, religiosamente orientados, mas os

autores ponderam que certas inovações que seriam impossíveis em sistemas públicos puderam ser facilmente introduzidas nessas escolas, de tamanho mais reduzido e de maior liberdade.

As escolas públicas e privadas de “ensino médio” [*high schools*] cresceram nesse mesmo período por todos os estados, tendendo a oferecer pelo menos dois diferentes programas: um, de ensino prático e com sentido de terminalidade, outro, de tipo “clássico”, como um curso preparatório para o ensino superior. As “integrais” [*comprehensive*], que ofereciam ambos os programas, acabaram por se tornar, mais tarde, o padrão típico de escola secundária no território americano, funcionando como continuação da escola elementar para todos. Assim como no caso das escolas elementares, a maioria das iniciativas privadas partia de grupos religiosos, e podiam servir a propósitos de interesse comunitário não atendidos por escolas do sistema público (idem, pp.419-421).

A expansão das escolas elementares e secundárias levou à expansão do ensino superior, embora este tenha crescido em proporção menor. O que houve, entretanto, de mais importante nesse nível de ensino foram as modificações organizacionais, que puderam alargar o alcance dos serviços públicos da universidade sob a forma de cursos de extensão, cursos de verão e palestras, estações de experimentos agrícolas, que levaram a educação superior para além dos grupos e das áreas até então restritas.

Butts & Cremin (1965, p.425) apontam, além do processo de expansão da educação em seus diversos níveis, duas tendências crescentes e complementares: uma, em direção à aplicação de recursos públicos em apoio a objetivos educacionais, outra, em direção à centralização federal dos negócios da educação logo após a Guerra Civil, embora a Constituição houvesse deixado os assuntos de educação aos estados e às comunidades locais.

Em 1867, foi criado o Department of Education, com incumbência de coletar e difundir dados e estatísticas sobre a educação, a fim de “ajudar o povo dos Estados Unidos no estabelecimento e manutenção de um eficiente sistema escolar, e por outro lado, promover a causa da educação por todo o território” (*apud* Butts & Cremin, 1965, p.426). A legislação deu a direção do departamento a um Comissário de Educação, para assistência especializada e para reportar-se ao Congresso anualmente. Entretanto, a oposição de certos setores, dentre os quais os religiosos, ao estabelecimento de tal

instância federal, levou a que o departamento fosse transformado, em 1896, em um *bureau* do Departamento do Interior, portanto, com menor prestígio. O departamento não tinha poderes diretos de controle, supervisão ou gerência dos fundos, sendo sua influência proveniente do conhecimento e dos esforços pessoais do comissário e de sua equipe, responsáveis por inúmeras palestras em encontros nacionais e locais, e por *papers* que formavam opiniões e induziam a políticas educacionais nos estados (idem, p.426).

Após a Guerra Civil, a educação passou a movimentar muito dinheiro no âmbito da arrecadação do Estado americano, assim como se incrementaram as técnicas e as agências de administração escolar. A influência do Estado crescia, especialmente no que tange ao Sul em reconstrução, com as provisões concernentes à educação tornando-se cada vez mais específicas e detalhadas, tratando de temas como a responsabilidade local pela manutenção de escolas, as finanças, a certificação de professores.

Crescem, em vários estados, o poder e a extensão das superintendências do governo central e dos conselhos [*boards*] chefiados por educadores profissionais, com poderes variando de estado para estado, mas estendendo-se, desde a incumbência em gerir os mais baixos níveis administrativos, até conferir licenças a professores. Os autores apontam que a adoção de leis iguais, ou similares, nos diferentes distritos de cada estado, teria sido fundamental para a consolidação da tendência, intensificada neste período, de centralização administrativa dos negócios da educação, mas que isso nem sempre ocorreu, devido à maior autonomia que alguns estados ainda permitiam a seus distritos (Butts & Cremin, 1965, pp.429-430).

I.2. A introdução do *kindergarten* nos EUA: os alemães e a primeira onda de *froebelianos*.

Com relação à introdução do *kindergarten* nos Estados Unidos, a historiografia norte-americana é consensual quanto a isto ter se dado graças aos alemães que para lá haviam imigrado na segunda metade do século XIX, dentre os quais Adolf Douai, William Nicholas Hailmann e John Kraus (Vandewalker, 1908; Shapiro, 1983; Beatty, 2000). De acordo com Beatty (2000, p.43), esses alemães chegaram aos Estados Unidos foragidos da derrota dos movimentos revolucionários de 1848, e seus *kindergartens*

tencionavam preservar a cultura e a língua alemã, inicialmente entre os filhos de alemães nascidos na América, promovendo, tão fielmente quanto possível, a pedagogia de Froebel. De fato, dos dez *kindergartens* abertos nos EUA antes de 1870, nove eram para crianças de língua alemã.

Na historiografia educacional norte-americana consta que o primeiro *kindergarten* teria sido criado em Watertown, Wisconsin, por Marguerite Meyer Schurz; quanto à data da instalação, as referências variam entre 1855 (Vandewalker, 1908; Shapiro, 1983) e 1856 (The Association for Childhood Education. Kindergarten Centennial Committee, 1937)¹⁶. Schurz havia se iniciado nos métodos de *kindergarten* com o próprio Froebel. Tendo sido obrigada a deixar a Alemanha por motivos políticos, Schurz refugiou-se em Londres, em 1852, onde manteve estreito contato com o primeiro *kindergarten* da Inglaterra, dirigido pelo alemão Johann Ronge; nessa oportunidade teria conhecido Carl Schurz, com quem se casou e emigrou para os Estados Unidos (Beatty, 2000).

Em 1860, influenciada pelo convívio com Mrs. Schurz e por um artigo de Henry Barnard¹⁷, Elizabeth Palmer Peabody e sua irmã Mary Mann, esposa de Horace Mann, abriram o primeiro *kindergarten* para crianças anglófonas em Boston. Ambas o conduziram até 1867, quando teriam ficado insatisfeitas com os resultados. No mesmo ano, Peabody viajou à Europa a fim de estudar mais intensamente o *kindergarten* com os discípulos de Froebel, tendo retornado no ano seguinte, para devotar o resto de sua vida à educação pré-escolar. Por mais de vinte e cinco anos, Peabody, envolvida em educação e interessada no transcendentalismo, derivado do idealismo alemão que havia inspirado Froebel¹⁸, fundou diversos periódicos e proferiu palestras sobre o

¹⁶ Ao longo de todo o trabalho The Association for Childhood Education será designada pela sigla ACE.

¹⁷ A historiografia atribui a Barnard o primeiro artigo sobre *kindergarten*, publicado no *American Journal of Education*, logo após sua participação na International Exhibit of Educational Systems, realizada na Inglaterra, em 1854, de onde teria voltado entusiasmado com aquela novidade em matéria de instituição destinada à educação da infância (Beatty, 2000, dentre outros). O *American Journal of Education*. (31 volumes, de 1855-81, reeditados em 1902 com um volume adicional datado de 1882), fora fundado e era editado pelo próprio Barnard, e incluía versões de clássicos europeus sobre a educação até então indisponíveis a leitores americanos. Cerca de 50 desses títulos foram reimpressos na coleção “Library of Education” (consultar: <http://www.barnardfund.org/whois.htm>; <http://www.encyclopedia.com/doc/1E1-BarnardH.html>).

¹⁸ Segundo Butts & Cremin (1965, p.168), o transcendentalismo nos EUA tomou como inspiração o pensamento de filósofos idealistas alemães, como Kant, Schelling, Fichte e Shleiermacher, e de românticos ingleses, como Coleridge. Trata-se de uma reação ao intelectualismo, racionalismo e naturalismo do Iluminismo do século XVIII, pois, em lugar da ênfase do Iluminismo na razão, no método científico e nas leis da natureza, os transcendentalistas encontram a fonte da motivação e da ação em uma

kindergarten pelos EUA (The A.C.E. *Kindergarten* Centennial Committee, 1937; Vandewalker, 1908). O interesse e o entusiasmo de Peabody teriam encorajado diversas professoras de *kindergarten* alemãs a irem aos EUA para iniciar *kindergartens* e *kindergarten training schools*, constituindo assim a segunda onda de froebelianos alemães emigrados para os Estados Unidos.

1.3. A introdução do *kindergarten* alemão nos EUA: a segunda onda de froebelianos.

A segunda onda de froebelianos na América ocorreu entre 1860 e 1872, e, diferentemente da primeira, que tinha inspiração política, visava a alcançar objetivos sócio-educacionais, alimentada pela crença do próprio Froebel de que os Estados Unidos seria um país hospitalero ao *kindergarten*, o que, de acordo com Shapiro (1983, p. 31), tornou-se parte da ideologia oficial do movimento, repetida nas palestras dos formadores de *kindergarten* alemães. Esta segunda leva já encontrou em desenvolvimento no território americano as primeiras fundações de um sistema de ensino público, que, por suas características, facilitou tanto a penetração do *kindergarten*, como a realização desses objetivos sócio-educacionais.

Bertha Maria Von Marenholtz-Bülow, líder da influente Hambur Froebel Union e presidente da German Froebel Society, é considerada a maior porta-voz da introdução dos *kindergartens* na América. Entretanto, sua tentativa de abrir um *kindergarten* em Nova Iorque e posteriormente em Boston foi mal-sucedida, por ter encontrado forte resistência entre os que consideravam que o seu “German *Kindergarten*” não era adequado aos americanos e estimulava a “rivalidade entre nacionalidades” (idem, p. 32).

Matilda Kriege, uma das pupilas de Bülow, teve dificuldades semelhantes, que começaram já pela escolha do nome, como explicou em uma de suas cartas:

A palavra “German” colocada por mim antes de Froebel’s *Kindergarten*, levou à incompreensão de que isto quisesse indicar um choque ou rivalidade entre nacionalidades. Meu motivo em chamar o *kindergarten* que nós estabelecemos no

natureza humana cuja essência é espiritual, e situada em patamar superior aos aspectos materiais do mundo físico. De acordo com Shapiro (1983, pp 11-13), Peabody iniciou-se no transcendentalismo como assistente de Amos Bronson Alcott na Temple School. Nessa escola experimental, Alcott pretendia fazer da educação uma experiência mais prazerosa para as crianças. Para isso, eliminou o castigo corporal, introduziu canções e jogos na sala de aula e alterou a disposição das carteiras, de modo que a mesa do professor ficasse localizada em uma “posição de comando”, no centro da sala, enquanto que as crianças ficavam sentadas de frente para a parede, sem que pudessem se olhar.

ano passado em Boston, “German *Kindergarten*” foi simplesmente porque eu senti a necessidade de fazer uma distinção entre o verdadeiro sistema de Froebel e as escolas para crianças pequenas nessa cidade, que tomam o nome de *Kindergarten* sem incorporar sequer um único princípio cardenal estabelecido por Froebel, seu criador. Eu deveria tê-lo chamado de “Froebel *Kindergarten*”, mas isso não parecia atender ao propósito, pois achamos que muito poucas pessoas sabiam algo sobre Froebel e nós ainda estávamos ansiosos para fazer algo pela introdução do seu sistema. Apenas escolas conduzidas de acordo com Froebel deveriam assumir o nome de *Kindergarten*, estejam elas na França, Inglaterra, Itália ou na América. (The Committee of Nineteen, 1924, pp. 93-94)¹⁹.

De acordo com Beatty (2000, p. 45), no fracasso do *kindergarten* por ela aberto em Boston, em 1868, manifestou-se o conflito entre valores culturais e educacionais americanos e alemães. Aos pais americanos desagradava a insistência de Krieger em usar canções, jogos e histórias folclóricas alemãs no ensino das crianças americanas. Esses fracassos, no entanto, serviram para que os imigrantes que vieram em seguida ficassem mais atentos às dificuldades que teriam e desenvolvessem estratégias a fim de superá-las e alcançar a aceitação do público norte-americano. A atuação de Maria Kraus-Boelte constitui um exemplo de esforço da segunda leva para conquistar o público norte-americano²⁰.

Filha de um proeminente advogado e magistrado alemão, Kraus-Boelte mudou-se para Berlin em 1854, para ingressar no programa de formação em *kindergarten*, conduzido pela viúva de Froebel. Após completar o curso, iniciou carreira em Londres, a convite de Madame Ronge, aluna de Froebel em 1849, para ajudá-la a organizar um *kindergarten*. Nos anos em que atuou em Londres, transformou-se em líder do crescente movimento frobeliano internacional. Kraus-Boelte retornou à Alemanha em 1867, para se dedicar ao estabelecimento de *kindergartens* privados, primeiramente em Hamburgo

¹⁹ “The Word ‘German’, prefixed by me to Froebel’s kindergarten, has led to the misapprehension that it was meant to indicate a contest or rivalry among nationalities. My motive in calling the kindergarten, which we established last year in Boston, ‘German Kindergarten’, was simply that I felt the necessity of making a distinction between the true system of Froebel and the schools for little children in this city, which take the name of kindergarten without embodying a single cardinal principle laid down by Froebel, their originator. I might have called it ‘Froebel Kindergarten’, but that did not seem to answer the purpose, as we found that very few persons knew about Froebel, and still we were anxious to do something for the introduction of his system. Only schools conducted in accordance with Froebel ought to assume the name of kindergarten, whether they exist in France, England, Italy, or America.”

²⁰ Maria Kraus-Boelte foi a frobeliana alemã mais influente na América no início dos anos de 1870, tendo proferido palestras com freqüência em diferentes associações, tais como The National Education Association (no Kindergarten Department, do qual foi presidente entre 1899-1900) e The International Kindergarten Union. Além disso, publicou um guia (*Kraus Kindergarten Guide*, 1878) e formou mais de mil e duzentas *kindergartners* e duas mil crianças nos EUA (The Committee of Nineteen, 1924, pp. 81-82).

e mais tarde em Lübeck (Shapiro, 1983, pp. 32-33 e The Committee of Nineteen, 1924, p.76-77).

Foi em Londres que Kraus-Boelte se encontrou pela primeira vez com Peabody, em 1870, que até então mantivera correspondência com Amély Boelte, tia de Maria, ocasião em que tentara persuadi-la a emigrar, ressaltando as oportunidades que se ofereciam na América. Seus primeiros apelos, contudo, não tiveram sucesso, pois Kraus-Boelte preferia atuar na promoção do *kindergarten* em pequenas vilas da Alemanha, assim como havia feito Froebel (The Committee of Nineteen, 1924, p. 79).

Entretanto, devido às dificuldades enfrentadas na Alemanha durante a Guerra Franco-Prussiana, Kraus-Boelte mudou os seus planos e decidiu encerrar o *kindergarten* de Lübeck em 1871 e retornar para a Inglaterra. Lá, encontrou Henrietta B. Haines, que possuía uma escola privada em Nova Iorque, e que, encorajada por Peabody, tentou convencer Boelte a ir para América, para abrir um *kindergarten* naquela escola. Nessa mesma época, tendo Peabody repetido o convite feito anteriormente, Kraus-Boelte finalmente o aceitou e decidiu emigrar para os EUA: “Eu recebi sua carta me convidando a vir para a América”, Kraus-Boelte respondeu, “e, embora o meu trabalho e o meu lar me sejam muito queridos, resolvi ir a América pelo bem da causa” (*apud* Shapiro, 1983, p.34). Em setembro de 1872, estabeleceu um *kindergarten* e aulas para as mães na escola de Haines; em 1873, juntamente com seu marido John Kraus, iniciou, em anexo, um seminário para *kindergartners* (The Committee of Nineteen, 1924, pp. 79-80).

Boelte começou a vencer a relutância dos pais americanos em enviar seus filhos para o *kindergarten* da escola de Haines ao promover pequenas alterações em seu currículo. Ela escreveu em 1873, que “os jogos de maior sucesso conduzidos na Alemanha ou Inglaterra freqüentemente não são aceitos pelas crianças americanas se trazidos a elas sem alteração; mas, se forem ligeiramente modificados, são aceitos entusiasticamente” (*apud* Shapiro, 1983, p. 35). Tal percepção sobre as preferências das crianças americanas refletia seu reconhecimento da necessidade de adaptar as músicas e jogos alemães ao cenário social americano.

Embora Peabody também estivesse preocupada em alcançar a aceitação dos pais, a sua opinião a esse respeito era oposta a de Kraus-Boelte. Para ela, as canções e jogos alemães seriam benéficos para combater o aspecto exageradamente reflexivo e analítico

da educação infantil americana, que via como negativo. Argumentava que “a riqueza, a melodia lenta, forçaria os americanos a dar uma pausa na correria da vida, e nos permitiria sentir o mistério e a profecia que cercava o período sagrado da infância” (*apud* Shapiro, 1983, p. 36). Peabody advertiu aos professores estrangeiros que controlar as crianças americanas seria um trabalho árduo e que, por seu “temperamento vivaz”, sua “energia viva”, seria preciso freá-las por meio da conscientização de regras, e não por meio de ações enérgicas. Os professores alemães, entretanto, pareciam estar inicialmente mais bem preparados para lidar com as crianças americanas do que com os seus pais. Com o suporte e encorajamento de Peabody, formadoras alemãs gradualmente transferiram sua atenção do ensino das crianças para o ensino dos pais (Shapiro, 1983, p. 36).

Durante os anos 1860 e 1870, a maioria dos educadores de *kindergarten* não teria feito mais do que replicar o método de Froebel, tão cuidadosamente e fielmente quanto era possível. De fato, as tentativas de adaptar o *kindergarten* à América não implicavam ainda revisão dos pressupostos de Froebel (Beatty, 2000). De acordo com Beatty, esta “imitação fiel” serviu ao movimento em seus inícios, pois atendia bem à necessidade de o *kindergarten* se distinguir das práticas educacionais utilizadas com crianças maiores e das instituições que, como denunciava Krieger, tomavam o nome de *kindergarten*, sem, no entanto, adotar os princípios de Froebel. Porém, de acordo com Shapiro (1983, p. 44), até antes de meados dos anos 1870, a maioria dos pais americanos ainda os desconhecia, ou desconfiava dos benefícios de enviar seus filhos a um *kindergarten* alemão. *Kindergartens* e instituições de formação de *kindergartners* foram estabelecidas, mas a “idéia” do *kindergarten* ainda estava em busca de uma aceitação mais ampla do público americano.

I.4. A americanização do *kindergarten*: a experiência de Saint Louis²¹.

A rápida expansão do movimento *kindergarten* após 1873 começou em Saint Louis. A população local teve um incremento de imigração alemã entre 1860 e 1870, a qual apoiou os primeiros *kindergartens* privados da comunidade. Mais tarde, ofereceu

²¹ Utilizo o termo “americanização” no sentido atribuído pela historiografia norte-americana que se ocupa do *kindergarten*, que se refere à adaptação progressiva dessa instituição à cultura e ao modo de vida dos EUA.

também a base de apoio à introdução do *kindergarten* na escola pública. A primeira experiência americana de introdução do *kindergarten* na escola pública deu-se graças ao esforço conjunto de Willian Harris (1835-1909), o superintendente das escolas de Saint Louis, e de Susan E. Blow, froebeliana local que se tornaria uma das líderes do movimento *kindergarten*.

Susan Blow iniciou sua educação formal aos dezesseis anos na escola feminina privada de Henrietta B. Haines, em Nova Iorque. Teve o primeiro contato com o *kindergarten* froebeliano durante uma viagem à Europa com seu pai, então um diplomata, designado para o Brasil pelo presidente Grant. De volta a Saint Louis, deu início a um duradouro companheirismo intelectual com William T. Harris, que a convidou para ingressar no seu círculo filosófico hegeliano.

Segundo Warde (2002a, p.414), havia então “uma prática relativamente sistemática de leituras hegelianas nos Estados Unidos [...], realizadas por imigrantes alemães que haviam chegado com formação universitária”. A leitura sistemática de Hegel especialmente da obra *The philosophy of history*, teria marcado, em certos círculos, a formação de uma geração de intelectuais que se espalharam pelo país em universidades e centros de estudos e pesquisas (idem, p.421). Harris foi um deles, tendo sido líder de um pequeno grupo de professores e imigrantes alemães devotados ao estudo de Hegel, e membro da Sociedade Filosófica de Saint Louis (1866) e do *Journal of Speculative Philosophy* (1867) (Shapiro, 1983, p. 45).

A convivência entre os hegelianos e as aulas sobre Kant, Fichte e Hegel, permitiram a Blow superar os limites de sua formação estritamente religiosa e ampliar seus horizontes intelectuais. Da parte de Harris, o encontro com Blow, então professora substituta em escolas de Saint Louis, que experimentava novas técnicas educacionais, teria ajudado “a traduzir o seu vago interesse em Froebel em planos reais para um programa de *kindergartens* públicos” (Shapiro, 1983, pp. 50-52)²².

A experiência de trabalho como professora substituta nas escolas de Saint Louis deu a Blow a oportunidade de discutir as inovações educacionais de Froebel com o

²² Peabody já havia sugerido a Harris que incluisse o *kindergarten* no seu sistema escolar público, pois havia se impressionado com seu trabalho, que conheceu por intermédio de Alcott. O próprio Harris havia recomendado essa medida ao Board de Saint Louis, em 1870. Nesse mesmo ano, Peabody o convidou para assistir a uma conferência sobre *kindergarten* em Chicago, para demonstrar a sua utilidade, mas Harris declinou do convite. Outra sugestão de Peabody que não foi aceita por Harris foi a de incluir uma

superintendente. Harris a encorajou a estudar com Kraus-Boelte em Nova Iorque, sugestão que aceitou.

O curso de Kraus-Boelte caracterizava-se por estudos sistemáticos e exercícios de uso de dons e ocupações, a fim de que as alunas adquirissem destreza e talentos estéticos. Elas deveriam repetir por várias vezes tarefas simples; tais como “dobrar centenas de formas em papel, tecer incontáveis esteiras, desenhar centenas de figuras, montar um sem número de colares, e ver miríades de cartões antes de terminar o seu treinamento”. Além disso, eram orientadas a estudar as leis complementares de harmonia, cor, música e geometria. Kraus-Boelte teria dito a uma classe de *kindergartners*, referindo-se aos dons e ocupações: “conhecê-los é um estudo; aplicá-los é uma arte; entender o seu significado... é uma ciência”. Na correspondência que manteve com Harris durante o período de sua formação em Nova Iorque, Blow observou que seria necessário modificar a “teoria alemã” para que se tornasse “um fato americano” (Shapiro, 1983, pp. 53-54).

Um ano depois, Blow retornou a Saint Louis e deu início, em setembro de 1873, ao Des Pres *kindergarten*, o primeiro *kindergarten* público nos Estados Unidos. Blow sugeriu limitar o número de crianças a serem atendidas, e inicialmente abriu suas portas para 20 crianças. A requisição de Peabody por informação sobre a escola experimental reforçou o desejo de Blow de proceder cautelosamente. De acordo com Shapiro (1983, p.54), ela escreveu para Harris que, “reconhecendo que o nosso *kindergarten* é um experimento e sabendo algo do caráter de Miss Peabody, sinto-me pouco inclinada a relatar mais do que simples fatos, como números de alunos, horas empregadas por dia etc.”.

Em seu relatório para o conselho escolar [*school-board*] (1874), Susan Blow procurou responder às objeções ao sistema *kindergarten*. Entre as objeções a que respondia estavam a resistência geral às inovações educacionais, o medo do *kindergarten* “germanizar as escolas” públicas americanas, o receio dos pais em perder o seu lugar na educação infantil, o receio das professoras primárias de que as crianças não seriam adequadamente preparadas no *kindergarten* para as lições primárias e de que nele se tornariam “intratáveis” (idem, p. 55).

kindergartner treinada na Alemanha nas escolas de Saint Louis (Butts & Cremin, 1965, p. 416; Shapiro, 1983, p.47).

Blow apontou, por exemplo, que as matrículas haviam crescido rapidamente e que um segundo *kindergarten* havia sido acrescentado naquele mesmo ano. Relatou também uma taxa de 95% de atendimento, dissipando o argumento corrente de que crianças pequenas não teriam freqüência regular, e que os exercícios físicos tinham se mostrado benéficos, contrariamente ao que anteriormente se pensava. Finalmente, relatou que alunos tiveram um bom desempenho em trabalhos primários [*primary work*], fato que acreditava que pudesse afastar o medo dos educadores (idem, p. 55).

Harris, em seus próprios relatórios, procurava distinguir o currículo do *kindergarten* de Saint Louis dos de outros *kindergartens*, ressaltando que este operava dentro dos limites do “racionalismo hegeliano”. Harris afirmava que apenas as canções e jogos que servissem como veículos do desenvolvimento racional eram incluídos nos *kindergartens* de Saint Louis, que Harris não considerava como sendo “paraísos da infância”, mas como lugares em que a criança era preparada para um futuro desenvolvimento intelectual.

Em resposta às necessidades de um programa de *kindergarten* público, que deveria preparar a criança para um bom desempenho nos graus seguintes, Blow e Harris formularam uma nova teoria de educação infantil, a que chamaram “educação simbólica”. Harris levou à frente o princípio especulativo de que o pensamento da criança preexistiria como sentimentos e emoções, que, entretanto, não necessitariam ser cultivadas diretamente, como Froebel havia afirmado. Harris acreditava que, apenas por meio do treinamento das faculdades intelectuais, eram dadas as formas gerais de “universalidade”, assim permitindo que essas formas embrionárias se tornassem idéias. De acordo com Shapiro (1983, p. 56),

os hegelianos acreditavam que a criança [de 4 a 6 anos] (...) entendia o mundo material em torno por meio de impressões sensoriais e era capaz de lembrar e de analisar sensações passadas por meio da memória, embora ainda fosse incapaz de formar pensamentos abstratos. Esta lacuna psicológica e educacional – entre o aprendizado sensorial e o pensamento abstrato – era chamada de estágio simbólico, porque os hegelianos postulavam que durante este breve período a criança percebia o mundo inteiramente por meio de símbolos²³.

²³ “The Hegelians believed the child (...) had an understanding of the material world around him through sense impressions alone and was able to recall and analyse past sense impressions through memory though he was still unable to form abstract thoughts. This psychological and educational lacuna – between sense learning and abstract thinking – was called the symbolic stage because Hegelians postulated that during this brief period the child perceived the world entirely through symbols.”

Para os hegelianos, o estágio simbólico, que coincidia com o período em que a criança deveria freqüentar o *kindergarten*, era uma fase crítica em seu desenvolvimento geral. Durante esses anos, explicava Harris, “a vontade da criança unia-se ao intelecto para produzir atenção, análise, síntese, reflexão e discernimento [insight]” (*apud* Shapiro, 1983, p. 56).

A teoria da educação simbólica produziu discordâncias importantes entre, de um lado, Harris e Blow, e de outro, Peabody, crescentemente apreensiva a respeito do que acontecia em Saint Louis, em que detectava um exagerado reforço de habilidades mecânicas e tarefas intelectuais em detrimento de aprendizado espiritual. Para os transcendentalistas, como Peabody, os hegelianos de Saint Louis confundiam método e educação e subordinavam a espiritualidade à racionalidade (Shapiro, 1983, p. 58).

Tendo rompido com as idéias de Peabody e com os alunos de Kraus-Boelte, Harris e Blow lançaram-se em busca de seguidores. Além disso, era necessário suprir os *kindergartens* de Saint Louis de professores americanos (uma vez que Harris fazia objeções à utilização de professores alemães em escolas americanas), e formados segundo suas concepções. Blow iniciou então um programa de formação para voluntários do *kindergarten*, com que Harris esperava reduzir os custos e neutralizar a oposição à reforma educacional americana nas escolas públicas. Em seu sentido mais amplo, o programa de formação, que inicialmente atraiu somente mulheres interessadas na novidade da idéia de *kindergarten*, mas que logo se estendeu a outros interessados, era considerado como um meio de regeneração social dos pais, assim como das crianças. Reconhecendo a importância de formar voluntários para o *kindergarten*, Blow foi à Alemanha em 1876 a fim de estudar os métodos froebelianos de formação, diretamente com os discípulos de Froebel (Shapiro, 1983, pp. 59-60).

A partida de Harris para o Leste em 1880 marcou o fim do círculo hegeliano e da experiência do *kindergarten* nas escolas públicas em Saint Louis. Nessa época os métodos lá desenvolvidos, seja para o treinamento de jardineiras, seja para a operação e administração de *kindergartens*, já haviam se tornado um modelo de referência para todo o país.

I.5. A expansão do *kindergarten* e o movimento free *kindergarten*.

Entre 1870 e 1878, vários outros *kindergartens* foram abertos em cidades americanas, tais como Washington (Susan Pollock, 1870), Chicago (Alice H. Putnam, 1874), Milwaukee (W. N. Hailmann, 1874), Filadélfia (Ruth Burrit, 1877), San Francisco (Kate Douglas Wiggin, 1878), além de Indianápolis, Los Angeles, Denver. (The A.C.E. *Kindergarten* Committee, 1937, p. 9 e The Committee of Nineteen, pp. 8-9)

De acordo com Blow (1910, p. 42), em 1873, o National Bureau of Education começou a coletar dados estatísticos sobre o *kindergarten*, que reuniam o total de instituições, públicas e privadas, de crianças atendidas e de *kindergartners* nos EUA. Blow afirma que seus resultados são apenas aproximados, mas dão uma idéia do crescimento do sistema até 1898, como se pode verificar no Quadro 1:

Quadro 1: Crescimento do sistema *kindergarten* nos Estados Unidos (1873-1898)

	1873	1882	1892	1898
<i>Kindergartens</i>	42	348	1.311	4.363
Teachers	73	814	2.535	8.937
Pupils	1.252	16.916	65.296	189.604

Fonte: Blow, 1910, p.42.

Em Chicago, Alice Putnam estabeleceu o primeiro *kindergarten* (1874), ao mesmo tempo em que Francis Parker, Superintendente de Escolas em Quincy, Massachusetts, promovia mudanças nos métodos de ensino para as crianças, adotando princípios froebelianos (1875-1880) (The A.C.E. *Kindergarten* Centennial Committee, 1937, p. 9). De acordo com Vandewalker (1908, p. 60), não só isto, mas todo o movimento do *kindergarten* em Chicago nasceu de uma classe formada por Putnam naquele mesmo ano, para o estudo de Froebel, que cresceu e se transformou em uma associação de *kindergarten* com duzentos membros. Ainda segundo Vandewalker, o trabalho prático no “mission *kindergarten*” deu-lhes uma nova compreensão do *kindergarten* e estimulou a sua expansão, reforçando a tendência de transformação da própria escola (p.60).

De acordo com The Committee of Nineteen (1924, p.205), Alice Putnam lecionava na Music School da Hull House, em Chicago, e compunha para crianças. O

estabelecimento da Universidade de Chicago tornou-se para ela uma oportunidade para colocar-se, e a seu grupo de professores, em contato com os especialistas da Universidade. Foi lá que se interessou, mais tarde, pela psicologia de Dewey, por exemplo, compreendendo as suas implicações educacionais. Seu interesse pelo *kindergarten* teria nascido quando leu sobre o trabalho de Peabody no Leste e procurou utilizar os métodos de Froebel na educação de sua filha. Formou, em seguida, um grupo de estudos e posteriormente seguiu para Columbus, Ohio, a fim de estudar com Mrs. Ogden, por sua vez, formada por Elizabeth Peabody. Mrs. Ogden, posteriormente, conduziu suas aulas em Chicago e persuadiu Putnam a dar-lhes continuidade quando retornou a Columbus. Esse foi o início da The Chicago Froebel Association Training School, que Putnam conduziu de 1880 a 1910. Encorajado por ela, um grupo de mulheres sustentava a Associação, sendo responsável pela manutenção de *free kindergartens*, inicialmente em conjunto com missões religiosas (The Committee of Nineteen, 1924, pp. 206-207).

Putnam procurou ampliar ainda mais a sua formação, passando uma temporada com Susan Blow, em Saint Louis, e com Kraus-Boelte, em Nova Iorque. Tudo o que aprendeu com elas, entretanto, era reelaborado e posto à prova em sua própria experiência, antes de ser adotado ou transmitido a suas alunas (The Committee of Nineteen, 1924, pp.207-208).

Um contato importante na trajetória de Putnam foi com Jane Addams, em Chicago. Addams, que conduzia um *kindergarten* na Hull House, convidou Putnam para utilizar as salas de seu settlement para ministrar aulas de formação de *kindergartners* (The Committee of Nineteen, 1924, p. 213), a que Putnam aceitou, lá atuando por sete anos, formando *kindergartners*. Foi igualmente importante para sua formação e para sua carreira profissional o contato que teve com Colonel Francis Parker, que conheceu ao freqüentar sua Summer School em Martha's Vineyard. Com ele, compreendeu que os princípios froebelianos, presentes nos jogos e materiais do *kindergarten*, poderiam ser os princípios dominantes do ensino para todas as idades na escola pública. Putnam atuou até 1886 no *normal-school kindergarten* da Cook County Normal School and Training School, onde Parker era diretor.

