



Sandra Chistolini

Pedagogia Social e Educação Ambiental

**Pensamento e ação na educação da
escola contemporânea:**

**'Asilo nel Bosco', Jardim-Escola
João de Deus, Outdoor education**



Sandra Chistolini

Pedagogia Social e Educação Ambiental

Pensamento e ação na educação da escola
contemporânea:

'Asilo nel Bosco', Jardim-Escola João de Deus,
Outdoor education

Tradução: Maria da Graça Gomes de Pina

Sandra Chistolini

Pedagogia Social e Educação Ambiental

Pensamento e ação na educação da escola
contemporânea:

'Asilo nel Bosco', Jardim-Escola João de Deus,
Outdoor education

Tradução: Maria da Graça Gomes de Pina



Brasília, DF
2022

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade.

The authors are responsible for the choice and presentation of information contained in this book as well as for the opinions expressed therein, which are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Comitê Editorial

Geraldo Caliman (Coordenador), Célio da Cunha, Carlos Ângelo de Meneses Souza, Florence Marie Dravet, Luiz Siveres, Renato de Oliveira Brito.

Conselho Editorial Consultivo

Maria Teresa Prieto (México), Bernhard Fichtner (Alemanha), Roberto Silva (USP), Azucena Ochoa Cervantes (México), Cristina Costa Lobo (Portugal).

Tradução: *Maria da Graça Gomes de Pina*

Fotos: *Lorenza Morganti*

Projeto gráfico: *Jheison Sousa*

Impressão: *Green Multi Comercial e Serviços Ltda*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

C542p Chistolini, Sandra

Pedagogia social e educação ambiental: pensamento e ação na educação da escola contemporânea: 'Asilo nel Bosco', Jardim-Escola João de Deus, Outdoor education / Sandra Chistolini ; tradução: Maria da Graça Gomes de Pina — Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, 2022.

240 p. ; il.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-997888-1-9

ISBN: 978-65-997888-0-2 (digital)

[Título original: Pedagogia della natura : pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea : Asilo nel bosco, Jardim-Escola João de Deus, Outdoor education]

[ISBN: 978-88-917421-6-2 (idioma original)]

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Ensino. 4. Natureza I. Título. II. Maria da Graça Gomes de Pina (tradução)

CDU 37:502(450)

Elaborado por Charlene Cardoso Cruz – CRB -1/2909

Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade
Universidade Católica de Brasília Campus I
QS 07, Lote 1, EPCT, Águas Claras 71906-700
Taguatinga – DF / Fone: (61) 3356-9601
catedraucb@gmail.com

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione
Department of Education
Roma - Itália

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
------------------	----

Primeira parte O Asilo nel Bosco

CAPÍTULO I

CAMPO E MOVIMENTO NOS CLÁSSICOS DA PEDAGOGIA.....	21
---	----

CAPÍTULO II

UMA IMAGEM DESTINADA A REPETIR-SE INFINITAMENTE.....	36
---	----

CAPÍTULO III

A VIDA NO BOSQUE DE HENRY DAVID THOREAU	45
--	----

CAPÍTULO IV

A ESCOLA E AS NECESSIDADES DA CRIANÇA EM ADOLPHE FERRIÈRE.....	57
UM DOCUMENTO PARA DEBATER.....	71

Segunda parte

A pedagogia de João de Deus Ramos

CAPÍTULO V

UMA EXPERIÊNCIA DE RENOVAÇÃO DA ESCOLA EM PORTUGAL.....	81
---	----

CAPÍTULO VI

A CONCEPÇÃO DA INFÂNCIA E AS CONDIÇÕES DA EDUCAÇÃO.....	91
---	----

CAPÍTULO VII

EDUCAÇÃO COMO CIÊNCIA E ARTE EM FRIEDRICH WILHELM AUGUST FRÖBEL	106
---	-----

CAPÍTULO VIII

A ATIVIDADE DE GLOBALIZAÇÃO EM OVIDE DECROLY	121
--	-----

Terceira parte

A educação ao ar livre ou Outdoor education

CAPÍTULO IX

UMA POLÍTICA SOCIAL QUE VEM DE LONGE	153
--	-----

CAPÍTULO X

OS LUGARES E AS RAZÕES DA APRENDIZAGEM AO AR LIVRE	163
---	-----

CAPÍTULO XI

AMOR E CONHECIMENTO DA NATUREZA EM ROBERT STEPHENSON SMYTH BADEN-POWELL	179
--	-----

CAPÍTULO XII

O PENSAMENTO DENTRO DA NATUREZA EM JOHN DEWEY	195
--	-----

UM DOCUMENTO PARA DEBATER..... 209

A INVESTIGAÇÃO NAS MELHORES CONDIÇÕES..... 220

REFERÊNCIAS 227

INTRODUÇÃO

A concepção de educação à qual fazemos referência neste livro relaciona-se com a busca das energias criadoras que se libertam daqueles que ficaram num estado de encantamento pelo imenso valor que cada criança comunica simplesmente por viver nesta terra.

Não basta sermos professores para nos apercebermos da infância. Nem basta sermos pais para sabermos valorizar aquilo que cada criança que vem ao mundo guarda dentro de si. Mesmo que ser professor e estar junto do próprio filho sejam condições que favorecem a proximidade com as crianças, todos percebemos que é preciso pensar na criança como tal para podermos respeitá-la, compreendê-la, acompanhá-la na sua vida hoje, para que possa continuar caminhando sozinha amanhã.

Interessa-nos fazer uma reflexão que se compara com uma viagem ao contrário. Gostaríamos de partir das hipóteses formuladas por uma pedagogia da infância que começou há quase um século e que se desenvolveu de tal forma, que deu frutos inesperados, embora, dentro de alguns limites, eles fossem previstos.

Os pioneiros destas inovações foram os que escreveram as razões das mudanças educativas que se tornaram o fundamento para a definição de uma filosofia da educação capaz de conceitualizar o pensamento da criança.

O grau de desenvolvimento que nos permite viver bem, pelo menos do ponto de vista do acesso à instrução, relativamente aos países e às condições dentro dos limites dos países e das condições em que isso é possível, é o resultado de um avanço progressivo

das capacidades de interação entre o ser humano e o ambiente, além de ser o desenvolvimento lógico daquelas premissas vistas como constatações do mal-estar da educação e das insuficiências pedagógicas que circundavam os educadores mais atentos.

Propomos que se leia este estudo como um itinerário em sentido inverso, como um olhar para trás para compreender melhor o presente, ou reconhecendo que ainda estamos no ponto de partida que pensávamos pertencer a um passado distante. Ainda assim, encontramos algo que nos leva a verificar a existência de uma origem distante, como convite à reinvenção da escola de hoje, conjugando a instância antiga com o impulso contemporâneo.

Partimos de três realidades pedagógicas aparentemente distantes entre si. A primeira é conhecida como *Asilo nel Bosco*, isto é, Jardim de Infância no Bosque, situado em Ostia Antica, uma cidade perto de Roma. A segunda é o Jardim-Escola João de Deus, espalhado por várias cidades portuguesas e ainda pouco conhecido pela pedagogia italiana. Tornou-se objeto de atenção depois das muitas ocasiões de intercâmbio acadêmico com várias universidades portuguesas, sobretudo devido aos projetos Erasmus, Sócrates e Grundtvig acerca da cidadania europeia e da educação intercultural. A terceira diz respeito à *Outdoor education* ou *Outdoor learning*, em que existem semelhanças muito interessantes com o paradigma do *Asilo nel Bosco* e com a renovação proposta pelo Jardim-Escola João de Deus, sobretudo no que concerne à educação para o respeito pela natureza da infância, que visa aprender modos de ser e de viver que permitam salvaguardar o bem do planeta do qual todos fazemos parte.

O denominador comum desta investigação é a pedagogia da natureza pensada como pesquisa científica sobre a educação da responsabilização para com a espécie humana, em risco de autodestruição, devido a guerras, terrorismo, quebra de valores e perda de significado dos fins últimos. Voltar a dar valor ao ser humano significa educar as gerações presentes para respeitarem não só os dias de hoje, como também os de amanhã.

A razão principal pela qual agrupamos estas propostas educativas reside na continuação da investigação que caracteriza o percurso iniciado com o estudo da educação por figuras menos conhecidas na cultura pedagógica acadêmica mundial. Estas podem, todavia, ser ainda capazes de criticar o presente e de orientar a mudança. Encontramo-nos face a autores de documentos, lições e escritos considerados clássicos para a formação de professores. Uma formação que permanece ancorada na definição dos princípios da educação, sem os quais o ato de educar se torna evanescente e perde o seu significado e a sua consistência. A educação necessita de princípios que inspirem e orientem o seu percurso, e os professores são mestres nela, educam com convicção e paixão, cientes de que deles depende grande parte do êxito dos seus discípulos. A concepção da educação dos professores e dos educadores, estruturada de forma teórica entre o final do século XIX e início do século XX, apela aos valores de uma educação fundada na ideia de criança que seja honesta, democrática, livre, espiritual, prospectiva. *Honesta* porque atenta às necessidades da infância; *democrática* porque virada para a afirmação de princípios de inclusão social e cultural; *livre* porque não exerce coação sobre o espírito infantil; *espiritual* porque se preocupa em dar espaço a esta dimensão do ser humano, por meio da união com o mundo, o universo e a sociedade; *prospectiva* porque voltada para o futuro que se deverá começar a construir já no presente.

Estamos falando da pedagogia de Rudolf Steiner, das duas trilogias (a primeira dedicada a Rabindranath Tagore, Sri Aurobindo Ghose, Jiddu Krishnamurti, e a segunda dedicada a Sri Ramakrishna Paramahansa, Swami Vivekananda, Mahatma Gandhi), e da pedagogia de Giuseppina Pizzigoni. O motivo desta aproximação relaciona-se com a ideia de reconhecer o mérito que pioneiros e pioneiras tiveram ao abrir caminho para algumas das inovações contemporâneas no campo da educação. Às suas intuições imediatas seguiram-se ações educativas que se tornaram, em seguida, modelos escolares, capazes de dialogar com a sociedade em rápida transformação. Trata-se de uma ideia de educação gerada a partir de

uma concepção de ser humano total, não fragmentado, unido ao universo do qual é essência principal e não simplesmente parte. Unir o que a história divide representa o fim, o escopo da educação. Ter consciência da diversidade é ao mesmo tempo ter consciência da própria identidade que vive com outras identidades, em paz e harmonia, afastando-se das relações governadas pela supremacia e pela dominação. O espírito da infância é o mais livre e o mais capaz de acolher esta dimensão transversal da vida, e a educação, como um compromisso de união, é um pré-requisito fundamental para a pedagogia humanista. A busca pelo que une ganha um significado epistemológico e metodológico. Epistemológico porque a pedagogia não pode deixar de ser uma espécie de “sedimentação” dos saberes, pois conecta as vias de acesso ao conhecimento, não para confirmar os pensamentos, mas para desenhar os canais da comunicação humana, o que é indispensável para a superação da fragmentação e da dispersão dos saberes. Metodológico porque está atento à interação que regula a comunicação humana. A pessoa, a cultura e a sociedade interagem em contextos aos quais atribuímos significados e que produzem significados. A experiência da/na natureza tem relevância por ser a pessoa-criança a vivê-la e a devolvê-la em outros níveis de compreensão e de experiência. Uma experiência nunca é idêntica a outra, é, pelo contrário, dotada de uma especificidade que a determina e que se mantém como valor educativo, até se dissolver, tornando-se um tesouro comum a ser partilhado.