Putnam acreditava ser necessário pressionar para que o *kindergarten* fosse introduzido no sistema escolar público de Chicago. O início desse processo deu-se em

1886, quando um primeiro *kindergarten* foi aberto sob os auspícios da associação, na Brennan School. Outras duas escolas de Chicago alocaram *kindergartens* com *kindergartners* pagas pela Associação e sob a supervisão de Putnam. Desde então, o número de *kindergartens* nas escolas públicas, seja sob a responsabilidade da Chicago Free Kindergarten Association, seja da Chicago Kindergarten College, aumentou, reforçando a pressão pela introdução efetiva do *kindergarten* no sistema público. Finalmente, em 1899, os *kindergartens* foram admitidos com parte integral das escolas públicas de Chicago (The Committee of Nineteen, 1924, p. 212).

Apesar do sucesso na adoção do *kindergarten* pela escola pública de Chicago, a incorporação do *kindergarten* cresceu em um ritmo muito mais lento nas pequenas cidades, onde o orçamento escolar era limitado. Em 1914, somente sete cidades fora de Chicago tinham iniciado programas de *kindergarten*. De acordo com Shapiro (1983, p. 138), mesmo quando os proponentes da adoção do *kindergarten* público conseguiam convencer as autoridades locais e romper a resistência da população, a incorporação efetiva era dificultada por barreiras legais do Estado e insuficiência das receitas locais para financiar o programa.

O movimento *free kindergarten* havia chamado a atenção para os males sociais da criança urbana. Entretanto, as associações filantrópicas não haviam se tornado capazes de sustentar, administrar e coordenar os milhares de novos professores, crianças e escolas, tornando prioritária a adoção dos *free kindergartens* pela escola pública entre 1890 e 1910. O movimento *free kindergarten* foi, portanto, fundamental na campanha pela adoção do *kindergarten* pela escola pública e na própria mudança de mentalidade com relação ao papel filantrópico do Estado. De acordo com uma associação oficial de *kindergarten*, “o *kindergarten* na América está passando por um momento espetacular de desenvolvimento; não apenas o filantropo individual, mas o Estado deverá ter um interesse vital [na filantropia]” (apud Shapiro, 1983, 132-3).

Além da ação pela introdução do *kindergarten* no sistema público de ensino, Chicago também se destacou pelas inovações curriculares lá implantadas, em especial, por Alice Putnam. Em The Committee of Nineteen (pp. 216-217) afirma-se que, no quadro do movimento *kindergarten* Putnam era difícil de ser classificada, quer em termos práticos, quer teóricos, pois, “apesar da sua imersão inicial na filosofia idealista de Froebel, ela era, em todas as questões de método, uma pragmatista”. Para Beatty

(2000, p.48), Putnam ficou conhecida por sua abordagem prática e não-dogmática dos métodos de *kindergarten*, tendo influenciado muitas professoras, dentre as quais Anna Bryan, a quem ela mesma treinou.

De acordo com Beatty (2000, p.48), Bryan, diretora da Louisville *Free Kindergarten* (1887-1893), teria iniciado o processo de “americanização” do *kindergarten*. Tendo como assistente Patty Smith Hill, Bryan rompeu com o froebelianismo alemão tradicional, trabalhando com crianças e famílias pobres em seu *free kindergarten*. Com o objetivo de conter a degradação e aversão ao trabalho, advindas do ambiente de origem da clientela, Bryan desenvolveu um currículo que capturasse o interesse das crianças e que pudesse alcançá-las diretamente. Entendendo que as crianças sabiam mais sobre as suas casas do que sobre qualquer outro tema, Bryan substituiu as tradicionais ocupações froebelianas por atividades de vida cotidiana. Assim, em vez de costurar e dobrar papéis, as crianças lavavam louça, punham a mesa, faziam a cama etc. Essas atividades eram seguidas de atividades com materiais froebelianos, tais como cubos e bastões de madeira, com os quais as crianças construíam objetos de uso cotidiano (idem, p.48). Embora o trabalho de Bryan em seu *free kindergarten* tenha encontrado objeções entre os dogmáticos do movimento, que temiam pela pureza do método froebeliano, a verdade é que experiências como as que ela desenvolveu acabaram por popularizar e, ao mesmo tempo, americanizar o *kindergarten*. Segundo Beatty (2000, p.47),

Nos anos de 1880 a 1890, os *free kindergartens* caritativos, nas grandes cidades, começaram a modificar a pedagogia do *kindergarten* froebeliano alemão, para ir ao encontro das necessidades das crianças e famílias imigrantes pobres. À medida que as funções de bem-estar do *kindergarten* se tornavam mais destacadas, educadores dos *free kindergartens* passaram a adicionar novas atividades, baseadas nas experiências das crianças urbanas. Esses educadores também adotaram idéias científicas sobre o desenvolvimento infantil e modernizaram os métodos de Froebel para ficarem mais de acordo com os dados psicológicos²⁴.

Nesse movimento os *free kindergartens* procuram responder a dois acontecimentos complementares de grande importância na sociedade norte-americana

²⁴ “In the 1880s and 1890s, charity, or ‘free’, kindergartens in the large cities began modifying Forebel’s German kindergarten pedagogy to meet the needs of poor and immigrant children and families. As the social welfare functions of the kindergarten became more salient, educators at charity kindergartens began adding new activities based on the experiences of urban children. These educators also adopted scientific ideas about childrens’s development and modernized Froebel’s methods to be more in accord with new psychological data.”

nas décadas seguintes à Guerra Civil: o crescimento das cidades e a onda imigrantista. De acordo com Butts & Cremin (1965, p.302), em 1890, cerca de 30% da população dos Estados Unidos habitava as cidades, sendo que Nova Iorque, Chicago e Filadélfia, “centros da nova ordem industrial”, já haviam passado a cifra de um milhão de habitantes. As cidades apresentavam os contrastes sociais típicos das emergentes metrópoles do final do século: mansões ao lado de cortiços e favelas; oferta de serviços urbanos (sanitários, elétricos, de transporte) para as classes médias e altas em contraste com a insalubridade e a precariedade da vida dos operários e dos desempregados, socialmente associadas às epidemias, ao alcoolismo, à promiscuidade e ao crime.

Essa população urbana vinha crescendo devido ao êxodo das populações rurais e a um novo ciclo migratório, iniciado nas décadas de 1850 e 1860, que culminou com o fluxo de cerca de cinco milhões de pessoas nos anos 1880. De acordo com Butts & Cremin (1965, pp.306-7), diferentemente do fluxo anterior, que, vindo predominantemente do Norte da Europa havia se estabelecido nos territórios férteis do interior do país, essa nova onda provinha do Sul e do Leste da Europa e era formada de camponeses “expulsos” de seus países originais por condições econômicas adversas, ou mesmo, por perseguição, e se estabeleceu nas cidades do Nordeste, servindo como reserva de mão de obra não especializada nas indústrias em expansão, sujeitando-se a salários e condições de trabalhos inaceitáveis para os operários nativos. Esses novos imigrantes, também diferentemente dos anglo-saxões da leva anterior, tiveram muitas dificuldades para se integrar, tendendo a se fechar em pequenas comunidades, nas quais procuravam manter suas línguas maternas, seus costumes e práticas familiares.

Como entidades filantrópicas, os *free kindergartens* procuravam atuar em favor da parcela da população urbana mais afetada pelas condições adversas das grandes cidades, atendendo às famílias e às crianças pobres, e com isso trabalhava para a integração dos imigrantes aos valores e ao modo de vida americano, ou seja, para a sua nacionalização.

I.6. As exposições e as associações na difusão do *kindergarten*.

No processo de difusão e popularização do *kindergarten* nos EUA foram de fundamental importância as exposições, a divulgação de impressos educacionais²⁵, assim como a ação das associações estaduais, nacionais e internacionais que foram se formando a partir da década de 1880.

A Exposição Centenária de Filadélfia, de 1876, a primeira dentre as grandes exposições universais sediadas nos EUA, foi um importante marco no processo de popularização do movimento *kindergarten*. Nessa exposição, nos pavilhões principais foram apresentadas invenções, como o telefone de Graham Bell, o telégrafo automático de Thomas A. Edison e a máquina a vapor de George Corliss. Outras inovações em matéria de máquinas, ferramentas, produtos agrícolas e contribuições educacionais, foram expostas em seus inúmeros prédios²⁶.

No pavilhão das mulheres, “devotado exclusivamente à exibição dos resultados do trabalho da mulher”, foi instalado um *kindergarten* no Woman’s Schoolhouse (The A.C.E. Centennial Kindergarten Committee, 1937, p. 9), em que uma *kindergartner* treinada (Ruth Burrit²⁷) conduziu lições diárias com os órfãos locais. O esforço dos froebelianos tinha em vista a grande divulgação proporcionada pela feira, à qual compareceram mais de 10 milhões de americanos, para que o público se convencesse a respeito da importância da educação infantil. Foram realizadas, também, cinco mostras paralelas à exposição de Filadélfia, sendo que uma das mais populares foi a de Saint Louis, organizada por Susan Blow.

A exposição do *kindergarten* no “pavilhão das mulheres” era uma oportunidade para demonstrar o seu valor educacional, assim como para divulgar e comercializar brinquedos, *textbooks*, mobiliário e outros equipamentos educacionais. Homens como Bradley e Steiger, além de outros vinte e dois exibidores, estavam presentes. Bradley e Steiger foram influenciados por Peabody a produzir e comercializar materiais para o *kindergarten*, o que acabou contribuindo para a americanização dos próprios materiais.

²⁵ A respeito das principais publicações do movimento *kindergarten* no período, ver The A.C.E. Kindergarten Centennial Committee, 1937 e Vandewalker, 1908, em especial os capítulos III e IX.

²⁶ Sobre o significado das exposições universais e sua importância na virada dos séculos XIX e XX, consultar Warde, 2002a.

²⁷ Após o término da exposição, Ruth Burrit engajou-se em um *kindergarten* e na primeira *kindergarten training school* da Filadélfia (The Committee of Neneteen, 1924, p. 143).

Na divulgação de seus produtos, feita para a exposição, Bradley escreveu: “Nosso material foi preparado sob direção do professor Wiebe, Senhorita Peabody, Madame Krieger e outros, com o desejo de, tanto quanto possível, adaptá-los às necessidades dos pais e professores americanos” (*apud* Shapiro, 1983, p. 73).

Já a exibição do “*American Kindergarten*”, de Anna Coe, produziu polêmica e evidenciou, de acordo com Beatty (2000, p.46), as tensões então existentes entre a educação baseada no jogo [*play-based*] e a educação “acadêmica”. Considerando que os pais americanos desejavam que seus filhos pequenos fossem instruídos a ler, escrever e contar, Coe projetara um *kindergarten* voltado para essa finalidade. A sua exibição atraiu a atenção na exposição, mas também motivou a ira de defensores do “genuíno” *kindergarten*, como Peabody, que condenou Coe na revista *The Kindergarten Messenger* (idem, p.46).

Depois do sucesso da exposição da Filadélfia, mais duas grandes exposições universais foram sediadas nos EUA, a de Chicago, em 1893, e a de Saint Louis, em 1904 (Warde, 2002a, p. 409). Esses eventos exerceram papel fundamental para a divulgação e organização do movimento *kindergarten*, uma vez que, além de atingirem uma ampla audiência, especialmente entre professores, constituíam fóruns privilegiados para o encontro de representantes do movimento de todo os EUA e também de outros países.

Após a Guerra Civil, a filantropia recebeu atenção especial de reformadores sociais e a educação passou a ser vista como um meio de corrigir os problemas sociais²⁸. De acordo com Ladd (1982, p. 15), nos anos que se seguiram ao conflito,

²⁸ De acordo com Hobsbawm (1996, p.257), a filantropia, ou “benevolência”, não era estranha à visão de mundo do liberalismo burguês dos séculos XVIII e XIX, para quem “a felicidade [...] era o supremo objetivo de cada indivíduo; a maior felicidade do maior número de pessoas era claramente o objetivo da sociedade”. Segundo o autor, o interesse próprio não significava necessariamente um egoísmo anti-social, de modo que “os utilitaristas humanos e de espírito social mantinham o ponto de vista de que as satisfações que o indivíduo procurava aumentar incluíam, ou poderiam incluir com a educação adequada, a ‘benevolência’, isto é, o ímpeto para ajudar aos outros. O curioso é que isto não era um dever moral, ou um aspecto da coexistência social, mas algo que fazia o indivíduo feliz”. Também no calvinismo pode ser encontrada a justificação para a filantropia, segundo Weber (1996, p.80), “apesar da inutilidade das boas obras como meio de obtenção da salvação – pois mesmo os eleitos permanecem seres de carne e tudo que fizerem permanece infinitamente pequeno perante os padrões divinos – eles eram indispensáveis como sinal de escolha. [...] Na prática isto significa que Deus ajuda quem se ajuda. Assim, o calvinista, como às vezes se percebe, criava sua própria salvação ou, como seria mais correto, a convicção disto. Esta criação, todavia, não podia como no Catolicismo constituir-se do acúmulo gradual de boas obras isoladas, mas, muito mais, em sistemático autocontrole que a qualquer momento se via ante a inexorável alternativa: escolhido ou condenado?”.

houve crescimento da indústria, expansão das cidades e aumento da imigração, e novos problemas sociais resultaram dessas mudanças, tais como a exploração de trabalhadores, incluindo mulheres e crianças, a superlotação e insalubridade das favelas e cortiços. Ainda segundo a autora, seguiu-se à Guerra Civil uma verdadeira proliferação de associações locais, organizadas por grupos de cidadãos influentes, pais interessados e professoras de *kindergarten*, cujos objetivos incluíam iniciar as mães nos princípios de Froebel, abrir *kindergartens* e promover a filantropia. Além disso, as associações de *kindergarten* também estabeleceram escolas para preparar professores para os *kindergartens* que mantinham (p.15). Para conquistar a audiência nacional, especialmente entre os docentes, os líderes do movimento *kindergarten* fizeram esforços para buscar um órgão nacional de representação. Segundo Shapiro (1983, p. 66), o *American Instruction Institute* (AII) e a *National Education Association* (NEA) possuíam frobelianos em seus quadros, mas nenhuma dessas organizações representava devidamente a crescente posição do movimento.

A NEA parecia ser uma escolha mais lógica para os frobelianos, por representar em 1870 uma ampla parcela das questões filosóficas em educação americana, enquanto que o AII era dominado por um grupo de homens ligados à escola, que crescentemente se definia com base na identidade profissional. Embora o AII fosse amplo e democrático, para esses homens, a educação infantil ficava relegada às mulheres (idem, p. 66). Embora a filosofia do *kindergarten* fosse debatida em ambas as instituições, nenhuma delas possuía um plano para a sua disseminação nacional.

De acordo com Vandewalker (1908, p. 130), em 1872, no primeiro encontro da NEA, com o objetivo de chamar a atenção do público educacional americano, haviam sido apresentadas as doutrinas de Froebel. O debate sobre o *kindergarten* na NEA prosseguiu no ano seguinte, com a reunião de um Comitê Especial de Kindergarten, chefiada por Willian N. Hailmann, defensor do *kindergarten* e diretor da Academia Germânica de Louisville, Kentucky, para quem os Estados Unidos ofereceriam o cenário natural para a expansão do *kindergarten*. Hailmann selecionou lideranças do *kindergarten* para compor o comitê: Henry Barnard, Bronson Alcott, Elizabeth Peabody, William T. Harris e Adolph Bradley. Em seu relatório final, o comitê afirmava o valor do *kindergarten*, mas reconhecia os obstáculos para a sua aceitação pelo público americano, que acreditava ser a família o centro da educação infantil, que os três R's

formavam a base para todas as aprendizagens futuras, e que desconfiava do valor educacional da brincadeira [*play*].

A partir de então, foram realizadas diversas audiências sobre o *kindergarten*, até que foi criado o The Kindergarten Department do NEA, em 1884, o que foi um passo importante para livrar o movimento do isolamento e atribuir ao *kindergarten* um lugar no sistema educacional nacional. Na primeira reunião do departamento em Saratoga o presidente Hailman apresentou os principais objetivos do departamento: “Assegurar um completo teste e seleção dos princípios e métodos do *kindergarten* e indicar caminhos e meios para a completa e ampla aplicação do que possa ser considerado válido e disponível no trabalho educacional da escola” (Vandewalker, 1908, pp. 130-131).

Nos vinte e dois anos que se passaram desde a sua organização, o departamento reuniu-se em diversas cidades do país, trazendo como resultado o reforço da causa em cada uma delas. De acordo com Vandewalker (1908, p.132), além de terem estimulado os professores que os freqüentaram e contribuído para a familiarização do *kindergarten* junto ao público, esses encontros tornaram os líderes do movimento personagens reconhecidas como sendo os homens e mulheres que estavam dando direção à educação geral.

Entretanto, de acordo com Ladd (1982, p. 24), apesar do sucesso das ações do The Kindergarten Department da NEA, os líderes do movimento *kindergarten* ainda sentiam necessidade de maior envolvimento dos profissionais e de um fórum mais amplo de debate. Assim, em 1892, durante o encontro da NEA em Saratoga, foi fundada a The International Kindergarten Union (IKU), ainda como uma organização filiada à NEA e ao National Council of Women, até tornar-se independente em 1896. Os propósitos originais da IKU eram: reunir e disseminar conhecimento do *kindergarten* pelo mundo; proporcionar uma cooperação ativa em torno dos interesses do *kindergarten*; promover o seu estabelecimento; elevar o nível da formação profissional de *kindergartners* (p. 26). Em 1895, dois congressos sobre *kindergarten* tiveram lugar, presididos por Hailman e Ada Hughes, presidente do The Kindergarten Department da NEA; este último abrigou-se em uma seção do congresso do International Kindergarten Union (The A.C.E. Kindergarten Centennial Committee, 1937, p. 13).

Em 1909, foi fundada a National Association for the Promotion of Kindergarten Education, renomeada National Kindergarten Association em 1911 (The A.C.E.

Kindergarten Centennial Committee, 1937, p. 13), com o propósito de criar uma base nacional com vistas a promover *kindergartens* para todas as crianças.

Graças à ação dessas associações, o *kindergarten* foi sendo progressivamente incorporado ao sistema público de ensino, assim como os estabelecimentos foram sendo multiplicados por todo o país. Em 1883, um relatório do United States Bureau of Education havia contado 17.000 *kindergartens* em atividade no país. Em 1897, constatou-se que 189 cidades de mais de 8.000 habitantes já contavam com *kindergartens*; em 1903, elas eram mais de 400 (The A.C.E. Kindergarten Centennial Committee, 1937, p.11). Em 1900, o Federal Office of Education registrou 225.000 crianças atendidas pelos *kindergarten*. Em 1924, chegou-se à cifra de 600.000 e, em 1930, à de 750.000, o equivalente a 30% das crianças de cinco anos de idade então residentes no país (The A.C.E. Kindergarten Centennial Committee, 1937, p. 13).

I.7. *O kindergarten nos EUA: balanço do debate dos anos iniciais.*

A transplantação do *kindergarten* da Europa para os EUA implicou diversas transformações de sua teoria e prática, de modo não homogêneo ao longo do território, devido tanto às diferenças culturais e sociais existentes entre o país de origem e as diversas regiões dos EUA, como à trajetória pessoal e intelectual de cada um de seus promotores. Além disso, os padrões que foram se definindo e que se tornaram predominantes em cada período resultaram de lutas e debates no campo da educação infantil em formação; neles, não apenas a força ou coerência das idéias foram fatores determinantes, mas também as estratégias (de divulgação e afirmação de distinção, por exemplo) e a força política de cada um dos grupos em disputa.

Pelo fato de, na Alemanha, o *kindergarten* ter sido banido por sua associação com o liberalismo, os livre-pensadores alemães viam nos EUA, país dito liberal, um meio propício para a sua aceitação e difusão. Além disso, o *kindergarten* seria um bom modo de preservar a cultura alemã entre os muitos imigrantes que lá habitavam. De fato, enquanto se manteve limitado à colônia alemã, o *kindergarten* não encontrou barreiras significativas, porém, quando foi apresentado aos americanos, mesmo tendo despertado o interesse de alguns, sofreu resistências. A principal resistência que o *kindergarten* sofreu nos EUA não se deu por sua associação ao liberalismo, como havia sido na

Alemanha, mas por sua associação ao seu país de origem e sua colônia de imigrantes, exatamente no momento em que os americanos, após a Guerra Civil que dividira o país, lutavam para firmar a sua identidade nacional. Além de ser alemão, o *kindergarten* era uma novidade em educação, tanto por seus métodos (diferenciados dos da escola primária, destinados ao ensino dos três R's), como pela faixa etária que abrangia, até então, de exclusiva responsabilidade da família.

O desafio inicial, portanto, foi vencer essa resistência e tornar o *kindergarten* palatável aos americanos, sem, entretanto, deixar de ser fiel aos princípios e métodos froebelianos, que eram o seu próprio diferencial. Dessa necessidade, como foi visto, nasceram duas estratégias distintas. Uma delas foi a de promover pequenas adaptações na prática do *kindergarten*, que atingissem apenas aquilo que fosse nela característico da cultura alemã, mas nunca os princípios fundamentais do método de Froebel. Tratava-se, por exemplo, de adaptar os jogos e canções à língua e à cultura americanas, para que se ajustassem ao gosto das crianças americanas.

Mesmo que os promotores do *kindergarten* afirmassem que os princípios e métodos froebelianos não deveriam ser alterados, entretanto, medidas como a recomendada por Peabody, de ajuste da postura dos professores com relação às crianças americanas, a fim de lidarem melhor com a atitude “mais vivaz” que as caracterizava, podem ser tomadas como uma alteração de método.

A segunda estratégia para buscar aceitação dos americanos era voltar o trabalho para os pais, convencendo-os dos benefícios do *kindergarten*. Tratava-se de convencer os pais de que o *kindergarten* alemão era adequado aos americanos, ou que ele se tornaria americano para se adequar ao novo público? A opção predominante foi a de “americanizar” o *kindergarten* e, não só convencer os pais de que ele poderia se adequar aos EUA, mas convencer os promotores do sistema público de educação de que poderia ser um meio eficaz de americanização dos imigrantes, incorporando-os à cultura do país. Tal ponto de vista não foi consensual no interior do próprio movimento, uma vez que o *kindergarten* era visto por alguns de seus representantes justamente como um meio de modificar o que era considerado negativo da cultura americana (o individualismo, o ritmo acelerado da vida), por meio do cultivo de aspectos típicos e valorosos da cultura alemã. De acordo com esta orientação, seria, inclusive, recomendável que os professores de *kindergarten* fossem alemães, enquanto que a

primeira orientação prescrevia a introdução de professores americanos, embora a ida deles à Alemanha fosse recomendável para garantir a fidelidade aos princípios originais. Nesse período, portanto, os pressupostos froebelianos não eram passíveis de crítica.

Mudanças mais significativas na teoria e no método do *kindergarten* tiveram início concomitantemente à expansão do movimento e à entrada de novos referenciais de pensamento, tais como o hegeliano, trazidos por Blow e Harris, de que resultaram a elaboração da teoria simbólica e as alterações introduzidas na prática do *kindergarten*. Eles pretendiam superar, tanto a permissividade da educação romântica, como a disciplina rígida da educação religiosa, introduzindo a racionalidade hegeliana. A partir de então, das particularidades individuais que marcavam as diferenças dos primeiros promotores, passou-se a divergências mais profundas, que resultaram na divisão do movimento em ao menos duas posições claramente distintas: de um lado, Peabody e Boelte, representando os transcendentalistas; de outro, Harris, Blow e seus seguidores²⁹.

Para Harris, a educação na América encontrava-se no terceiro estágio da dialética da história do mundo, com a urbanização e a industrialização colocando novos desafios para a escola e sua administração. Nas sociedades modernas, as instituições sociais tradicionais de educação haviam-se realinhado: a Igreja perdera o poder que tinha sobre a primeira educação da criança; a família tornara-se um laço mais emocional do que econômico; ao passo que o Estado se tornava o fiador da educação da criança para o seu futuro papel na sociedade. A ênfase eraposta na transição da família para a escola, pois, em uma conjuntura crítica como a da urbanização e industrialização, a criança ficava exposta, em seu desenvolvimento, à deletéria influência da rua, que pela escola deveria ser neutralizada. Assim, a luta entre o ser [*self*] e a instituição definia a natureza da educação de dois modos: individualmente, o “inner self” da criança estava subordinado ao “ideal self”; socialmente, o indivíduo combinava-se com os outros para

²⁹ As diferenças derivadas das trajetórias e inclinações individuais dos promotores do *kindergarten* não deixaram, entretanto, de alterar as suas práticas. Em alguns casos, certas mudanças de ênfase em atividades e a introdução de novos materiais deveram-se a escolhas pessoais, tais como a ênfase na música, dada por Alice Putnam, que foi formada no curso de educação musical de Eleanor Smith (The Committee of Nineteen, 1924, p.205).

formar a sociedade. O produto final deveria ser um indivíduo “racional”, capaz de viver livre e independentemente da sociedade (Shapiro, 1983, pp. 46-49)³⁰.

Para além do fundamento hegeliano das idéias de Harris e Blow, o fato de a experiência de Saint Louis ter ocorrido no interior do sistema público trouxe novos desafios ao *kindergarten*, que, a partir de então, deveria preparar as crianças para os graus escolares seguintes e formar quadros nativos para atuar no sistema público. A instituição de escolas de treinamento para esses profissionais tornou-se necessária, tanto para dar conta da demanda por vagas no *kindergarten* público, como para garantir a sua “americanização”. As alterações empreendidas em Saint Louis não eram, contudo, vistas por seus promotores como distorções do método froebeliano, mas, sim, como avanços fundamentados. Essa atitude marca uma característica importante do debate, a de proclamar uma leitura particular de Froebel como sendo a melhor, ou a mais fiel, para legitimar as práticas adotadas e negar a legitimidade das leituras dos oponentes. Casos-limite, entretanto, como o de Ana Coe, eram tidos como desvio, retrocesso ou mesmo charlatanismo, tanto por transcendentalistas como por hegelianos.

O tipo de clientela atendida nos *kindergartens* também foi determinante na alteração de seu padrão educacional. O direcionamento dos *free kindergartens* para a população pobre e imigrante colocou em evidência o seu caráter assistencial e levou as *free kindergartners* a promoverem mudanças no seu currículo, tanto para adequá-lo a uma população carente, como para americanizar os filhos de imigrantes. Uma vez que o modelo estritamente froebeliano mostrava-se insuficiente para atender a essa população, foi necessário adotar uma postura mais pragmática e não dogmática, como as de Putnam e Bryan, promotoras mais abertas à experimentação e às inovações educacionais.

O ambiente progressista estimulado principalmente pelas *free kindergartens* de Chicago tornou-se um importante elemento de aproximação de novas tendências advindas da ciência e da universidade, tais como o *child study* de Stanley G. Hall e a

³⁰ De acordo com Butts & Cremin (1965, pp. 328-9), o idealismo tornou-se, após a Guerra Civil, “o mais influente ponto de vista acadêmico dos filósofos profissionais nas faculdades e universidades da América em fins do século XIX e início do XX. As filosofias de Fichte, Schelling e Hegel eram, provavelmente, as mais populares entre as diversas variações ou escolas de idealismo formuladas nos departamentos americanos de filosofia”. Ainda segundo os autores, as concepções idealistas de mundo e de homem tornaram-se importantes pontos de vista para a teoria educacional, por enfatizarem o respeito ao “ser” [*self*], à personalidade da criança e o cuidado em prover as melhores condições para que sua natureza espiritual pudesse se desenvolver (idem, p.330).

educação democrática de John Dewey. Esses intelectuais trouxeram novos elementos ao debate, embora o treino moral e o jogo tenham se mantido no centro das atenções quanto à educação infantil, tal como haviam introduzido os froebelianos. Do mesmo modo, o processo de “americanização”, que teve início assim que o *kindergarten* “pisou” em solo americano -- em contraposição ao que afirma Beaty (2000) --, não retrocedeu, mas aprofundou-se. Não se tratava mais de modificar um modelo importado de instituição e de aculturar os estrangeiros, mas de produzir um padrão americano de *kindergarten* a que se dava a tarefa de começar a formar as crianças na mentalidade desejável a uma nação democrática.

CAPÍTULO II

O movimento *child study* nos EUA (1883 a 1910)

Até meados da década de 1880, no que se refere aos fundamentos e à prática do *kindergarten*, o núcleo das discussões entre os interessados era a pedagogia froebeliana e as práticas que dela derivavam no trabalho com as crianças. Entretanto, nos fóruns de discussão que foram se multiplicando e intensificando no período seguinte, às tendências froebelianas em debate adicionaram-se as da nova psicologia e do *child study*, o que acirrou os embates já existentes, criando um verdadeiro campo de luta em torno da educação infantil, nos âmbitos teórico, prático e de formação de seus profissionais. Quando a nova psicologia e o *child study* difundiram nos Estados Unidos a visão científica da educação começaram a se ouvir críticas ao método do *kindergarten*, reivindicando modificações em seus procedimentos e impulsionando uma reorganização de sua teoria (Vandewalker, 1908, pp. 243-244; Shapiro, 1983, pp. 107-129).

II.1. A Nova Psicologia nos EUA.

De acordo com Mueller (1978, pp.267), por influência das hipóteses de Lamarck (1744-1829) e, principalmente, Darwin (1890-1888), tornou-se disseminada entre os homens de ciência da Europa de fins do século XIX a idéia de que “entre o homem e os animais existe apenas diferença de grau”, que insurge contra a idéia transcendentalista da existência de uma alma-substância, que fosse um privilégio do homem. O estudo de formas mais simples de vida (animal e vegetal) teria proporcionado aos cientistas o conhecimento de leis fundamentais de vida e crescimento e da relação entre o organismo e seu ambiente, que seriam válidas também para a espécie humana. O desenvolvimento das ciências biológicas e de seus métodos positivos, que repudiavam as especulações em favor dos fatos da observação e da experiência, propiciou o aparecimento de uma psicologia que reivindicava o seu lugar no mundo científico, fazendo submeter à experimentação e medição o próprio “espírito do homem” (idem, p.268).

Na Alemanha, onde vários norte-americanos vão travar contato com uma das tendências da nova psicologia, desempenhou um papel fundamental Wilhelm Wundt (1832-1920), por ter anexado a ela a fisiologia e a anatomia, a fim de elaborar uma psicologia que admitisse apenas fatos e que recorresse à experimentação e à medida. O laboratório por ele criado em Leipzig (1879) recebeu estudantes de diversos países, dentre os quais Stanley Hall, que, de volta aos Estados Unidos, fundou um laboratório análogo na Universidade Johns Hopkins, em Baltimore (Mueller, 1978, p.272).

Para Vandewalker (pp. 234-235), a nova psicologia experimental diferiria da velha psicologia, ou psicologia racional, em termos de atitude (científica, e não filosófica) e de escopo (não procura a natureza do eu e sua relação com o universo, mas estuda a mente como um mecanismo reativo). Distinguiam-se, também quanto à ênfase dada ao estudo do sistema nervoso (como base neural do estado consciente para a compreensão do fluxo da consciência durante seu processo de funcionamento) e no método (baseado na observação e experimento, isto é, o método experimental ou empírico). Os objetivos centrais da nova psicologia seriam, então, descobrir: as leis da vida e do desenvolvimento mental e os princípios do ajustamento da mente ao ambiente.

A nova psicologia teria sido, pois, um produto da interação da biologia evolucionista, da tradição da psicologia empírica dentro da filosofia e dos novos estudos fisiológicos da percepção e sensação baseados nos métodos experimentais (Smuts, 1995, pp. 46-47). A chamada psicologia fisiológica, segundo Vandewalker (1908, pp. 233-234), foi trazida aos Estados Unidos ao longo da década de 1870, tendo sido ensinada por George T. Ladd, em Yale, por William James, em Harvard, e por G. Stanley Hall, em John Hopkins. Além desses, James McKeen Cattell, James Mark Baldwin, Edward Lee Thorndike e George Herbert Mead foram pioneiros na luta para estabelecer a psicologia científica nas universidades (Smuts, 1995, pp. 46-47).

Como os novos aspectos da Psicologia baseavam-se nos métodos das ciências naturais e na evolução da mente, o estudo das origens de seu processo evolutivo passou a ser fundamental, assim como a observação das crianças. Além disso, o ambiente da nova pedagogia que dela derivava também mudou, pois “o laboratório psicológico tornou-se uma parte de toda instituição educacional bem equipada, e pesquisas em

psicologia foram desenvolvidas por métodos aprovados pelos cânones da crítica científica” (Vandewalker, 1908, p. 234)³¹.

O impulso para o *child study* teria vindo dos estudos de Wilhem Preyer, professor de Fisiologia da Universidade de Jena, que estabeleceu para o estudo da criança o ponto de vista genético (idem, p.235). A publicação, em 1882, de seus resultados de pesquisa, em *O desenvolvimento mental da criança* [:observações sobre o desenvolvimento mental de humanos nos primeiros anos]³², foi aplaudida na Europa como o marco inicial de um novo campo da psicologia da criança, tendo sido bem recebida pelos cientistas americanos cerca de seis anos após a sua publicação (Shapiro, 1983, p. 111).

De acordo com Shapiro (idem, p. 111), o aspecto inovador dos estudos de Preyer teve significativo impacto na comunidade científica norte-americana:

Preyer observou as ações das crianças, classificando-as como voluntárias (*willed*) ou involuntárias (*impulsive*). Em agudo contraste com a noção romântica das capacidades naturais inatas, os estudos de Preyer levaram-no a reafirmar a importância dos sentidos na formação da vontade. Preyer não encontrou nenhuma evidência de vontade inata, quer seja boa ou má, concluindo que os movimentos voluntários “não podem aparecer até que o desenvolvimento dos sentidos esteja suficientemente avançado”. O novo trabalho esclareceu pouco a respeito do problema moral, mas a comunidade científica americana considerou os resultados significativos por terem revertido meio século de especulação romântica sobre a origem das ações da criança³³.

II.2. *O child study de G. Stanley Hall: o estudo científico da criança.*

Para Stanley Hall, o impacto dos estudos de Preyer foram inspiradores de novas pesquisas em Psicologia. De acordo com Shapiro (1983, p. 111),

³¹ “The psychological laboratory became a part of every well-equipped educational institution, and researches in psychology were carried on by methods approved by the canons of scientific criticism”.

³² Título original em alemão: *Die Seele des Kindes: Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren* (1882).

³³ “Preyer observed the actions of children, classifying all into voluntary (*willed*) or involuntary (*impulsive*). In sharp contrast to the romantic notion of inborn natural capacities, Preyer’s studies led him to reassert the importance of the senses in the formation of the will. Preyer found no evidence of an inborn will, either good or evil, and conclude that willed movements ‘cannot take place until the development of the senses is sufficiently advanced.’ The new work provided little new insight into the problem of the moral sense, but the American scientific community found the results significant because they reversed a half-century of Romantic speculation about the origin of the child’s actions.”

A noção das capacidades inatas é a de que a alma humana é um agregado de faculdades, presentes no homem desde o nascimento, que ao longo da vida seriam exercitadas (Larroyo, 1970, p.665). A tese de Preyer de que os sentidos “formam” a vontade não é, portanto, compatível com essa teoria.

na Universidade de Clark, em Worcester, Massachusetts, Hall esperava superar seu colega europeu, aplicando a teoria evolucionária de Darwin ao estudo do desenvolvimento mental, adaptando a formulação clássica de Haeckel, “a filogênese recapitula a ontogênese” à aparente similaridade entre o desenvolvimento da criança e o desenvolvimento da raça. [...] Hall esperava acumular novos dados para uma psicologia humana, assim como Darwin o havia feito para o mundo dos seres vivos³⁴.

Segundo Smuts (1995, p. 47), depois da graduação em Williams College, Hall estudou com William James e o fisiologista Henry Bowditch, que foi pioneiro em medir o crescimento físico das crianças, e em 1878 recebeu de Harvard o primeiro Ph.D em psicologia obtido nos Estados Unidos. De acordo com Cremin (1961, pp.100-101), após o doutorado, Hall viajou à Europa para avançar nos estudos de três dos mais importantes cientistas alemães de sua época: Helmholtz em física, Ludwic em fisiologia, e Wundt em psicologia. Em seu retorno da Alemanha, assumiu a cadeira de psicologia em Johns Hopkins, passando a se dedicar ao ainda inexplorado problema do desenvolvimento da criança. Quando, em 1889, assumiu a presidência da Clark University em Worcester, Massachusetts, a instituição, em que o próprio Hall dava palestras, tornou-se o principal centro de pesquisa nesse campo. Estudantes como Lewis M. Terman e Arnold Gesell levaram o trabalho lá realizado para outros centros universitários, ao mesmo tempo em que surgiam associações de *child study*.

A criação da revista *Pedagogical Seminary* (1891) contribuiu significativamente para difundir os dados e a doutrina para uma crescente audiência de pais e pedagogistas. Durante os anos de 1890, Hall projetou-se como uma importante figura da psicologia e da educação americanas. Na passagem do século, já era muito influente entre os professores de vanguarda e mestres de pedagogia (Cremin, 1961, p. 102). No fim da primeira década do século XX, o movimento já estava no auge e, juntamente com o feminismo militante de Ellen Key, fez prontamente adeptas entre as reformistas que viam na nova educação um passo na direção do objetivo mais amplo de emancipação feminina (idem, pp. 104-105).

Ainda de acordo com Cremin (1961, pp.102-103), o primeiro escrito de Hall a ganhar notoriedade foi *The Contents of Children's Minds* (1883), um artigo baseado em

³⁴ “At Clark University in Worcester, Massachusetts, Hall hoped to surpass his European colleague by applying Darwinian evolutionary theory to the study of mental development, fitting the German professor Ernst Haeckel’s classic formulation ‘phylogeny recapitulates ontogeny’ to the apparent similarity between the development of the child and the development of the race. [...] Hall now sought to amass the new data for human psychology much as Darwin had done for the plant world.”

dados de questionário. Os resultados gerais foram apresentados em duas tabelas. A primeira trazia a porcentagem de crianças que desconheciam os objetos e conceitos categorizados em classes (animais, vegetais, partes do corpo, elementos climáticos etc); a segunda apresentava dados comparativos da ocorrência de desconhecimento com relação à mesma lista, entre meninas, meninos, irlandeses, americanos e crianças de *kindergarten* (Hall, 1883, pp. 253-254).

Com relação às crianças de *kindergarten*, Hall (1883, p. 270) considera que sua pesquisa teria mostrado a sua superioridade sobre todas as outras, independentemente de nacionalidade. Como a maioria das crianças freqüentava *kindergartens* caritativos, Hall observou que esse resultado não poderia ser atribuído a uma suposta superioridade intelectual dos lares de que eram provenientes, mas tinham relação com o trabalho realizado nessas instituições.

Hall relata que, ao questionar as professoras primárias a respeito das diferenças entre as crianças de *kindergartens* e as demais, teria obtido o seguinte resultado: das cerca de trinta professoras primárias questionadas, apenas quatro não viam diferença, enquanto que as demais as consideravam mais bem adaptadas ao trabalho escolar, demonstrando um melhor uso da linguagem, maior habilidade com as mãos e no uso da ardósia, mais agilidade e poder de observação, melhor desempenho em canto, mais familiaridade com números e com a escrita, além de maior dedicação ao trabalho, maior asseio, polidez e extroversão. Como falhas “insignificantes e passageiras” apresentadas pelas crianças de *kindergarten*, as professoras apontaram que elas eram geralmente mais inquietas e falantes. Possivelmente, esses resultados, assim como aguçaram o interesse de Hall pelo *kindergarten*, foram importantes para atrair a atenção das *kindergartners* pelo *child study*.

Sua conclusão geral, segundo Cremin (1961, p. 103) foi que, com o surgimento das grandes cidades e com as conseqüentes mudanças na experiência de infância, as escolas não poderiam mais esperar que as crianças trouxessem consigo os mesmos conceitos que permeavam a vida no campo. A conclusão de Hall conduzia à idéia de que o ambiente é uma variável crucial na educação, e, portanto, dava suporte aos esforços das *free kindergartners* nos bairros pobres e reforçava a importância do *kindergarten*, não apenas para as crianças pobres, mas para todas as crianças urbanas (Shapiro, 1983, p. 107).

Durante os dois anos que se seguiram à publicação de *The Contents of Children's Mind*, Hall discursou sobre o tema nos encontros da NEA. Devido ao entusiasmo de então pela reforma educacional, ao *status* da nova psicologia e o reconhecimento profissional que a pedagogia científica poderia conferir a educadores e professores, a mensagem de Hall tinha um forte apelo. Além disso, fez circular entre os professores um panfleto com instruções para o registro de informações sobre crianças, por meio de observação direta e questionários (Smuts, 1995, p. 56).

Para Hall, era urgente que o conteúdo do currículo pudesse ser determinado com base em dados relativos ao desenvolvimento da criança, idéia que fica evidente, de acordo com Cremin (1961, p. 103), no ensaio *The Ideal School as Based on Child Study*, publicado em *The Forum*. Neste, o conceito-chave concerne à diferença entre a escola *scholiocentric* e a *pedocentric*. De acordo com Hall, o padrão dominante da educação ocidental era *scholiocentric*, isto é, o esforço de adaptar a criança à escola, mas deveria ser substituído pelo *pedocentric*, ou seja, fundado na necessidade de adaptar a escola à criança. Esta mudança de atitude da pedagogia baseava-se na idéia de que a infância não é corrupta e que nada haveria de mais merecedor de amor, reverência e trabalho do que o corpo e a alma de uma criança em crescimento.

A “lei psicodinâmica geral”, tese básica de Hall, foi tomada de Haeckel e Spencer e consistia em afirmar que a ontogênese, ou seja, o desenvolvimento do organismo individual, recapitula a filogênese, ou seja, a evolução da espécie. O comportamento humano seria determinado por impulsos inconscientes que, herdados de ancestrais distantes, mostram-se aparentes na criança, como estágios específicos do seu desenvolvimento (Smuts, 1995, p. 64). Por meio desse raciocínio, tanto a vida física como o desenvolvimento do comportamento individual poderiam ser pensados como uma série de estágios, aproximadamente correspondentes aos estágios por meio dos quais a raça humana passou da mera preservação à civilização. Uma vez que o desenvolvimento de qualquer estágio é o estímulo normal para a emergência do próximo, o crescimento da mente requer que se passe por cada um dos estágios (Cremin, 1961, pp. 101-102). Em vez de suprimir, era necessário encorajar a expressão desses vestígios do passado do homem pelas crianças, para o bom desenvolvimento da criança, e consequentemente, para a sobrevivência da espécie (Smuts, 1995, p. 64).

De acordo com Cremin (1961, pp. 101-102), na teoria da recapitulação reside a ligação entre a psicologia geral de Hall e a sua aplicação na pedagogia. A teoria de Hall tornaria possível avaliar a civilização pelo modo de crescimento de suas crianças, e o sistema escolar pelo modo como este se adapta ao crescimento natural dos indivíduos.

De acordo com Shapiro (1983, p.112), o *child study* prometia uma compreensão “genética” da infância, ou seja, que permitisse uma ligação direta com o passado evolutivo do homem. Diferentemente dos “educadores românticos”, que acreditavam já ter entendido a natureza das crianças, Hall acreditava que para isso era necessário recorrer ao conhecimento empírico, ou seja, proveniente da experiência direta, sobre o que as crianças acreditavam, sabiam e sentiam, para adaptar a educação às suas necessidades e desenvolvimento (Smuts, 1995, p. 55). Para Hall, em oposição ao froebelianismo, que considerava simbólico e não-científico, o *child study* de fato abria possibilidades para o aprimoramento da educação infantil³⁵.

II.3. *O debate entre child study e os froebelianos.*

Segundo Ladd (1982, p. 32), o impacto das idéias de Hall sobre a prática do *kindergarten* não foi imediato. Nos anos de 1890, o movimento *kindergarten* froebeliano era liderado por estudiosos bem versados em idealismo alemão e na teoria de Froebel. O principal deles era Susan Blow, que argumentava em favor da manutenção do simbolismo de Froebel e das seqüências prescritas de atividades.

De acordo com Shapiro (1983, p.108), os estudos de Hall provocaram entre os froebelianos reações diversas, sendo que entre os progressistas a sua aceitação era maior. Pauline Agassiz Shaw, por exemplo, patronesse das *free kindergartners* de Boston, colocou a instituição e seus professores à disposição de Hall para suas pesquisas. Segundo o autor, Hall, um crítico dos “*fashionable kindergartens*” privados,

³⁵ De acordo com Hobsbawm (1996, p.313), a teoria da recapitulação já havia sido esboçada pelo “filósofo especulativo” alemão Johann Meckel (1781-1833), que sugeriu que, durante o seu crescimento, o embrião de um organismo recapitulava a evolução de sua espécie. Refutada por seus contemporâneos, essa tese teria revivido com a base científica do advento do darwinismo, em fins do século XIX. Embora Hall e outros defensores da teoria da recapitulação acusassem de “românticos” os que deduziam por especulação a “natureza humana”, a verdade é que também a teoria da recapitulação poderia ser assim rotulada, pois se funda na mesma “descoberta da evolução histórica” que “está intimamente ligada ao romantismo” (idem, p.307). Ainda para Hobsbawm (idem, p.319), “a teoria celular em biologia, muito da morfologia, embriologia, filologia e muito do elemento histórico e evolutivo em todas as ciências foram primordialmente de inspiração ‘romântica’”.

teria se impressionado favoravelmente com o desempenho das crianças formadas nos *free kindergartens*, ou seja, nos *kindergartens* gratuitos e não-estatais, que por essas características combinadas diferem das modalidades *public* e *private*³⁶.

Ainda de acordo com Shapiro (1983, p.108), a maioria das *kindergartners* teria, cautelosamente, considerado os estudos de Hall interessantes, mas inconclusivos. Para elas, “a pesquisa [de Hall] era uma tentativa de um homem de ciência para ingressar num mundo feminino da educação infantil³⁷”.

Da parte de Hall, havia inicialmente certa relutância em estabelecer alianças com representantes do movimento *kindergarten*, uma vez que o psicólogo via o *child study* como um movimento profissional e científico baseado na universidade, e não como um movimento popular de caráter sócio-educacional. O interesse de Hall por dados empíricos, entretanto, levou-o a reconhecer na aliança com os froebelianos uma forma de obter acesso à rede nacional de escolas, professores e crianças (Shapiro, 1983, p. 112)³⁸. Em 1896, por exemplo, convidou as *free kindergartners* Alice Putnam e Anna Bryan a compor um questionário que incluía questões sobre a filosofia de Froebel e sobre os aspectos psicológicos do *kindergarten* (Shapiro, 1983, p. 113). Em meados de 1890, enviou cerca de quinze a vinte questionários por ano para mais de oitocentos professores, superintendentes de escola e diretores, que foram aplicados a vinte mil crianças em 1894-95 e a oitenta mil crianças no ano seguinte (Smuts, 1995, pp. 65-66).

Teria sido a partir de 1890, que a “ameaça” do *child study* passou a ser mais seriamente encarada pelas *kindergartners*. Segundo Shapiro (pp.108-109), o *child study* continuava, por esta época, a atrair cada vez mais adeptos do movimento *free kindergarten*, o que teria provocado o surgimento de sérias questões teóricas e até mesmo a divisão do movimento entre progressistas, associados a Hall, e conservadores, adeptos das idéias de Susan Blow: “O debate entre *child study* e *kindergarten* lançaria

³⁶ Considerou-se, pois, para a manutenção do termo *free*, que a noção de “público” nos Estados Unidos, como nos demais países anglófonos, não coincide com a noção comum no Brasil, que associa “público” a “gratuito”.

³⁷ “The survey was an attempt by a man of science to enter the woman’s world of early childhood education”.

³⁸ Até então, Hall contava com outras fontes disponíveis e com esforços amadores de pais para coletar dados sobre desenvolvimento infantil. As informações eram recolhidas de fontes populares, tais como “baby biographies” (biografias de bebês) e memórias (Shapiro, 1983, p. 112).

G. Stanley Hall contra Susan Elizabeth Blow. Foi um conflito de personalidades e idéias que revelou muito a respeito do contexto da reforma educacional do século XIX”³⁹.

A abertura da Summer School de psicologia e pedagogia (1892) foi um dos pontos de atrito com os froebelianos conservadores. Hall pretendia, com este curso, restaurar a força da Sociedade Americana de Pedagogia, ao atrair estudiosos em educação e psicologia para a Clark University, a fim de realizar estudos em pedagogia e conduzir trabalhos experimentais nos laboratórios da universidade. Entretanto, diante do fato de ela ter atraído mais professores e diretores de escolas normais, professores de escolas públicas e *kindergartners*, do que professores universitários de pedagogia, Hall modificou os seus objetivos, a fim de adequá-los à clientela (Shapiro, 1983, p. 114).

A Summer School oferecia um atrativo especial para as *kindergartners*, por ser um meio rápido, estimulante e barato de complementar a formação. O curso incluía as disciplinas: *child study*, psicologia experimental, fisiologia, neurologia, pedagogia, história da educação e antropologia, e lhes oferecia a oportunidade de tomar parte em uma pesquisa original. Na Summer School, pais, professores primários e *kindergartners* colhiam os dados para o trabalho científico dos psicólogos, e Hall interpretava o seu significado para o uso na educação. As *free kindergartners*, que já haviam mostrado disposição em se afastar da ortodoxia froebeliana, estavam bem representadas no programa de verão da Clark. Entre as que o freqüentaram, estão Nora Archibald Smith e Kate Douglas Wiggin, de São Francisco; Alice Putnam, chefe do programa de treinamento em *kindergarten* na Hull House em Chicago; Anna Bryan e Patty Smith Hill, líderes em Midwest (Shapiro, 1983, p. 115).

De acordo com Shapiro (1983, pp.115-116), Susan Blow reagiu fortemente ao crescimento da influência do programa de Hall: “Elas estão se deixando iludir por afirmações confiantes – a verdade ou erro – que elas não são capazes de decidir”, escreveu ela para Harris, já em 1896. Em 1894, Blow decidiu convocar um encontro de *kindergartners* em sua casa, em Cazenovia, Nova Iorque, tendo como objetivo prover uma alternativa a Summer School. Para ela, definir os ideais do *kindergarten* e estimular o interesse pelas atividades prescritas para mães e *kindergartners* era mais importante do que fazer experimentos laboratoriais sobre o comportamento infantil.

³⁹ “The debate over *child study* versus *kindergarten* would pit G. Stanley Hall against Susan Elizabeth Blow. It was a clash of personality and ideas that revealed much about the context of nineteenth-century educational reform.”

Seu plano era reunir apenas as *kindergartners* simpatizantes de suas concepções, sendo que radicais, como Alice Putnam, não eram bem-vindos. Embora o encontro tenha tido poucos participantes, ele serviu para que Susan Blow reafirmasse a sua autoridade na teoria de Froebel. Ela esperava que os membros mais antigos do movimento do *kindergarten* fossem atraídos para a “psicologia” hegeliana pela estatura intelectual de Harris, que nesse encontro deu aulas sobre “psicologia introspectiva *versus* psicologia fisiológica”, “os três estágios do pensamento”, “vontade” e “pedagogia”. Mais uma vez, repetiu a importância da moral, ou treinamento da vontade, na educação das crianças, e sublinhou os três estágios formativos do pensamento hegeliano: pensamento simbólico, formação das idéias gerais e pensamento racional (Shapiro, 1983, p.116-118).

Os discípulos de Hall e Blow ficaram frente a frente pela primeira em 1895, no encontro de *kindergartners* de Chicago. Nele, Hall fez críticas a teoria e prática prevalecente nos *kindergartens* froebelianos, que impedia seus praticantes de perceber as reais necessidades educacionais das crianças. Afirmou também que as *kindergartners* muito freqüentemente ignoravam as novas contribuições científicas da biologia e da psicologia. À medida que avançava em suas críticas ao currículo froebeliano, a sua audiência se esvaziava: das 35 pessoas que estavam presentes no início da palestra, apenas duas permaneceram até o fim. Uma das participantes que permaneceu foi Patty Smith Hill, que mais tarde incorporaria as idéias, tanto de Hall como de Dewey, na reforma do currículo do *kindergarten* (Ladd, 1982, p. 32).

Como Blow, Harris acompanhava o desenvolvimento dos estudos científicos da criança, mas tinha suas reservas quanto à aplicação das recentes descobertas à educação (Shapiro, 1983, pp.115-116). Harris, que exercia forte influência sobre Blow, concordava com Hall a respeito de que as *kindergartners* nada sabiam sobre psicologia fisiológica, assim como era necessário adotar “um hábito científico da mente”, que permitisse “descobrir inter-relações e interdependências que estavam originalmente escondidas da visão”. Discordava veementemente, entretanto, com a visão de que o método científico poderia explicar facilmente as instituições humanas.

Blow, de início, mostrava-se mais aberta à teoria evolucionista, tendo escrito para Harris, em 1893: “Eu estava impregnada da evolução. Tinha começado a ver um pouco por dentro de suas implicações e tentado ver tudo desse ponto de vista”. Contudo,

ao tentar aplicar as teses evolucionistas em uma nova edição de *Mother Play*, de Froebel, desencorajou-se e abandonou o empreendimento. Blow não entendia o grande interesse dos pais e professores americanos pela concepção darwinista da criança; para ela, a evolução era uma idéia restrita, e não uma visão comprehensiva que pudesse substituir o calvinismo ou o hegelianismo (Shapiro, 1983, pp.116-117).

Tanto para Blow como para Harris, as recentes descobertas empíricas apenas confirmavam a noção hegeliana de “*self-activity*” na criança (Shapiro, 1983, pp.115-116). De acordo com Harris, o *child study* seria mais frutífero nas inexploradas áreas de problemas do desenvolvimento, tais como insanidade, idiotia e fadiga, do que na educação. Embora reconhecesse que o *child study* poderia ajudar a explicar as formas elementares do pensamento, Harris acreditava que ele era inútil para entender as formas mais elevadas de racionalidade. Após a primeira década de *child study*, Harris concluiu que a “fundamental idéia do livre arbítrio” permanecera intocada e, desse modo, a filosofia, e não a ciência, permanecia sendo o fundamento da educação (idem, 1983, p. 117). Para Harris, a abordagem de Hall deixava de lado o objetivo fundamental da educação “mudar o que é para o que deve ser”, ou seja, “realizar um ideal” (idem, p.118).

Em uma fala para o clube de professores de Massachussets, em 1895, Harris disse pela primeira que o *child study* ignorava o papel da introspecção na educação. Por não ser capaz de medir o pensamento introspectivo, elemento essencial do desenvolvimento infantil, o método de questionários, utilizado por Hall, era inconsistente (Shapiro, 1983, p. 118).

Hall era contrário à ênfaseposta por Harris na maleabilidade e na racionalidade da criança. Ressaltava que os pais não deveriam tentar “moldar” os seus filhos em um padrão único, mas deixarem-se guiar pelos interesses e necessidades das próprias crianças. “Instinto e emoção são superiores à razão [porque eles] regulam a conduta no interesse da espécie em todos os aspectos [enquanto] a consciência é egoísta” (Smuts, 1995, p. 94). Hall considerava que as emoções infantis são transitórias e, se lhes for permitido expressão apropriada, desaparecem. Como expressões dos vestígios do passado do homem, elas são essenciais para o desenvolvimento saudável do indivíduo e da raça, e por isso, devem ser toleradas, dirigidas e guiadas e não proibidas (idem, p. 93). Hall ressaltava que a disciplina deveria ser adaptada a cada estágio do

desenvolvimento da criança, a seu temperamento e às circunstâncias do comportamento inadequado. Via a expressão de raiva como parte natural do desenvolvimento, e acreditava que as mentiras que as crianças contam são freqüentemente produto da imaginação, e não uma deturpação intencional. Hall, entretanto, indicava que o controle estrito por parte dos pais era necessário em algumas circunstâncias, e que mesmo o castigo corporal poderia, às vezes, ser necessário (idem, p. 94).

Já em 1894, na conferência de verão, em Nova Iorque, Hall fora particularmente crítico acerca dos dons [*gifts*] e ocupações, que por seu tamanho e complexidade inadequados, forçariam demasiadamente o desenvolvimento dos músculos da criança e lhes causariam frustração. Hall advertia que essas atividades poderiam imprimir “um temperamento neurótico na criança, porque a fatiga é o início de toda doença do sistema nervoso” (Shapiro, 1983, 115-116). De acordo Ladd (1982, p. 31), na visão evolucionista de Hall, a brincadeira era tanto a expressão motora dos pensamentos e sentimentos da criança, como a indicação do passado da raça. Por meio dela, a criança clareava seus pensamentos e sentimentos. Para Hall, o condicionamento muscular, primariamente por meio da brincadeira, era a chave para o desenvolvimento mental e moral. O intelecto da criança poderia ser treinado na escola, mas a instrução moral poderia ser controlada apenas pela brincadeira: controlando os músculos, controla-se a mente e a consciência (Smuts, 1995, p. 132).

Apesar das críticas ao método froebeliano, Hall reconhecia suas contribuições e concordava com certas idéias de Froebel, tais como a de que existem diferentes estágios do desenvolvimento, em que se inclui a infância; que sentimentos e instintos são bases para o desenvolvimento do homem; que a auto-atividade é um indicador dos interesses e habilidades da criança. Entretanto, Hall considerava necessário reinterpretar Froebel e o *kindergarten*, tendo como base o estudo da natureza da criança, e assim eliminar o simbolismo no currículo. Defendia, também, um ambiente mais natural e livre para as crianças no *kindergarten*, recomendando atividades com materiais como pedra e madeira para construção, atividades motoras amplas, como dança e construção com blocos grandes, além de mais conversação (Ladd, 1982, pp. 30-31).

O movimento *child study* e suas implicações educacionais estavam ganhando força em instituições representativas do movimento *kindergarten*. Em 1896, a pedido de Anna Bryan, foi criado um comitê especial de *child study* na International Kindergarten

Union (IKU), para investigar questões de psicologia de interesse para o *kindergarten*. No mesmo ano, Hall iniciou um programa de doutorado em psicologia da educação, um novo campo que relacionaria todas as disciplinas à educação, sob a teoria darwiniana da evolução. Entre os primeiros alunos do programa estava Frederic Burk, que, com base no *child study*, promoveu um estudo de um ano em quatro *kindergartens* em Santa Bárbara, Califórnia, trabalhando com oito *kindergartners* treinadas e 150 crianças. Com base nos dados obtidos, Burk concluiu: “não há nada na analogia encontrada na brincadeira natural da criança que permita à *kindergartner* trazer elementos espirituais ocultos na criança por meio dos jogos simbólicos do *kindergarten* ortodoxo” (*apud* Shapiro, 1983, p. 123).

Susan Blow objetou fortemente as conclusões do estudo de Burk em Santa Bárbara. Para ela, a experiência “falhou nas condições essenciais de um experimento científico, porque não eliminou as variáveis externas”, tendo, com isso, apenas testado a habilidade das *kindergartners* e não os interesses das crianças. Blow apontou que o arranjo físico do ambiente era inapropriado: a desordem dos materiais na classe tornara impossível qualquer afirmação exata do impacto educacional. Finalmente, Blow afirmou que os julgamentos de valor do diretor do *kindergarten*, hostis ao ponto de vista froebeliano, teriam influenciado as escolhas das crianças (Shapiro, 1983, p. 123).

Mais tarde, em *Educational Issues in the Kindergarten* (1909), Blow chamou o programa de brincadeira livre de Santa Bárbara de “heresia fatal” em educação infantil. Para ela, nada poderia ser mais destrutivo à ordem moral, social e educacional do *kindergarten* do que dar às crianças liberdade para escolher os seus próprios brinquedos [play materials]. A brincadeira livre levaria à desordem completa da classe e ao caos moral. Se a educação simbólica hegeliana havia sujeitado o capricho à ordem racional, a brincadeira livre ameaçava desfazer isto (Shapiro, 1983, pp. 124-125).

Em *Symbolic Education* (1898), Blow procurou conter o entusiasmo dos evolucionistas, ao explicar as “repetidas alusões de Froebel ao paralelo existente entre o desenvolvimento do indivíduo e da raça”. O seu argumento central era de que os estágios do desenvolvimento infantil eram somente simbólicos, e não a recapitulação da evolução humana. Os dons, ocupações, jogos e músicas do *kindergarten*, por sua vez, simbolizavam “a longa infância da humanidade” (Shapiro, 1983, pp. 124-125).

Enquanto radicais e conservadores se embatiam em torno da teoria, froebelianos moderados, favoráveis a soluções práticas de curto prazo, consideravam as diferenças teóricas meramente semânticas. Lucy Wheelock, por exemplo, considerava que: “o biólogo discute recapitulação, treino, desenvolvimento ontogenético e filogenético, desenvolvimento nascente etc, enquanto que a escola froebeliana usaria outros nomes, como espelho da natureza, desdobramento, raça-história e estágios de crescimento” (*apud* Shapiro, 1983, p. 121).

Também no meio científico, as idéias de Hall causaram polêmica. Em torno de 1898, mesmo colegas como Thorndike, que de início haviam sido favoráveis ou pelo menos tolerantes com o movimento *child study*, passaram a repudiá-lo. Para a maioria dos psicólogos, o aspecto mais criticável do *child study* era o uso do método de questionários, principalmente o fato de ele ser conduzido por pessoas leigas e não treinadas⁴⁰. Hugo Munstemberg, alemão e cientista experimental formado em Harvard, liderou o ataque a Hall. Ele resumiu sua crítica em uma frase: Hall “pode ter amado suas crianças, mas nunca as estudou”. Thorndike o chamou de “caricatura de ciência”. James Mark Baldwin e William James se juntaram a Munstemberg na crítica ao movimento, afirmando que ele não era apenas má ciência, mas prejudicial à reforma educacional. Até mesmo a idéia central de que as crianças poderiam e deveriam ser estudadas cientificamente foi ridicularizada por cientistas e leigos e nos anos finais do século XIX o movimento *child study* de Hall se enfraqueceu (Smuts, 1995, pp. 67-71)⁴¹.

Na virada do século, os líderes dos movimentos chegaram ao limite do debate intelectual. Hall dizia que os froebelianos eram os culpados pela educação infantil americana não ter progredido, por terem expurgado os novos *insights*. Para Hall, tratava-se de uma verdadeira “seita educacional” liderada por uma “senhora

⁴⁰ Já em *Contents of the Children's Mind* (1883), Stanley Hall demonstrava preocupação com o rigor na utilização do método de questionários. Reconhecia que as fontes de erro na sua utilização eram muitas, pois “não apenas as crianças propendem a imitar as demais em respostas, sem pararem para pensar e responder por si próprias, como freqüentemente gostam de parecer sábias e, para se fazerem interessantes, dizem o que parece nos interessar, sem referência a verdade, conjecturando as linhas de nosso interesse com uma sutileza insuspeitada”. Além disso, a coleta dos dados apresentava dificuldades, pois muitos relatórios de pesquisa, feitos por professores com base em questionários, eram “incompletos, descuidados, ou mostravam contradições internas”. Para solucionar esses problemas, Hall promoveu o treinamento dos professores, e passou a descartar os relatórios que apresentavam problemas, utilizando-os apenas para controlar os resultados de outras fontes.

⁴¹ Smuts (1995, p. 71) acrescenta que a antipatia pública ao *child study* durante o final do século XIX e início do século XX pode ter sido fruto do medo de que ele invadisse a privacidade da família ou reduzisse sua autonomia.

extremamente hábil que domina, com seu pensamento e personalidade poderosa, todo o campo intelectual do *kindergarten* americano [...], como um papa intimida cada dissidente". De sua parte, Blow e Harris usavam todas as oportunidades para atacar os rivais do movimento *child study*. Por exemplo, quando Nicolas Butler pediu a Blow um artigo sobre *kindergarten* para a exibição da educação americana na exposição de Paris, ela não desperdiçou a oportunidade de responder às críticas de Hall (Shapiro, 1983, p. 125).

Neste cenário de luta, o nome de Dewey aparecia como uma opção. Em 1896, quando endureceu sua oposição com relação a Hall, Susan Blow sugeriu uma aliança com John Dewey como uma alternativa ao grupo da Clark University. "O professor Dewey apresentou novamente questões de inspiração froebeliana", escreveu Blow para Harris em 1896. Embora, como será visto adiante, as visões de Dewey sobre Froebel e o *kindergarten* não fossem nada ortodoxas, para Blow, suas idéias eram claramente preferíveis às de Hall.

CAPÍTULO III

Dewey entra no debate

O objetivo deste capítulo é apresentar as relações que em sua trajetória Dewey manteve com figuras ligadas aos movimentos *child study* e *kindergarten*, os escritos e falas a respeito da criança e da educação que produziu ao longo do período, e alguns aspectos relacionados ao estudo e à educação da criança pequena na Laboratory School, que Dewey fundou em Chicago, a fim de evidenciar as estratégias discursivas e não discursivas que utilizou para se posicionar no debate e nele se projetar. Destaca-se o fato de que neste período sua participação no debate em torno da infância e da educação se intensificou, seja pelo volume de produção em torno desses temas, seja pela circulação entre as principais personagens dos movimentos, seja, ainda, pela ocupação de posições em instituições que nos Estados Unidos encarnavam a renovação do conhecimento sobre a criança e dos processos educativos a ela dirigidos.

III.1. Trajetória de John Dewey

John Dewey (1859-1952) iniciou os estudos superiores na Universidade de Vermont, de 1875 a 1879. De acordo com Pintado e Andrés (s/d., pp. 12-15), nesse período Dewey manifestou grande interesse pelas controvérsias em torno da teoria evolucionista que eram publicadas nos periódicos ingleses.