Apesar de ter sido feito simultaneamente, embora em partes distintas, o estudo que apresentamos neste volume analisa uma realidade de cada vez, com a intenção de mostrar que o encontro profícuo entre uma intenção educativa e uma manifestação humana espontânea pode dar vida a uma filosofia da formação, caracterizada pela ação produtora de sentido. Uma ação pensada para bem receber a infância, guiada pela preocupação de não causar problemas, procurando, pelo contrário, permanecer atenta ao cuidado e ao acompanhamento da criança, segundo os princípios do crescimento de ordem natural, conjugados com a investigação científica e

compostos numa visão da existência integral, não parcelar e esva-
ziada pela fragmentação das competências.

A nossa intenção é clara, ou seja, formular o discurso pedagó-
gico sobre a narração crítica da educação que se expressa segundo
formas novas e, ao mesmo tempo, compreensíveis, em itinerários
humanos já iniciados pelo impulso para a mudança que tem origem
na investigação de pedagogos, educadores, professores decididos
a procurar os melhores caminhos para responder às necessidades
autênticas das crianças, traçando o esboço de um desenho, artísti-
co e ético, que é expressão do que as crianças comunicam. *Artístico*
porque é procura da beleza como condição humana essencial, dese-
jo de ver à nossa volta o máximo de coisas belas que o ser humano
consegue realizar. *Ético* porque é busca do sentimento moral que
une as pessoas entre si e exige o respeito que se vai renovando
sempre nas nossas ações quotidianas. Da boa intersecção entre o
propósito do adulto educador e a expressão humana da criança ga-
nha corpo e forma-se aquela filosofia que vive da ação e que na
ação encontra o sentido da sua estruturação cognoscitiva.

A filosofia da formação desenha-se como contexto significativo
elaborado progressivamente do momento presente para o momen-
to cultural originado no passado, que, entretanto, cresceu, se tor-
nou adulto, porque é instância de uma mudança permanente. É um
voltar atrás no caminho desenhado para encontrar novamente as
raízes de uma ideia, de uma experiência que é única hoje, mas que
é visível agora por ter saído de uma paixão de origens antigas. Esta
perspectiva explica o significado da nossa interação com a história,
não para reproduzir eventos passados, mas para procurar identida-
des que põem o discurso sobre a escola no discurso geral e social
da pedagogia.

O que observamos nos educadores do *Asilo nel Bosco* e do
Jardim-Escola João de Deus é, na nossa opinião, a continuação da
mudança pensada como força motriz do desenvolvimento criativo.
Não é a simples reprodução plagiadora de um modelo educativo,
mas sim a convicção de fazer da escola um contexto em que a crian-

ça se sintam bem, em que o seu espírito possa encontrar o espaço adequado para ser um espírito vivo, um lugar para educar bem para viver em sociedade, a qual recebe os frutos da educação, mas também verifica a sua essência e o seu impacto.

A perspectiva escolhida para o estudo coloca as propostas educativas contidas no *Asilo nel Bosco*, no Jardim-Escola João de Deus e na *Outdoor education* na trajetória que conjuga a hipótese de Rousseau com a experiência educativa de Pestalozzi, para confluir na ideia da escola nova, até chegar às ações daquelas comunidades pedagógicas que se formam a partir de bases naturais e científicas, e que, embora permaneçam utopias, não reproduzíveis e não generalizáveis, podem causar mudanças culturais mínimas e substanciais. Estas despertam as consciências adormecidas, face à quebra de atenção, para a existência da humanidade que vive em cada um de nós.

Os promotores do *Asilo nel Bosco* citam preferencialmente Jean-Jacques Rousseau, Rosa e Carolina Agazzi, Maria Montessori e Ella Flatau, que, em meados dos anos 50, criaram o primeiro jardim de infância na Dinamarca, em Søllerød. Os fundadores e os seguidores do Jardim-Escola João de Deus identificam as bases teóricas como origem da sua pedagogia nos escritos de Friedrich Wilhelm August Fröbel, Maria Montessori, Ovide Decroly, Adolphe Ferrière. Os defensores da *Outdoor education* acrescentam-lhe a escola de Baden-Powell, de John Dewey e da corrente experiencial contemporânea.

Trata-se, nos três casos, de escolas que abrem as portas ao diálogo constante com o mundo exterior e a sala de aula. Escolas orientadas para a busca de métodos para educar e instruir a criança, segundo uma visão naturalista e humanista. *Naturalista* porque evita fazer coisas que possam prejudicar a criança e o seu desenvolvimento espontâneo, que, como tal, requer a evolução em harmonia com o ambiente. *Humanista* porque deseja tornar a criança uma pessoa preparada, que disponha do necessário para a expansão do seu espírito e para a conquista da sua dimensão humana, em termos de cultura, história e ciência.

Cada uma das partes deste livro conclui-se com um ensaio original de um dos autores escolhidos dentre os considerados inspiradores da realidade pedagógica analisada. Em primeiro lugar, propomos um escrito de Ferrière sobre a infância, depois um texto de Fröbel sobre a educação das crianças, e, por último, um excerto da reflexão consistente de Dewey acerca da relação entre experiência e natureza. Nas conclusões, o pensamento oferece quadros problemáticos da infância, juntamente com perspectivas de ampliação de um discurso, iniciado neste momento, destinado a atrair o interesse de muitos.



Primeira parte
0 Asilo nel Bosco

CAPÍTULO I

CAMPO E MOVIMENTO NOS CLÁSSICOS DA PEDAGOGIA

1. A escola junto das escavações arqueológicas

No ano letivo de 2014-2015, o *Asilo nel Bosco*, em Ostia Antica (Roma), recebeu a última turma do pré-escolar e o jardim de infância. Todas as manhãs chegavam crianças dos 24 meses aos 5 anos e meio, que reconheciam o perfume das cascas das árvores, apreciavam o calor do sol, brincavam alegremente nas poças de água, descobriam as maravilhas da natureza numa condição de liberdade, por estarem ao ar livre, em espaços destinados ao recreio. Logo nas primeiras horas da manhã via-se muita felicidade, ouviam-se as vozes de doze meninos e onze meninas que brincavam e aprendiam, falando com todos, com os colegas, com os educadores, com os eventuais visitantes. Sem a preocupação de terem de se apresentar e dizer quem eram e quantos anos tinham, contavam o que lhes vinha à cabeça naquele instante. Para isso, tinham muito tempo à disposição, das 8h às 16h30, cada momento era bom para começarem a sua história. Às vezes, havia quem se sentasse à sombra de uma árvore para saborear melhor a solidão de que algumas crianças sentem necessidade. Não precisavam de levantar a mão para se integrarem numa conversa de grupo, porque enquanto caminhavam, pensavam, sorriam, choramingavam e depois faziam filosofia, refletiam sobre as coisas mais importantes. Se não olhássemos diretamente nos olhos delas, sentiam-se menos incomodadas enquanto contavam, e continuavam falando por

muitos minutos, construindo um discurso lógico, importante, feito de imagens e de sentimentos, mas também com algumas noções de questões implícitas. Quatro crianças não tinham sempre vivido na Itália, mas a sua língua aperfeiçoava-se a olhos vistos, como notaram os três educadores que as seguiam com atenção.

Cada criança tinha à disposição cerca de 8m² debaixo de um teto e inúmeros metros quadrados ao ar livre. A alimentação biológica era a base da dieta seguida e partilhada pelas famílias que consideravam ótima qualquer atividade educativa que fosse proposta. A atividade desenvolvia-se ao ar livre e utilizavam-se apenas materiais naturais; os objetivos formativos respeitam as *Indicações nacionais para o currículo* do Ministério da Educação, tornando mais eficaz a sua aquisição num ambiente amplo, não restringido à sala de aula.

Até agora, os resultados obtidos registram uma sociabilidade rica, com uma quase total ausência de conflitos, clima sereno e alegre, baixa taxa de doenças sazonais, como a gripe, alegria das crianças por irem para a escola, uso de competências, tais como a capacidade de fantasiar, a criatividade, a autonomia, a construção serena da identidade, a melhoria notável das capacidades motoras, a curiosidade muito viva.

Os educadores do *Asilo nel Bosco* tiveram anteriormente experiência do método em outros jardins de infância na mesma zona do Lácio, na Toscana, no Alto Adige, em língua alemã, com gestão diferenciada, de forma particular e de forma familiar. No Lácio, o *Asilo nel Bosco* é parceiro do Jardim de Infância Emilio e da Associação Manes no projeto que estão desenvolvendo. O volume *Emilio Manes* (2016) traz na página de rosto o nome das duas realidades educativas: o Jardim de Infância Emilio, em Acilia, e a Associação Manes. Os nomes dos autores aparecem abaixo do subtítulo, *L'Asilo nel Bosco. Un nuovo paradigma educativo*, e são os mesmos educadores que trabalham no jardim de infância: Sabina Bello, Danilo Casertano, Paolo Mai e Giordana Ronci.

O *Asilo nel Bosco* mantém relações com as escolas públicas e propõe visitas recíprocas. Os responsáveis organizam cursos de for-

mação para quem estiver interessado em abrir um jardim de infância estruturado como o *Asilo nel Bosco*, e, sempre que possível, dão informações e orientação para esse fim. A rede de contatos inclui diversas universidades italianas e estrangeiras. Com a Universidade de Bolonha colaboram na área da *Outdoor education* (SCHENETTI; SALVATERRA; ROISSINI, 2015), e com a Universidade de Roma estão executando propostas temáticas que vão da educação intercultural à formação de professores. No ano letivo de 2015-2016, o *Asilo nel Bosco* criou uma “multiturma” primária, em parceria com o Instituto Compreensivo Estatal “Amendola Guttuso”, no Lido di Ostia, perto de Roma.