Após concluir a graduação, em sua única experiência docente em um nível não universitário, ensinou latim, álgebra e ciência durante dois anos na escola secundária de Oil City, na Pensilvânia, e, pouco mais tarde, foi professor em uma escola rural próxima de Burlington. Ao longo destes anos, escreveu três ensaios filosóficos que foram aceitos para publicação no *Journal of Speculative Philosophy*.

Em 1888, aceitou o posto de catedrático de Filosofia na Universidade de Minnesota. Em 1890, foi eleito presidente da Philosophical Society; em 1891, publicou “Review of J. H. Baker’s Elementary Psychology”; em 1894, “Review of Josiah

Royce's on Certain Psychological Aspects of Moral Training", "The Chaos in Moral Training". No campo da Psicologia, publicou o artigo "The Theory of Emotion: Emotional Attitudes", proferiu a palestra "Psychology as a University Study", na Graduate School of Arts, Literature and Science; e foi eleito para o Council of American Psychological Association (Levine, 2006). O interesse pela psicologia fica patente na sucessão dos títulos de suas obras, sempre ligado à filosofia e à religião, a exemplo das palestras que proferiu em 1893, "Reconciliation of Science and Philosophy" e em 1894, "Psychology and Religion". O interesse pela criança, por sua vez, aparece ligado à psicologia, como indica o título do artigo "The Psychology of Infant Language" (1894), em que pela primeira vez aparece a palavra "criança".

De acordo com Pintado e Andrés (s/d, p.13), teria sido por influência de sua esposa Alice, com quem casou em 1886, que Dewey alterou seus ideais e interesses primeiros, transitando da ortodoxia protestante em que se formara para um difuso pensamento social-cristão, e do interesse acadêmico sobre as questões da filosofia e da psicologia para o engajamento em movimentos reformistas político-sociais, dentre os quais o nascente feminismo, interessando-se também pela educação pública.

Em julho de 1894, Dewey deixou a Universidade de Michigan, onde dirigia o departamento de filosofia e lecionava ética e filosofia política, a fim de atender ao convite de William Rainey Harper para fazer parte da Universidade de Chicago. Com a ida para Chicago, cidade já reconhecida por experiências educativas revolucionárias, e com as oportunidades abertas pelo apoio e pelas boas condições oferecidas por Harper na Universidade, essas idéias puderam se desenvolver ainda mais.

Pode-se dizer que a ida para Chicago tenha marcado a entrada de Dewey no terreno da educação, provavelmente, porque nessa cidade estava em formação um ambiente propício para que a educação infantil se afastasse dos modos tradicionais, em direção a algumas de suas intuições e convicções. Nessa cidade, a Chicago Free Kindergarten Association vinha garantindo a adoção de *kindergartens* nas escolas públicas da cidade; Jane Addams conduzia a Hull House e seu *kindergarten* heterodoxo, onde Alice Putnam formava *kindergartners*; Colonel Francis Parker desenvolvia métodos inovadores para a educação primária e formava professores em sua Cook County Normal School (1883). De acordo com Shapiro (1983, p.155), era tão grande a reputação de encorajadores da inovação das *kindergartners* de Chicago, que

conservadores como Susan Blow as criticavam: “Há alguns como Mrs. Putnam e Miss Bryan de Chicago, que pensam que tudo que é novo é verdadeiro, e eu suponho que há outros como elas”.

Dewey matriculou seus filhos na escola de Parker (a quem chamou de “o pai da educação progressista”), e, mais tarde, passou a colaborar com palestras sobre temas como imaginação, atenção e emoções⁴². Chicago também permitiu a Dewey associar-se a educadores e ativistas sociais (Teitelbaum e Apple, 2001) como Jane Adams, aprofundando compromissos que já vinha estabelecendo desde 1889, quando passara a integrar o conselho diretor [*board of trustees*] da Hull-House. Em 1894, proferiu diversas palestras na Hull-House, na Christian Union e no Kindergarten Club. Permaneceu, também, como professor convidado no programa de treinamento de Putnam na Hull House.

Em 1895, Dewey encontrou nas sociedades de estudo e divulgação científica um lugar estratégico para atualizar-se no debate sobre as questões curriculares e do próprio *child study*, entendido como uma ponte entre psicologia, criança e educação, e para dar ressonância as suas idéias. Naquele ano, passou a integrar os comitês executivos das recém-constituídas Herbart Society for the Scientific Study of Teaching e Illinois Society for Child-Study, porta-vozes do movimento educativo centrado na criança.

A National Herbart Society foi fundada em 1895 com a missão, de acordo com o secretário Charles A. McMurry,

[de] garantir os melhores *papers* a respeito dos problemas mais vitais da instrução americana. Esses *papers* são impressos de antemão e circulam entre os membros, de modo que possam ser cuidadosamente lidos e sopesados antes do momento de sua discussão [nas reuniões da National Education Association]. Desse modo, podem ser levados para casa, para exame, e terem o seu valor prático verificado. Esta [sociedade] providencia uma preparação muito cuidadosa dos *papers*, além da discussão fundada na leitura refletida, e, mais tarde, o estudo, teste e aplicação das teorias propostas. Dessa maneira é que se acredita poder alcançar progressos na resolução de algumas de nossas inquietantes perguntas sobre a instrução⁴³.

⁴² De acordo com Butts & Cremin (1965, p.438), Parker, como superintendente das escolas em Quincy, Massachusetts, em 1875, teria introduzido o método de Pestalozzi. No currículo dessas escolas a geografia local passou a ocupar posição de destaque; a resolução de problemas cotidianos em aritmética passou a ser mais importante do que os princípios abstratos; a língua passou a ser vista como ferramenta de comunicação; as artes e o artesanato foram introduzidos, bem como a ciência elementar. As crianças foram ganhando importância e a rigidez tradicional das salas de aula foi dando lugar ao movimento.

⁴³ "It is the well-matured plan of the society to secure the best papers within its reach on the most vital problems of American education. These papers are printed beforehand and circulated to the members so that they may be carefully read and weighed before the time for discussion in the [National Education Association] meetings. The publications may then be taken home and their practical value tested. This plan provides for very careful preparation of papers, thorough and complete discussion after thoughtful

A Herbart Society, que visava a promover o estudo científico da educação e divulgar a noção herbartiana de ensino por meio de progressão lógica do aprendizado, publicou cinco anuários antes de se constituir, por iniciativa de John Dewey, Nicholas Murray Butler e Charles A. McMurry, em National Society for the Scientific Study of Education (1901), (com o termo "Scientific" sendo retirado em 1910), que desde então publica um anuário de dois volumes, em que se examinam questões educacionais, divulgam-se informações e promovem-se discussões e análises de pesquisas (National Society for the Study of Education, 2006).

A Illinois Society for Child Study, fundada em 1894, era a maior das vinte e três associações para o *child study* criadas nos Estados Unidos em meados da década de 1890. Nacional em escopo e influência, a ISCS mantinha um periódico de divulgação e promovia oficinas de férias [*summer workshops*]. Em 1895 e 1896, a esses eventos estiveram presentes cerca de três mil pessoas (Smuts, 1995, p.105), evidenciando o seu grande alcance no campo da educação e do estudo da criança nos Estados Unidos.

III.2. Posições de Dewey frente ao movimento child study.

Dewey referiu-se ao *child study* pela primeira vez justamente diante da Illinois Society for Child-Study, em fala que foi registrada em suas atas com o título “Results of Child-Study Applied to Education” [1895]⁴⁴ Nela, responde sobre que princípios, métodos ou estratégias inovadoras de ensino, derivados do *child study*, poderiam ser tomados como fundamentais e passíveis de aplicação no trabalho escolar. Com essa intervenção, Dewey faz seu ingresso público no debate em torno do *child study*, revelando, nos textos que a este se seguem, seu interesse e posicionamento diante do movimento.

Os textos publicados entre 1895 e 1903, nos quais faz referências diretas ao *child study*, são de natureza diversa: registros de conferências e discussões, resenhas, apresentações e introdução de livros, correspondências. O momento em que Dewey

reading, and the later study, testing and application of the theories proposed. In this way it is believed that progress can be made toward the settlement of some of our vexed questions of education."

⁴⁴ Reproduzido no Appendix II, "The Theory of the Chicago Experiment," by John Dewey, in The Dewey School, by Katherine Camp Mayhew and Anna Camp Edwards (New York: D. Appleton-Century Co.,

voltou-se para a temática da infância e da educação infantil e que estava em curso o debate entre os movimentos *child study* e *kindergarten*, que disputavam entre si e internamente, idéias de infância e de educação infantil, marcou o processo de convergência dos interesses científicos e educacionais em torno da infância.

Examinando-se o índice de suas obras completas, verifica-se pelos títulos dos textos publicados que Dewey se interessa pelo movimento *child study* no mesmo período em que seus ditos e escritos fazem as primeiras referências à criança e sua educação, ou seja, entre 1895 e 1898. É também nesse período que publica “My Pedagogic Creed” (1897), o que indica seu interesse em elaborar uma teoria da aprendizagem, que começaria a experimentar com a implementação de sua Laboratory School. Parece evidente que o interesse de Dewey pelo movimento *child study* se deve ao fato de que, por meio de sua principal contribuição, o estudo científico da criança, e a consequente possibilidade de conhecer as leis que regem o seu desenvolvimento, seria possível adquirir conhecimentos úteis à educação.

Em “Results of Child-Study Applied to Education” (1895), Dewey afirma que os resultados do *child study* poderiam modificar o hábito corrente de tratar a criança do ponto de vista do professor ou dos pais, fazendo com que estes a considerassem como algo a ser educado, desenvolvido, instruído, entretido e ocupado, uma vez que seria possível retirar daqueles resultados o princípio fundamental, com as devidas decorrências para o trabalho escolar, de que:

(...) a criança é sempre um ser com atividades próprias, que estão presentes e prementes, e não requerem ser ‘induzidas’, ‘retiradas’ ou ‘desenvolvidas’ etc; que o trabalho do educador, sendo pai ou professor, consiste somente em confirmar isso e em conexão com essas atividades, dar às crianças condições e oportunidades apropriadas (idem, p.ew. 5.204)⁴⁵.

1966, pp. 474-76). Ao longo desta dissertação, todos os títulos constantes da *The Collected Works...*, sejam livros, artigos, palestras ou cartas, serão grafados no corpo do texto entre aspas.

⁴⁵ "...the child is always a being with activities of his own, which are present and urgent and do not require to be "induced," "drawn out," or "developed," etc.; that the work of the educator, whether parent or teacher, consists solely in ascertaining, and in connecting with, these activities, furnishing them appropriate opportunities and conditions."

Dewey atribui ao *child study* o pioneirismo em tomar a criança como objeto de estudo, o que teria sido de fundamental importância por ter trazido à tona, em termos científicos, o significado do desenvolvimento na educação. Já em 1897, mostrava-se interessado na potencialidade de aplicação dos resultados do *child study* para a educação e para o trabalho escolar. Nesse aspecto, o *kindergarten* se configuraria como um lugar privilegiado para o estudo da criança concreta. Para Dewey,

(...) o estudo da teoria e prática do *kindergarten* do ponto de vista psicológico é importante, porque habilita o professor a traduzir as proposições gerais e abstratas da teoria filosófica em termos de vida concreta individual, e porque é a psicologia que controla a adaptação de materiais e ocupações para as capacidades e objetivos da criança individual. Levar a psicologia à prática do *kindergarten* significa torná-lo mais vital e pessoal (*The Kindergarten and the Child-study*, p. ew.5.208)⁴⁶.

Dewey é ainda mais enfático quanto às potenciais contribuições do *child study* para a psicologia e para a pedagogia em “Principles of Mental Development as Illustrated In Early Infancy” (1899). Segundo ele, o movimento *child study* “traz à luz novos fatos e considerações que estão a ponto de modificar, se não de revolucionar, modelos e métodos correntes de interpretação” (p. mw.1.175).

Embora o interesse último de Dewey no estudo científico da criança possa ser a sua aplicação prática na educação, ele critica quem cobra da ciência resultados práticos imediatos. Assim, afirma em “Criticism Wise and Otherwise on Modern Child-Study” (1897), em que analisa algumas críticas que já eram desferidas contra o movimento, que havia um excesso de cobranças com relação aos resultados práticos do *child study*. De acordo com Dewey,

(...) leva tempo para se desenvolver um método científico, para coletar e analisar fatos, para derivar conclusões teóricas. Não há sentido em se atacar o pesquisador científico por não prover receitas úteis, etiquetadas e rotuladas para todas as emergências pedagógicas, pelo que haveria de se atacar os pioneiros em eletricidade pelo fato de trabalharem quietos em seus laboratórios sobre assuntos aparentemente remotos e obscuros, em vez de nos contribuírem prontamente com o telegrafo, o telefone, a luz elétrica e os meios de transporte (idem, p. ew.5.209-210)⁴⁷.

⁴⁶ “...the study of the kindergarten theory and practice from the psychological standpoint is important, because it enables the teachers to translate the abstract and general propositions of philosophic theory into terms of the concrete living individual, and because it is psychology which controls the adaptation of all materials and occupations to the capacities and aims of the individual child. To put psychology into kindergarten practice means to make it more vital and more personal.”

⁴⁷ “It takes time to develop scientific method, to collect and sift facts, to derive theoretic conclusions. There is no more sense in attacking the scientific investigator in this line because he doesn't provide on demand usable recipes, ticketed and labeled for all pedagogical emergencies, than there would have been in attacking the early pioneers in electricity because they worked quietly in the laboratory upon seemingly remote and abstruse subjects instead of providing us off-hand with the telegraph, telephone, electric light, and transportation.”

Não obstante essa observação, enfatiza a necessidade de se derivar do estudo científico da criança saberes úteis à atividade do professor:

[O *child-study*] será útil ao dar *insights* sobre a criança individual e habilitar o professor para interpretar as necessidades e temperamentos individuais das crianças. Seu valor final para a grande massa de professores será medido pela extensão para a qual habilitará um professor a ver acuradamente e adequadamente os diferentes alunos que se apresentem (Criticism Wise and Otherwise on Modern Child-study, p. ew.5.210)⁴⁸.

Em Discussion of *What our Schools Owe to Child Study* by Theodore B. Noss (1902), Dewey afirma que “a mente tem leis próprias que podem ser descobertas e utilizadas para direcionar um crescimento que produzirá os melhores resultados na vida da criança” (p. mw.2.103)⁴⁹. Assim, o *child study* teria funcionado como guia para que os métodos de pesquisa passassem a se basear nas características reais do ser que está sob instrução, a criança (idem, p. mw.2.102).

Em 1903, na introdução que fez ao livro de Irving W. King, *The Psychology of Child Development*, Dewey vai mais adiante, ao afirmar que

o real interesse, tanto científico quanto educacional (ou moral), no material do *child study* reside precisamente na sua relação com a questão geral do desenvolvimento – lançando luz sobre os processos e funções do crescimento, onde quer que o crescimento aconteça, e por contraste sobre os obstáculos ao crescimento e como aquele é afetado idem, p. mw.3.299)⁵⁰.

Em “Discussion of *What our Schools Owe to Child Study* by Theodore B. Noss”, Dewey retoma a questão da concepção de desenvolvimento que o *child study* teria contribuído para transformar.

O *Child-study* trouxe à tona o significado do desenvolvimento na educação. Sempre compararamos a criança a uma semente, mas isso tem sido tratado de um modo mais poético do que científico. Reconhecemos características peculiares que são proeminentes em diferentes períodos do crescimento, e que devem ser tratadas de

⁴⁸ “... [the child study] will be of use in giving insight into individual children and ability to interpret their individual needs and temperaments. Its final value for the great mass of teachers will be measured by the extent to which it enables a teacher to see more accurately and adequately into the different individual pupils that present themselves.”

⁴⁹ Nas citações optou-se por referir o título de cada texto, seguido apenas da página, pelo fato de todos terem sido consultados em *The Collected Works*, publicado em 1996. Na bibliografia, são indicadas as suas datas originais de publicação. A indicação “p.ew. 5.208” significa: página 208, do volume 5, da parte *The Early Works*; do mesmo modo “mw” significa *The Middle Works*. Este padrão de referência foi usado em todo o trabalho.

⁵⁰ “...the real interest, both scientific and educational (or moral), in the material of child-study lies precisely in its relation to the general question of development--throwing light upon processes and functions of growth, wherever growth is going on, and by contrast upon arrest of growth and how that is effected.”

diferentes modos. O *Child-study* tem feito muito, ao mostrar as principais e definidas características de cada época (idem, p. mw.2.103)⁵¹.

Uma questão importante, ligada à do desenvolvimento infantil, diz respeito às atividades próprias da criança, as quais, segundo Dewey, ao tornar proeminentes, o *child study* contribuiu para caracterizar e para encontrar a sua direção, ou seja, “o modo pelo qual essas atividades podem dirigir a si mesmas” (idem, p.mw.2.103). Para Dewey, esses resultados conduzem a uma concepção diferente da própria educação:

Um dos últimos avanços em educação foi a doutrina do “drawing out” em vez do “pouring in”. Mas o que se espera extrair é o conhecimento, uma vez que a criança tenha absorvido o mundo, e os métodos devem ser aplicados para extrair da criança o que ela tinha absorvido. Considere a criança em casa ou brincando. Elas não se sentam por aí esperando para que as coisas sejam extraídas, mas são cheias de atividade, cheias de intensidade, inquietação e entusiasmo (idem, p. mw.2.103)⁵².

Com efeito, em “Discussion of *What our Schools Owe to Child Study*, by Theodore B. Noss”, Dewey afirma que a principal contribuição do *child study* residiria em ter regenerado a chamada “pedagogia e psicologia para professores”. Segundo Dewey, o *child study* teria tido o mérito de por em perspectiva apropriada o tipo de formação de que o professor precisa, dando, assim, vitalidade ao seu trabalho (p. mw.2.102).

Segundo Dewey, entretanto, as possibilidades do *child study* encontravam-se limitadas, ou não vinham sendo concretizadas a contento por seus representantes. Ele próprio se apresenta como alguém capaz de fazer a crítica externa e de levar adiante o projeto do movimento, ao analisar e interpretar os seus resultados à luz de uma perspectiva pessoal e inovadora, de uma perspectiva “verdadeiramente” genético-funcional. Dewey afirma, já em “Results of Child-Study Applied to Education” (1895), que “os resultados do *child-study* deveriam ser vistos em conexão com outras investigações, sendo passíveis de críticas ou revisão para o estabelecimento de

⁵¹ “Child study brings out the significance of development in education. We have always talked about this, comparing the child to the acorn, but it has been treated in a poetical rather than a scientific way. We recognize particular characteristics which are prominent at different periods of growth, and which must be treated in different ways. Child study has done much in bringing out the defining and leading characteristics of different epochs.”

⁵² “One of the late advances in education was the doctrine of drawing out instead of pouring in. But the thing drawn out was expected to be knowledge, as though the child had swallowed the world, and methods must be applied to draw out of him what he has swallowed. Conceive little children in the home or at play. They don't sit around waiting to have things drawn out, but are all activity, full of intensity, zeal, restlessness.”

resultados suficientemente seguros para serem considerados, por pais e professores, como hipóteses de trabalho” (p.ew.5.204).

A principal crítica de Dewey ao *child study*, ou a uma parte desse movimento, incide sobre os métodos de observação e análise dos dados. Assim, embora reconheça que, como área do conhecimento, o *child study* tenha potencial para revolucionar os métodos correntes, este não o realiza com pleno sucesso, pelo fato de seus representantes estarem presos às velhas classificações da psicologia:

O vinho novo é embalado em velhas garrafas. O novo material é guardado dentro de velhos escaninhos e classificado do ponto de vista das próprias rubricas que o material é destinado a descartar. Esse princípio é obviamente exibido na presente condição da psicologia da criança (*Principles of Mental Development as Illustrated in Early Infancy*, p. mw.1.175)⁵³.

A crítica incide, pois, diretamente à atitude pessoal e científica dos representantes do *child study*, em especial aos discípulos de Preyer, que o seguem rigidamente:

(...) devido, provavelmente, principalmente à influência do grande pioneiro, Preyer, os dados da psicologia da criança ainda estão organizados sob a mais arbitrária, e seja acrescentado, enganosa, apreensão. Recentes observadores têm seguido Preyer literalmente demais. Preyer, por exemplo, atribuiu determinados fatos à sensação, embora em cada caso o material descrito envolvesse reações motoras, como é óbvio em se tratando de olhos e ouvidos, enquanto muito disso envolve discriminação e identificação inteligentes (*Principles of Mental Development as Illustrated in Early Infancy*, p. mw.1.175)⁵⁴.

Dewey elogia a quantidade e a precisão dos dados coletados por Preyer e seus seguidores,

(...), mas é justamente porque tantos dados têm sido reunidos, tanto em amontoados não classificados, como com uma aderência às principais classificações projetadas antes do surgimento do ponto de vista genético, torna-se necessário e possível pesquisar por princípios mais intrínsecos ao crescimento psicológico, com referência ao qual podem-se cotejar e interpretar os fatos. Esse trabalho é demandado urgentemente por propósitos tanto pedagógicos ou práticos como científicos (*Principles Of Mental Development as Illustrated in Early Infancy*, p. mw.1.176)⁵⁵.

⁵³ “...the new wine is forced into old bottles. The new material is stowed away in the old pigeon-holes and classified from the point of view of the very rubrics which the material is destined to do away with. This principle is obviously exhibited in the present condition of child psychology.”

⁵⁴ “...due chiefly probably to the influence of the great pioneer, Preyer, the data of child psychology is still organized under the most arbitrary, and be it added, misleading captions. Preyer, for example, put certain facts under sensation, although in every case the material described involves motor reactions, as is obvious with eye and ear, while much of it involves intelligent discrimination and identification.”

⁵⁵ “But just because so much data has been gathered together, either in unclassified heaps or with a literal adherence to classificatory headings devised before the genetic point of view arose, it becomes at once necessary and possible to search for more intrinsic principles of psychical growth with reference to which

Em *Introduction to Irving W. King's The Psychology of Child Development*, Dewey critica também o fato de se denominarem “genéticos” estudos nos quais somente o material, e não o método e nem a interpretação final, é genético. Retoma assim a crítica a Preyer, concordando com Mr. King, que em seu livro mostra que o fundador da psicologia científica da infância freqüentemente utiliza classificações pré-existentes da psicologia, sobre as quais as idéias genéticas ou evolucionistas (centradas no fato do crescimento) não tiveram nenhum efeito, ou seja, não produziram resultados científicos que poderiam ser chamados de genéticos. Para Dewey, o mesmo tipo de coisa acontece em grande parte do que se chama pelo termo corrente de *child study*.

O mesmo tipo de crítica já incidia, em 1896, sobre o livro James Sully, *Studies of Childhood*⁵⁶. Dewey considera que o livro contribui mais com a apresentação de materiais “crus”, do que para a psicologia como tal. Isso porque os fenômenos observados são interpretados, segundo Dewey, “sob as rubricas costumeiras da psicologia”, tendo como padrão a consciência adulta previamente analisada. Dewey critica o fato de o autor raramente usar novos fatos para criticar e modificar as costumeiras classificações, mas, pelo contrário, tomar essas como dados e sobre eles amontoar observações⁵⁷. Ou seja, ele [Sully], assim como Preyer, está apenas classificando novos materiais científicos sob velhos títulos, em vez de refazer o ponto de vista” (Review of James Sully’s *Studies of Childhood*, p. ew. 5.371).

to collate and interpret facts. This work is urgently demanded for both practical or pedagogical, and for scientific purposes.”

⁵⁶ James Sully (1842-1923): psicólogo inglês, considerado “o pai da psicologia infantil” naquele país. Formado na Universidade de Humboldt de Berlim, foi professor da Universidade College de Londres, de 1892 a 1903. Aderiu à escola associacionista de psicologia, tendo suas idéias grande afinidade com as de Alexander Bain.

⁵⁷ Dewey apresenta como exemplo desse procedimento o tratamento teórico dado por Sully à imaginação na infância. Depois de afirmar que “a imaginação em uma forma ativa, construtiva, toma parte no próprio fazer do que chamamos experiência do sentido”, o que seria um bom início, Sully prossegue oferecendo casos de personificação de objetos inanimados pela criança. Argumenta que a criança não observa mais do que a metade do que se apresenta aos seus olhos, selecionando aquilo que a interessa e recobrindo o restante da impressão visual com a imagem de um objeto similar, por meio de uma “imaginação assimilativa”, que encobre o campo real de objetos e o transforma pelo toque mágico de uma fantasia viva. Para Dewey essa análise é ingênuo, pois toma o “campo real de objetos”, de um lado, e a imaginação ou fantasia, como algum tipo de poder distinto, do outro, tendo como referência o ponto de vista do adulto como um padrão fixo. Não se trata, para Dewey, de perguntar como a criança recobre as coisas que se apresentam aos seus olhos com irrealidades fantasiosas, mas sim, de questionar se o objeto da criança é o objeto do adulto (ou seja, real) coberto com uma camada de fantasia, ou se o objeto do adulto é o objeto da criança restringido e rearranjado para encontrar as necessidades dominantes da vida madura (p. ew.5.371).

Embora Dewey reconheça que as críticas ao movimento *child study* não devam incidir sobre a sua totalidade, afirma que este tem suas “excrescências” e que, em muitos de seus aspectos superficiais, merece a pecha, a ele por vezes dada, de moda passageira (*The Kindergarten and the Child Study*, p. ew. 5.207; *Discussion of What our Schools Owe to Child Study, by Theodore B. Noss*, p. mw. 2.103).

Em “Criticism Wise and Otherwise on Modern Child-study”, Dewey analisa, do ponto de vista das motivações pessoais dos seguidores do *Child-Study*, as críticas feitas ao movimento, corroborando-as. Censura a postura de parte de seus representantes, embora sem citar seus nomes, condenando a “má orientação daqueles seguidores que, lançando-se sobre a educação como sobre todas as outras forças progressistas, tentaram usar o *child study* para sua própria divulgação e engrandecimento” (idem, p.ew.5.209). Se, de um lado, critica “o desmedido zelo de alguns que, carentes de estabilidade, são soprados por qualquer novo vento de doutrina e perdem a justa perspectiva”, de outro, critica a

(...) afirmação prematura da parte de alguns, de que o movimento *Child-study* dispôs uma base nova, certa, positiva, e científica para a educação, substituindo todas as supostas tentativas e fundações especulativas sobre as quais foram até agora construídas (idem, p.ew. 5.209)⁵⁸.

Igualmente negativa, para Dewey, teria sido a postura dos professores, quando descobriram que a revolução pretendida pelo *child study* havia falhado em se materializar. Sentiram-se, então, enganados e passaram a condenar o movimento de forma indiscriminada (*Criticism Wise and Otherwise on Modern Child-Study*, p.ew.5.209).

Do ponto de vista acadêmico, Dewey critica a falha do movimento em “demarcar cuidadosamente as fronteiras entre os aspectos do *child study* que pertencem à província do pesquisador científico e aqueles de interesse do educador”, bem como, “o indevido isolamento do *child study* em relação às ciências sobre as quais é dependente” (*Criticism Wise and Otherwise on Modern Child-Study*, p. ew.5.209).

Em “The Kindergarten and the Child-Study” (1897), ao afirmar que o *kindergarten* vinha dando muita ênfase nas concepções de jogo e brincadeira como fatores educacionais, Dewey oferece um exemplo de como as diferentes áreas do

⁵⁸ “...the premature assertion on the part of some that the child-study movement was to afford a new, certain, positive, and scientific basis for education, replacing all the supposedly tentative and speculative foundations hitherto built upon.”

conhecimento deveriam estar implicadas em um mesmo objeto de estudo, tal como no estudo do jogo na criança:

Psicólogos têm atualmente ressaltado o estudo do jogo e relacionado tanto aos princípios gerais da evolução mental como à estrutura dos sistemas nervoso e muscular. Os sociólogos também estão estudando o jogo do ponto de vista da herança e da modificação dos hábitos e costumes sociais. Aqui, também, está em tempo de reconsiderar a prática do *Kindergarten* à luz da teoria do jogo e dos conhecimentos provenientes do estudo dos jogos espontâneos da criança. É necessário olhar o jogo à luz da diferença de idade, de sexo, de nacionalidade, de ambiente social, assim como do temperamento individual (*The Kindergarten and the Child-Study*, p. ew.5.207-208)⁵⁹.

Assim, para Dewey,

(...) a única desculpa para fazer o *Child-study* um objeto em si mesmo e atribuir a ele uma unidade, não é que a criança seja um fato único separado de outros, mas, simplesmente, porque ela representa um foco sobre o qual os princípios da psicologia e fisiologia devem ser direcionados (*Criticism Wise and Otherwise on Modern Child-Study*, p. ew.5.210)⁶⁰.

Acrescenta, ainda, que entre os praticantes do *child study* persiste um medo da teoria, da especulação, das hipóteses. Considera que este medo seja tão absurdo quanto a pura especulação, separada do fato: “a mera coleção de fatos, sem o controle do trabalho de hipótese, não iluminada pela generalização, nunca fez uma ciência e nunca fará”. Concorda, por isso, com W. James, para quem deveria haver uma união mais próxima entre o *child study* e a teoria psicológica geral, para que fosse possível estabelecer certas generalizações, considerando, por exemplo, a ordem do crescimento, as quais seriam úteis para a determinação de todo o sistema de educacional (*Criticism Wise and Otherwise on Modern Child-Study*, p. ew.5.210).

Em suas críticas ao movimento *child study*, Dewey dedica especial atenção ao método de observação e análise, concordando com James Sully (*Review of James Sully's Studies of Childhood*) a respeito de que a observação de crianças é uma tarefa muito difícil, tanto na identificação de seus primeiros movimentos como na interpretação dos mesmos em seus equivalentes psíquicos. Retoma, assim, as duas

⁵⁹ “Psychologists have now taken up the study of play, and are relating it both to the general principles of mental evolution and to the facts of structure of the nervous and muscular systems. Sociologists are also studying play from the standpoint of the inheritance and modification of social customs and habits. Here, too, the hour has come for reconsidering kindergarten practice in the light of the theory of play and the facts gathered from a study of the spontaneous plays of children. It needs to be looked at in the light of difference of age, of sex, of nationality, of social environment, as well as of individual temperament.”

⁶⁰ “...the only excuse for making child-study a thing by itself and attributing to it a unity of its own is not that the child is a unique fact separate from others, but simply because it presents a focus to which principles of physiology and psychology may be directed.”

qualidades citadas por Sully como necessárias ao observador que pretenda realizar um bom trabalho. A primeira delas é o discernimento empático, requerido, tanto para o relacionamento harmônico com crianças, de modo que o observador estabeleça as condições para que o fenômeno seja exibido natural, descontraída e genuinamente, como para a interpretação, caso em que, porém, corre-se o risco de prejudicar, com a intervenção da empatia, o estudo objetivo e sistemático dos fatos observados. Por isso, adverte, a segunda qualidade requerida é o bom treinamento psicológico. Nesse ponto, embora não o cite nominalmente, Dewey parece fazer coro com os críticos de G. Stanley Hall (cf Cremin, 1961) sobre o emprego de pessoas leigas na aplicação de seu método de questionário (*Review of James Sully's Studies of Childhood*, p. ew.5.369).

Dewey também concorda com Sully quanto à necessidade de incluir na análise todas as conexões da ocorrência observada. Acrescenta que a “totalidade” do fato pressupõe o conhecimento da criança individual, do ambiente, da história, do temperamento etc., havendo, em alguns casos, a necessidade de complementar esse conhecimento com coleções de dados mais gerais e estatísticas.

Entretanto, para Dewey, como afirma em “Principles of Mental Development as Illustrated in Early Infancy” (1899), a massa de detalhes particulares, tomada sob um ponto de vista concreto e educacional, somente é válida se for tratada como índice para a redescoberta da unidade viva do desenvolvimento.

Uma razão, provavelmente a principal, dos resultados do *Child-study* até esse momento terem sido tão comparativamente inférteis em sua aplicação à educação, é que a floresta tem sido perdida nas árvores; e [que] uma série de classificações, feitas sob aspectos irreais, como sentidos, movimentos, idéias, emoções, têm substituído a individualidade concreta (idem, p. mw.1.177)⁶¹.

Ou seja, a reunião de fatos não relacionados, alinhados de modo disperso e indiscriminado, marcaria precisamente a limitação científica e prática da psicologia corrente da criança. Nela,

(...) o fato do crescimento, de continuidade, é completamente obscurecido no detalhe, muito embora possa haver muito a falar sobre ele. O crescimento é reduzido a uma mera seqüência cronológica – à simples afirmação de que certas coisas acontecem mais cedo e outras mais tarde. Não há *insight* sobre a continuidade da função; nada conecta os fatos que acontecem mais cedo dos que acontecem depois em uma unidade viva. (...) O princípio da vida é o real objeto de estudo; e separar fatos observados em

⁶¹ “One reason, probably the chief reason that the results of child-study up to this time have been so comparatively infertile in application to education, is precisely because the forest has been lost in the trees, and a series of classifications under unreal headings like senses, movements, ideas, emotions, have been substituted for the concrete individuality.”

compartimentos, não relacionados a sua história de vida, é possuir o nome, mas não a realidade do método genético (idem, p. mw.1.177)⁶².