2. A justificação epistemológica do estudo

O *Asilo nel Bosco* é uma realidade pedagógica relativamente recente na Itália, inicialmente difundida sobretudo nos países da Europa central e setentrional, porém, hoje encontra-se em várias partes do mundo. Basta procurar na internet por *Forest Kindergartens* e logo aparecem cerca de 25 a 400.000 entradas (em 0,58 segundos), última consulta no mês de dezembro de 2014, com endereços de escolas antigas e escolas novas, todas no bosque e todas ligadas preferencialmente à pedagogia da infância de tradição alemã *Waldkindergartens*, com citações de Pestalozzi, Fröbel, Steiner. Quanto à Itália, citam-se preferencialmente a escola Montessori e a escola de Reggio Emilia. Pelos estudos realizados até os nossos dias, está pouco presente a escola nova que, a partir de finais do século XIX, deu início à educação no campo. Ao avaliar a escola de Bierges-lez-Wawre, na Bélgica, a *École nouvelle type*, Adolphe Ferrière verificava que se inseria no movimento das escolas novas, tendo presente os trinta pontos da Escola nova, em especial o ponto três:

A escola nova está situada no campo, sendo este o ambiente natural da criança. A influência da natureza, a possibilidade que ela oferece de nos abandonarmos aos passatempos dos primitivos, os trabalhos no campo que sempre nos permite fazer, fazem da natu-

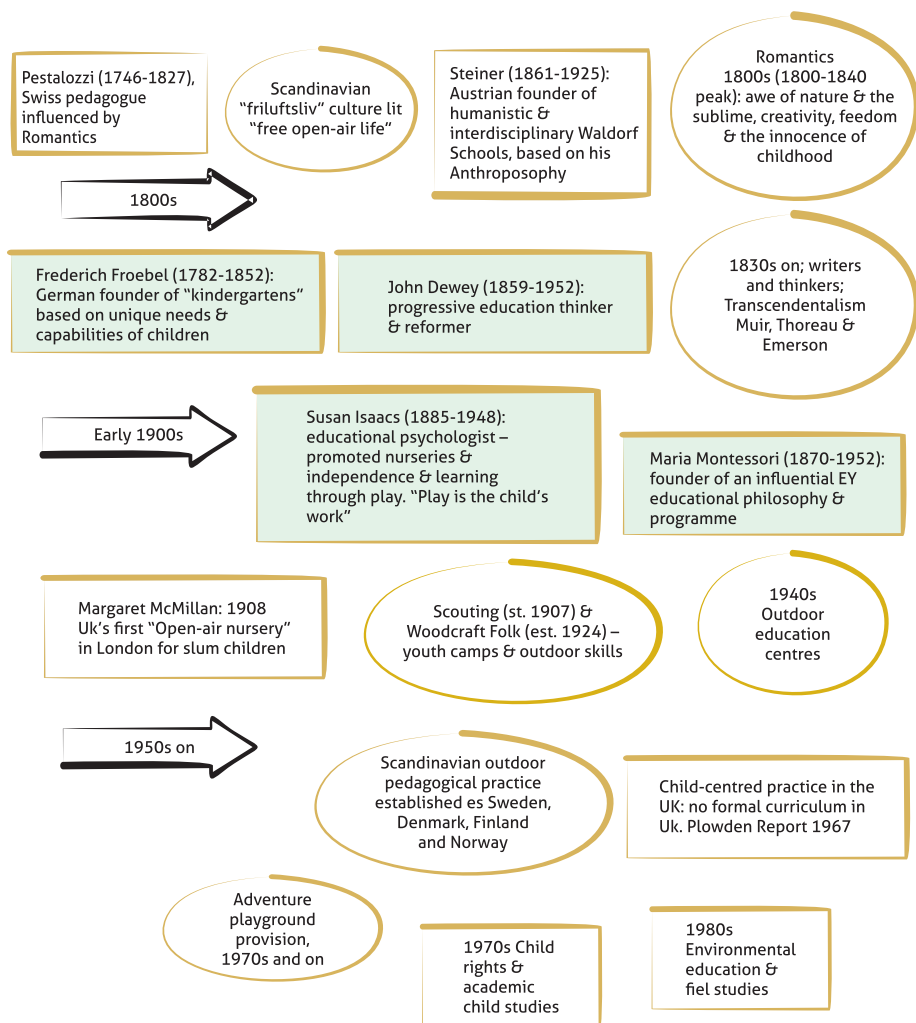
reza o melhor coadjuvante da cultura física e da educação moral. Todavia, para a cultura intelectual ou artística, é preferível a proximidade da cidade. (VASCONCELOS, 1915, p. 10; CASOTTI, 1954, p. 168).

O jardim de infância que estamos acompanhando mais de perto, com um olhar pedagógico, e, enquanto for possível, com uma avaliação científica da experiência em ato, fica em Ostia Antica, perto de Roma, precisamente junto das famosas escavações arqueológicas, testemunhas do dia a dia dos nossos antepassados.

Este estudo é parte da investigação, iniciada há muito tempo, que estamos construindo paulatinamente, para melhor conhecer, compreender e comunicar o valor pedagógico do movimento cultural que identifica a experiência do *Asilo nel Bosco* em nível internacional, e não só na Itália. Em primeiro lugar, devemos esclarecer a perspectiva da leitura escolhida. Uma perspectiva que pretende ser uma justificação epistemológica, por termos escolhido um campo de investigação ligado à história da escola mundial do último século, e não só.

Pensamos que naquele evento epocal pode, em certa medida, ter-se originado a pedagogia contemporânea conhecida como *Waldpädagogik*, de que o movimento dos jardins de infância no bosque (*Waldkindergartenbewegung*) constitui parte integrante. Alguns dos nomes nas várias línguas são: *Scuola nel bosco*, *Waldschule*, *Forest school*, *Bosquescuola*, *Skogsmulle*, *Skovbørnehave*, *L'école en forêt* ou *L'école dans les bois*. A figura 1 apresenta um estudo histórico e cultural sobre as origens da *Forest school* no Reino Unido (CREE; MCCREE, 2012, p. 32-33; 2013, p. 32-35). O programa de ensino tem um caráter global, ecológico, e nele a educação pelo respeito para com o ambiente e a sustentabilidade ocupa um lugar importante e prioritário.

Figura 1 – Early Antecedents of Forest School



Fonte: Cree, McCree (2012, p. 33).

3. A educação que vem da terra, do ar, do céu

Os efeitos positivos da educação ao ar livre são um eixo sólido na pedagogia. Poderá haver posições diversas acerca da duração da exposição das crianças ao contato com a natureza, mas essencialmente é difícil encontrar oposições ao encorajamento daquele impacto educativo oriundo da solicitação de todos os sentidos e de todas as faculdades do ser humano, quando vive num ambiente natural.

A tradição cultural mais recente redescobre o valor da vida no bosque como formação para o respeito pelo ambiente e como educação para a aquisição de comportamentos que salvaguardem a vida da relação consigo mesma, com os outros e com as coisas. Da educação intelectual à educação moral e social, a relação da criança com a natureza faz crescer, orientando para a harmonia interior e exterior.

A escola nova, a escola ativa, a escola progressista, toda a escola dos inícios do século xx deixou testemunhos de tal forma válidos, que continuam durando e perdurando no *ethos* formativo contemporâneo. Poderíamos citar as escolas que seguem a pedagogia de Maria Montessori, as que seguem a pedagogia de Giuseppina Pizzigoni, as que seguem a pedagogia Waldorf, para demonstrar que a lei da evolução, declinada a partir de Ernst Haeckel, grande admirador de Charles Darwin, sem, todavia, ser seu discípulo fiel, continua a ser a base de teorias fascinantes, pelo menos no que diz respeito às ciências naturais e, no nosso estudo, no que concerne às ciências pedagógicas. Friedrich Fröbel escreve a propósito da educação da criança:

Na alma e no espírito humano, na história do seu desenvolvimento espiritual, na história da gênese da consciência humana de cada criança, na experiência de cada criança, repete-se, desde o momento em que ela nasce, a história do desenvolvimento e da criação de todas as coisas, como nos narram os livros sagrados, onde o Homem aparece em último lugar; vê-se no jardim criado por Deus, na sua bela natureza, que se estende aos olhos da criança, tal como mais tarde, em cada criança, começa a manifestar-se a liberdade moral e humana, a racionalidade, da mesma forma como, no início, se manifestou em toda a espécie humana, que foi criada para a liberdade. (FRÖBEL, 1960, p. 36).

A tese da ontogênese que recapitula a filogênese, como aparece descrita por Stanley Hall, Ernest Renan, Édouard Claparède, retomados e lembrados por Ovide Decroly (1962, p. 10), a ponto de a história do indivíduo ser um resumo da história da espécie, é uma tese que representa um apelo fundamental do qual partir e depois, ao virar a esquina, notar que, entre os indivíduos, o ser humano tem algo mais que não seja unicamente material; quanto à ciência e à consciência, ele progride com a razão, além de fazê-lo com um ato evolutivo intrínseco à natureza corpórea que recebe por herança. O ser humano, a pessoa, adapta-se ao ambiente, mas separa-se dele, decretando assim a sua emancipação de uma eventual, e nem sempre aceitável, submissão ao mesmo. A lei biogenética fundamental não é blasfema, nem sequer nas ciências humanas e pedagógicas. Adolphe Ferrière fala de lei biogenética e recomenda que este conhecimento esteja bem presente na formação dos docentes. Na eterna adaptação do indivíduo ao ambiente, age o agente hereditário que conserva a espécie e, vice-versa, os traços que não se reproduzem nos descendentes são condicionados por fatores ambientais. Mas o que não muda são as harmonias profundas entre o ser em si e os objetos externos, a adaptação do ser à lei universal da natureza (FERRIÈRE, 1948, p. 17).

Não se pode ignorar a lei biogenética, aliás, o debate torna-se mais atraente, como nota Canadelli (2004, p. 118), se nos adentrarmos nas demonstrações e nos raciocínios que do Goethe “cientista” ao Gould (1987; Trad. italiana, 1989) paleontólogo induzem a pensar na inteligibilidade do irrepetível, por um lado, na forma originária de que nascem as formas sucessivas, na sequência linear do tempo, e, por outro, convidam a voltar à compreensão cíclica do tempo e das formas, cuja inteligibilidade é atemporal, sempre presente, até se condensar na lei. Gould introduz a noção de tempo profundo, *deep time*, na explicação da metáfora da flecha e do ciclo. A dicotomia que encontramos nos livros, específica da tradição judaico-cristã, supera a distinção entre narração da história, direção linear do desenvolvimento, e imanência das leis do desenvolvimento, representada simbolicamente pelo ciclo do tempo. Mas atenção! Dispomos também da

metáfora do desenvolvimento em espiral, *earth spirals*: as criaturas da terra passam por mudanças históricas que condicionam os ciclos seguintes, deixando de haver repetição das épocas anteriores.

O que mais interessa aos educadores no bosque não é tanto a lei biogenética, quanto a eficácia de estar na natureza, entre a flora e a fauna, nas poças de lama e nos pântanos, entre o céu e a terra, com crianças que vivem desde pequeninas uma experiência de vida ao ar livre, e, por esta razão, parecem aprender a ser alegres e a sentir a serenidade, espelhando-se no orvalho, cheirando o musgo, escondendo-se nos troncos das árvores que se tornaram um refúgio acolhedor e aconchegante, construindo objetos e geometrias com os seixos, as pinhas e as folhas. Ecoa aqui a Escola serena de Agno, idealizada por Maria Boschetti Alberti, considerada um dos melhores feitos de renovação escolar (FERRIÈRE, 1931; Trad. italiana, 1958, p. 23-31; LOMBARDO-RADICE, 1925).

A chave de leitura da flecha e do ciclo (GOULD, 1987; Trad. italiana, 1989), ou melhor, do ciclo e da flecha, na versão inversa, da atemporalidade e da unicidade, é a que melhor nos permite compreender o *Asilo nel Bosco*: experiência morfológicamente típica de experiências que encontramos em épocas diversas e com características semelhantes; a atemporalidade do ciclo, juntamente com a especificidade histórica, e a imagem da flecha que lhe dá a direção, mostram uma realidade que ganha formas próprias não idênticas às anteriores, embora lhe estejam ligadas.

Um conceito análogo encontra-se expresso por Ferrière (1947; Trad. italiana, 1952, p. 212) na visão precursora da escola ativa, como forma de educação “para a qual caminha a humanidade pensante”. No caminho indicado, a união de ciências da matéria com ciências do espírito age com o fim de alcançar um resultado material e uma perfeição moral.

4. Uma narração a decorrer

O encontro com o *Asilo nel Bosco* de Ostia Antica, em Roma, lem-

bra, em parte, sobretudo pelo nome, a obra de Henry David Thoreau, intitulada *Walden. Vida no bosque* (1854; Trad. italiana, 2005), e o que Burrhus Frederic Skinner descreveu em *Walden Two/Walden dois*, romance sobre a utopia pedagógica, publicado em 1948 (Trad. italiana de 1975). Melhor dizendo, o *Asilo nel Bosco* remete para as escolas novas do campo amplamente documentadas pelos escritos pedagógicos de Adolphe Ferrière, na fórmula difundida, em 1899, pelo *Bureau International des Écoles Nouvelles*, segundo a qual a escola nova tinha as características da família e situava-se no campo. Nela, a experiência pessoal da criança era o pilar da educação intelectual, formada pelo trabalho manual e pela educação moral, pensada como prática do sistema da autonomia relativa dos alunos (1948, p. 22).

Nascido em finais do século XIX e começos do século XX, o movimento das escolas novas teve uma difusão mundial. As razões ideológicas, sociais, políticas e culturais que o originaram continuam a dar que pensar à escola contemporânea e, sobretudo, a fazer pensar a ideia de educação que deve orientar os procedimentos metodológicos e as técnicas da formação. As escolas novas são obra de “educadores geniais”, escreve Mauro Laeng (1986, p. 633), idealizadores de métodos novos adequados ao desenvolvimento da infância, às vezes permanecendo no plano da experiência, sem entrar no da pedagogia científica e experimental que também constitui um dos objetivos almejados pela escola nova.

Na Itália, o movimento das escolas novas engloba também as obras de Giovanni Cena (STROZZA, 1992) e Alessandro Marcucci (1919, 1925, 1928, 1951), que deram vida a várias iniciativas para a alfabetização dos camponeses, chegando a abrir, em 1913, uma primeira escola na zona de Agro Pontino. A escola rural, a escola para os camponeses, a escola nova, a escola aberta, diz respeito a capítulos da história que se entrecruzam em mútuas confluências (ASCENZI; SANI, 2014), tendo como pano de fundo uma concepção de educação oscilante entre as consequências sociopolíticas da instrução, os fins da educação e a observação biopsicofísica da criança.

Quanto à ideia de renovação da educação para um ensino con-

centrado na aprendizagem, a pedagogia da escola ao ar livre segue uma trajetória própria, com momentos de combinação significativos com a escola nova.

Ovide Decroly, representante da escola nova na Bélgica, na obra escrita em parceria com Amélie Hamaïde sobre o ensino do cálculo e da medida (1932) na École de l'Ermitage, insere imagens da *Out of door school* de Sarasota, na Florida (EUA) (figuras 2, 3, 4), sinal de que as duas realidades, a da escola nova e a da escola ao ar livre, pertencem a uma única matriz de renovação dos mesmos métodos educativos na Europa e nos Estados Unidos da América.

A Scuola Rinnovata Pizzigoni foi uma escola nova e, ao mesmo tempo, foi uma escola ao ar livre, pensada inicialmente como ambiente para receber crianças com tuberculose (CECCHINI, 1910; STOCCORO, 1936). Os desenvolvimentos seguintes na escola a tempo inteiro (CASADIO, 2006), nas aulas de ecologia ao ar livre e na *Outdoor education* (BORTOLOTTI, 2011, p. 409-412) representam a teorização da experiência educativa em que a natureza é a substância primeira que forma a pessoa. O ser humano se educa ao reconhecer-se nela como ato de consciência interior e como ato de responsabilidade exterior:

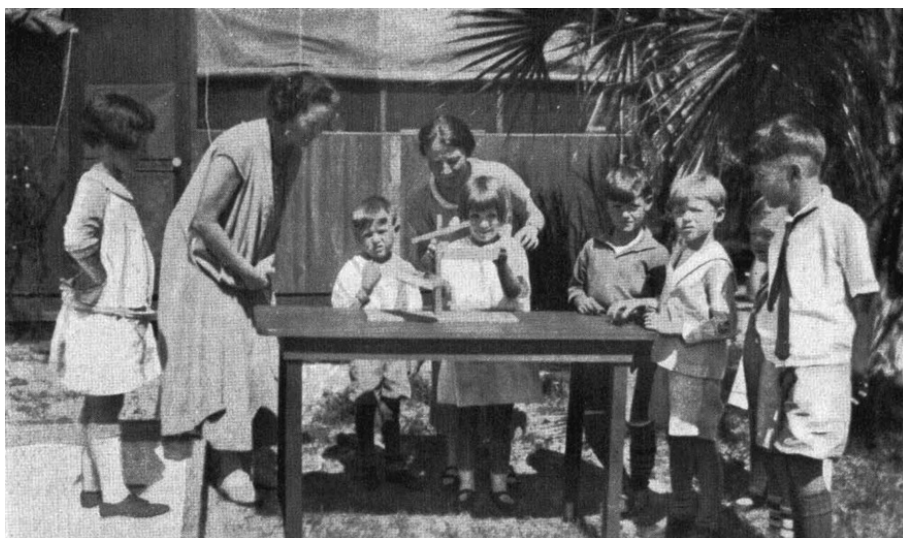
Ó homem! O sentimento íntimo da tua essência e das tuas forças é a primeira admoestação da natureza que educa. Mas tu não vives só para ti nesta terra. Por isso, a natureza forma-te também para as relações externas e educa-te por meio delas. (PESTALOZZI, 1968, p. 11).

No que diz respeito à escola ao ar livre e ao contato com a natureza, na Espanha, os *Campos escolares* (1884) de Francisco Giner de la Ríos preveem que todas as disciplinas sejam ensinadas ao ar livre. No Reino Unido, Cecil Reddie funda Abbotsholme (1889); Haden Badley funda a escola de Bedales (1892); e, em 1907, Robert Stephenson Smyth Baden-Powell inaugura o campo de jovens exploradores, os *boy scouts*, logo seguido pela seção feminina das “guias”. Na França, Edmond Demolins abre a École des Roches (1898) (DEMOLINS, 1898; Trad. italiana, 1952, p. 4-5; BERTIER, 1935, p. 38). Na Alemanha, Hermann Lietz cria “os lares da educação no campo”, *Landerziehungsheime*, em

Ilseburg (1898), em Haubinda (1901), em Bierbenstein (1904); Gustav Wyneken abre a escola de Wichersdorf (1906) dos “pássaros migratórios” Wandervögel, *Schule und Jugendkultur*; Paul Geheeb abre a Odenwaldschule (1910) e, depois, a École d’Humanité (1934), na Suíça (ROHRS, 1986; GRUNDER, 1997; BÖHM, 2012).

Muitos anos após a morte de Geheeb, a *Odenwaldschule* foi objeto de graves acusações de abuso infantil (MILLER; OELKERS, 2014), embora continuasse a ser uma escola escolhida por uma parte da elite intelectual. Trata-se de exemplos que em termos de lógica conteudística e metodologia devemos considerar, para traçar o caminho que conduz, de certa forma, à moderna educação ao ar livre.

Figura 2 – Out of the door school, Sarasota, Florida (École Decroly)



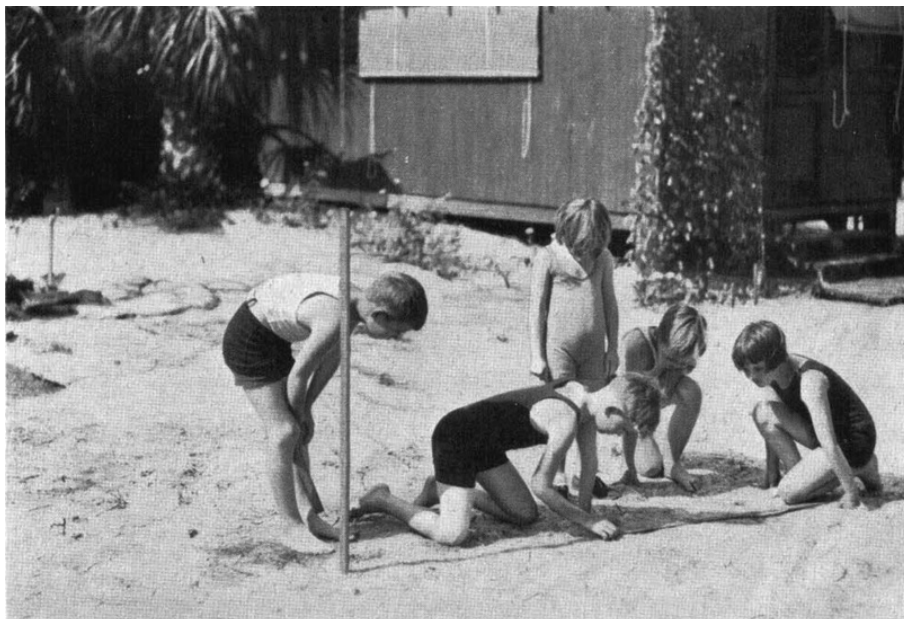
Fonte: Decroly e Hamaïde (1932, p. 112).

Figura 3 – Out of the door school, Sarasota, Florida



Fonte: Decroly e Hamaide (1932, p. 114).

Figura 4 – Out of the door school, Sarasota, Florida



Fonte: Decroly e Hamaide (1932, p. 116).

5. A concepção holista de responsabilidade e confiança

O *Asilo nel Bosco* não reproduz realidades pedagógicas que nos vêm à cabeça, não retoma *Walden* nem *Walden dois*, e não se preocupa em fazer parte do movimento pedagógico das escolas novas, não é uma escola para camponeses, não forma segundo os princípios do “escotismo”, não se refere à experiência alemã clássica, nem à de outros países, com a exceção da ligação principal com a Dinamarca, nomeadamente com Ella Flatau, uma mãe que, em 1954, abriu, em Søllerød, juntamente com outros pais, aquele que ficou conhecido como o primeiro jardim de infância no bosque daquele período (MAI, 2014). Na literatura mais recente, o *Asilo nel Bosco* liga-se à matriz holista tradicional que nos chegou de Rousseau até aos nossos dias (ALDI *et al.*, 2013).

Segundo a nossa perspectiva de estudo, o dado torna-se ponto de conjunção importante, porque também a Dinamarca esteve próxima do movimento das escolas novas, segundo o que comprova Ferrière (1952, p. 127). Falamos de figuras contemporâneas que apelam umas às outras num espaço de tempo caracterizado pela intensificação das escolas no bosque, nas últimas décadas, ainda no contexto mundial. Exatamente como havia acontecido com a escola nova. Ferrière costumava escrever que as escolas novas não deviam ser consideradas modelos das escolas do futuro, pelo contrário, eram o laboratório de onde iria nascer a inovação (FERRIÈRE, 1947; Trad. italiana, 1952, p. 41-42). É uma ideia muito clara se se pensar que muitos dos princípios da escola nova se tornaram conteúdo e metodologia retomados nos programas de ensino e nas *Indicações nacionais para o currículo*, de 2012. A diferença é que, no caso das escolas novas, a matriz pedagógica do discurso era evidente e atravessava os programas tornando-os maleáveis relativamente ao conhecimento e à experimentação científica, sem deixar de lado a relação entre o princípio pedagógico de partida e a atividade didática a realizar a partir dos programas.