Em *Introduction to Irving W. King's The Psychology of Child Development*, Dewey afirma, ainda, que

(...) quando o material, mas não o método, é genético, somos levados a tomar os fatos observados como uma coisa isolada, completa em si mesma, precisando apenas ser compilada, comparada, ou medido em relação a outros fatos de mesmo tipo, denominá-lo para figurar em uma generalização, ou ainda pior, em uma regra para o tratamento apropriado da criança em determinado período. (...) O método, assim como o material, é genético quando o esforço é feito para ver como e porque os fatos se mostram, o que é que ocorre naturalmente, quais foram as condições de suas manifestações, como elas vêm a ser de determinado modo, e que outras mudanças estimulam ou impedem, depois que vêm a existir (p. mw.3.300)⁶³.

Segundo Dewey é necessário conhecer o contexto, social e pessoal, nos quais os fatos se mostram, e considerá-los como fatos da vida em desenvolvimento, em sua história. É preciso saber as circunstâncias que provocaram e impulsionaram os fatos para adiante, ou seja, conhecer tanto a sua história ulterior quanto prévia, para que seja possível explicá-los cientificamente. O verdadeiro valor, científico e prático, da psicologia da criança seria, então, saber como o crescimento do ser humano acontece, o que impulsiona e o que detém o crescimento.

Para um método verdadeiramente genético, a idéia de gênese segue ambos caminhos; esse fato é em si mesmo gerado em certas condições, e tende a gerar algo mais em torno dele. Esse último modo de olhar para ele – o funcional, como Mr. King tem estabelecido e explicado – é necessário para completar o genético, e é particularmente indispensável quando tentamos basear qualquer conclusão prática, quer moral quer instrucional, sobre os simples fatos psicológicos. (idem, p. mw.3.301)⁶⁴.

⁶² "...the fact of growth, of continuity, is completely obscured in detail, even though there may be much talk about it at large. Growth is reduced to mere chronological sequence--to the simple statement that certain things happened earlier and other things later. There is no insight into continuity of function; no way of connecting earlier and later facts into a living unity. (...) It is the life principle which is the real object of study; and to sort the observed facts into pigeon-holes, irrespective of their relation to life history, is to have the name but not the reality of the genetic method."

⁶³ "...when the material, but not the method, is genetic, we are likely to take the observed fact as an isolated thing, complete in itself, needing only to be compiled, compared, or averaged with other like facts, to entitle it to figure in a generalization, or, even worse, in a rule for the proper treatment of "the child" at such a period. (...) The method, as well as the material, is genetic when the effort is made to see just why and how the fact shows itself, what is the state out of which it naturally proceeds, what the conditions of its manifestation, how it came to be there anyway, and what other changes it arouses or checks after it comes to be there."

⁶⁴ "For in a truly genetic method, the idea of genesis looks both ways; this fact is itself generated out of certain conditions, and in turn tends to generate something else. This latter way of looking at it--the functional, as Mr. King has stated and explained it--is necessary to complete the genetic, and it is particularly indispensable when we try to base any practical conclusions, whether moral or instructional, upon the simple psychological facts of the case."

O ponto de vista genético-funcional, tal como, segundo Dewey, é ilustrado e exposto por King, também oferece a solução para a controvérsia sobre a relação entre a psicologia da criança e a do adulto.

Fixar a atenção sobre o aspecto genético-funcional é o único modo de nos capacitarmos a obter benefício completo do estudo de nós mesmos, e de nos alertarmos para a necessidade recíproca de conhecimento de si na compreensão do outro – sendo ele criança ou adulto – e do outro, no conhecimento de si. O que precisamos, em resumo, tanto para propósitos científicos como educacionais, é nos desembaraçarmos da externalidade em psicologia. Inquéritos científicos têm se desembaraçado amplamente da externalidade das classificações fixas e das definições da psicologia das faculdades, embora a última ainda mantenha firmemente em transe a mente popular (idem, p. mw.3.303)⁶⁵.

Dewey defende esse método, que trata a consciência da criança como “tão boa quanto a do adulto”, ressaltando que o interesse no estudo da consciência da criança está na luz que pode lançar sobre princípios psíquicos em geral (Review of James Sully's *Studies of Childhood*, p. ew.5.368). Dewey lembra, parafraseando Sully, os interesses que as diversas áreas do conhecimento têm no estudo da criança:

(...) os evolucionistas em particular acham nele óbvios sinais do parentesco próximo com o mundo animal, tanto nos estágios fetais como nos pós-fetais. Os etnólogos também consideram que a criança é um resumo do desenvolvimento pré-histórico da raça. Para os psicólogos, as oportunidades de escapar das entrelaçadas complexidades da consciência do adulto fazem dele uma terra prometida da ciência (idem, p. ew.5.368)⁶⁶.

De acordo com Dewey, em “Principles of Mental Development as Illustrated in Early Infancy”, se adotasse uma perspectiva genético-funcional, o *child Study* contribuiria para tornar possível a substituição da noção de faculdades mentais isoladas pela idéia de diferenciação gradual; da noção de justaposição mecânica e associação externa pela concepção de cooperação e interdependência orgânica.

Como hipótese de trabalho, Dewey afirma que o princípio da coordenação ou ação sensório-motor é apenas um princípio central, que pode ser igualmente empregado de um ponto de vista fisiológico ou psicológico. Para Dewey, a unidade que torna isso

⁶⁵ “To fix attention upon the genetic-functional aspect is just the way to enable us to get the full benefit of our study of our own selves, and to make us aware of the reciprocal necessity of knowledge of self in understanding another--be he child or man--and of another in understanding the self. What we need, in short, for both scientific and educational purposes, is to get rid of externality in psychology. Scientific inquirers have largely got rid of the externality of the fixed classifications and definitions of the faculty-psychology, though the latter still hold too firmly in thrall the popular mind.”

⁶⁶ “...the evolutionist in particular finds in him obvious signs of close kinship with the animal world, both in the foetal and early post-foetal stages. The ethnologist also finds in the child a summary of the

possível é o ato, que traz o desenvolvimento fisiológico e psicológico em um mesmo percurso, e faz a psicologia da criança realmente genética.

Ao adotar essa perspectiva na interpretação dos resultados dos estudos da criança, Dewey deriva os seguintes princípios gerais sobre o desenvolvimento infantil:

1. É necessário descobrir alguma função singular contínua submetida ao desenvolvimento para trazer relevância científica aos vários fatos da psicologia da criança e para dar a ela utilidade prática ou pedagógica.
2. O princípio de um ato como coordenação de estímulos sensoriais e respostas motoras constitui o princípio central.
3. A lei é de que cada coordenação aparece primeiramente, mais ou menos cegamente, simplesmente pela reação a algum estímulo.
4. Que os períodos desse tipo de desenvolvimento se alternam ritmicamente com períodos de uso ou aplicação, nos quais uma dada coordenação torna-se parte de uma coordenação mais ampla, ao cooperar ativamente com outras de sua própria ordem geral.
5. O desenvolvimento não é uniforme e igual em todas as direções, simultaneamente. Existem alterações (ou saltos), centros dominantes de coordenação. Enquanto uma coordenação é construída, todas as outras atividades são secundárias e contributivas. A coordenação formada aloca o centro de interesse e decide a carga de esforço em um tempo particular.

(Principles of Mental Development as Illustrated in Early Infancy, p. mw.1.191)⁶⁷.

III.3. Estratégias de projeção no debate

Neste item, procurei me ater às fontes que trazem diretamente as opiniões e posições de Dewey sobre o *child study*, ou seja, os textos em que este autor fez referência explícita ao movimento ou a seus representantes. Secundariamente, foram utilizadas informações a respeito do ambiente norte-americano de discussão em torno da

prehistoric development of the race. To the psychologist the opportunities of escape from the interwoven complexities of the adult consciousness make this a promised land of science.”

⁶⁷ “1. It is necessary to discover some single continuous function undergoing development in order to bring scientific relevancy and order into the various facts of child psychology, and in order to give them practical or pedagogical usefulness.

2. The principle of an act as a coordination of sensory stimulus and motor response effords such a centralizing principle.

3. The law is that each coordination is at first worked out more or less blindly simply by reaction to some excitation.

4. That periods of such development alternate rhythmically with periods of use or application in which the given coordination becomes a part of a larger coordination by actively cooperating with others of its own general order.

5. Development is not even and equable in all directions simultaneously. There are shifting, dominant centres of coordination. While one coordination is building up, all other activities are secondary and contributory. The forming coordination locates the centre of interest and decides the stress of effort at any particular time.”

educação da criança, além de dados biográficos relevantes para identificar seus interlocutores. Para além das referências diretas ao movimento, é possível identificar também, nos textos por meio dos quais Dewey participa do debate, um modo peculiar de apresentá-las e de estruturar sua argumentação, considerando sempre o seu público-alvo, em procedimentos que podem ter funcionado como estratégias para se projetar como um nome importante no campo do estudo da criança, e da educação infantil em particular⁶⁸.

Em 1897, época em que se concentra a maior parte de suas publicações sobre o *child study*, Dewey fez duas conferências no National Education Association (NEA), no Department of Kindergarten Studies, com os títulos “The Kindergarten and the Child-Study” (dia 7/7) e “Criticism Wise and Otherwise on Modern Child-Study” (dia 9/7), apresentando as idéias, comentadas no item anterior, que foram posteriormente publicadas em 1897. Sua manifestação em uma instituição como a NEA tem um peso significativo no que diz respeito a sua projeção entre os profissionais da educação infantil, incluindo-se aí tanto os representantes do movimento *child study* quanto os representantes do movimento *kindergarten*.

A NEA é uma das diversas organizações de professores que foram sendo fundadas no período de 1865 e 1918, a fim de assegurar direitos e defender fins profissionais. Ela deriva diretamente da National Teachers Association, de 1857, que em 1870 torna-se National Educational Association (NEA), para, além de representar os interesses profissionais dos professores, promover a causa da educação popular no país. Em 1906, a NEA torna-se National Educational Association of the United States, por um ato especial do Congresso, adquirindo assim maior importância e visibilidade.

De acordo com Warde (2002a, p.436), a entidade se reunia a cada verão com representações de cada estado da união e a cada inverno com os superintendentes educacionais do país, estimulando o intercâmbio e a comparação de métodos, a troca de informações e críticas, e influenciando o pensamento e o desenvolvimento educacional em todo o país. A NEA passou a congregar as lideranças e os dirigentes educacionais, e a centrar suas discussões nas questões de gerência escolar. Em 1870, a associação já possuía grande força no campo da educação e representava uma ampla parcela das questões filosóficas na educação americana. À medida que surgiam as novas iniciativas

⁶⁸ Sobre o padrão discursivo adotado por Dewey com relação a outras posições no campo da educação

reformadoras que compunham o chamado “progressivismo educacional”, o NEA se convertia em espaço legítimo para apresentação e difusão das proposições pedagógicas em debate (Shapiro, 1983, p. 66; Warde, 2005, p. 540).

Butts & Cremin (1965, p.456), ainda que destaquem a irregularidade do número de associados e as dificuldades financeiras da NEA, apontam que alguns dos homens mais influentes na educação americana, como Parker, Harris, Barnard, Blow, Butler, Harper e os Mc Murry (apenas para citar os referidos nesta dissertação) usaram-na associação como uma caixa de ressonância para as novas idéias educacionais entre 1870 e 1900. Embora, segundo esses autores, a organização tenha tido pouca influência sobre as legislaturas e os conselhos de educação, ela teria sido, com sua filosofia e seu programa, decisiva para o desenvolvimento de uma autoconsciência profissional entre os professores.

Como já foi dito, em 1897, em meio ao debate entre os movimentos *kindergarten* e *child study*, o Department of Kindergarten Educational do NEA organizou um encontro nacional, direcionado para a psicologia da educação da primeira infância (Shapiro, 1983, p.128). No mesmo ano, em 30 de Abril de 1897, Dewey presidiu dois encontros no “4th Annual Congress of the Illinois Society for Child-study”, organizado pelo Departamento de Filosofia da Universidade de Chicago. Suas palavras tinham, pois, “alvos determinados”.

Talvez por isso mesmo, nesses textos Dewey apresenta suas críticas de modo indireto, sem citar nomes e sem direcioná-las para algum estudo específico. Procura, visivelmente, amenizar o seu comprometimento com as críticas, mantendo para com elas uma certa distância. Um dos recursos usados para isso é o de analisar a crítica de outrem, tal como faz em “Criticism Wise and Otherwise on Modern Child-Study”.

Embora isso esteja mais evidente nesse texto, tal estilo se mantém nos seguintes. Em “Review of James Sully’s *Studies of Childhood*”, resenha do livro de Sully, Dewey faz diversas críticas às idéias centrais do texto, sempre entremeadas de grandes elogios para questões “menores”, como o estilo, a utilidade do livro para pais e professores, os procedimentos de pesquisa. Elogia o livro como sendo adequado para a tarefa de mediação entre o psicólogo e o público de pais e professores, no que, aliás, demonstra compartilhar com os pragmatistas o valor dado à vulgarização da ciência.

Dewey começa e termina a resenha elogiando o livro, de um modo bastante diplomático. Como se trata de uma resenha, as críticas ao autor são explícitas, embora transpareçam críticas indiretas, subjacentes, a outros representantes do *child study*, como G. Stanley Hall. De fato, embora Hall seja o pioneiro do movimento nos Estados Unidos, em nenhum dos textos em que faz referência direta ao *child study*, Dewey a ele se refere, seja para reconhecer contribuições, seja para criticar seus estudos ou idéias. Ao ressaltar, por exemplo, a importância do estudo das crianças de *kindergarten*, em “The Kindergarten and the Child-Study”, Dewey não explicita a relação entre os movimentos, referida no título, e nem mesmo os estudos de Hall, embora este tenha sido pioneiro na realização de estudos com crianças do *kindergarten*. A primeira referência de Dewey a Stanley Hall em uma publicação aparecerá somente em 1912, em “Modern Psychologists”, resenha de “Founders of Modern Psychology”, de Hall.

Ao analisar as contribuições do *child study*, como em “Results of Child-Study Applied to Education” (1895) ou em “Principles of Mental Development as Illustrated in Early Infancy” (1899), Dewey não faz referências diretas a outros autores e apresenta as suas concepções de criança e de desenvolvimento sem que deixe claro quais, dentre as idéias apresentadas, são retiradas dos estudos do *child study* ou estão em concordância com as interpretações e análises dos mesmos. Assim, apesar de valorizar o *child study* como disciplina científica, Dewey ameniza as realizações individuais de seus representantes. Para Dewey, o movimento *child-study* faz parte do movimento psicológico (assim sendo, ele não é mérito de poucos indivíduos, mas resultado da culminação de forças sociais e educacionais que têm sido trabalhadas por gerações), e representa o esforço de estabelecer a experiência em termos individuais e não de classe (The Kindergarten and the Child-Study, p.ew.5.207).

Dewey apresenta as concepções de criança e desenvolvimento como interpretações inovadoras de sua autoria. Uma vez que não publicou nenhum resultado de pesquisa sobre o tema, o que faz, aparentemente, é elaborar novas leituras dos resultados de pesquisas realizadas por pesquisadores de diferentes áreas, dentre as quais o *child study*. Dewey se posiciona e sobressai como um organizador externo, capaz de reunir e analisar dados de pesquisa de diferentes áreas para formular uma teoria educacional “inovadora”. Como já foi dito, o seu interesse no *child study* reside nesse

projeto, que, em parte, é apresentado logo após a publicação de “The Kindergarten and the Child-Study”, quando publica My Pedagogic Creed, em janeiro de 1897.

Apesar das críticas feitas ao *child study*, Dewey o considera fundamental, em seus métodos e resultados, para a psicologia e pedagogia, em especial para a formação do professor. Um indício disso encontra-se na carta que envia, em janeiro 1897, ao reitor da Universidade de Chicago, William R. Harper, em que responde ao pedido que este lhe havia feito para que preparasse um plano geral de organização e divisões do trabalho a ser realizado em um “bem equipado” Departamento de Pedagogia, anexando à carta um artigo com que havia contribuído para a Universidade a respeito da Pedagogia como disciplina universitária (*Letter and Statement on Organization of Work in a Department of Pedagogy*, p.ew. 5.443)⁶⁹.

As linhas principais do ensino e treinamento em Pedagogia seriam, para Dewey, “Educational Physics and Physiology”, que lida com o plano geral do trabalho educativo e sua adaptação à constituição física e ao bem-estar dos alunos; “Educational Sociology”, que diz respeito à organização e administração do sistema educacional, seja em relação às outras condições sociais, seja em seu mecanismo externo; “Educational Psychology”, que lida com os assuntos ligados à adaptação dos recursos escolares e dos assuntos do currículo às crianças; “Educational History”, que lida tanto com os sistemas que tiveram sucesso em vários lugares em diversos momentos da história, como com o desenvolvimento da teoria educacional (idem, p.ew. 5.443). No tópico “Educational Psychology”, Dewey aponta que merece toda a atenção o “*child-study*, tanto no que diz respeito a seus métodos como a sua realização”, e destaca a importante questão da relação dos métodos com o processo mental de aprendizagem (idem, p.ew. 5.445).

III.4. Laboratory School

Em julho de 1894, Dewey havia deixado Michigan a fim de atender ao convite de Harper para fazer parte da Universidade de Chicago. De acordo com Shapiro (1983,

⁶⁹ O texto anexado à carta é o artigo “Pedagogy as a University Discipline”, publicado em University [of Chicago] Record, 01/09/1896, 353-55, 361-63 [*The Early Works of John Dewey*, V, Appendix 3, ew.5.281].

p.152), Harper e outros presidentes de universidades, como Nicholas Murray Butler, da Universidade de Columbia, teriam sido responsáveis pela introdução da educação infantil como disciplina universitária, incluindo a reforma na formação em *kindergarten* entre as preocupações das universidades. O convite de Harper a Dewey teria sido, assim, parte de um movimento de transformação de que participou, por exemplo, James E. Russel, que investiu na transformação do Teachers College de Columbia em um centro de reforma educacional, atraindo para seus quadros William Kilpatrick, John Angus MacVannel e Edward Lee Thorndike, que ajudariam a reavaliar o programa *kindergarten*, assim como em Chicago, John Dewey e George Herbert Mead tornaram-se críticos do programa froebeliano.

De acordo com Shapiro (1983, p.153), Harper e alguns outros presidentes de faculdade que haviam conhecido bem o movimento froebeliano durante o pico de popularidade dos *free kindergartens* nos anos de 1880 concordavam que a experimentação educacional havia se perdido na experiência de formação de *kindergartners* na escola normal, e viam boas perspectivas de reverter essa tendência na abordagem da “escola modelo” de Parker na Cook County Normal School, em que os professores poderiam praticar e avaliar o ensino sob condições pedagógicas ideais. Harper, Butler e Eliot propunham, pois, escolas experimentais nas universidades, cenário propício para a pesquisa educacional. A formação em um *kindergarten* ideal de observação direta tornar-se-ia explícita nos novos programas da universidade (Shapiro, 1983, p. 154).

Dewey teria sido, assim, atraído por Harper para Chicago, ambiente que Parker teria chamado de “epicentro da agitação educacional” da nação, para encabeçar o departamento de filosofia e a lecionar no “subdepartamento” de pedagogia. A indicação de Dewey para o cargo é mais um passo do seu percurso intelectual em direção aos temas da criança e da educação à conquista de projeção no campo educacional.

Encorajado por Harper, Dewey incluiu no departamento vários membros da faculdade, além de ex-colegas de Michigan: James H. Tufts, James R. Angell e George Herbert Mead. De acordo com Shapiro (1983, p.157), o convite a George Mead revelava a “agenda oculta” de Dewey, pois Mead pertencia ao grupo de psicólogos sociais de Chicago que vinham explorando as origens sociais da personalidade. Como Dewey, Mead rejeitava o idealismo e o evolucionismo como explicações para a

formação do *self*, procurando no despertar social da criança – seus primeiros comportamentos sociais, morais e éticos – como chave para entender, tanto o desenvolvimento do *self*, como o próprio comportamento.

Originariamente, o departamento deveria reunir filosofia, psicologia e pedagogia, enfocando as relações entre os professores de escolas elementares e secundárias e os educadores da universidade. Dewey, porém, defendia que a pedagogia deveria constituir um departamento em separado, que formaria seus alunos para serem especialistas em educação. Harper acatou a proposta e criou o departamento de pedagogia, indicando Dewey como seu diretor (Ecker, 2006).

De acordo com Archambault (*in Mayew & Edwards*, 1966, p.5), Dewey, “por essa época estava ansioso para traduzir suas idéias mais abstratas em formas práticas, e viu o posto em Chicago lhe permitir uma rara oportunidade para isso”⁷⁰. No cargo de diretor dos departamentos unificados de filosofia, psicologia e pedagogia da Universidade de Chicago, criou, apoiado por um grupo de professores, a Laboratory School, cujo principal objetivo era justamente “exibir, testar, verificar e criticar princípios e assertivas teóricas; somar novos fatos e princípios a esse conjunto” (*Mayhew & Edwards*, 1966, p.3).

De acordo com Archambault, (*in Mayew & Edwards*, 1966, p.6), a escola, que funcionou de 1896 a 1904, teria sido concebida para manter uma relação orgânica e funcional com o currículo. Segundo Mayhew & Edwards (1966, p.VIII), que foram professoras da Laboratory School, as hipóteses que fundamentaram essa iniciativa eram as de que a própria vida – especialmente as ocupações e associações que servem às principais necessidades do homem –, deveria fornecer a base para a educação da criança; e que a liberdade de expressar-se em ação seria uma condição necessária para o crescimento, assim como, o correto direcionamento dessa expressão. Nas palavras de Dewey, em “My Pedagogic Creed” (1897),

Eu acredito que a escola é primeiramente uma instituição social. Em sendo a educação um processo social, a escola é simplesmente uma forma de vida da comunidade em que todas aquelas agências estão concentradas para que ela seja a mais eficaz em trazer a criança para compartilhar os recursos herdados da raça, e para usar seus próprios poderes para fins sociais. Eu acredito que a educação é, portanto, um processo de viver, e não de uma preparação para a vida futura. Eu

⁷⁰ “At this time Dewey was anxious to translate his more abstract ideas into practical form and he saw the position at Chicago affording him a rare opportunity to do this.”

acredito que a escola deve representar a vida atual -- vida tão real e vital à criança quanto a que tem em casa, na vizinhança ou no *playground* (p.ew.5.86-7)⁷¹.

Em “A Pedagogical Experiment” (p.ew.5.244), artigo publicado em junho de 1896 em *Kindergarten Magazine*, Dewey informa que a escola primária aberta em conexão com o Departamento de Pedagogia da Universidade de Chicago tinha duas faces: uma para as crianças, outra para os estudantes da Universidade. A Laboratory School, esclarece, não era uma “escola de aplicação”, pois não era o principal objetivo do Departamento treinar professores. Era preferível, inclusive, o aproveitamento de profissionais experientes, para que os experimentos e as observações fossem mais bem sucedidos. A escola primária tinha a finalidade de manter o contato entre trabalho teórico e as demandas da prática, sendo uma base experimental para testar e desenvolver métodos que pudessem ser recomendados para outras escolas.

De acordo com Dewey, naquele momento a escola se conduzia por três linhas convergentes: uma, procurando evitar a graduação rígida das crianças por faixa etária e por histórico escolar. Assim, alunos recém-saídos do *kindergarten* trabalhavam com os que já possuíam dois anos de experiência escolar, permitindo assim o benefício do contato entre crianças de diversas idades e interesses (p.ew.5.245). Isso evitaria, segundo Dewey, o reforço do egocentrismo infantil, garantindo motivação, ganhos morais e intelectuais às crianças.

Quanto à segunda linha de atuação, a escola era conduzida na crença de que os “estudos” da escola elementar podem ser bem dirigidos se forem tratados como fatores da vida da criança. Assim, a criança vai à escola para cozinhar, costurar, construir, atos que se imbricam aos estudos de escrita, leitura, aritmética etc. De acordo com Dewey,

O estudo da natureza, a costura e o trabalho manual, propriamente ditos, não são de modo algum novidades na educação; o que talvez seja novo e diferencial na escola primária da Universidade é que essas coisas não são introduzidas como estudos entre outros, mas como atividades da criança, suas ocupações normais, e os estudos mais formais são agrupados a essas ocupações, e, tanto quanto possível, desenvolvem-se naturalmente a partir deles (idem, p.ew5.245)⁷².

⁷¹ “I believe that the school is primarily a social institution. Education being a social process, the school is simply that form of community life in which all those agencies are concentrated that will be most effective in bringing the child to share in the inherited resources of the race, and to use his own powers for social ends. I believe that education, therefore, is a process of living and not a preparation for future living. I believe that the school must represent present life -- life as real and vital to the child as that which he carries on in the home, in the neighborhood, or on the playground.”

⁷² “Nature study, sewing, and manual training, so-called, are by no means new features in education; what perhaps is the novel and distinctive feature of the primary school of the University is that these things are

Em “My Pedagogic Creed” (1897), Dewey já havia formulado esta sua crença de que a única maneira de tornar a criança consciente de sua herança social era permitir que executasse as “atividades fundamentais” da civilização. Como as atividades expressivas ou construtivas ocupam o lugar central nessa correlação, isto define o lugar das atividades de cozinhar e costurar, do treinamento manual etc. na escola (p.ew.5.90)⁷³.

A terceira linha está ligada à anterior, e consiste em dar aos materiais pedagógicos o seu valor intrínseco, deixando o lado formal e mecânico como acessório. A novidade no trabalho em ciências na escola primária é, assim, o esforço de organizar o material científico em contextos mais amplos, em vez de apresentar fatos isolados, ou passar bruscamente de uma coisa à outra. É o “fato relacionado” que prende o interesse da criança (p.ew. 5.246).

As idéias do grupo de educadores, pais e amigos que colaboraram com a escola, foram formuladas por Dewey em uma brochura de circulação restrita, intitulado “Plan of Organization of the University Primary School” [1895?]. Neste, as definições de escola como instituição social e de criança como ser individual e social, fornecem os alicerces sobre os quais o trabalho pedagógico na Laboratory School deveria ser realizado.

Para Dewey, a escola é uma instituição em que a criança deve viver como um membro da comunidade para a qual deverá contribuir. Por esse motivo, ela deve ser parte de sua vida cotidiana, e não apenas um lugar em que se aprende para a vida futura (idem, p.ew. 5.224), mesmo porque, como afirma em “My Pedagogic Creed” (1897),

com o advento da democracia e das condições industriais modernas, é impossível prever definitivamente que civilização existirá daqui a vinte anos. Daí que é impossível preparar a criança para qualquer conjunto de circunstâncias. Prepará-la para a vida futura significa dar-lhe o comando de si mesmo; significa treiná-lo para o total e pronto uso de todas suas capacidades (p.ew.5.86) ⁷⁴.

not introduced as some studies among others, but as the child's activities, his regular occupations, and the more formal studies are grouped about these occupations, and, as far as possible, evolved naturally from them.”

⁷³ “I believe that the only way to make the child conscious of his social heritage is to enable him to perform those fundamental types of activity which make civilization what it is. I believe, therefore, in the so-called expressive or constructive activities as the centre of correlation. I believe that this gives the standard for the place of cooking, sewing, manual training, etc., in the school.”

⁷⁴ “With the advent of democracy and modern industrial conditions, it is impossible to foretell definitely just what civilization will be twenty years from now. Hence it is impossible to prepare the child for any

Por ser uma instituição intermediária entre a família e as organizações sociais mais amplas, a escola deve se conectar tanto quanto possível à vida doméstica. Quanto à criança, duas afirmações são fundamentais: esta é, antes de tudo, um ser que atua e se expressa, e essa atividade e expressão não são puramente psíquicas ou físicas, mas envolvem a expressão da imaginação por meio de movimento; a criança é um ser socialmente constituído e suas expressões são sociais, de modo que o uso da linguagem, por exemplo, não é apenas expressão de pensamento, mas comunicação social (Plan of Organization... p.ew. 5.226).

Para Dewey, a criança teria quatro impulsos naturais que deveriam ser desenvolvidos na vida escolar: o social, o construtivo, o investigativo e o expressivo. O *impulso social*, ou de linguagem, traduzido no desejo de comunicar; o *impulso construtivo*, expresso primeiramente na brincadeira, no gesto e no faz de conta, e definido no ato de transformar materiais brutos em formas permanentes; o *impulso para investigar e experimentar*, que combina aos dois anteriores a curiosidade natural da criança; e o *impulso expressivo*, que refina os impulsos comunicativos e construtivos. São esses impulsos que formam a base em que a escola deve se assentar, pois

Os instintos e poderes próprios da criança fornecem o material e dão o ponto de partida para toda a instrução. Eu acredito que o psicológico e social estão organicamente relacionados e que a instrução não pode ser considerada como um acordo entre os dois, ou como uma superposição de um e outro (My Pedagogic Creed, p.ew.5.85)⁷⁵.

A finalidade da escola deve ser, portanto, facilitar por todos os meios a expressão desses impulsos e direcioná-los em termos de equivalência social, ou seja, tornar a criança capaz para a vida social (Plan of Organization... p.ew. 5.225).

A educação deve [...] começar com uma introspecção psicológica nas capacidades, interesses e hábitos da criança. Deve ser controlada em cada ponto pela referência a essas mesmas considerações. Estes poderes, interesses e hábitos devem ser continuamente interpretados--nós devemos saber o que significam.

precise set of conditions. To prepare him for the future life means to give him command of himself; it means so to train him that he will have the full and ready use of all his capacities.”

⁷⁵ “The child's own instincts and powers furnish the material and give the starting point for all education. I believe that the psychological and social sides are organically related and that education cannot be regarded as a compromise between the two, or a superimposition of one upon the other.”

Devem ser traduzidos em termos de seus equivalentes sociais--em termos do que são capazes para o serviço social (*My Pedagogic Creed*, p.ew.5.86)⁷⁶.

Decorre desses princípios a centralidade das “ocupações” [*occupations*] na organização didática da Laboratory School. Se a inteligência se desenvolve em conexão com as necessidades e oportunidades para a ação, então a atividade escolar deve ser fundada em ocupações relacionadas às necessidades básicas da vida e que demandem cooperação, divisão de trabalho e trocas intelectuais, que, em geral, não estão presentes nos estudos de tipo convencional.

Eu acredito que a única educação verdadeira passa pela estimulação dos poderes da criança pelas demandas das situações sociais em que ela se encontra. Com estas demandas, é estimulada a agir como um membro de uma unidade, emergir de sua estreiteza original de ação e sentimento, e conceber-se do ponto de vista do bem-estar do grupo a que pertence. Com as respostas do outro a suas próprias atividades, ela vem saber o que isto significa em termos sociais. (*My Pedagogic Creed*, p.ew.5.84)⁷⁷

III.4.1. O “kindergarten” da Laboratory School: a unidade sub-primária

Em “*Kindergarten and Child-Study*”, Dewey afirma que no *kindergarten* se apresentam, sob circunstâncias favoráveis, oportunidades para o estudo da psicologia da criança. Pelo tipo de atividade que neles se desenvolve, torna-se possível estudar as atividades motoras e construtivas da criança, as conexões entre os sentidos, a idéia e a atividade expressiva. Pela ênfase na brincadeira e no jogo como fatores educacionais, o *kindergarten* convergia para os estudos de psicólogos, que os relacionavam aos princípios gerais da evolução mental e à estrutura dos sistemas nervoso e muscular; e sociólogos, que os examinavam do ponto de vista da herança e da modificação dos hábitos e costumes sociais. Finalmente, Dewey destaca a positiva ênfase do

⁷⁶ “Education, therefore, must begin with a psychological insight into the child's capacities, interests, and habits. It must be controlled at every point by reference to these same considerations. These powers, interests, and habits must be continually interpreted--we must know what they mean. They must be translated into terms of their social equivalents--into terms of what they are capable of in the way of social service.”

⁷⁷ I believe that the only true education comes through the stimulation of the child's powers by the demands of the social situations in which he finds himself. Through these demands he is stimulated to act as a member of a unity, to emerge from his original narrowness of action and feeling and to conceive of himself from the standpoint of the welfare of the group to which he belongs. Through the responses which others make to his own activities he comes to know what these mean in social terms. The value which they have is reflected back into them.”

kindergarten nos fatores artísticos e estéticos na educação e na relativa liberdade de expressão (e.w. 5.207).