Mesmo que o *Asilo nel Bosco* não se baseie explicitamente em

nenhum movimento cultural de tipo pedagógico, identificável como uma escola nova, pertence, sem dúvida, à pedagogia da natureza e ao *Waldkindergartenbewegung*. cremos que se podem encontrar sobretudo em *Walden*, na escola das Plêiades de Ferrière e em *Walden dois* alguns elementos comuns que, de certa forma, abriram caminho para um momento importante do desenvolvimento da educação, como o que é representado pelo *Asilo nel Bosco*, o qual deve ser definido como uma experiência significativa da educação em contato com a natureza, para aprender a conhecê-la, a respeitá-la, a conservá-la, até contra as criações anormais do homem, segundo os princípios da formação de uma ética da responsabilidade, bem analisada e descrita por Jonas (1993, p. 10-13). Ética indispensável à sobrevivência do gênero humano. Imaginar a natureza como um bem humano a proteger, como obrigação de aprender a viver na civilização tecnológica, quer dizer voltar a dar à natureza a sua dignidade teleológica, que caiu em desuso e foi destruída pela indiferença para com o mundo.

Na Alemanha, fundadores e defensores do *Asilo nel Bosco* partilham a concepção holista da educação e têm como objetivo promover o desenvolvimento global da criança (KINDERGRUPPE FELDMÄUSE, 2016). Evitam a mediação das competências isoladas e consideram o bosque o lugar perfeito em que as crianças aprendem a:

- formar as próprias opiniões;
- exprimir necessidades e expectativas por meio das palavras;
- tornar-se conscientes e confiantes;
- experimentar modos diferentes de resolução dos conflitos;
- exercer papéis intercambiáveis e aprender a ganhar e a perder;
- apreciar o valor da participação e do envolvimento;
- conhecer os vários pontos de vista e compreender a importância dos compromissos;
- escutar os outros e ter liberdade de expressão;
- assumir a responsabilidade por si mesmas e pelo ambiente de que cuidam.

A responsabilidade e a confiança são os sentimentos que dominam a vida das crianças no bosque. A pedagogia do bosque reconhece os direitos das crianças, ensina o valor e o exercício dos deveres de cada um, contando com a participação dos pais (MITTERMAIER; GROLL-ZELLER, 2006).

Na Áustria, os guardas-florestais ocupam-se muito de *Waldpädagogik* (MIKLITZ, 2004) e organizam a descoberta do bosque há mais de 90 anos, com semanas dedicadas a excursões e à educação ambiental para as turmas.

CAPÍTULO II

UMA IMAGEM DESTINADA A REPETIR-SE INFINITAMENTE

1. Aprender a sentir a natureza

Em termos de tempo, *Walden*, de Thoreau, começa a repensar a relação homem-natureza, mesmo que lhe faltem os objetivos pedagógicos que, pelo contrário, se encontram em outras experiências. Thoreau não funda uma escola, mas faz aquelas experiências de vida no bosque, em que encontramos os motivos de crítica à sociedade do desperdício que se tornarão sempre mais intensos nas décadas seguintes, até inspirarem os movimentos ecologistas e ambientalistas mais modernos. Gandhi e outros pensadores voltam a Thoreau. São pensadores que, de certa forma, se contrapõem a uma cultura dominante que aniquila tudo o que existe de simples, sagrado e autêntico no ser humano no seu encontro com a Natureza, palavra que Thoreau escreve sempre com letra maiúscula.

Paralelamente, no *Asilo nel Bosco* há adultos e crianças que vivem num “bosque” em que observam a natureza, escutam os seus sons e aprendem a estabelecer uma relação justa com a terra, o sol, as estrelas, segundo uma lógica de atenção, não de exploração.

Tal como Ferrière procura as raízes da transformação da escola na tradição dos grandes pedagogos do passado, de Rousseau, de Pestalozzi, sem esquecer a época anterior do filantropismo, como o

de Basedow, o mesmo acontece com *Walden dois* e com o *Asilo nel Bosco*, pois as origens da concepção de educação são atribuídas aos mesmos estudiosos. Estes pontos de conjunção são significativos para compreender a continuidade ideal e cultural do discurso pedagógico e da sua realização prática.

As manifestações periódicas de usos, costumes, tradições etc., marcam a persistência de uma necessidade que se mostra como urgência de educar, e, por essa razão, validam experiências que são distantes no tempo, mas ainda assim unidas pela mesma aspiração ao progresso e à felicidade do ser humano. As escolas novas dizem respeito a um movimento mundial, enquanto a comunidade que se constrói em torno de *Walden dois* é a realização hipotética de uma sociedade liberta dos males e dos defeitos do consumismo, da competição, da dominação, da infidelidade à humanidade que nos caracteriza. Ainda assim, não se pode ignorar que a escola nova possa contribuir para a formação da nova sociedade, e vice-versa, a nova sociedade engloba uma escola nova. Há uma interação intercambiável que, além de ser um dado objetivamente constatável, é o resultado de uma filosofia da educação em que o ponto nevrálgico é a comunicação entre pessoas, instituições, ambientes, instrumentos unidos por um fim comum, concordado segundo ações democráticas e respeito pelo outro.

2. Entre utopia pedagógica e renovação da escola

Falar de semelhanças entre utopia pedagógica clássica, escola nova no campo, *Asilo nel Bosco* e, seguidamente, falar do Jardim-Escola João de Deus ganha um valor comparativo de alcance científico, porque faz sair todas as experiências da particularidade específica e, em seguida, vai-se trabalhando para identificar internamente cada experiência e colocá-la num campo que a caracteriza mais em geral. A experiência torna-se então um conceito generalizado que supera a realização individual, circunscrita numa época histórica e num dado momento cultural.

Com efeito, este estudo está interessado na identificação das partes constitutivas comuns capazes de unir o *Asilo nel Bosco* e o Jardim-Escola João de Deus numa realidade humana, numa pedagogia viva que vai além da contingência e, ao mesmo tempo, pode ser caracterizada por aspectos novos que dão conta do desenvolvimento da vida social e da cultura pedagógica; numa palavra, suportam o sentido de melhoramento das condições da nossa existência, graças à educação.

A edição de *Walden dois*, que apareceu em língua inglesa logo depois da Segunda Guerra Mundial, fala sobre uma experiência importante à luz da devastação material e espiritual provocada pela guerra. As estatísticas à disposição na internet sobre as perdas militares e civis calculam de 35 a mais de 78 milhões de mortos entre 1939 e 1945. A ampla variação quantitativa deve-se aos vários sistemas de coleta, por esta razão pode-se dizer que os dados ainda estão sendo calculados e atualizados, pois o cálculo das vítimas civis ainda não está disponível para todos os países. O número de mortes é só um dos aspectos que nos levam a refletir sobre o que fazer para evitar que tais tragédias se repitam.

Intervir na educação e na preparação de jovens para que saibam evitar a guerra, para que saibam pensar e agir tendo em vista esse objetivo, em todos os níveis da sociedade, parece ter sido um objetivo desejado em todo o mundo, por parte de todos os países do mundo que escolheram as regras da democracia e da convivência pacífica. Disto estamos tão convencidos quanto constatamos o incremento dos fluxos migratórios atuais de pessoas que fogem dos lugares em que há guerra, procurando em algum lugar um futuro de paz, serenidade, prosperidade, elegendo como nova pátria o país que estrutural e constitucionalmente recusa a guerra. A Itália é uma das metas mais cobiçadas. Segundo a nossa Constituição, a Itália

repudia a guerra como instrumento de ofensa à liberdade dos outros povos e como meio de resolução das controvérsias internacionais; em condições de paridade com os outros Estados, permite limitações de soberania necessárias para uma ordem mundial que garanta a paz

e a justiça entre as nações; promove e favorece as organizações internacionais que tenham esse objetivo. (ITÁLIA, 2018).

Estabelecido o princípio que se tornou uma norma do Estado, resta o problema de como educar para a paz, a felicidade, a cooperação e a convivência, eliminando as emoções e as razões da guerra, inserindo neste termo tudo o que tem a ver com a destruição de si e dos outros. Nesse sentido, *Walden dois* representa a prefiguração de uma comunidade política em que o condicionamento do comportamento individual e de grupo leva à realização do desenvolvimento harmonioso, a um modo de vida feliz consigo mesmo e com os outros. No fundo, o que impele o grupo de intelectuais, apresentados no volume de Skinner, a questionar-se sobre o modo como descobrir o que não funciona nas pessoas, por que não se consegue viver em harmonia, sem guerra, torna-se a razão da investigação da ciência do comportamento de Skinner. Servindo-se das descobertas científicas, Skinner mostra-nos como se poderia dar vida a um mecanismo quase perfeito de melhoria das relações interpessoais, substituindo as características negativas e destrutivas da condição humana por aquilo que pensamos ser mais justo para vivermos felizes. A bem da verdade, a realização de uma utopia fascina o ser humano desde sempre, de Platão a More, de Bacon a Thoreau, a ponto de ele ir à procura dos condicionamentos capazes de promover a fuga do mal-estar que reduz o ser humano a um indivíduo à deriva nas tempestades dos acontecimentos.

A convicção de que isso pode acontecer, se se seguir uma via de acesso à autenticidade da relação com o mundo natural, é algo que nunca desapareceu definitivamente do horizonte, embora tenha havido desfechos que fizeram perder as esperanças numa mudança profunda, como o ataque a personalidades relevantes, ainda hoje pontos de referência mundial pela sua mensagem de paz e afirmação dos direitos humanos e civis da humanidade. Para ficarmos no campo da educação e da instrução, pense-se em Gandhi, apóstolo da não violência, e em Malala, adolescente empenhada na defesa da educação das mulheres e das crianças.

3. As leis do espírito

A educação das crianças de *Walden dois* é um programa científico de preparação para a vida comunitária. Um programa estruturado rigidamente em fases crescentes de dificuldades e de expectativas às quais cada pessoa pode responder sem ficar de fora, seguindo o seu ritmo de desenvolvimento. A frustração não existe e tudo está preparado de modo a antecipar desejos e reações. Cada ação responde precisamente a um objetivo, serve a um processo. Se assim não acontecer, põe-se aquela ação de lado para ser substituída por outra qualquer que responda melhor à tarefa. O mecanismo é simples na sua enunciação e também acessível do ponto de vista operativo. Segundo R. Laporta *et al.* (1979, p. 296), é um modelo discutível, em termos de liberdade da pessoa, de isolamento da sociedade, de ascetismo anacrônico, de adoção de práticas não formalmente aceitáveis, de rigidez da estrutura comunitária que domina o indivíduo, apesar de lhe querer deixar todo o espaço necessário para se expressar de um modo criativo e espontâneo. Em outras palavras, uma hipótese que convence, mas assusta, e que poderia ser a causa de novos totalitarismos, sempre possíveis quando se escolhe levar até as últimas consequências uma convicção profunda; uma ideologia rígida pode tornar-se um fundamentalismo do qual não se sabe como sair.