Dewey conclui que o estudo da teoria e prática do *kindergarten* do ponto de vista psicológico é muito importante, porque habilitaria o professor a traduzir em termos de vida concreta individual as proposições gerais e abstratas da teoria. Uma vez que a psicologia controla a adaptação de materiais e ocupações para as capacidades e objetivos da criança individual, levá-la à prática do *kindergarten* significaria torná-la mais vital e pessoal. Assim, estaria na hora de estudar os dons e ocupações da perspectiva da ciência moderna, considerando as leis do desenvolvimento da atividade motora na infância; e de reconsiderar a prática do *kindergarten* à luz da teoria da brincadeira e dos conhecimentos provenientes do estudo dos jogos espontâneos da criança; compreender a brincadeira à luz das diferenças de idade, de sexo, de nacionalidade, de ambiente social, assim como do temperamento individual.

Esse modo de ver a potencialidade do *kindergarten* sustenta a idéia de Dewey de estender as atividades da Laboratory School para as crianças da faixa entre 4 e 6 anos de idade. Segundo Shapiro (1983, p.159), no plano original da Laboratory School não estava presente o *kindergarten*, em parte, por uma “razão política”: é que Harper não acreditava que as raízes froebelianas pudessem ser facilmente relacionadas aos objetivos científicos de um laboratório, ou seja, que o currículo do *kindergarten* não levasse prontamente à experimentação. Além disso, de início a Universidade havia liberado cerca de U\$1,000 para cobrir as despesas iniciais, que foram complementados por doações dos pais e amigos, mas que não permitiram a abertura de classes para as crianças menores (Statement to President William Rainey Harper, p.ew.5.433)⁷⁸.

Escreveu, provavelmente em 1896, a Harper, para convencê-lo a investir mais dinheiro na escola anexa ao Departamento de Pedagogia da Universidade de Chicago, a fim de ampliar o atendimento, uma vez que os recursos de início disponibilizados pelo reitor cobriram os primeiros dois anos e meio do curso primário, e seria preciso investir a mesma quantia para que fosse possível estender o trabalho, de modo a cobrir quatro anos e meio da escola primária, e as classes do *kindergarten* (idem, p.ew. 5.435).

Na carta, Dewey aponta que ainda não havia, nos Estados Unidos, oportunidades para que professores, diretores de escolas de treinamento de professores e supervisores

⁷⁸ Trata-se de apêndice ao título A Pedagogical Experiment (1896), em *The Collected Works...* (1996).

pudessem estudar pedagogia de um modo sistemático e equilibrado (idem, p.ew. 5.433), motivo pelo qual esses quadros, sem o devido treinamento científico, eram deixados, em suas atuações, à mercê do acaso, do capricho e da rotina. Essa lacuna é que dava oportunidade à Universidade de Chicago de organizar suas forças, não para se tornar uma escola normal ou de treinamento para professores, mas para oferecer “instrução e direção” a esse conjunto de profissionais. Procurando convencer o seu interlocutor das vantagens da iniciativa, Dewey apela à vaidade do reitor: “a primeira universidade a se incumbir desse trabalho irá, na minha opinião, assegurar o reconhecimento e, de fato, a liderança das forças educacionais do país” (idem, p.ew.5.434)⁷⁹.

Adiante, Dewey discorre sobre a experiência em desenvolvimento, explicando que o cerne estava em uma escola de demonstração, observação e experimentação mantida em conexão com a instrução teórica, uma vez que o mero ensino dos princípios da pedagogia, sem sua exibição prática e teste, seria como conduzir um treinamento em ciência, negligenciando a necessidade de oferecer aos estudantes um laboratório no qual trabalhar. Uma escola como essa seria o mais efetivo meio para assegurar a necessária dotação para um departamento poder realizar, de modo sistemático, esse treinamento dos quadros do sistema educacional do país (idem, p.ew 5.434).

Finalmente, 1898, foi aberta a “unidade subprimária”, contando com 8 crianças. Em 1899, o total passou a ser de 20 crianças, divididas em dois grupos de cerca de 10, sendo o Grupo I para as crianças de quatro anos de idade, e o Grupo II, para as de cinco. Inicialmente, o número de meninos e meninas era praticamente igual. A programação diária era conforme o Quadro 2:

Quadro 2 - Programação diária da Laboratory School.

HORÁRIO	ATIVIDADES
9:00 – 9:30	Trabalho manual
9:30 – 10:00	Canções e estórias
10:00 – 10:30	Caminhada e jogos, como “siga o mestre”, enquanto a sala era arejada e preparada.

⁷⁹ “The first university to undertake this work will, in my judgment, secure the recognition, and, indeed, the leadership of the educational forces of the country.”

10:40 – 11:15	Lanche ou almoço
11:15 – 11:45	Representação dramática e ritmos.

Fonte: Mayhew & Edwards, 1966, p. 57.

O programa desses grupos era flexível, variando conforme as estações do ano e os eventos especiais, como Dia de Graças e Natal (idem, p.67). A ordem apresentada no quadro também não era rigorosa como a froebeliana, que só alternava as atividades individuais e de grupo; seguia apenas como regra deixar sempre um período de relaxamento seguir-se a um período de interesse mais focado, a fim de não manter por muito tempo as crianças ocupadas com um único tipo de trabalho. Os períodos de trabalho manual incluíam trabalho construtivo, brincadeira com blocos, desenho, pintura, modelagem em argila, trabalho na areia; e as excursões e passeios eram bastante freqüentes. Tudo isso era válido também para o Grupo III, de crianças de 6 anos.

Seguindo os princípios gerais da escola, a vida familiar e a rotina caseira compunham o núcleo do currículo desses grupos, a fim de ligar as fronteiras artificiais entre a casa e a escola e estimular o interesse natural da criança pelas atividades do seu entorno. Até mesmo o edifício e seu ambiente, parecido com os das próprias casas das crianças, deveriam dar uma sensação de familiaridade às crianças. A vida doméstica era tomada como base para a professora desenvolver conversas sobre as casas e famílias de outras crianças, e as várias pessoas que ajudam nas ocupações rotineiras de uma casa, como o leiteiro, o carteiro, o carvoeiro (Mayhew & Edwards, 1966, pp.56-64). Entendia-se que o *kindergarten* deveria introduzir a criança na sociedade, e por isso as lições começavam com os aspectos da vida social que a criança vivia e compreendia, passando do lar e das relações com os parentes para as relações similares em outras famílias, e daí para os lares de outras crianças. Em “My Pedagogic Creed” (1897), Dewey já definira o que deveriam ser vida escolar e o trabalho do professor:

Eu acredito que, como vida social simplificada, a vida escolar deve gradualmente sair da vida doméstica; que deve começar e dar prosseguimento às atividades com as quais a criança se familiarizou em casa.

Eu acredito que o lugar e o trabalho do professor na escola devem ser interpretados na mesma base. O professor não está na escola para impor determinadas idéias ou para formar determinados hábitos na criança, mas como um

membro da comunidade para selecionar as influências que afetarão a criança e ajudá-la a responder corretamente a essas influências (p.ew.5.87)⁸⁰.

De acordo com Mayhew & Edwards (1966, pp.59-60), na Laboratory School a palavra chave era “continuidade”, pois se queria evitar “quebras” na experiência que retardassem, dificultassem ou frustrassem a expressão espontânea da vida intelectual da criança, cuja unidade era a vida doméstica. É por isso que a ênfase do currículo era passar continuamente de uma fase da vida para outra; de uma ocupação para outra, de uma peça ou mobília para outra, “de modo que os poderes inatos e as habilidades [skills] adquiridas de cada criança pudessem ser continuamente estimulados e transformados em hábitos de ação, com que possam enfrentar as mutáveis condições de sua atividade” (Mayhew & Edwards, 1966, p.72). Nas palavras do próprio Dewey, em relatório enviado ao reitor Harper,

A escola é integralmente organizada com base no uso de tantas conexões quanto forem possíveis entre a vida diária e a experiência e o trabalho formal da escola. Supõe-se que os processos que educam, o material que instrui e os trabalhos mentais com que o conhecimento e a disciplina surgem é o mesmo dentro e fora das paredes da escola. Conseqüentemente, o trabalho introdutório é uma continuação simples, tanto quanto possível, das formas da experiência e das modalidades da expressão com que a criança é já familiar. A diferenciação é introduzida gradualmente, e por todo o tempo são mantidos pontos de contato com a experiência cotidiana (The University Elementary School, p.mw.1.335)⁸¹.

No Grupo III, o foco se abria, da casa para a natureza em torno dela. A observação das plantas, das sementes, das pedras e animais, acompanhada por uma professora treinada em ciências (Mayhew & Edwards, 1966, p.74), visava a dirigir o instinto e o poder de observação das crianças de modo a nutrir o seu interesse para os traços característicos do mundo natural e a fornecer material para futuros estudos mais

⁸⁰ “I believe that, as such simplified social life, the school life should grow gradually out of the home life; that it should take up and continue the activities with which the child is already familiar in the home. I believe that the teacher's place and work in the school is to be interpreted from this same basis. The teacher is not in the school to impose certain ideas or to form certain habits in the child, but is there as a member of the community to select the influences which shall affect the child and to assist him in properly responding to these influences.”

⁸¹ “The school as a whole is organized on the basis of using as many connections as possible between everyday life and experience and the more formal work of the school. It is assumed that the processes that educate, the material that instructs, and the mental workings through which knowledge and discipline arise are the same within that they are without the school walls. Consequently the introductory work is a simple continuation, so far as possible, of the forms of experience and modes of expression with which the child is already familiar. Differentiation is gradually introduced, and at all times points of contact with everyday experience are kept up.”

especializados. Não deveria haver, de acordo com a idéia de “continuidade”, separação entre o lado social do trabalho, sua relação com as atividades das pessoas e sua dependência mútua, e o lado científico, ou seja, a consideração dos seus fatos e de suas forças. De modo geral, um típico Grupo III se organizava segundo a seguinte rotina: ao início do período, as crianças tinham tempo de conversar livremente sobre o que quisessem. Logo, essa conversa geral passava a ser dirigida pela professora para as atividades do dia, para que se falasse dos resultados do trabalho escolar do dia anterior e dos planos para as novas atividades, com cada criança encorajada a contribuir com sua experiência e imaginação. Com todas as sugestões discutidas pelo grupo, o professor ajudava a planejar o trabalho do dia, assim como a distribuição das tarefas e as lideranças dos subgrupos (idem, pp.80-81).

As atividades eram escolhidas livremente pelas *kindergartners*, desde que fosse observado que tudo tivesse relação com alguma forma de trabalho desenvolvida na vida social. De acordo com Mayhew & Edwards (1966, p.58), essa liberdade exigia delas coragem para descartar o que haviam aprendido dos velhos métodos e materiais, mas que não se adaptava ao ensino baseado em um novo entendimento da mente da criança e fé para confiar no poder seletivo da criança e no controle instintivo das atividades induzidas pelo seu ambiente.

De acordo com Shapiro (1983, p.61), os materiais educacionais do *kindergarten* da Laboratory School eram também uma livre interpretação do equipamento froebeliano. Os blocos de construção de Froebel foram adaptados ao trabalho, e não o trabalho adaptado a eles; e, diferentemente do que ocorria nos kindergartens froebelianos, os dons não eram os únicos materiais disponíveis e às crianças era permitido brincar no chão, e não somente nas mesas. Quanto às canções e jogos, dava-se preferência a brincadeiras tradicionais das crianças americanas, como “lenço-atrás” e “corrida de sacos”, e não aos chamados jogos simbólicos prescritos por Froebel.

O estudo das ocupações diárias era o aspecto mais destacado na rotina da “unidade subprimária” da Laboratory School. Nos grupos I e II, a refeição diária, por exemplo, envolvia diretamente o trabalho das crianças, que eram encarregadas de por a mesa, servir, esperar uns aos outros, lavar a louça etc. No grupo III, uma verdadeira cozinha-laboratório [*kitchen-laboratory*] oferecia às crianças a oportunidade de tentar preparar por si mesmas os alimentos, manipular e combinar os materiais, provar e

criticar os resultados de seu trabalho (idem, p.76). Diferentemente do que ocorria nos *kindergartens* froebelianos, onde as crianças, por exemplo, construíam vassouras “de faz-de-conta” e representavam o ato de varrer, na Laboratory School, as crianças eram estimuladas a construir objetos úteis e com eles realizar as ocupações domésticas relacionadas, ou seja, fazer vassouras e com elas varrer o chão da classe, construir cadeiras em tamanho e resistência para que pudesse ser usadas, preparar a própria comida, lavar os utensílios e as louças. Para Dewey, a escola poderia fornecer à criança o que lhe faltaria na vida doméstica, ou seja, o arranjo dos materiais e dos modos de agir, para que, ao se eliminar o trivial, a informação valiosa pudesse ser obtida (The University Elementary School, p.mw.1.335).

A idéia de envolver a criança em ocupações relacionadas ao cotidiano familiar não é, entretanto, exclusivamente derivada das idéias de Dewey sobre a psicologia da criança. Hill (1924, p.230) sugere, em publicação que homenageia os “pioneiros” do *kindergarten* nos Estados Unidos, que a iniciativa de Dewey de abrir um *kindergarten* em sua Laboratory School deveu-se ao encanto que teve com o trabalho realizado por Anna Bryan com crianças e famílias pobres de Chicago no *free kindergarten*, chegando a afirmar que, em relatório publicado em 1900, Dewey a reconheceu como “co-worker”. A experiência de Bryan, criticada por muitos froebelianos ortodoxos, baseava-se fundamentalmente na substituição das ocupações froebelianas por atividades muito proximamente ligadas à vida familiar cotidiana das crianças. Também Shapiro (1983, p.155) afirma que Dewey teria consultado Anna Bryan quando planejava o novo trabalho. Além disso, durante o desenvolvimento da experiência da Laboratory School, houve estreita relação entre a Universidade e a Chicago Free Kindergarten Association, pela qual estagiários de *kindergarten* serviram como assistentes. Por esses motivos, afirma Shapiro, Dewey mais tarde reconheceu sua “grande dívida a Miss Bryan e seu staff pelo sem número de sugestões concernentes” ao currículo da escola⁸².

Anna Bryan nasceu em Louisville, Kentucky, em 1857, onde freqüentou a escola até a *high school*. Em viagem a Chicago, conheceu o *kindergarten*, estagiou em um deles; diplomou-se e obteve a reputação como professora, com que retornou à cidade

⁸² Não foi encontrada essa menção nas obras completas de Dewey. Nos agradecimentos do prefácio de “How we Think” (1910), livro inspirado na experiência da Laboratory School, Dewey reconhece o débito a sua esposa e aos professores e supervisores da escola, em especial, a também colega de Universidade, Mrs. Ella Flagg Young, mas não menciona Anna Bryan e seu staff (p.mw. 6.179).

natal para dirigir o *kindergarten* público entre 1887 e 1893. De acordo com o depoimento de Hill (1924, p.223), a “reconstrução” promovida por Bryan em Louisville chamara a atenção de William Hailmann e Coronel Francis Parker, que em 1891 viajaram ao Kentucky para conhecer os feitos de Bryan e ficaram entusiasmados. Em 1893, Bryan retornou a Chicago, e neste momento se aproximou de Dewey, que teria cooperado com ela no trabalho de convencimento dos professores da necessidade de reconstruir o *kindergarten* local.

Como foi visto no capítulo I, em seus trabalhos Bryan rompeu, ao lado de sua assistente Patty Smith Hill, com o froebelianismo alemão. Segundo o espírito de assistência social que promovia os *free kindergartens*, e visando ao objetivo de conter a degradação e aversão ao trabalho, advindas do ambiente de origem da clientela, Bryan desenvolveu um currículo que capturasse o interesse das crianças e que pudesse alcançá-las diretamente. Entendendo que as crianças sabiam mais sobre as suas casas do que sobre qualquer outro tema, Bryan substituiu as tradicionais ocupações froebelianas por atividades de vida cotidiana. Assim, em vez de costurar e dobrar papéis, as crianças lavavam louça, punham a mesa, faziam a cama etc. Essas atividades eram seguidas de atividades com materiais froebelianos, tais como cubos e bastões de madeira, com os quais as crianças construíam objetos de uso cotidiano (Beatty, 2000, p.48).

Como já foi observado, Dewey não quis fazer da Laboratory School uma “escola de aplicação” para professores iniciantes, exatamente porque preferia que os experimentos fossem aplicados e interpretados por professores experientes. No relatório ao reitor Harper, Dewey aponta que o principal item de despesas no período de 1898-1899 havia sido os salários, necessários para “manter o serviço de especialistas, competentes não apenas para darem boa instrução, mas também para desenvolver o assunto de um modo científico” (The University Elementary School, p.mw.1.137)⁸³. Assim, pode-se supor que a diretriz tenha sido mantida na “unidade subprimária”, e que a participação das *kindergartners* mais experientes, acostumadas ao trabalho de *free kindergartens* como o de Anna Bryan, trouxe àquela unidade métodos da prática diária com as crianças que convergiam com as hipóteses e teorias de Dewey.

Outro fator importante na Laboratory School era a concepção de que a educação não era um problema somente dos alunos, mas dos pais e de toda a comunidade, que

dela deveriam participar ativamente. No relatório a Harper a respeito do período 1898-1899, Dewey comunica ao reitor que, do total de \$12.870.26 em despesas para o ano de 1898-99, cerca de \$5.750 foram cobertos com grandes doações familiares (*The University Elementary School, 1899, p.mw.1.137*). Entretanto, na Laboratory School os pais não só contribuíam com a manutenção da escola, por meio de contribuições em dinheiro, como também ofereciam “informações e sugestões”, de modo que “a experiência gradualmente estendeu-se e se tornou uma ampla empresa comum que incluiu pais, professores e alunos” (Mayhew & Edwards, 1966, p.397).

A Laboratory School contava com uma Associação de Pais bastante peculiar em sua atuação. Organizada e mantida inteira e exclusivamente por pais de alunos, mantinha um programa regular de encontros, cuja súmula era submetida a especialistas “de fora”, cujas opiniões seriam consideradas nos debates abertos que eram organizados para a discussão entre pais e professores, em torno de métodos e resultados da escola. Havia, inclusive, um comitê que representava os interesses educacionais da Associação diante da escola, apresentando aos professores e à direção as críticas e sugestões (idem, pp.398-399).

O trabalho educacional da Associação promovia, assim, com a aproximação dos pais à escola, a sua afinidade aos princípios e a sua simpatia por ela. Pedagogicamente falando, isso apoiava a realização da proposta original de trazer a vida da criança para a escola e levar a vida escolar para os lares, sem “descontinuidades”. Por isso é que Dewey reconheceu que o crescimento da Laboratory School deveu-se ao esforço cooperativo de professores, pais e crianças; porque os pais confiaram seus filhos a ela, porque se envolveram com os experimentos e mudanças da própria escola (idem, 1966, pp.15-16).

A Laboratory School estabeleceu uma relação com os pais, não mais para convencê-los do valor do *kindergarten* para crianças americanas, como foi necessário às primeiras *kindergartners* norte-americanas, ou para “civilizá-los”, como parecia ser tarefa dos *free kindergartens*, mas porque possibilitou um tipo de cooperação mútua que tornou viável a própria existência da instituição, não apenas pela contribuição financeira, mas pela colaboração nas discussões teóricas que garantiriam a coerência da proposta pedagógica. Isso pode ser considerado uma estratégia de sucesso, ao lado de

⁸³ “...in order to secure the service of specialists, competent not only to give good instruction, but also to

outras já mencionadas, da Laboratory School e, portanto, de projeção de seu diretor e mentor.

Os procedimentos usados na “unidade subprimária” não agradaram aos froebelianos mais ortodoxos. Susan Blow visitou o *kindergarten* da Laboratory School, presenciou os instrutores trabalhando com a questão das origens da imaginação da criança, e não gostou do que viu: “Eu vi a escola de Dr. Dewey”, escreveu para Harris; “[e] eles disseram não ser uma amostra justa, mas todos os princípios sobre os quais estavam trabalhando pareceram errados” (*apud* Shapiro, 1983, p.151). Ela fez objeções ao tanto de liberdade que era garantido às crianças, mas elogiou a seu modo a ousadia inovadora da escola: “Em Saint Louis eles têm medo de mudar coisas, então, atuam da velha maneira”, admitiu, “mas de forma positiva ou negativa Chicago está vivo – mas como me parece, indo de modo muito errôneo” (*idem*, p.151).

Ao longo dos anos de 1900 a 1902, a escola continuou a crescer, até alcançar o número de cento e quarenta alunos. A equipe de ensino chegou a trinta e três integrantes, com cerca de dez assistentes, todos eles, estudantes da Universidade. Com o incremento do tamanho, informam Mayhew & Edwards (1966, pp.8-9), a organização dessa equipe tornou-se mais formal: Dewey continuava como diretor, e Ella Flagg Young tornou-se supervisora. As relações com a Universidade continuaram como antes, garantindo a continuidade do trabalho e as vantagens da proximidade e apoio dos *experts* em seu planejamento, supervisão e instrução⁸⁴.

Em 1904, Dewey deixou a Laboratory School, devido a discordâncias com Harper, relacionadas a seu uso como instituição de formação de professores, o que, desde os planos iniciais, não era o seu desejo. Como consequência, demitiu-se de todos os cargos acadêmicos e deixou a cátedra na Universidade de Chicago. Imediatamente, a Universidade Columbia ofereceu-lhe uma posição como professor de filosofia, tendo também ficado estabelecido que, ocasionalmente, poderia lecionar no reconhecido Teacher’s College.

Embora Dewey tenha se “retirado” da participação direta no debate com froebelianos e integrantes do *child study*, não tendo escrito, após sua ida para Columbia,

develop subject-matter in a scientific way”.

⁸⁴ Para maiores informações históricas sobre a Laboratory School, consultar Mayhew & Edwards (1966), especialmente, Chapter I.

textos como os que foram aqui analisados, em que faz menção direta a um ou outro movimento, sua presença persistiu, seja porque permaneceu associado a entidades representativas desses dois movimentos, seja porque a essa altura já tinha angariado muitos discípulos, que se encarregaram de levar adiante as suas idéias e as experiências da Laboratory School. Quando, em 1903, um novo comitê da IKU assumiu a tarefa de “formular o pensamento contemporâneo do *kindergarten*” (*apud* Shapiro, 1983, p. 174) uma comissão preliminar, composta por Susan Blow, Lucy Wheelock e Patty Smith Hill foi escolhida para selecionar membros das facções conservadoras, moderadas e radicais, a fim de garantir a representatividade de todos em um comitê de dezenove pessoas. Assim como em 1896, Dewey foi indicado (com William T. Harris) como um dos “guias, filósofos e amigos” do comitê da IKU. Representando as forças progressistas no Comitê dos Dezenove da IKU estavam as seguidoras de Dewey, Patty Smith Hill (Teachers College), Alice Temple (University of Chicago) e Anna Bryan (Armour Institute), em posição privilegiada para contrapor as reformas educacionais progressivas à fortaleza da ortodoxia froebeliana.

Foi possível verificar que a partir de sua ida para Chicago, ambiente mais do que propício para a aceitação de suas idéias sobre a criança e sua educação, Dewey lançou mão de diversas estratégias de projeção no campo, incluindo-se aí, tanto a ocupação de cargos e de lugares privilegiados de divulgação, como o apoio de certas personagens de que se aproximou. Assim, a aceitação do convite para liderar o Departamento de Pedagogia da Universidade de Chicago não só o posicionou favoravelmente no cenário acadêmico como chefe de um centro de pesquisas experimentais, para o qual teve o cuidado de convidar colegas afinados com seus pontos de vista, como Mead, como também o aproximou de William Harper, entusiasta da renovação educacional, que como reitor pôde lhe abrir portas, obter recursos e proporcionar condições para a exposição de seus resultados e idéias. A própria Laboratory School só pôde passar da idéia à realização por meio do apoio de Harper, que colocou à disposição de Dewey os recursos da Universidade, os estudantes para servirem como assistentes, além de suas boas relações com a comunidade e as entidades da sociedade civil de Chicago. Essas boas relações, também cultivadas por Dewey desde sua chegada a Chicago, permitiram à Laboratory School, destacadamente em seu “*kindergarten*”, contar com o apoio pedagógico de *free-kindergartners* experientes, que com seu saber prático acabaram

dando forma às idéias científicas de seu diretor e mentor, e com o reconhecimento e o apoio dos pais, que foram chamados a participar intensamente da condução dos negócios e do próprio currículo da escola. O sucesso da Laboratory School, sustentado em toda essa rede de apoios, garantiu a Dewey a legitimidade de empreendedor de uma experiência inovadora, e não só de um teórico, o que lhe permitiu confrontar, com base em dados da própria experiência, as idéias e práticas dos froebelianos.

III.5. Posições de Dewey frente ao kindergarten froebeliano

No ano de 1896, em que inaugurava a Laboratory School anexa à Universidade de Chicago, Dewey já proferia diversas palestras no *free-kindergarten* de Chicago em torno das relações entre a psicologia, a educação e o currículo, destacadamente: “Pedagogical Studies”; “Educational Psychology”; “Psychology of Number”; “Imagination and Expression”; “Psychology of Drawing” e “Educational Psychology”. Nesse ano também apresentou comunicações sobre “Imagination in Education” em Chautauqua, e uma conferência no Pedagogical Club, intitulada “The University School”; publicou os artigos “A Pedagogical Experiment” e “Imagination and Expression”, ambos na *Kindergarten Magazine*, “Interest in Relation to Training of the Will”; “The Reflex Arc Concept in Psychology” e “Pedagogy as a University Discipline”; e as resenhas “Review of H. M. Stanley’s Studies in the Evolutionary Psychology of Feeling” e “Review of James Sully’s Studies of Childhood”. Foi nomeado chefe do Departamento de Psicologia e Pedagogia da Summer Institute of Martha’s Vineyard, e Presidente do Philosophical Club.

A importância de Dewey na cena da educação infantil crescia, fato evidenciado pela sua designação para o Child Study Committee da IKU (1896), juntamente com James Mark Baldwin e William Torrey Harris, como “guias e filósofos” para o movimento *kindergarten* (Shapiro, 1983, p. 120). No ano de 1897, Dewey tomou posse de vários cargos de destaque do campo educacional: além de ter sido eleito para compor o *trustee* da Hull-House Association, foi chamado a presidir dois encontros do IV Annual Congress of the Illinois Society for Child-Study, patrocinado pelo Departamento de Filosofia da Universidade de Chicago. Foi indicado para o conselho editorial do periódico Psychological Inquiry e para integrar comitês no NEA. Essas

nomeações certamente permitiram a Dewey apresentar-se como especialista diante das duas frentes em torno das quais giravam as questões da criança e sua educação: *o child study* e *o kindergarten*.

Durante o ano de 1897, Dewey manteve sua produção centrada em temáticas relacionadas à criança, à educação e à psicologia, particularmente ao *kindergarten* e ao *child study*. Entre outros trabalhos, publicou: “The Kindergarten and Child-Study”; “Criticisms Wise and Otherwise on Modern Child-Study”, conferências originalmente proferidas no NEA; “The Interpretation Side of Child-Study”, conferência registrada nas atas da Illinois Society for Child-Study, e o ensaio “My Pedagogic Creed”, publicado no *School Journal*, todos eles comentados anteriormente neste capítulo. Realizou conferências sobre “Some Points in Froebel's Psychology”, na Kindergarten Conference (University of Chicago); “Education and the Power of Control”, no Pedagogical Club. Registraram-se em sua biografia duas comunicações, chamadas de “Educational Psychology”, na *Public School* e no *Free Kindergarten* de Chicago (Levine, 2006).

Foi Harper quem criou condições para que Dewey pudesse atrair froebelianos à universidade, quando, em 1897, estabeleceu relações com as agências educacionais da cidade por meio de conferências, cursos de extensão e correspondência, abrindo espaço no campus para professores de *kindergarten* e *public school*. De acordo com Shapiro (1983, p.155), a Universidade de Chicago patrocinou apresentações de Parker sobre “ciência e arte de ensinar” e hospedou um encontro da Illinois Society for Child-Study. Em 1897, Dewey pôde organizar uma Kindergarten Conference, que ofereceu o primeiro fórum para a discussão com os froebelianos na Universidade de Chicago, dentre os quais, reformadores influentes de Chicago, como Nina Vanderwalker (Universidade de Chicago), Anna Bryan, Flora Cooke (Chicago Normal School), Alice Putnam e Ella Young (Chicago Public Schools).

Em 1897, o encontro do Department of Kindergarten Education do NEA direcionou-se inteiramente para a psicologia da educação da primeira infância. Para Shapiro (1983, p.128), por serem de interesse tanto de froebelianos como de defensores do *child study*, as questões da ciência e da filosofia em torno das emoções teriam dominado o evento. Ainda segundo o autor, teria sido neste momento que Dewey, ainda que não sendo adepto dos movimentos em oposição, entrou em cena como figura

decisiva no debate, uma vez que teria ponderado as contribuições, tanto da ciência como da filosofia, e definido com maior precisão os seus conceitos.

A criança passa a aparecer como assunto central em vários trabalhos de Dewey, não apenas em relação ao *child study* ou ao *kindergarten* froebeliano, mas com uma formulação própria. Provavelmente, isto se deve ao fato de que, de 1898 em diante, Dewey já contava com as experiências que acompanhava e supervisionava na “unidade subprimária” da Laboratory School. Seus argumentos para o debate já se fundavam na experiência, e não mais apenas na teoria; além disso, seus interlocutores já o receberiam com como alguém responsável por uma iniciativa viável, cujos resultados vinham diretamente à discussão.

Entre 1898 e 1899, já em pleno funcionamento da “unidade subprimária” da Laboratory School, Dewey publicou títulos sobre o desenvolvimento da criança, como “Principles of Mental Development as Illustrated in Early Infancy”, originalmente uma conferência na School of Psychology do Kindergarten College, em Chicago, além de “Mental Development”. Ministrhou, além disso, um curso de extensão na Honolulu High School, com as aulas “The Life of the Child: Advantages of Extension System”; “Early Childhood, Play, Imagination”; “Later Childhood, Interest and Attention”; “Adolescence and Emotions”; “General Principles of Growth”. Em 1899, quando surgem as primeiras menções a Froebel em sua obra (*The Collected Works...*, 1996), foi eleito para o “University Senate” da Universidade de Chicago⁸⁵ e tornou-se presidente da American Psychological Association, da Columbia University, Nova Iorque, duas posições de destaque.

Em abril de 1899, Dewey teve a oportunidade de, sob os auspícios do Chicago Kindergarten College, apresentar na School of Psychology de Chicago um *paper* de sua autoria, intitulado “Play and Imagination in Relation to Early Education”. Sua publicação imediata em *Kindergarten Magazine* (1899) indica que o público-alvo desse texto, em que Dewey explica o significado da “brincadeira”, explicita a sua visão de infância e das atividades que lhe são apropriadas em seu processo de desenvolvimento, é formado principalmente por participantes do movimento *kindergarten*. Por isso, será

⁸⁵ “University Senate” é o órgão colegiado que governa as universidades estadunidenses. Formado pelos representantes das faculdades integrantes, professores, estudantes e pessoal administrativo, equivale, no sistema de ensino superior brasileiro, às Congregações.

aqui tomado como ponto inicial para as análises das estratégias discursivas do autor diante desse movimento.

Dewey principia discernindo o significado de “brincadeira” [*play*]: não é “jogo” [*game*] ou “divertimento”, mas uma forma de atividade, natural, não forçada, da criança, cuja meta não seja a de alcançar “fins externos”. A “brincadeira” é, assim, um “exercício de forças que não têm nenhum fim ou meta consciente para além da satisfação e do valor inerentes ao exercício e desenvolvimento dessas forças por si mesmas”⁸⁶ (*Play and Imagination in Relation to Early Education*, p.mw. 1.339).

Deriva de sua própria natureza o fato de a “brincadeira”, em sua essência, não possa ser ensinada, muito embora seja possível ao educador conferir às expressões espontâneas um sentido, ou dirigi-las por meio de modelos, ou ainda sugerir e oferecer outros estímulos para “brincadeiras”. O limite dessa intervenção, porém, é evidente para Dewey: a criança deve realmente fazer com que essas expressões sejam realmente suas e desse modo agir sobre elas “ou, de outro modo, estará simplesmente executando determinados movimentos externos, em que possivelmente o adulto poderá ler um significado ideal ou espiritual, mas que são apenas sensíveis ou mecânicos para a criança”⁸⁷ (idem, p.mw.1.339).

Dewey recomenda que se evite separar de modo absoluto a “brincadeira” do “trabalho”. Primeiramente, deve-se compreender que, para a criança, a “brincadeira” é a atividade, sua vida, seu negócio, e por esse motivo ela é “intensamente séria” [*It is intensely serious*] (idem, p.mw.1.339). Sendo assim, muitas coisas que para o adulto são “trabalho”, tais como varrer a casa, lavar pratos etc., podem ser “brincadeira” para uma criança, desde que se preserve “o espírito pelo qual a criança participa disso” [*the spirit in which the child enters into them*]. Ora, se a criança realizar essas atividades simplesmente pela alegria de as fazer, isto será “brincadeira”; e se for meramente para visar a algum resultado, ou necessidade externa, então será “trabalho”, no sentido adulto do termo. Ou seja, não é a natureza da atividade que pode distinguir a “brincadeira” do “trabalho”, mas a natureza do “espírito” que neles atua.

⁸⁶ “... [an] exercise of powers having no conscious end or aim beyond the satisfaction and the value inhering in the exercise and development of the powers for their own sake”.

⁸⁷ “...or else he is simply going through certain external motions, into which possibly the adult may read an ideal or spiritual significance, but which are either sensational or mechanical to the child”.

Para Dewey, justamente porque a criança encara tão seriamente a “brincadeira”, é que se pode introduzir nela um valor positivo. Daí, a criança deverá passar naturalmente, e por graus contínuos, da “brincadeira” em seu sentido mais comum ao estudo, de modo que não se possa discernir bem, em uma escola regular, onde termina o *kindergarten* e onde começa a *primary school* (idem, p.mw.1.340).

Quanto ao papel da imaginação na “brincadeira”, Dewey afirma ser um erro supor que essa tem a ver apenas com o faz-de-conta e com a irrealidade. Na realidade, afirma, a imaginação é simplesmente o “lado interno”, “mental”, da “brincadeira”, sendo que o valor de cada uma delas pode ser medido pela imaginação que nela se expressa. Com relação ao “faz-de-conta”, Dewey entende que com ele a criança toma um fragmento da realidade para atingir uma realidade maior, como no caso da menina que brinca com sua boneca, simbolizando a mãe com o seu bebê, o que amplia a sua introspecção e alarga a sua escala de interesses e empatias. O “simbolismo saudável” à criança não é, desse modo, o uso de um objeto para sustentar uma idéia irreal, mas o que toma um elemento real para atribuir significado, e que permite a construção de algo mais largo e profundo (idem, p.mw.1.340).

Assim, Dewey postula que a imaginação deva ser sempre construtiva, e que se deve buscar nela uma válvula de escape para atingir um patamar real, acima do quê, para a criança, vem a ser a realidade. A imagem deve resultar em fazer, para que a criança vá além de sua imagem imperfeita e que a possa corrigir. É um erro, prossegue, despertar a imaginação para em seguida abandonar o assunto, pois isto dissiparia a energia mental e enfraquece o caráter da criança, ao apelar simplesmente ao seu lado sensível e emotivo (idem, p.mw.1.340).

Dewey conclui sua exposição afirmando que a criança pode reencontrar a cultura da imaginação em todas as atividades construtivas, desde que essas assumam a forma de “brincadeiras”, que sejam recheadas de valores sociais e humanos pela própria criança. Quando a criança se imagina fazendo o serviço social, amplia o seu ser em coisas que, para o adulto, são apenas prosaicas e utilitárias. Sendo assim, as atividades domésticas e triviais são as que oferecem os meios mais saudáveis de cultivar a imaginação da criança; e toda ocupação ou estudo são meios de desenvolver a imaginação criativa, tanto quanto o são os jogos simbólicos, o uso dos dons, a narração de histórias e a literatura (idem, p.mw. 1.341).

Terminada a conferência, as perguntas que surgem da audiência indicam claramente a intenção de suscitar os froebelianos, que surtiu efeito. A primeira intervenção, anônima e registrada em forma de comentário, sublinha justamente a diferença entre os pensamentos de Dewey e Froebel com relação a atividades educativas: “O Dr. Dewey sugere que há uma série de instrumentos educacionais que diferem de Froebel. Esses podem ser as ocupações do homem primitivo e de seu lar; que devem ser reproduzidas e consideradas não somente como úteis, mas também como educativas”⁸⁸ (idem, p.mw1.341).

Eis que intervém William Torrey Harris, ponderando que a *kindergartner* deve ter consciência do que significa “simbolismo”, e que a “brincadeira” não é o fim, mas o meio, e que não é objeto ou resultado, mas o ponto de partida para um afastamento progressivo ulterior. Prossegue, lembrando que a criança pensa diferentemente do adulto, posto que toma apenas um fragmento da realidade, sem compreender que ela consiste de uma série de coisas concatenadas em uma corrente de causalidade. A criança progride rapidamente com o simbolismo, segundo Harris, até os seis anos; porém, não comprehende a dinâmica e a causalidade. Sendo assim, o *kindergarten* para ela é importante, posto que não lhe tenta ensinar a “brincadeira”, mas sim, nela inclui atividades causais:

O *kindergarten* tenta trazer a idéia causal em um jogo de bola; a esfera é meramente a forma vazia do esforço para bater o outro lado. Simboliza algo para que o esforço real é empreendido. O *kindergarten* não deve ensinar os símbolos, tomando meramente o fragmento para o todo, mas ensina como podemos tomar a coisa para o processo (idem, p.mw.1.341)⁸⁹.

Considerando, aparentemente, que Dewey minimizara a importância de Froebel, Harris encontra a oportunidade de dizer que Froebel descobriu o valor da “brincadeira” e selecionou as mais sábias das então existentes, e que antes dele ninguém jamais havia escrito sobre o valor educacional do “fazer”. Froebel é, pois, um clássico, sendo

⁸⁸ “Dr. Dewey suggested that there was a series of educational instruments differing from Froebel. These might be the occupations of primeval man and his home; that these should be reproduced and considered not only as useful, but also educative.”

⁸⁹ “...kindergarten tries to bring the causal idea in a game of ball; the ball is merely the blank form of the struggle to beat the other side. It symbolizes something for which real struggle is waged. The kindergarten is not to teach symbols, merely taking the fragment for the whole, but rather teaches how we may take the thing for the process.”

importante “entrar no espírito de Froebel”, sem o qual não se poderia ter realizado a teoria que se encontra em "Pedagogics of the Kindergarten" (idem, p.mw.1.341).

Reações de cunho religioso também foram provocadas. A senhora McLeash pondera que, no curso da imaginação, primeiramente deve vir a empatia da criança para com a natureza e o mundo animal e, mais tarde, o desenvolvimento da vida religiosa, posto que o sentimento de Deus e da alma viria, na maior parte, do intercurso com o mundo da natureza. Relata brevemente uma experiência que teve com dois meninos, para mostrar a eles a relação entre o mundo vegetal e animal, em que um deles exclamou espontaneamente, "como Deus é maravilhoso!", mostrando assim que havia conduzido a experiência até a sua causa final em Deus (idem, p.mw.1.342)⁹⁰.

Dewey conclui a discussão, retomando algumas questões enunciadas pela audiência. A respeito dos dons e ocupações do *kindergarten*, Dewey manifesta sua concordância para com Harris a respeito do caráter fragmentário dos símbolos e a respeito da necessidade de se dar um largo escopo aos princípios. Sendo assim, afirma que não requisita a limitação dos dons e ocupações, mas sim a ampliação do material à disposição da *kindergartner*, cujo bom uso dependerá de seu grau de introspecção, inteligência e experiência (idem, p.mw.1.342).

Em face das ponderações sobre Froebel, Dewey reconhece que, excetuando Pestalozzi, Froebel teria sido, efetivamente, o maior experimentador e investigador, mas que o próprio Froebel desmente ter sido o inventor de novos jogos [*games*] e de ocupações para a criança (idem, p.mw.1.342).

Respondendo, finalmente, às críticas de que o trabalho doméstico faz as crianças prosaicas e lhes destrói a espontaneidade, Dewey diz não considerar o ato de lavar pratos uma atividade não-imaginativa e prosaica, pois já o tinha experimentado, e que realmente acredita que as crianças com isto cultivam a imaginação:

A criança é o poeta e o artista, e põe isto em seu trabalho, se lhe dermos liberdade de ação. Os pensamentos da criança são indefinidos, vagos e emocionais. A criança deve ser mantida na identificação empática com a mãe. A imaginação deve extravasar para elementos poéticos. Na boneca, que elementos éticos e sociais estão lá? -- a criança os encontra e os põe nela (idem, p.mw.1.343)⁹¹.

⁹⁰ Não foram encontradas informações sobre Mc Leash na bibliografia consultada, o que leva a crer que não se trata de uma personagem central no cenário educacional norte-americano do período.

⁹¹ “It is the child who is the poet and artist, and puts this into his work if we give him freedom of action. The child's thoughts are indefinite, vague, and emotional. He should be kept in sympathetic identification

Dewey retoma essas questões em “School and Society” (1899), estabelecendo, entretanto, uma interlocução mais direta com os froebelianos a respeito dos princípios de Froebel. Dewey afirma que a instituição escolar estaria se esforçado para efetivar os princípios determinados por Froebel (*School and Society*, p.mw.1.81), que, de um modo geral, seriam: a tarefa primordial da escola é treinar as crianças para a vida cooperativa e mutuamente útil, para nelas promover a consciência da interdependência mútua e ajudá-las a fazer os ajustes que as levem a ações premeditadas⁹²; a raiz de toda a atividade educativa está nas atitudes e atividades instintivas, impulsivas da criança, e não na aplicação de material externo, por meio das idéias de outrem ou mediante os sentidos, e, consequentemente, as mais diversas atividades espontâneas, tais como jogos, mímica, antes ignoradas por serem triviais, fúteis ou condenáveis, não só são passíveis de uso educacional, como são as próprias bases do método educacional⁹³; essas tendências e atividades individuais são organizadas e dirigidas para manter a vida cooperativa, tirando vantagem delas para reproduzir no plano da criança fazeres e ocupações típicos de uma sociedade mais ampla e madura, na qual irá seguir a vida; e o conhecimento valioso só se fixa e assegura mediante sua produção e uso criativo⁹⁴ (idem, p. mw.1.82).

Dewey considera que, desde que tais princípios expressem corretamente a filosofia educacional froebeliana, a escola pode e deve ser considerada como o seu expoente. Entretanto, assumir essa “atitude de jardim da infância” como padrão de ação pedagógica em toda a vida escolar exigiria que se modificasse o trabalho até então feito com as crianças de quatro a seis anos, tecnicamente falando, no período do jardim de

with the mother of the household. Imagination must work its way out into poetic elements. In the doll, what ethical and social elements are there, the child finds and puts these into it”.

⁹² “That the primary business of school is to train children in cooperative and mutually helpful living; to foster in them the consciousness of mutual interdependence; and to help them practically in making the adjustments that will carry this spirit into overt deeds.”

⁹³ “That the primary root of all educative activity is in the instinctive, impulsive attitudes and activities of the child, and not in the presentation and application of external material, whether through the ideas of others or through the senses; and that, accordingly, numberless spontaneous activities of children, plays, games, mimic efforts, even the apparently meaningless motions of infants--exhibitions previously ignored as trivial, futile, or even condemned as positively evil--are capable of educational use; nay, are the foundation stones of educational method.”

⁹⁴ “That these individual tendencies and activities are organized and directed through the uses made of them in keeping up the cooperative living already spoken of; taking advantage of them to reproduce on the child's plane the typical doings and occupations of the larger, mature society into which he is finally to go forth; and that it is through production and creative use that valuable knowledge is secured and clinched.”

infância. Dewey (idem, p. mw.1.82) adverte ao leitor que “é necessário apenas apresentar as razões para se acreditar que, apesar do caráter aparentemente radical de algumas delas, são coerentes ao espírito de Froebel”⁹⁵.

Tais modificações incidem sobre um dos pilares da ortodoxia froebeliana: o conceito de brincadeira [*play*], sobre o qual Dewey havia explanado em “Play and Imagination...”. A brincadeira, de acordo com Dewey, deve ser identificada com a totalidade e unidade da atitude mental da criança. Ou seja, livre ou combinada [*interplay*], a brincadeira é a agregação de todas suas as forças, pensamentos e movimentos, com a satisfação de seus interesses e imagens. A brincadeira expressa a liberdade da criança quanto à pressão das necessidades de ganhar a vida, que se exerce sobre os adultos, significando que a finalidade suprema da criança é completar o seu processo de crescimento (*School and Society*, p. mw.1.82)⁹⁶.

A diferença que existe entre “brincadeira” e “trabalho” não só equivale à diferença entre a vida da criança e a do adulto, mas, como o autor explica em “The Place of Manual Training in the Elementary Course of Study” (1901), entre a criança e o homem primitivo, tomado na teoria da recapitulação como “criança da espécie humana”:

Em um importante aspecto, entretanto, existe uma diferença fundamental entre a criança e o homem primitivo. A necessidade, a pressão da sobrevivência, estava sobre o selvagem. A criança está, ou deveria estar, protegida contra o estresse e pressão econômica. A expressão de energia toma no seu caso a forma de brincadeira – brincadeira que não é distração, mas a exibição intrínseca dos poderes inerentes para serem então exercitados e desenvolvidos. Conseqüentemente, enquanto o valor das atividades motoras do selvagem era encontrado principalmente no resultado externo – no jogo que era pescar ou matar o que era apanhado – e somente incidentalmente no ganho de habilidades e conhecimento, com a criança o caso é justamente o contrário. Com ela o resultado externo é somente um signo, uma marca; é somente uma prova e exibição para ela mesma dos seus próprios impulsos. Ela aprende a reconhecê-los por meio da visão dos seus efeitos. Mas o interesse primário e o valor último permanecem precisamente no

⁹⁵ “It is necessary only to state reasons for believing that in spite of the apparently radical character of some of them they are true to the spirit of Froebel.”

⁹⁶ “Play is not to be identified with anything which the child externally does. It rather designates his mental attitude in its entirety and in its unity. It is the free play, the interplay, of all the child's powers, thoughts, and physical movements, in embodying, in a satisfying form, his own images and interests. Negatively, it is freedom from economic pressure -- the necessities of getting a living and supporting others--and from the fixed responsibilities attaching to the special callings of the adult. Positively, it means that the supreme end of the child is fullness of growth -- fullness of realization of his budding powers, a realization which continually carries him on from one plane to another.”

cultivo dos poderes de ação que são obtidos no e por meio do seu ser posto em efetivo uso (p. mw. 193-99)⁹⁷.

Dewey afirma que a aplicação dessa idéia de brincadeira significa a necessidade de uma “mudança radical” [*radical change*] dos procedimentos do jardim da infância (*School and Society*, p. mw.1.83), pois, o fato de a brincadeira denotar a atitude psicológica da criança, e não os seus resultados diante de demandas e pressões externas, significa a completa emancipação da necessidade de seguir qualquer sistema dado ou prescrito, ou seqüência de dons, brincadeiras e ocupações. Sendo assim, Dewey consente que a *kindergartner* procure sugestões para as atividades com crianças mencionadas em *Mother Play*, mas recomenda que se pondere sempre se elas são boas para as *susas* crianças, ou se são atividades que foram boas para as crianças do passado, que viveram em circunstâncias sociais diferentes. De outro modo, ao fazer das ocupações, brincadeiras etc. a perpetuação daquelas prescritas e executadas por Froebel e por seus primeiros discípulos, a *kindergartner* pode incorrer na adoração dos afazeres externos, e assim deixar de ser leal aos princípios de sua pedagogia.

Dewey vai além, ao estimular a *kindergartner* na adoção de um procedimento crítico cotidiano diante das prescrições dos manuais froebelianos:

A professora deve ficar absolutamente livre para tomar sugestões de qualquer uma e de todas as fontes, mas fazer a si mesma estas duas perguntas: a modalidade de brincadeira apelará à criança como se tivesse sido proposta por ela mesma? É algo de que tem suas raízes instintivas nela mesma, e que maturar as capacidades que nela estão se esforçando para se manifestar? E, ainda, a atividade proposta dará um tipo de expressão a esses impulsos que conduza a criança a um plano mais elevado de consciência e ação, em vez de meramente a excitar, e a deixar exatamente onde se encontrava antes, somando-se uma certa quantidade de exaustão e de apetite nervoso para mais excitação futura? (*School and Society*, p. mw.1.83).⁹⁸

⁹⁷ “In one important respect, however, there is a fundamental difference between the child and primitive man. Necessity, the pressure of getting a living, was upon the savage. The child is, or should be, protected against economic stress and strain. The expression of energy takes in his case a form of play--play which is not amusement, but the intrinsic exhibition of inherent powers so as to exercise and develop them. Accordingly, while the value of the motor activities of the savage was found chiefly in the external result -- in the game that was killed or the fish that was caught -- and only incidentally in a gain of skill and insight, with the child the exact reverse is the case. With him the external result is only a sign, a token; it is just a proof and exhibition to himself of his own capacities. In it he comes to consciousness of his own impulses. He learns to know them through seeing what they can effect. But the primary interest and the ultimate value remain in precisely the culture of the powers of action which is obtained in and through their being put to effective use.”

⁹⁸ “The teacher must be absolutely free to get suggestions from any and from every source, asking herself but these two questions: Will the proposed mode of play appeal to the child as his own? Is it something of which he has the instinctive roots in himself, and which will mature the capacities that are struggling for manifestation in him? And again: Will the proposed activity give that sort of expression to these impulses that will carry the child on to a higher plane of consciousness and action, instead of merely exciting him,

A estratégia de Dewey diante dos froebelianos é manifestar sua concordância, não só com os princípios da pedagogia de Froebel, mas com a necessidade de expandir para toda a vida escolar os fundamentos do jardim da infância. Froebel teria tido, assim, *insights* a respeito do que a instituição escolar deveria ser em sua completude, bem como, a respeito do valor da brincadeira⁹⁹. Não obstante, introduz sutilmente uma interpretação muito própria da idéia de brincadeira como se fosse mais ortodoxa do que aquela defendida pelos discípulos de Froebel para sustentar uma crítica a eles: o argumento de que a insistência na aplicação rigorosa dos dons e ocupações, na ordem e seqüência definidas em suas obras confrontaria os princípios fundamentais de sua pedagogia. É possível verificar, no entanto, que na formulação de seu entendimento da brincadeira Dewey recorre bem mais à noção de coordenação idéia-motor, extraída das descobertas da chamada nova psicologia, do que propriamente ao pensamento de Froebel.

O contato de Dewey com a psicologia vinha de 1882, quando lhe fora concedida uma bolsa de pós-graduação para o doutorado em filosofia na Universidade Johns Hopkins (Baltimore), que lhe deu a oportunidade de estudar com G. Stanley Hall e com Charles S. Peirce, que, juntamente com William James, de Harvard, lançou as bases do pragmatismo (Teitelbaum & Apple, 2001). Já no ano seguinte, aparecem suas primeiras palestras sobre temas da “nova psicologia”: “The Psychology of Consciouness” (1883) e “The New Psychology” (1884)¹⁰⁰, no Methaphysical Club, e “Mental Evolution and its Relations to Psychology” (1884), na Philosophical Society. No ano de 1886, já residindo em Michigan, tratou de psicologia nos ensaios “The Psychological Standpoint”; “Psychology as Philosophic Method” e “Psychology in High-Schools from the Standpoint of the College”, posteriormente publicados em periódicos especializados.

Em “The Place of Manual Training in the Elementary Course of Study” (1901), o seu débito para com a “nova psicologia” é evidente:

and then leaving him just where he was before, plus a certain amount of nervous exhaustion and appetite for more excitation in the future?”

⁹⁹ Essa idéia aparece, por exemplo, em *How we Think* (1910): “não há, assim, nada de misterioso ou místico na descoberta feita por Platão e refeita por Froebel, de que a brincadeira é o principal, quase único, modo de educar a criança nos derradeiros anos da infância [*later infancy*]” [“There is, then, nothing mysterious or mystical in the discovery made by Plato and remade by Froebel that play is the chief, almost the only, mode of education for the child in the years of later infancy”] (p.mw.6.308).

O movimento do treino-manual tem sido grandemente facilitado por sua feliz coincidência com a crescente importância dada ao elemento motor na teoria psicológica. A velha ênfase sobre os elementos estritamente intelectuais, as sensações e idéias, tem dado lugar ao reconhecimento de que o fator motor é tão relacionado com o desenvolvimento mental global que o último não pode ser inteligentemente discutido separadamente do primeiro (p. mw.1.232).¹⁰¹

Em “Results of the Child-Study Applied to Education” (1895), texto publicado nas Atas da Illinois Society for Child-Study, Dewey já afirmara que as atividades sensoriais e motoras encontram-se sempre conectadas, de modo que uma atividade imaginativa [*ideational*] só será completa se tiver em vista uma intenção motora e se der vazão a uma atividade motora. Além disso, que todas as atividades da criança têm fortes tons emocionais, morais e estéticos, e tanto a curiosidade como o interesse e a atenção são sempre natural e inevitavelmente concomitantes com o desenvolvimento de uma dada coordenação (p.ew.5.204-5.207).

Em 1897, em My Pedagogic Creed, acrescentaria:

Eu acredito que o lado ativo precede o passivo no desenvolvimento da natureza da criança; que a expressão vem antes da impressão consciente; que o desenvolvimento muscular precede o sensório; que os movimentos vêm antes das sensações conscientes; acredito que a consciência é essencialmente motora ou impulsiva; que os estados da consciência tendem a projetar-se na ação (p. ew.5.91)¹⁰².

Em “Mental Development” (1899), Dewey reafirma que imagem e brincadeira são fatores interdependentes de uma mesma experiência, não havendo, assim, barreira fisiológica entre os impulsos que no cérebro correspondem à imagem e a contração dos músculos, que corresponde ao movimento. Como os nervos motores são os caminhos naturais da descarga de energia despertada no cérebro, o próprio movimento mantém e constrói a imagem, e uma imagem que não sofra ação, ou que não aconteça, é

¹⁰⁰ Publicadas, respectivamente, em *Johns Hopkins University Circular* 3, nº 28, jan. 1884; *Johns Hopkins University Circular*, 3, nº 30, abr. 1884.

¹⁰¹ “The manual-training movement has been greatly facilitated by its happy coincidence with the growing importance attached in psychological theory to the motor element. The old emphasis upon the strictly intellectual elements, sensations and ideas, has given way to the recognition that a motor factor is so closely bound up with the entire mental development that the latter cannot be intelligently discussed apart from the former.”

¹⁰² “I believe that the active side precedes the passive in the development of the child nature; that expression comes before conscious impression; that the muscular development precedes the sensory; that movements come before conscious sensations; I believe that consciousness is essentially motor or impulsive; that conscious states tend to project themselves in action.”

passageira, e desaparece. Em outras palavras, para Dewey a imagem existe apenas em sua própria expressão motora (*idem*, p.mw.1.198)¹⁰³.

Sendo assim, a imagem não tem finalidade em si mesma, mas a função de fazer com que a atividade cresça e se liberte por meio de sua própria expressão motora. Esta, por sua vez, a classifica e corrige, operando para torná-la mais definida e para trazer à tona as incongruências, impossibilidades e a irrealidade nela envolvidas, ao extrair as fantasias que não levem a nada e a premiar as imagens que levem a criança a uma relação mais complexa e definida com o mundo (*idem*, p.mw.1.202)¹⁰⁴. Como afirma em “Principles of Mental Development” (1899), no quarto encontro da Illinois Society for Child-Study, a coordenação de estímulos sensoriais e respostas motoras, ou ação sensório-motora, tem no ato a sua unidade e princípio central (*idem*, p.mw.1.178-9)¹⁰⁵. A decorrência prática dessa concepção para a educação da criança é assim formulada por Dewey:

É necessário eliminar aquelas atividades que não conduzem a lugar nenhum, que não trazem com elas nenhuma promessa de aquisição, de preenchimento em direções que contam permanentemente. Torna-se necessário trazer à criança a consciência das finalidades e propósitos mais amplos que fazem a sociedade o que ela é, que mantém a civilização viva, -- e dar a ela o tipo de consciência significativa como irá proporcionar a ela adotá-las como motivos reguladores da sua própria experiência de vida. À medida que ela aprecie esses fins é necessário que seus próprios poderes sejam disciplinados (i.e., treinados ou dirigidos) para um meio efetivo de execução. Sua imaginação natural e espontânea deve ser ampliada e controlada absorvendo-a em um conhecimento do mundo, natural e social, no qual ela vive. Suas habilidades motoras devem ser desenvolvidas em hábitos e execuções ordenados com referência aos modos típicos da produção e intercomunicação social – ler, escrever, formas simples de trabalho manual, ou treino manual etc.¹⁰⁶ (*idem*, p. mw.1.210).

¹⁰³ “Image and play are not two independent affairs, but factors in one and the same total experience [...]. There is no dam, physiologically, between the excitation of energy in the brain which corresponds to the image and the contraction of the muscles which corresponds to the movement. The energy aroused must overflow and the outgoing or motor nerves are the natural paths of discharge. Thus the movement serves to maintain and build up the image. An image which is not acted upon, or rather in this period acted out, is fleeting; it dies. The image lives only in its own motor expression.”

¹⁰⁴ “The arousing of the image is in no sense an end in itself; it has as its function the enlarging and freedom of activity through its own motor expression. This expression in turn clarifies and corrects the imagery. It makes it more definite and brings to light the incongruities, impossibilities, and unrealities involved. The expression should operate continually as a selecting and discriminating factor. It should tend to weed out the fancies which do not lead anywhere and put a premium on those images which bring the child not only into fuller, but into more definite relation to the world of people and things in which he is to live”.

¹⁰⁵ “As a working hypothesis, I state that the principle of coordination or of sensori-motor action supplies us with just such a centralizing principle--a principle which can be employed equally on the physiological and the psychological side. In popular language, this unit is an act, whether of greater or less complexity.”

¹⁰⁶ “It is necessary to gradually weed out those activities which do not lead anywhere, which carry with them no promise of achievement, of fulfillment in directions that count permanently. It becomes

Em que pese toda a “atualização” introduzida pela nova psicologia, que permite a Dewey formular o caráter indissociável de imagem e brincadeira, o autor se esforça, em *Interest and Effort in Education* (1913), não só para atribuir a Froebel um papel de pioneirismo, mas também para poupar-lo do “simbolismo” excessivo dos froebelianos:

Foi certamente um ganho para a teoria e prática educacional quando o apelo à senso-percepção imediata e pessoal substituiu a confiança nos símbolos e idéias abstratas. Afinal, ter sensações, receber impressões por meio da visão ou audição, não é o resultado final. Fazer, atuar, executar, construir, controlar e dirigir a atividade – é para isso que existem as percepções e impressões. De fato, ver e ouvir é algo mais do que ter impressões; ver e ouvir é fazer, fazer em cooperação com a cabeça, o braço, a mão e a perna. É necessário manter parte da inextinguível reputação de Froebel que, antes de qualquer outro reformador educacional, entendeu o significado primordial dessa fase da natureza da criança, e insistiu em modos de educação que lhe dariam vazão (p. mw.7.186)¹⁰⁷.

Além da concepção de brincadeira e atividades ocupacionais, a idéia de desenvolvimento apresentada por Dewey também é diversa da de Froebel, já que, para esse:

...nem o homem nem a humanidade, que no homem se exterioriza, constituem uma manifestação já definida e completa, algo fixo e estável, o fim de uma evolução, mas, sim, um ser que constantemente muda, progride e se desenvolve, vive perenemente, disposto sempre a alcançar a perfeição, tendendo para fins que repousam no infinito e no eterno (Froebel, 1913, pp.20-21).

Em *Democracia e Educação* (1979, p.60), Dewey tornaria explícita a divergência com tal concepção de desenvolvimento, que para ele seria derivada da filosofia especulativa prevalecente no tempo de Froebel:

Existe uma concepção de educação que se declara basear-se na idéia de desenvolvimento. Ela, porém, toma com uma das mãos aquilo que dá com a outra.

necessary to bring the child to consciousness of the larger ends and purposes which make society what it is, which keep alive civilization,--and to give him such consciousness of their significance as will cause him to adopt them as the regulating motives of his own life experience. As he appreciates these ends it is necessary that his own powers should be disciplined (i.e., trained or directed) into effective means of execution. His natural and spontaneous imagery must be enlarged and controlled through taking in knowledge of the world, natural and social, in which he lives. His motor powers must be developed into orderly habits and execution with reference to typical modes of social production and intercommunication -- reading, writing, simple forms of hand work or manual training, etc.”

¹⁰⁷ “It was certainly a gain for educational theory and practice when appeal to personal and immediate sense-perception displaced reliance upon symbols and abstract ideas. But, after all, to have sensations, to receive impressions through sight or hearing, is not the ultimate thing. To do, to perform, to execute, to make, to control and direct activity--it is for the sake of such things that perceptions and impressions exist. Indeed, to see and to hear is more than to have impressions; to see and to hear is to do, to do in cooperation with head, arm, hand, and leg. It must remain part of the imperishable renown of Froebel that he first of all educational reformers seized upon the primordial significance of this phase of child nature, and insisted upon modes of education which should give it outlet”

Não se concebe desenvolvimento como um processo contínuo, e sim como um desabrochar de faculdades latentes até atingirem um alvo definido. Este alvo é concebido como uma plenitude, uma perfeição. A vida em qualquer estágio é apenas um evoluir para atingir essa plenitude.

Além do mais, a premissa de que as crianças são diferentes conforme o tempo e o ambiente em que vivem traz à sua interpretação um “relativismo” que originariamente não havia. Em *A Educação do Homem* encontram-se diversas passagens, que como esta, denotam a universalidade e a ahistoricidade do homem e da criança para Froebel:

Assim, desde menino, o homem deve ser tratado como um membro necessário e essencial da humanidade. Os pais devem, como educadores, sentir-se responsáveis ante Deus, ante a humanidade e ante seu próprio filho. Devem, também, os pais considerar o menino em comunhão, em sua relação clara e viva com o presente, o passado e o futuro do desenvolvimento humano, e formá-lo, educá-lo em harmonia com as exigências presentes, passadas e futuras do desenvolvimento da espécie humana. O homem, por sua natureza divina, pertence, por sua vez, a Deus, à natureza e à humanidade. É necessário que nele se considere e se trate uma unidade, uma individualidade, uma pluralidade e que nele se representem, ao mesmo tempo, o presente, o passado e o futuro¹⁰⁸.

Apesar de tantas discordâncias para com o pensamento de Froebel, Dewey procede diferentemente de Hall, que com seus ataques a Froebel só angariou antipatias entre as *kindergartners*. Dewey procura salientar sempre os acertos dos *insights* de Froebel. Em “The Interest and Effort in Education”, afirma:

O grande avanço seguinte no desenvolvimento de uma concepção de atividade mais real e menos arbitrária veio com Froebel e o movimento *kindergarten*. Brincadeiras, jogos, ocupações e manipulação foram reconhecidos, praticamente pela primeira vez desde de Platão, como de essencial importância educacional (p. mw.7.186)¹⁰⁹.

Dewey aponta, entretanto, os limites de sua doutrina e de suas práticas, em *The Bearings of Pragmatism in Education* (1909):

¹⁰⁸ Tradução de Maria Helena C. Bastos (2001, p.30). Na tradução para o espanhol, de Luis de Zulueta (1913, p.20): “Ya desde niño há de ser tratado cada hombre como un miembro necesario y esencial de la humanidad. Los padres deben sentirse, como educadores, responsables ante Dios, ante la humanidad y ante su mismo hijo. Deben también los padres considerar al niño en su enlace necesario, en su relación clara y viviente con el presente, el pasado y el porvenir del desarrollo humano. Tienen por ello la obligación de formar y educar al niño en armonía con las exigencias presentes, pasadas y futuras del desarrollo del género humano. El hombre, por su naturaleza divina, terrena y humana, pertenece à la vez à Dios, à la Naturaleza y à la humanidad. Es necesario que se le considere y se le trate teniendo presente que encierra dentro de sí una unidad, una individualidad, una pluralidad y que representa à un tiempo el presente, el pasado y el porvenir”.

¹⁰⁹ “The next great advance in the development of a more real, less arbitrary conception of activity, came with Froebel and the kindergarten movement. Plays, games, occupations of a consecutive sort, requiring both construction and manipulation, were recognized, practically for the first time since Plato, as of essential educational importance.”

Froebel teve um vislumbre dessa concepção [de que o trabalho escolar deveria conformar-se aos princípios do desenvolvimento social e mental] em seu esquema para educação da infância, embora sua política fosse romântica e simbólica demais para permitir que a idéia alcançasse expressão adequada (p. mw.4.189)¹¹⁰.

Em “School and Society” (1889), Dewey demonstra que o “simbolismo” que identifica em Froebel é um produto dos limites da ciência de seu tempo e das circunstâncias históricas da Alemanha. Afirma que é preciso admitir um certo distanciamento crítico para que, sem apego às limitações de sua obra, se possa compreender o verdadeiro potencial de sua pedagogia:

Deve-se recordar que muito do simbolismo de Froebel é produto de duas condições peculiares de sua própria vida e de seu trabalho. Em primeiro lugar, considerando o conhecimento inadequado dos fatos e princípios fisiológicos e psicológicos do crescimento da criança, foi freqüentemente forçado a recorrer às explanações esticadas e artificiais do valor atribuído às brincadeiras etc. Ao observador imparcial é óbvio que muitas de suas indicações são confusas e forçadas, dando razões filosóficas abstratas para tópicos que podem agora receber uma formulação simples. Em segundo lugar, as condições políticas e sociais gerais da Alemanha tornavam impossível conceber uma continuidade entre a vida social livre e cooperativa do jardim de infância e a vida externa àquele mundo. Desse modo, não poderia considerar as “ocupações” da sala de aula [*schoolroom*] como a reprodução literal dos princípios éticos envolvidos na vida da comunidade -- o últimos eram freqüentemente demasiado restritos e autoritários para servir como modelos adequados (p.mw.1.84)¹¹¹.