Carmela Metelli Di Lallo, durante a apresentação da tradução italiana de *Walden dois*, de 1975, cujo subtítulo é *Utopia para uma nova sociedade*, introduz o livro como experimento, segundo o estilo de Pavlov, de evasão regeneradora de forças originárias. A autora define-o como ensaio de ciências humanas, romance pedagógico que volta ao cerne da problemática social enfrentada por Rousseau, em *Emílio*, e por Pestalozzi, em *Leonardo e Gertrude*. A autora já havia considerado, no volume *Análise do discurso pedagógico* (1966), a lógica da utopia, a seu ver, “a base científica” com que confrontava, usando uma chave de semelhanças-recorrências, duas “experiências mentais” contemporâneas: *Walden dois* e *A Ilha*, de A. Huxley (1962; Trad. italiana, 1963). Uma lógica que não aceita o estado social nem

como compromisso e se ilude quanto a conseguir mudar no plano prático o que afirma em nível teórico (METELLI DI LALLO, 1975, p. 15). Não devem ser deixados de lado o passado pacifista de Huxley, a sua ideia de reforma espiritual como impulso para a transformação política e a sua concepção ecológica da sociedade.

Em *Walden dois* encontra-se o entrelaçamento da aprendizagem e do comportamento com um ensimesmamento inteligente num contexto em que as condições justas são bem combinadas com a inovação tecnológica, além de serem favorecidas por um equilíbrio adequado entre tolerância do sofrimento e frustração do desejo. Nas décadas seguintes, a utopia, ou parte dela, concretizou-se em formas de educação permanente e de instrução programada que confluíram numa escola estruturada em currículos e programas cuja rigidez se parece, por vezes, com o condicionamento operante, sem que Skinner seja alguma vez citado.

4. A perspectiva epistemológica

O *Asilo nel Bosco* não se assemelha conscientemente às utopias aqui citadas, mas recorda alguns dos seus aspectos; em primeiro lugar, os que são relativos à educação num ambiente natural no qual as crianças possam viver plenamente durante um dia inteiro. Não se trata de um laboratório transportado para dentro da escola e encerrado num edifício, mas sim de uma experiência vivida em aberto, ao ar livre. A associação do *Asilo nel Bosco* com *Walden dois* não é a única que permite ler esta experiência de escola como uma recapitulação ideal de um processo que iniciou há muitos anos, e que agora chegou a uma configuração certamente mais plausível, aceitável no quadro de reforma da escola italiana e europeia. A mente viaja rapidamente na direção da escola ativa e, dentro desta, escolhe o caminho que leva às “escolas modelo” conhecidas como escolas novas do campo, bem documentadas por Adolphe Ferrière.

Há leis na natureza humana que influenciam a educação e a orientam, por isso, essas leis são, dentro dos limites da nossa observação,

os conteúdos da escola. Na obra de 1920, intitulada *Transformons l'école* [*Transformemos a escola*], traduzida para muitas línguas, Ferrière refere-se à “harmonia total” (1952, p. 54-56) como resultado da vida conforme às necessidades físicas e psíquicas de crianças e adolescentes. O conhecimento do funcionamento dos organismos vivos permite compreender que necessidades materiais e espirituais devem ser satisfeitas para o desenvolvimento da saúde do corpo e do espírito do indivíduo. Um dos movimentos é aquele que de fatos particulares conduz às leis gerais, identificáveis sempre e em qualquer lugar. Outro movimento é aquele que a partir das leis gerais investiga os fatos, a prática da educação, as escolas que mostram quanto há do invisível que não se detém ante o pormenor, mas desvela sempre algo de excepcional, embora seja comum. Os estudos de Ferrière sobre biogenética e sobre a lei do progresso na biologia e na sociologia são, respectivamente, *Biogenetic und Arbeitsschule*, de 1912, e *La loi du progrès en biologie et en sociologie*, de 1915, e seguem o livro anterior, *Projet d'école nouvelle*, de 1909.

As atividades da *Outdoor education* entrelaçam-se claramente com a experiência do *Asilo nel Bosco* e com a do Jardim-Escola João de Deus, fazendo todas plenamente parte da investigação epistemológica da pedagogia da natureza.

5. Forças propulsivas interiores e contextos permeáveis

A ciência da criança, como a designava Ferrière, é a que tenta conhecer o que de permanente exprime o ser na sua unidade profunda à qual chamamos pessoa. O nosso objetivo é, então, examinar como a criança se torna no que já é em potência, pessoa única e irrepetível, rica em faculdades e possibilidades que encontram as condições para melhor se desenvolverem naqueles contextos em que se cria e se predispõe o necessário para o seu crescimento. A investigação pensada assim começou há muitos anos e foi parando ante uma escola em que se manifestava a concretização de uma inspiração pedagógica. Da escola de Gandhi à escola de Steiner e à de Giuseppina

Pizzigoni, só para citar algumas, sobre as quais fizemos estudos específicos, quisemos mostrar que as experiências não são moléculas dissociadas. Elas nascem e desenvolvem-se obedecendo a leis internas de reprodução de uma ideia fundamental que constrói algo de material, visível exteriormente. A objetivação, quer dizer, o objeto que se revela aos nossos olhos e que os nossos sentidos apreendem, nasce de uma força propulsiva interior que tende a realizar algo de verdadeiro, de justo, de belo. Isto é possível quando muitos fatores se encontram: a vontade, os meios, os contextos. A vontade diz respeito ao que depende de nós como faculdade; os meios têm que ver com o que podemos usar com as nossas faculdades; e, por fim, os contextos referem-se aos ambientes, aos espaços físicos em que a interação dos elementos se desenrola. O impulso interior, que vê a necessidade de dar um sentido completo à imaginação, transforma-se numa experiência educativa ampla e muito decifrável, estamos certos de que se está criando algo que confirma uma expectativa antiga e que em conjunto se propõe como original na sua manifestação atual. Temos uma cultura pedagógica que se gera e regenera continuamente, alcançando níveis sempre mais altos de complexidade. Aquele “fundamento natural do desenvolvimento do espírito”, que já Pestalozzi procurava, ainda não acabou de escrever a sua missão.

Caminhar no *Asilo nel Bosco* junto com as crianças não é para todos. Para alguns, vem à mente Neuhof, enquanto para outros o jardim do próprio bairro. A diferença entre estas duas associações é que Neuhof representa irrefutavelmente a crença pedagógica de Pestalozzi, enquanto o jardim do próprio bairro poderia, no máximo, responder a uma concepção moderna de espaço verde na cidade. A comparação serve para demonstrar que é preciso revelar, para si mesmo e para os outros, sem deixar ao acaso este momento de conhecimento e de autoconsciência, para que a eventual identificação da trama sob a ação educativa seja bem decifrável. A intencionalidade pedagógica faz a diferença essencial relativamente à realização de que se está falando, a meio caminho entre a educação formal e informal.

O mesmo acontece com o Jardim-Escola João de Deus: estamos diante da fundação de uma pedagogia nacional que, por um lado, se enraíza na cultura portuguesa, e, por outro, se apoia num conceito novo de escola e educação, encontrando na escola ativa um motivo inspirador relevante no seu grau máximo.

CAPÍTULO III

A VIDA NO BOSQUE DE HENRY DAVID THOREAU

1. Ensinar a aprender com a natureza

A personalidade de Henry David Thoreau (1817-1862) espelha o desejo de liberdade e a força da autodeterminação de um homem que a certa altura da sua vida fez a si mesmo a seguinte pergunta: “Como posso descobrir o melhor modo de viver a minha vida?”. A resposta foi *Walden*, isto é, uma autêntica tentativa de idear um método para responder à questão. A chave de acesso ao método é, segundo Robert B. Ray (2012, p. 8), a repetição das coisas a fazer relativamente aos ritmos da natureza. Na investigação das conexões de Thoreau com os outros pensadores, Ray encontra um paralelismo interessante com Wittgenstein, preocupando-se ambos os autores com o modo de viver e encontrar soluções para as questões da vida. Tal como Wittgenstein gostava de dizer que o único modo para fazer filosofia era refazer duas vezes a mesma coisa, refazer as ruas que atravessavam a mesma cidade e achar-se sempre perante algo de novo, também Thoreau prefere a repetição dos atos quotidianos, os únicos que parecem poder levar à verdade da existência, e, basicamente, à resposta às questões profundas do ser e do existir. O conceito já estava presente em Ralph Waldo Emerson, filósofo transcendental com quem Thoreau partilha as primeiras experiências literárias e jornalís-

ticas, ao fazer parte do grupo que se reúne em Concord, Boston, para trabalhar na revista *The Dial* (1840-1844). Uma amizade atormentada que, todavia, deixa sinais na formação do jovem, abrindo-lhe a mente para a relação com a natureza, com veias românticas em que a única realidade aceitável é a transcendental. Aos olhos de Emerson, “a natureza é uma incessante fusão e repetição de pouquíssimas leis. Ela sussurra uma velha e conhecida canção por meio de inúmeras variações.” (EMERSON, 1990, p. 71).

Vivendo junto a um lago, num bosque, por vinte e seis meses, de julho de 1845 a setembro de 1847, Thoreau teve a oportunidade de estabelecer um contato único com a natureza e basicamente consigo mesmo, dentro de um contexto cósmico que lhe permitiu perscrutar a sua alma e, ao mesmo tempo, descrever e escrever as suas descobertas intelectuais e físicas, científicas e humanas. O terreno à volta de Walden é de Emerson, e, no simbolismo que acompanha toda a narração, quase parece possível poder encontrar uma identificação com o mestre, chegando a capturar o seu espírito, encarnado na natureza partilhada. Emerson fala sobre a natureza como “encarnação de um pensamento, que volta a ser pensamento, como o gelo volta a ser água e gás.” (EMERSON, 1990, p. 58).

Na vida em Walden, repete-se cada ação pelo menos duas vezes, e o que acontece regularmente torna-se fundamental para perceber verdades ignoradas no mundo civilizado. Uma meditação sobre o universal que permanece nos confins do lago de Walden, dos animais que vivem ali em volta e partilham o mesmo ambiente, da noite e do dia que vão dançando no céu, das visitas ocasionais de quem, com curiosidade e apreensão, se aproxima daquela cabana no bosque, em que um homem vive o passar do tempo e das estações, mudando de humor e percebendo que o seu estado de espírito é uma resposta ao que a natureza oferece.

Antecipar não só a madrugada e o nascer do sol, mas, se possível, a própria natureza! Quantas manhãs, de verão e de inverno, antes que um vizinho decidisse cuidar da sua vida, já eu cuidava da minha! Sem dúvida, muitos concidadãos encontraram-me na volta desta tarefa, agricultores de partida para Boston, quando nascia o

dia, ou lenhadores que iam para o trabalho. É verdade que nunca assisti realmente ao nascer do sol, mas não duvidem, já o estar presente era da máxima importância.

Quantas dias de outono, e de inverno também, passei fora da cidade, tentando ouvir o que havia no vento, ouvi-lo e levá-lo logo comigo! (THOREAU, 1854; Trad. italiana, 2005, p. 13).

A autobiografia de Thoreau é a narração de uma tentativa feliz de ensinar e de aprender com a natureza e redescobrir aquilo de que necessitamos. Como acontece no texto analisado, a consideração parte de uma sugestão externa a uma afirmação de ordem universal, para depois recair de novo no estado presente das coisas. Como quando encontramos escrito que hoje há professores de filosofia em vez de filósofos, com a assimilação da função do filosofar à do ensino:

Hoje em dia há professores de filosofia, mas não filósofos. E, no entanto, ensinar é digno de admiração, porque dantes viver era digno de admiração. Ser filósofo não é só ter pensamentos subtis, ou fundar uma escola, mas amar a sabedoria, a ponto de viver segundo os seus ditames, com uma vida simples, independente, magnânima e confiante. É resolver alguns dos problemas da vida, não só na teoria, mas na prática. (THOREAU, 1854; Trad. italiana, 2005, p. 11).

O movimento é contínuo entre o que foi e o que será para se cristalizar no presente, ponto de encontro entre duas eternidades: a do passado e a do futuro (THOREAU, 1854; Trad. italiana, 2005, p. 12).

2. O novo início do mundo

O conceito expresso por Thoreau (1854, p. 20) afirma que cada criança comece o mundo e ao mesmo tempo conserve algo que vem de quem viveu anteriormente. A criança, símbolo de uma infância que não se deteriora, adora estar ao ar livre, descobrir a gruta por dentro e por fora, aperceber-se, pela primeira vez, da configuração das rochas, da fantasia da natureza e da imaginação da espécie. A intuição de que na criança revive uma parte dos antepassados responde ao desejo de imortalidade da alma que, na descrição de Thoreau, é muito mais intuída pela criança do que pelo adulto. Com efeito, é o adulto

a agitar-se para fazer a criança compreender que a um certo ponto da história o ser humano sentiu a necessidade de construir um refúgio.

Se nos afastamos do céu, agora é preciso reaproximarmo-nos dos corpos celestes cobertos pelos tetos das casas. O raciocínio empurra-nos para o confronto entre pobreza e riqueza: segundo os cânones de uma civilização do consumismo, a vida no bosque é sinal de pobreza; segundo os cânones da qualidade de vida relativa às necessidades essenciais do ser humano, a vida no bosque é de uma riqueza inestimável, pouco compreendida e também raramente partilhada. O paradoxo é que depois de ter trabalhado uma vida inteira para pagar uma casa com todos os serviços, tornamo-nos mais pobres em termos de felicidade e de satisfação da existência. O que se deve aprender? Aprender a despertar e a continuar despertos; a viver com simplicidade; a não ter pressa; a não desperdiçar os nossos recursos; a viver com o essencial; a perceber a chegada da nova estação; a reconhecer as mil identidades da natureza.

A aprendizagem de que fala Thoreau não quer dizer voltar à pré-história. Tem, pelo contrário, o sentido de uma tomada de consciência relativamente ao que nos torna humanos, homens e mulheres; quer dizer saborear o gosto das virtudes, sem pô-las de lado para nos ocuparmos de ninharias, que, no final, nos levam de erro em erro, num novelo do qual não conseguimos desenlear-nos.

Ainda assim, vivemos mesquinhamente como formigas, mesmo que a fábula nos narre que há muito tempo fomos transformados em homens; combatemos contra as gruas como pigmeus; acumulamos erros após erros, golpes após golpes, e a melhor das nossas virtudes deve-se a uma ordinárice supérflua e evitável. A nossa vida está fragmentada. Um homem honesto não precisa de contar além dos dez dedos das mãos, acrescentando-lhes em casos extremos os dedos dos pés, e construir um novelo do restante. Simplicidade, simplicidade, simplicidade! (THOREAU, 1854; Trad. italiana, 2005, p. 64).

O dia que nasce com o nascer do sol recebe um gesto de bondade. Parece que a memória não deve comprometer a realização de uma vida que vem ao mundo segundo um ciclo perpétuo. A simbiose entre homem e natureza empurra o escritor a encontrar a via da sal-

vação numa simplicidade que é descrita não só em termos de objetos e cuidados dos quais podemos prescindir, mas também em termos de libertação das supraestruturas da condição humana. Ontem, para nós o vizinho era um ladrão, um bêbado, uma pessoa a desprezar; hoje, com a “primeira manhã de primavera” (THOREAU, 1854; Trad. italiana, 2005, p. 232) tudo se transforma, e aquele homem, que antes fora marginalizado, é parte do mundo que se recria, dedica-se ao seu trabalho, vemo-lo com olhos novos, aparece-nos como um recém-nascido sem culpas, e, se for acolhido pelo Senhor, superou todos os confins e sanções que a sociedade impõe e inflige.

Nesta concepção, a regeneração da vida é uma só coisa, identifica a natureza exterior com a natureza interior do ser humano. É uma regeneração que contém o valor da existência, ultrapassando as barreiras da civilização que marginaliza e constrói escalas, pondo a humanidade em planos diferenciados. A filosofia da existência transcendental é elaborada desta maneira, estando dentro da natureza, da concretude do viver, do qual nos podemos libertar. Ainda assim, é o homem Thoreau quem descreve a magnificência do falcão que voa como uma borboleta, e que, como dono do ar, não se preocupa com a Terra sobre a qual plana e que torna solitária sob o seu voo. Decerto não é sobre o falcão que Thoreau fala. Mas sem esta criatura e sem as outras criaturas da Terra, a vida estagnaria.

A natureza nunca será suficiente para nós. Temos de nos refrescar constantemente com a visão de um vigor inesgotável, de lineamentos vastos e titânicos, da terra selvagem, com as suas árvores vivas e moribundas, a nuvem do temporal e a chuva que dura três dias e produz torrentes. Precisamos de ser testemunhas da transgressão dos nossos próprios limites, e de algumas vidas que pastoreiam, lá onde nunca somos errantes. (THOREAU, 1854; Trad. italiana, 2005, p. 234).

3. O eterno inexplorado

No comentário a *Walden*, o escritor Ray interpreta a narração de Thoreau como um motivo de inspiração para os movimentos ecológicos modernos e também como uma posição ambivalente quanto à

ciência. O nosso autor adora descrever e classificar os fenômenos, mais do que explicá-los. Envia relatórios pormenorizados aos amigos zoólogos de Harvard e, em 1850, torna-se membro da Boston Society of Natural History. Reúne pormenores e muitas imagens, tenta sair da esterilidade dos “olhos da ciência” para, pelo contrário, abraçar, com o olhar infinito, os objetos que o ato de compreender teria ofuscado (RAY, 2012, p. 136-140). Contudo, com o passar do tempo, a construção científica da natureza pareceu assoberbar Thoreau, que, em 1851, se queixa de se perder demasiado com os pormenores do microscópio, a ponto de perder de vista aquela totalidade que o fascinava e o atraía, fazendo sair de si páginas de autêntica poesia.

As coisas da natureza podem continuar a ser misteriosas e inexploradas, mesmo dentro da grande quantidade de dados recolhidos na memória daqueles vinte e seis meses junto ao lago. Fala-se muito de animais, estações, hábitos, relações, mas no final o sentido permanece profundamente escondido, porque a verdadeira matéria diária fica presa no espírito, e nem sempre ganha a forma de palavras.

Thoreau não define com precisão a sua experiência no bosque, faz-nos entender que sente uma grande quantidade de emoções, tem sensações que procura apreender e que, às vezes, comunica com muitas características, quase como se pintasse no ar uma tela de cores e efeitos. Os termos tornam-se tênues e ganham a forma da atmosfera; mais do que procurar uma lógica e uma conformidade conceitual, ele deixa-se guiar de bom grado pela sua simbiose com a natureza e as suas manifestações. A companhia da natureza é a verdadeira protagonista da imaginação de Thoreau, e, apesar das suas anotações meticulosas sobre a experiência, *Walden* permanece algo de inesgotável, misterioso e inexplorado.

Em nós, a vida é como a água no rio. Este ano pode subir quanto o homem nunca viu, e inundar as planícies queimadas pelo sol; este também pode ser o ano decisivo, que poderá afogar todos os nossos ratos-almiscarados. Esta terra que habitamos nem sempre foi seca. Muito para o interior, vejo as margens lavadas pela torrente da antiguidade, antes que a ciência começasse a registar as suas

cheias... A luz que nos ofusca é como a escuridão para nós. É dia somente quando estamos acordados. Há mais luz na madrugada. O sol é apenas uma estrela da manhã. (THOREAU, 1854; Trad. italiana, 2005, p. 246).

É frequente o tema da sabedoria infinita que reina na natureza. As palavras com um significado mais denso – como verdade, eternidade e absoluto – compõem-se na imanência do presente que penetramos em contato com o sol, as estrelas. A verdade não é algo que se meça com o tempo, está sempre presente. O tempo não muda a profundidade do espírito humano, que permanece intacto. O conceito estende-se à compreensão de Deus e do universo.

Os homens tomam a verdade como algo remoto, na periferia do sistema, além da estrela mais distante, antes de Adão e depois do último homem. Há realmente algo de verdadeiro e remoto na eternidade. Mas todos estes tempos, lugares e ocasiões são aqui e agora. Até Deus culmina no presente, e nunca será mais divino depois do passar. E nós somos capazes de apreender totalmente o que é sublime e nobre somente se nos deixarmos inspirar e banhar perpetuamente pela realidade que nos circunda. Com constância e obediência, o universo responde aos nossos conceitos; podemos viajar rápida ou lentamente, mas a pista nos está aberta. (THOREAU, 1854; Trad. italiana, 2005, p. 68).

A presença contemporânea das duas imagens que se aproximam e afastam, relativamente a uma meta hipotética a alcançar, representa a própria ordem da natureza. Tudo se apresenta aos nossos sentidos como novo, embora exista desde sempre, e esta existência é a garantia da possibilidade de mudar e de saber discernir o que realmente conta na vida.

Em *Walden* encontramos o sentido do ser humano, um diálogo do homem com a natureza que se aproxima do espiritualismo norte-americano originário e do neopaganismo moderno, segundo Lawrence Buell (1995, p. 207-218). *Walden* é algo vivo e o alter ego de Thoreau, o seu companheiro fiel, a imagem na qual quer entrar com toda a sua pessoa. A personificação de *Walden* é completa: o Lago vive e morre com o seu artífice. O comentário de Buell estende-se até ver em Thoreau a evocação de uma entidade não humana, uma pre-

sença superior, pura e casta, e também adequada para satisfazer a sua necessidade de horizontes imaculados, sendo assim que o humano se aproxima de algo perfeito que encontra só na natureza. Buell segue as pegadas da *Nature's personhood*, ser pessoa da natureza, e identifica em *Walden* o centro de onde parte a cultura ecológica contemporânea.

A hipérbole é representada pela apresentação que Thoreau faz a si mesmo como pessoa excepcional, capaz de efetuar uma escolha que ninguém da sua aldeia teria certamente feito. Os seus valores são os da cultura anglo-americana, uma cultura decisivamente eurocêntrica, alimentada, pelo menos em parte, pelo neoplatonismo e pelo transcendentalismo de Ralph Waldo Emerson. Por um período, Thoreau escreve e é redator do *The Dial*, revista promovida por Emerson. Para a crítica, o pensamento e o mote do filósofo de *Nature* (1836) – “constrói um mundo só teu” – podem, de certo modo, ter influenciado a escolha de Thoreau. Em parte porque, como nota Ray (2012, p. 24-25), na realidade Thoreau segue o seu caminho, afasta-se do grupo transcendentalista, preferindo descrever e experimentar a natureza, mais do que usá-la como algo superior.

Aqui, é preciso tentar compreender o sentido da natureza como fonte de conhecimento do ser humano e para o ser humano no sistema de Thoreau, um sistema que, dissemos, vai beber ao grupo que se reconhece na filosofia de Emerson, mas que exige a compreensão do modo como a sua proposta pode ser original na trajetória de desenvolvimento do referido sistema.

O momento de separação de Emerson e Thoreau é, sem sombra de dúvidas, representado pela decisão de Thoreau: deixar a cidade e ir viver no bosque. Um ato de vontade que, na nossa perspectiva, se justifica pela sua aceitação da metafísica de Schopenhauer.