Finalmente, “desculpa” os erros de Froebel, por reconhecer que este não teria tido “ferramentas”, tais como as evidências da nova psicologia, para ir além do que foi:

O lugar do exercício das funções corporais no crescimento da mente era praticamente desconhecido. Mas o uso do princípio era dificultado e distorcido pelas falsas fisiologia e psicologia. A contribuição direta para o crescimento feita pelo controle livre e completo dos órgãos corporais, dos materiais físicos e da aplicação na realização de propósitos, não era compreendida. Por isso, o valor do lado físico da brincadeira, jogos, ocupações, o uso dos dons, etc., era explicado pelo recurso a uma consideração indireta – pelo simbolismo. Supunha-se que o desenvolvimento educativo não estava no que era diretamente feito, mas por causa

¹¹⁰ “Froebel got a glimpse of this conception in his scheme of education for infancy, though its policy was too romantic and symbolic to permit the idea to get adequate expression.”

¹¹¹ “It must be remembered that much of Froebel's symbolism is the product of two peculiar conditions of his own life and work. In the first place, on account of inadequate knowledge at that time of the physiological and psychological facts and principles of child growth, he was often forced to resort to strained and artificial explanations of the value attaching to the plays, etc. To the impartial observer it is obvious that many of his statements are cumbersome and far-fetched, giving abstract philosophical reasons for matters that may now receive a simple, everyday formulation. In the second place, the general political and social conditions of Germany were such that it was impossible to conceive continuity between the free, cooperative social life of the kindergarten and that of the world outside. Accordingly, he could not regard the "occupations" of the schoolroom as literal reproductions of the ethical principles involved in community life--the latter were often too restricted and authoritative to serve as worthy models.”

de certos princípios espirituais para os quais as atividades de algum modo simbolicamente existiam (The Bearings..., p.mw.4.187)¹¹².

Diante dos froebelianos, Dewey esconde que a sua interpretação de Froebel é muito peculiar, e impõe-se como seu intérprete autorizado, uma vez que manifesta de início a sua ampla concordância com os princípios fundamentais, e ainda adiciona uma suposta expectativa de Froebel de que uma nova psicologia viesse dar melhor suporte a sua pedagogia:

Não vejo a mais ligeira evidência que nos faça supor que Froebel acreditasse que apenas essas brincadeiras [por ele coletadas] tenham significado, ou que sua explanação filosófica tivesse alguma motivação para além da que sugere. Ao contrário, acredito que ele esperava que seus seguidores dessem prosseguimento a sua obra ao continuarem a estudar por si próprios as circunstâncias e atividades contemporâneas, mais do que aderirem literalmente às brincadeiras que havia coletado. Além disso, é mais provável que Froebel sustente que em sua interpretação tenha feito mais do que tirar vantagem da melhor introspecção psicológica e filosófica então disponível; e podemos supor que ele seria o primeiro a dar as boas-vindas ao desenvolvimento de uma psicologia melhor e mais extensa (fosse geral ou experimental, ou como *child-study*), e aproveitar-se-ia de seus resultados para reinterpretar as atividades, para discuti-las mais criticamente, indo do novo ponto de vista às razões que o fazem educacionalmente valioso (School and Society, p. mw.1.83-84)¹¹³.

Dewey esclarece que o erro de Froebel não teria sido tão decisivo, se não tivesse terminado por marcar as atividades e ocupações do kindergarten:

Salvo pelo perigo de introduzir um elemento de irrealidade e também de sentimentalismo, essa interpretação equivocada da fonte do valor das atividades do *kindergarten* não teria sido tão séria não tivesse ela reagido muito decisivamente

¹¹² “The place of the exercise of bodily functions in the growth of mind was practically acknowledged. But the use of the principle was still hampered and distorted by a false physiology and psychology. The direct contribution to growth made by the free and full control of bodily organs, of physical materials and appliances in the realization of purposes, was not understood. Hence the value of the physical side of play, games, occupations, the use of gifts, etc., was explained by recourse to indirect consideration--by symbolism. It was supposed that the educative development was not on account of what was directly done, but because of certain ultimate philosophical and spiritual principles which the activities somehow symbolically stood for.”

¹¹³ “But I do not see the slightest evidence that he supposed that just these plays, and only these plays, had meaning, or that his philosophic explanation had any motive beyond that just suggested. On the contrary, I believe that he expected his followers to exhibit their following by continuing his own study of contemporary conditions and activities, rather than by literally adhering to the plays he had collected. Moreover, it is hardly likely that Froebel himself would contend that in his interpretation of these games he did more than take advantage of the best psychological and philosophical insight available to him at the time; and we may suppose that he would have been the first to welcome the growth of a better and more extensive psychology (whether general, experimental, or as child-study), and would avail himself of its results to reinterpret the activities, to discuss them more critically, going from the new standpoint into the reasons that make them educationally valuable.”

sobre a seleção e organização dos materiais e atividades (The Bearings, p.mw.4.187)¹¹⁴.

A responsabilidade não cabe, porém, ao próprio Froebel, mas a seus discípulos, como afirma em “Interest and Effort in Education” (1913):

Os discípulos de Froebel não eram livres para utilizar brincadeiras e modos de ocupação pelos seus próprios méritos; tinham de selecioná-los e arranjá-los de acordo com certos princípios eleitos de simbolismo, relacionados a uma suposta lei de desdobramento do todo absoluto envolvido. Um certo rol de materiais e linhas de ação que se mostraram de grande valor na experiência extra-escolar eram excluídos porque os princípios da interpretação simbólica não se aplicavam a eles. Esses mesmos princípios conduziram, além disso, a uma exagerada preferência por formas geometricamente abstratas, e à insistência na adesão rígida a uma técnica altamente elaborada para lidar com elas. Somente na última geração os avanços da ciência e filosofia trouxeram o reconhecimento do valor direto das ações e uma utilização mais livre da brincadeira e das atividades ocupacionais. Concebida nesse modo mais livre e mais científico, os princípios de Froebel indubitavelmente representam o maior avanço já feito no reconhecimento das possibilidades das ações corporais no crescimento educativo (mw.7.187)¹¹⁵.

Dewey termina por dizer que seguir o “espírito de Froebel” consiste, ao contrário de seguir doutrinariamente e rigorosamente o que ele fez e escreveu, em dar prosseguimento a seus corretos princípios, atualizando-os aos novos tempos e se valendo das novas descobertas científicas. O resultado prático de suas ponderações incide, assim, sobre a atitude da jardineira diante da criança de dois modos: 1) atenção aos interesses próprios daquele grupo de crianças, e não aos supostos interesses e capacidades das “crianças” em geral; 2) atendimento à espontaneidade da criança, em detrimento da ordenação prévia e rigorosa de suas atividades.

Para entrar em cena como figura decisiva no debate e nele impor suas idéias, Dewey não precisou aderir a qualquer um dos movimentos em oposição. Suas estratégias para incorporar-se ao debate foram diversas: desde a posse de vários cargos

¹¹⁴ “Save for the danger of introducing an element of unreality and so of sentimentality, this misinterpretation of the source of value in the kindergarten activities would not have been so serious had it not reacted very decisively upon the selection and organization of materials and activities.”

¹¹⁵ “The disciples of Froebel were not free to take plays and modes of occupation upon their own merits; they had to select and arrange them in accordance with certain alleged principles of symbolism, as related to a supposed law of the unfolding of an enfolded Absolute Whole. Certain raw materials and lines of action shown by experience outside the school to be of great value were excluded because the principles of symbolic interpretation did not apply to them. These same principles led, moreover, to an exaggerated preference for geometrically abstract forms, and to insistence upon rigid adherence to a highly elaborate technique for dealing with them. Only within the last generation have the advances of science and philosophy brought about recognition of the direct value of actions and a freer utilization of play and occupational activities. Conceived in this freer and more scientific way, the principles of Froebel

nos campos educacional e acadêmico, que lhe permitiram apresentar-se como especialista diante das duas frentes em torno das quais giravam as questões da criança e sua educação; o estabelecimento de relações com as agências educacionais da cidade de Chicago, por meio de conferências, cursos de extensão e por correspondência, que atraíram froebelianos à universidade, abrindo espaço no campus para professores de *kindergarten* e *public school*; a iniciativa de abrir a Laboratory School, que lhe permitiu inserir-se no debate com argumentos fundados tanto na experiência como nas contribuições da ciência e da filosofia; o evidente direcionamento de sua produção para as temáticas relacionadas à criança, à educação e à psicologia, em publicações veiculadas por diversos tipos de veículos, portanto, atingindo tanto a *kindergartners* como a acadêmicos.

Quanto às estratégias discursivas, destacam-se a intenção de suscitar os froebelianos, ainda que indiretamente, pela apresentação de sua proposta educativa, idéias sobre criança, desenvolvimento e brincadeira; a minimização das diferenças entre a sua concepção e a de Froebel, tentando convencer o público da coerência de suas idéias ao “espírito” de Froebel; a manifestação de sua concordância, não só com os princípios da pedagogia froebeliana, mas com a necessidade de expandir para toda a vida escolar os fundamentos do jardim da infância, e apresentar-se como genuíno leitor de Froebel.

Em sua formulação sobre a brincadeira, entretanto, incorpora mais as idéias extraídas das descobertas da chamada nova psicologia, do que propriamente ao pensamento de Froebel, ainda que as apresente como sendo “froebelianas”. Desse modo, não só Dewey não dá créditos aos cientistas do *child study*, apresentando algumas dessas idéias como suas, como também, contorna a antipatia dos mais froebelianos mais ortodoxos, para quem nomes como Hall eram mal vistos. Dewey introduz sutilmente uma interpretação muito própria da idéia de brincadeira, como se fosse tão ou mais ortodoxa do que a defendida pelos discípulos de Froebel, para sustentar uma crítica a eles: o argumento de que a insistência na aplicação rigorosa dos dons e ocupações, na ordem e seqüência definidas em suas obras, confrontaria os princípios fundamentais de sua pedagogia.

undoubtedly represent the greatest advance yet made in the recognition of the possibilities of bodily action in educative growth,”

Apesar das discordâncias para com o pensamento de Froebel, Dewey não o critica diretamente, como Hall, mas procura destacar positivamente o seu pioneirismo e manifestar desde o início ampla concordância com os princípios fundamentais de sua pedagogia, escondendo, porém, que sua interpretação é muito particular. Com relação à polêmica questão em torno da brincadeira, por exemplo, embora a reinterprete à luz da nova psicologia, diante de seus interlocutores diretos Dewey persiste em valorizar os *insights* de Froebel e a isentá-lo de culpa pelo “simbolismo” excessivo dos seguidores. Para Dewey, o “simbolismo” de Froebel era devido aos limites ainda estreitos da ciência de seu tempo e das circunstâncias históricas da Alemanha, que não lhe haviam dado “ferramentas” para que avançasse além do que foi. Dewey procura, inclusive, convencer os froebelianos de que o próprio Froebel tinha a expectativa de que surgisse uma “nova psicologia” para dar suporte a sua pedagogia, a fim de sustentar que o “espírito” de Froebel seria mais bem preservado se as suas formulações originais fossem reformuladas mediante a aplicação de novos conhecimentos. Assim, Dewey apresenta-se aos froebelianos como alguém que está procedendo a essa reformulação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa investigou-se a presença de John Dewey nos debates em torno da educação infantil que tiveram lugar nos Estados Unidos entre 1890, quando o movimento dos *kindergartens* já estava em sua segunda fase de expansão (caracterizado pelas críticas ao modelo froebeliano), e a segunda década do século XX, quando as contendas arrefecem. Esta presença se traduz, tanto nas idéias de Dewey a respeito da educação infantil no interior das relações sociais que o envolviam, como nas estratégias que adotou em sua trajetória de ascensão no campo, para alcançar nele uma posição privilegiada no debate, que por sua vez o conduziu ao proeminente lugar em que passou a figurar no campo educacional, destacadamente, no âmbito da educação infantil.

Tomando como base as indicações da literatura norte-americana e a problemática do projeto de pesquisa ao qual este trabalho se vincula, procurou-se estabelecer nos primeiros capítulos o cenário das disputas em torno da educação infantil nos Estados Unidos, destacando-se os dois agrupamentos em franca oposição (o movimento *kindergarten* e o movimento *child study*), para, no capítulo III, responder à questão “como e por que as idéias e as posições assumidas por Dewey ganharam proeminência?”, e colocar em cena, não apenas a “personagem principal”, mas também as lutas acadêmicas, sociais e educacionais nas quais esta se envolveu, a constituição e a oposição de redes de intelectuais das quais participou etc.

Pode-se dizer que a integração de Dewey ao ambiente “inovador” da cidade de Chicago foi uma das estratégias decisivas para a sua entrada no terreno da educação. Nessa cidade já atuavam a Chicago Free Kindergarten Association, que vinha lutando para garantir a adoção de *kindergartens* nas escolas públicas da cidade; Jane Addams e Alice Putnam, que conduziam *kindergartens* heterodoxos e formavam novas gerações de *kindergartners*; Francis Parker, que havia algum tempo desenvolvia métodos inovadores para a educação primária e formava professores em sua Cook County Normal School.

Tão logo chegou à cidade, aceitando o convite de William Rainey Harper para fazer parte da Universidade de Chicago, Dewey aproximou-se de Parker e sua escola; associou-se a Jane Adams e seu entorno de educadores e ativistas sociais da Hull-

House. Ao mesmo tempo, vinculava-se a sociedades de estudo e divulgação científica, como a Herbart Society for the Scientific Study of Teaching e a Illinois Society for Child-Study, atualizando-se no debate sobre as questões curriculares e do *child study*, e encontrando um lugar estratégico para se fazer ouvir.

Com efeito, verifica-se que Dewey se interessa pelo movimento *child study* no mesmo período em que seus ditos e escritos fazem as primeiras referências à criança e sua educação, ou seja, entre 1895 e 1898, quando vive os primeiros anos no ambiente de Chicago. Estava em curso um acirrado debate entre os movimentos *child study* e *kindergarten*, que um ingressante não poderia deixar de enfrentar, ainda mais, por quem, como Dewey, havia sido para ele convidado. A análise das estratégias discursivas de Dewey indica toda a astúcia com que enfrentou a situação.

Em 1897, presidindo a dois encontros no “4th Annual Congress of the Illinois Society for Child-study”, apresenta suas críticas ao *child study* sempre de modo indireto, sem citar nomes e sem direcioná-las para algum estudo específico. Dewey procura, além disso, apresentar as suas próprias concepções de criança e desenvolvimento sem esclarecer quais delas foram retiradas dos estudos do *child study* ou concordam com as interpretações e análises dos mesmos. Com isso, valoriza o *child study* como disciplina científica, mas atenua as realizações individuais de seus representantes. É notável, por exemplo, que, embora Hall seja um dos nomes mais identificados com o movimento nos Estados Unidos, este não apareça em nenhum dos textos em que Dewey faz referência direta ao *child study*; ao ressaltar, por exemplo, a importância do estudo das crianças de *kindergarten*, em “The Kindergarten and the Child-Study”, Dewey não explicita a relação entre os movimentos, referida no título, e nem mesmo os pioneiros e polêmicos estudos de Hall.

Outro movimento estratégico em seu percurso em direção à projeção no campo educacional no ambiente educacional norte-americano foi a aceitação do convite de W. Harper para encabeçar o departamento de pedagogia da Universidade de Chicago, para o qual convidou psicólogos sociais, como George Herbert Mead. A ocupação desse posto é que permitiu a Dewey, apoiado pelo financiamento e as boas relações políticas do reitor Harper, promover a iniciativa da Laboratory School, pela qual procurava unir em um mesmo espaço o laboratório, cenário das investigações científicas sobre a

criança, portanto, do *child study*, e a escola, cenário das experiências educativas e socializadoras que envolviam a comunidade e suas crianças.

Em relatório a Harper, Dewey manifesta sua ambição e expectativa quanto ao poder irradiador de uma iniciativa inovadora como a sua, que não era nada menos do que promover a reforma de toda a educação no país: “a simples existência de uma escola que siga novas diretrizes de um modo sistemático serve positivamente para modificar a atmosfera intelectual e preparar a opinião pública para mudanças similares em outros lugares” [...] Oito ou dez escolas fazendo trabalho similar, distribuídas por diferentes partes do país, exerçeriam uma tremenda influência” (The University Primary School, p.mw.1.319)¹¹⁶.

Como Dewey tinha a ambiciosa intenção de criar um novo modelo para a educação norte-americana, não queria fazer da Laboratory School uma “escola de aplicação” para professores iniciantes, exatamente porque preferia que os experimentos fossem aplicados e interpretados por professores experientes. Assim, contou com a participação de *kindergartners* experientes na “unidade sub-primária”, o que lhe facilitou a incorporação de métodos da prática diária com crianças de *free kindergartens*, os quais convergiam com suas hipóteses a respeito da necessidade de não quebrar a continuidade entre a vida social e escolar da criança, o que veio a ser um dos princípios fundamentais da Laboratory School. Da mesma forma, a concepção de que a educação era um problema da comunidade pôde ser desenvolvida graças ao alto grau de envolvimento dos pais, promovido pela abertura e incentivo que Dewey e os professores da escola deram a sua associação, que, não só contribuía com dinheiro e serviços com a manutenção da escola, como criticava, informava e sugeria, de modo a influir sobre os modos e resultados da instituição.

Sob as condições criadas por Harper e beneficiando-se da projeção da Laboratory School e das sociedades e associações a que se filiou durante o período, Dewey passou a se pronunciar com legitimidade diante dos promotores e entusiastas do *kindergarten* a respeito dos temas da ciência e da arte de ensinar a primeira infância,

¹¹⁶ “...the simple existence of the school following out new lines in a systematic way, serves insensibly but positively to modify the educational atmosphere and prepare public opinion for similar changes elsewhere” (...) “eight or ten schools doing similar work, and located in different parts of the country, would exercise a tremendous influence.”

exercitando diante deles a mesma astúcia verificada na relação com os adeptos do *child study*.

A análise dos pronunciamentos e escritos de Dewey sobre Froebel e os *kindergartens* revela que a estratégia predominante foi a de sempre manifestar concordância, não só com os princípios da pedagogia de Froebel, considerados por ele como inovadores, mas também com a necessidade de expandi-los para toda a vida escolar. Dewey afirma, também, que Froebel teria tido *insights* importantes a respeito do valor da brincadeira na educação da criança, muito embora, sutilmente, atribua ao pedagogo alemão uma idéia de brincadeira que se aproxima bem mais da noção de coordenação idéia-motor, extraída das descobertas da chamada nova psicologia, do que daquela aceita pela linha ortodoxa dos discípulos de Froebel. Para com eles, entretanto, Dewey mantém sempre a crítica de que levaram demasiadamente “ao pé da letra” os ensinamentos de Froebel, e que a insistência na aplicação rigorosa dos dons e ocupações, na ordem e seqüênciа definidas em suas obras, confronta os princípios fundamentais de sua pedagogia e a distancia dos benefícios que uma ciência inexistente à época de Froebel poderia lhe trazer.

Assim, para entrar em cena como figura decisiva no debate e nele impor suas idéias, Dewey não escolheu aderir a um dos movimentos que estavam em oposição, mas utilizou-se de estratégias próprias, tais como tomar posse de vários cargos nos campos educacional e acadêmico, que lhe permitiram apresentar-se como especialista diante das duas frentes; estabelecer relações com as agências educacionais e filantrópicas da cidade de Chicago; abrir a Laboratory School, que lhe permitiu inserir-se no debate com argumentos fundados na experiência e contribuições da ciência e da filosofia; direcionar sua produção e vinculação com associações, sociedades científicas e periódicos para as temáticas relacionadas à criança, educação e psicologia, atingindo com isso tanto *kindergartners* como acadêmicos.

Em face das proposições teóricas e práticas das vertentes do movimento *kindergarten*, a seu modo Dewey lidou com as tendências pedagógicas diretamente envolvidas com a temática da infância e da educação infantil, de Froebel e seus discípulos norte-americanos. Com relação ao movimento *child study*, dialogou com as tendências de cunho experimental, destacadamente, a Psicologia. Nesse debate, envolvendo cientistas e educadores, Dewey circulou entre as redes formadas nos

campos educacional e científico, e talvez a importância de seu papel resida mesmo na intersecção que se propôs a operar entre as duas, concretizada na instituição escolar que criou em Chicago.

Assim sendo, as concepções de infância e educação infantil consagradas por Dewey em sua produção não obtiveram sucesso por suas qualidades intrínsecas, mas pelo modo como, ao longo de sua trajetória intelectual, Dewey as fez aparecer em cena nos momentos e lugares oportunos. Articulando à ocupação de posições que serviram de base para a definição e lançamento de políticas destinadas à educação infantil o investimento em relações pessoais e institucionais com atores bem posicionados nos campos acadêmico e educacional, Dewey encontrou um meio de, em seus escritos e pronunciamentos, esquivar-se de confrontos explícitos com indivíduos e grupos influentes, moderar as críticas às concepções em litígio, incorporar de um modo equilibrado os princípios froebelianos, a corrente filantrópica e os métodos e descobertas científicas sobre a criança.

Garantiu assim a proeminência, nos Estados Unidos e para além dele, das idéias que defendia sobre a criança e sua educação, tais como a de que a educação deveria ser centrada na criança e sua aprendizagem, de que a brincadeira deveria ocupar um papel fundamental no processo educacional, e de que a escola deveria se manter integrada à vida da comunidade, de modo a permitir a transição da criança, sem descontinuidade, da vida doméstica para a vida social mais ampla. Essas idéias, consideradas válidas para o *kindergarten*, mas também para toda a vida escolar, já que Dewey sempre se opôs à fragmentação da escola em graus estanques e distintos, difundiram-se a ponto de pautar a organização de escolas e sistemas de ensino nos Estados Unidos e em diversos outros países do mundo ao longo do século XX.

Assim, ao sistematizar e analisar os ditos e escritos de Dewey sobre infância e educação infantil, remetendo-os às circunstâncias em que foram gerados, este trabalho oferece à história da educação brasileira uma contribuição para a compreensão do processo de transformação da idéia de infância e de conformação das instituições de educação infantil nos EUA de fins do século XIX e início do século XX, que, pela circulação de homens, idéias e materiais, chegou ao Brasil e fez parte da conformação de nossas próprias instituições, práticas, e do pensamento pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Obras de John Dewey:

- DEWEY, John. (1979). *Democracia e Educação*. Introdução à Filosofia da Educação. Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4^a. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- _____. (1996). Results of Child-Study Applied to Education [1895]. In: *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953: The Electronic Edition*. Carbondale: The Center for Dewey Studies at Southern Illinois University, pp. ew.5: 204-206.
- _____. (1996). Plan of Organization of the University Primary School [1895]. In: *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953: The Electronic Edition*. Carbondale: The Center for Dewey Studies at Southern Illinois University, pp. ew.5: 223-243.
- _____. (1996). A Pedagogical Experiment [1896]. In: *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953: The Electronic Edition*. Carbondale: The Center for Dewey Studies at Southern Illinois University, pp. ew.5: 244-246.
- _____. (1996). Review of James Sully's Studies of Childhood [1896]. In: *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953: The Electronic Edition*. Carbondale: The Center for Dewey Studies at Southern Illinois University, pp. ew.5: 367-371.
- _____. (1996). The *Kindergarten* and Child-Study [1897]. In: *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953: The Electronic Edition*. Carbondale: The Center for Dewey Studies at Southern Illinois University, pp. ew.5: 207-208.
- _____. (1996). Criticism Wise and Otherwise on Modern Child-Study [1897]. In: *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953: The Electronic Edition*. Carbondale: The Center for Dewey Studies at Southern Illinois University, pp. ew.5: 209-210.
- _____. (1996). My Pedagogic Creed [1897]. In: *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953: The Electronic Edition*. Carbondale: The Center for Dewey Studies at Southern Illinois University, pp. ew.5: 84-95.
- _____. (1996). Letter and Statement on Organization of Work in a Department of Pedagogy [1897]. In: *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953: The Electronic Edition*. Carbondale: The Center for Dewey Studies at Southern Illinois University, pp. ew.5: 442-447.
- _____. (1996). Principles of Mental Development as Illustrated in Early Infancy [1899]. In: *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953: The Electronic*

- Edition. Carbondale: The Center for Dewey Studies at Southern Illinois University, pp. mw.1: 175-191.
- _____. (1996). School and Society [1899]. In: *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*: The Electronic Edition. Carbondale: The Center for Dewey Studies at Southern Illinois University, pp. mw.1: 1-112.
- _____. (1996). Mental Development [1899]. In: *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*: The Electronic Edition. Carbondale: The Center for Dewey Studies at Southern Illinois University, pp. mw.1: 192-221.
- _____. (1996). The University Elementary School [1899]. In: *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*: The Electronic Edition. Carbondale: The Center for Dewey Studies at Southern Illinois University, pp. mw.1: 317-320.
- _____. (1996). Play and Imagination in Relation to Early Education [1899]. In: *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*: The Electronic Edition. Carbondale: The Center for Dewey Studies at Southern Illinois University, pp. mw.1: 339-343.
- _____. (1996). The Place of Manual Training in the Elementary Course of Study [1901]. In: *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*: The Electronic Edition. Carbondale: The Center for Dewey Studies at Southern Illinois University, pp. mw.1: 230-240.
- _____. (1996). Discussion of “What Our Schools Owe to Child Study” by Theodore B. Noss [1902]. In: *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*: The Electronic Edition. Carbondale: The Center for Dewey Studies at Southern Illinois University, pp. mw.2: 102-104.
- _____. (1996). Introduction to Irving W. King’s *The Psychology if Child Development* [1903]. In: *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*: The Electronic Edition. Carbondale: The Center for Dewey Studies at Southern Illinois University, pp. mw.3: 299-306.
- _____. (1996). The Bearings of Pragmatism upon Education [1909]. In: *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*: The Electronic Edition. Carbondale: The Center for Dewey Studies at Southern Illinois University, pp. mw.4.178-192.
- _____. (1996). How we Think [1910]. In: *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*: The Electronic Edition. Carbondale: The Center for Dewey Studies at Southern Illinois University, pp. mw.6: 177-356.
- _____. (1996). Interest and Effort in Education [1913]. In: *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*: The Electronic Edition. Carbondale: The Center for Dewey Studies at Southern Illinois University, pp. mw.7: 151-200.

Demais obras:

- BEATTY, Bárbara. (2000). “The letter killeth”: Americanization and Multicultural Education in *Kindergartens* in the United States, 1856-1920. In: WOLLONS, Roberta. (ed.). *Kindergartens and cultures: the Global Diffusion of an Idea*. New Heaven and London: Yale University Press, pp.42-58.
- BLOW, Susan E. (1910). *Kindergarten* Education. In: BUTLER, Nicholas Murray. (ed.). *Education in the United States: a series of monographs*. New York: Cincinnati: Chicago: American Book Company, pp. 33-76.
- BONTEMPI Jr, Bruno & WARDE, Mirian Jorge. (2004). *Internacionalização-nacionalização de padrões pedagógicos e escolares* (Brasil, meados do século XIX ao pré-Segunda Guerra Mundial). Disponível no endereço eletrônico: <http://www.pucsp.br/pos/ehps> em 04/02/2006.
- BUTTS, R. Freeman & CREMIN, Lawrence A. (1965). *A History of Education in American Culture*. New York: Chicago: San Francisco: Toronto: London: Holt, Rinehart and Winston.
- CREMIN, Lawrence A. (1961). *The Transformation of the School: Progressivism in American Education (1876-1957)*. New York: Vintage Books.
- ECKER, Pam. (2006). John Dewey (1859-1952). Disponível no endereço eletrônico: <http://www.bgsu.edu/departments/acs/1890s/dewey/dewey.html> em 04/02/06.
- FROEBEL, Friederich. (1913). *La Educacion del Hombre*. [1826]. Trad. por Luis de Zulueta. Madrid: Daniel Jorro.
- FROEBEL, Friederich. (2001). *A Educação do Homem*. [1826]. Trad. de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo.
- HALL, G. Stanley. (1883). The Contents of Children’s Minds. *Princeton Review*, Jan-Jun 1883; APS Online, p.249.
- HILL, Patty Smith. (1924). *Anna Bryan*. In: THE COMMITTEE OF NINETEEN. (1924). *Pioneers of the Kindergarten in America*. New York & London: The Century Co., pp.223-230.
- HOBSBAWM, Eric. (1996). *A era das revoluções (1789-1848)*. 9ª ed. Tradução de Maria Terera L. Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz & Terra.

- KISHIMOTO, Tizuko M. (2002). Froebel e a concepção de jogo infantil. In: *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- KUHLMANN Jr., Moysés. (2001). O Jardim-de-Infância e a educação das crianças pobres: final do séc XIX, início do século XX. In: MONARCHA, C. (org.) *Educação da infância brasileira: 1875 – 1983*. Campinas, SP: Autores Contemporâneos.
- LADD, Gloria Williams. (1982). *The National Kindergarten Association, 1909-1976: its Place in Early Childhood Education*. New York: Columbia University (Education Phd thesis).
- LARROYO, Francisco. (1970). *História geral da pedagogia*. Tradução de Luiz Aparecido Caruso. São Paulo: Mestre Jou. Tomo II.
- LEPENIES, Wolf. (1983). Contribuition à une histoire des rapports entre la sociologie et la philosophie. *Actes de la recherche em sciences sociales*. V. 47/48, juin 1983. “Education et philosophie”.
- LEVINE, Barbara. (2006). *Chronology of John Dewey's life and work*. Disponível no site: <http://www.siu.edu/~deweyctr/CHRONO.pdf> em 04/02/2006.
- MAYHEW, Katherine C. & EDWARDS, Anna C. (1966). *The Dewey School*. New York: D. Appleton-Century Co.
- MUELLE, Fernand-Lucien. (1978). *História da Psicologia*. Da Antigüidade aos dias de hoje. 2^a ed. acrescida e revista. Tradução de Almir de Oliveira Aguiar *et alii*. São Paulo: Companhia Editora Nacional (Coleção Atualidades Pedagógicas, nº. 89).
- NATIONAL SOCIETY FOR THE STUDY OF EDUCATION. (2006). *An Introduction to NSSE: "Society" and "Study" Over the Years*. Disponível na página <http://www.nsse-chicago.org/About.asp> em 12/12/2006.
- PINTADO, Antônio M. & ANDRÉS, María del Mar P. (s/d.). Introducción crítica. In: DEWEY, John. *Antología Sociopedagógica*. Madrid: CEPE, pp. 11-56.
- SHAPIRO, Michael Steven. (1983). *Child's Garden: the Kindergarten Movement from Froebel to Dewey*, Pennsylvania State University. (Education Phd thesis).
- SMUTS, Alice B. *Science Discovers the Child, 1893-1935: a History of the Early Scientific Study of Children*, University of Michigan. (Education Phd thesis).

- TEITELBAUM, Kenneth. & APPLE, Michael. (2001). John Dewey. *Curriculum sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp. 194-201, Jul/Dez. Disponível no site: www.curriculosemfronteiras.org em 04/02/2006.
- THE A.C.E. KINDERGARTEN CENTENNIAL COMMITTEE. (1937). *The Kindergarten Centennial - 1837-1937: a brief historical outline of early childhood education*. Washington D.C.: The Association for Childhood Education.
- THE COMMITTEE OF NINETEEN. (1924). *Pioneers of the Kindergarten in America*. New York & London: The Century Co.
- VANDEWALKER, Nina C. (1908). *The Kindergarten in American Education*. New York: The Macmillan Company.
- WARDE, Mirian Jorge. (2001). *Americanismo e educação: a fabricação do “homem novo”*. Projeto de pesquisa CNPq-PUCSP.
- _____. (2002a). Oscar Thompson na Exposição de St. Louis (1904): an exhibit showing “machinery for making machines”. In: FREITAS, Marcos Cezar de & Kuhlmann Jr., Moysés (orgs). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002, pp.409-458.
- _____. (2002b). Estudantes brasileiros no *Teachers College* da Universidade de Columbia: do aprendizado da comparação. In: *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*. CD-ROM.
- _____. (2003). O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, nº 5, pp. 125-167.
- _____. (2005). John Dewey through Anísio Teixeira or Reenchantment of the World. In: POPKEWITZ, T.S. (ed.). *Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*. Chennia: Palgrave, p. 203-230.
- WEBER, Max. (1996). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. 10^a ed. Tradução de M. Irene de Q. F. Szemerécsányi e Tamás J. M. K. Szemerécsányi. São Paulo: Pioneira.