4. Interpretações da relação entre homem e natureza

Não é vulgar pensar que a natureza é uma objetivação da vontade, quer dizer, que a vontade se vê nos fenômenos que podemos

constatar sensivelmente. Por um lado, temos a vontade, coisa abstrata, e, por outro, temos a natureza, coisa concreta. O termo “natureza” recorda tudo o que é material, que pode ser percebido e é observável. Podemos também tentar dizer que a natureza alimenta a nossa espiritualidade, todavia, pensar que é dotada de vontade remete para uma autêntica concepção do mundo. O discurso complica-se se falarmos de metafísica da natureza. Parece que nos encontramos face a uma tautologia. Isto seria correto se por metafísica se entendesse tradicionalmente apenas o que diz respeito ao que vai além do dado físico, além da experiência, neste caso não haveria necessidade de repetir a palavra natureza. Mas no pensamento de Arthur Schopenhauer, o homem possui dados que lhe permitem alcançar o

[...]conhecimento da essência do mundo, daquilo de que ele é fenômeno, da sua essência e do seu âmago, ou seja, dado que a natureza é simples fenômeno, permite conhecer o que está além da natureza, da essência, do em si da natureza. (SCHOPENHAUER, 1993, p. 6-7).

Em certo sentido, ultrapassa-se assim o limite que marca a separação entre não humano e humano, para depois voltar aos múltiplos graus que diferenciam natureza e homem:

A vontade manifesta-se toda e com igual força num carvalho, como em milhões de carvalhos; o seu número, o fato de se multiplicarem no espaço e no tempo, não tem nenhum significado em relação à vontade; existe só para o fenômeno e tem significado só para os indivíduos multiplicados e dispersos no espaço e no tempo, que conhecem e são eles mesmos fenômenos simples. *Magia da vontade.* (SCHOPENHAUER, 1993, p. 87-88, grifo do autor).

Pois bem, a questão é ir além da natureza para procurar a causa do início de tudo ou ficar na natureza? Na natureza, uma certa causa produz um certo fenômeno e este é manifestação da vontade sem razão (SCHOPENHAUER, 1993, p. 151).

Então, enfrentamos três questões. A primeira questão: é legítimo falar de metafísica da natureza, visto que dizer meta-física já quer dizer ir além do dado natural? A segunda questão: é possível conhecer o mundo, termo que contém tudo, do não humano ao humano, do inorgânico ao orgânico? A terceira questão: qual é a diferença entre

dado natural e dado humano?

Por que razão regressar a Schopenhauer? Porque a decisão de Thoreau de ir viver no bosque é um ato de vontade que se mantém constante em qualquer escolha que ele fez nos vinte e seis meses passados em Walden. Não vemos na sua decisão tanto um problema de conhecimento quanto um desafio ao transcendentalismo e, por conseguinte, também um desafio para si próprio, para constatar se efetivamente era capaz de resistir às condições adversas; no fundo, um desafio a viver fora da cidade, embora distante dela poucos quilômetros. Thoreau quer experimentar o transcendentalismo de Emerson. Segundo esta perspectiva de leitura que não fica na dimensão ecológica e procura, pelo contrário, descobrir o que há por detrás da busca de salvaguarda da natureza de Thoreau, pensamos que Schopenhauer responde melhor a este problema. O caráter transcendental do conhecimento é o dado comum para Emerson, Thoreau e Schopenhauer.

A experiência contém o dado *a priori* ao qual damos o nome de natureza em si que anima o mundo, acrescentando dado a dado: “A natureza não manda ao mundo nenhum ser, nenhum homem, sem lhe acrescentar um pequeno excesso da sua específica qualidade.” (EMERSON, 1990, p. 50).

O *a priori* de Thoreau está na vida no bosque: “Fui para o bosque porque desejava viver deliberadamente, enfrentar só os fatos essenciais da vida, e ver se podia aprender o que tinha de ensinar, sem descobrir, à hora da morte, que não tinha vivido.” (THOREAU, 2005, p. 63-64). Estar no bosque leva-o a perder-se e a reencontrar-se a si mesmo: “Enquanto não nos perdermos, em outras palavras, enquanto não tivermos perdido o mundo, não começaremos a encontrar-nos e a percebermos onde estamos e qual a infinita extensão das nossas relações.” (2005, p. 127). Em Schopenhauer, o *a priori* é a vontade que se objetiva em fenômenos de grau diverso por visibilidade, do grau mais ínfimo, como na pedra, ao grau mais elevado, como no homem:

A diferença entre mim e a pedra não está no fato de eu ter vontade e ela não, mas no fato de esta vontade, no meu caso, ser acom-

panhada e, por conseguinte, ser imediatamente esclarecida pelo conhecimento, enquanto no caso da pedra isso não acontece. (SCHOPENHAUER, 1993, p. 86).

5. Vontade, natureza, imprescindibilidade da condição humana

O que Schopenhauer faz no plano filosófico, Emerson o faz no plano hermenêutico e Thoreau no plano literário. Com efeito, nos três casos a relação homem e mundo é atravessada ou mediada pela natureza como estudo fenomênico não racional. Para Schopenhauer, como estágio autêntico que ensina a viver; em Emerson, como estágio não contaminado a salvaguardar para o bem da humanidade; em Thoreau, como estágio existencial infinito. A busca do que governa a condição humana no fluir eterno da existência chama-se vontade para Schopenhauer, natureza para Emerson, essencialidade para Thoreau.

O transcendentalismo de Emerson interpreta cada fato, cada experiência, cada sensação em termos de ciclo vital:

A realidade é mais elevada do que aquilo que se possa dizer. Nesse ponto, deixa de haver avaria, descontinuidade ou imobilidade. A circulação divina não tem paragens nem titubeações. A natureza é a encarnação de um pensamento, que volta a ser pensamento, tal como o gelo volta a ser água e gás. O mundo é algo que se precipitou da mente, e a sua essência volátil tende sempre a refluir na condição de pensamento livre. Daqui a virtude e a incidência que os objetos da natureza, quer sejam inorgânicos, quer orgânicos, exercem sobre a mente. (EMERSON, 1990, p. 58).

Existo, mas também estou ausente, é esta a caducidade humana (EMERSON, 1990, p. 197); sofro, mas olho para além da eternidade, até sublimar o meu sofrimento.

Em Thoreau, polaridade significa continuidade que o ser humano vive como parte da natureza, para se aperceber de que

A erva cresce nas colinas como um fogo de primavera – “et primitus oritur herba imbribus primoribus evocata” – como se a terra enviasse um calor interior para saudar o sol que regressa; não amarela,

mas verde é a cor da sua chama; o símbolo da eterna juventude, o fio de erva, como um laço verde comprido, corre da terra até ao verão, travada realmente pelo gelo, mas logo avança, levantando a sua haste de feno do ano passado com a vida fresca que reside debaixo dela. Cresce constantemente como o riacho aflora ao terreno. São quase idênticos, porque enquanto os dias de junho avançam, quando os riachos estão secos, os fios de erva são os seus canais, e de ano para ano os rebanhos bebem desta torrente verde perene, e o ceifador apropria-se a tempo da sua colheita invernal. Assim a nossa vida humana morre só até as raízes, e deixa sair os seus fios verdes para a eternidade. (THOREAU, 1854; Trad. italiana, 2005, p. 229).

Em Schopenhauer, a definição da metafísica da natureza atribui a posição de condutor ao filósofo que descobre o desconhecido ao objetivar-se como vontade representada. No discurso que aqui delineamos, os três momentos completam-se chegando cada um à harmonia que é sempre união do físico com o não físico, por aproximações progressivas.

CAPÍTULO IV

A ESCOLA E AS NECESSIDADES DA CRIANÇA EM ADOLPHE FERRIÈRE

1. A força propulsiva do desenvolvimento

Renovar, ou melhor, transformar a escola, na linguagem de Ferrière (1879-1960), equivale a trabalhar para o progresso e a felicidade da pessoa. Em 1915, Ferrière escreve a obra que será a sua referência constante, sempre presente nos livros que se lhe seguiram: *La loi du progrès en biologie et en sociologie et la question de l'organisme social*. Em 1920, refere uma escola que não deve abandonar a ciência, pensada como única via a seguir para formar homens. Valem as reformas resistentes à prática, excelentes porque têm êxito, e o verdadeiro pedagogo é quem sabe pôr em relação teoria e prática, superando a barreira que, durante séculos, privou a escola do método científico. O professor da escola nova descrito por Ferrière respeita uma hierarquia de valores, construída sobre leis relevantes que dizem respeito às necessidades da criança, ao ambiente escolar, às reformas a propor com base em fatos acontecidos em escolas exemplares que já introduziram inovações importantes. A sua concepção, realismo e ativismo confia no melhor funcionamento do organismo social, a partir da boa educação e da comunidade escolar. Dada esta premissa geral, premissa que é também uma consequência do seu modo de questionar o organismo social, é possível definir as leis prin-

cipais da evolução psicológica que é desejável o professor conhecer para realizar a escola ativa, respondendo às necessidades da criança. Podem indicar-se e descrever seis leis do desenvolvimento:

- 1) lei do impulso vital espiritual;
- 2) lei do progresso;
- 3) lei biogenética;
- 4) lei do interesse e do esforço;
- 5) lei da autonomia;
- 6) lei da progressão.

Vejamos especificamente a que se referem estas leis, tendo como objetivo a transformação da obra do professor educador, e por que razão, segundo Ferrière, elas devem estar no centro da escola nova. As leis ensinam algo que o professor e o educador não podem deixar de saber, porque com elas se conhece o estado psicofísico da criança e preparam-nos para responder às suas necessidades de forma completa, mas sobretudo porque com elas se compreende como respeitar os graus de desenvolvimento da criança em relação aos objetos de estudo, ao currículo, às disciplinas. Na teorização das leis da evolução vê-se uma correlação íntima com os estudos de Jean Piaget, seu contemporâneo, e com Guido Petter. Todavia, já Ferrière notava algumas diferenças no que Piaget tinha observado, por exemplo, a propósito da etapa dos interesses abstratos simples que Ferrière coloca nos 13-15 anos, enquanto para Piaget deveriam estar, em certos aspectos, já nos 7 anos (FERRIÈRE, 1942; Trad. italiana, 1956, p. 360).

É um dado irrefutável que o conhecimento psicológico começa com o estudo da criança, ser humano biopsicofísico em formação e em interação social contínua. Não poderia ser de outra forma, a partir do momento que se fala de observação da criança e do seu crescimento. Convém frisar o valor pedagógico de estudos em que as argumentações sustentam e justificam a transformação da escola, a formação dos professores, além da preparação dos educadores.

2. A harmonia entre interioridade e exterioridade do ser humano

2.1. A lei do impulso vital

Sinteticamente, a lei do desenvolvimento pressupõe um impulso vital espiritual típico do ser vivo que tende espontaneamente a conservar e a aumentar a sua energia criadora (FERRIÈRE, 1948, p. 16). Todos os seres desejam viver e querem viver da melhor forma, portanto, orientam a vida de modo a dirigir as próprias forças interiores para o exterior, adquirem consciência, mesmo tendo partido de um estágio de inconsciência, e a verdade é o meio que aumenta a profundidade do espírito humano e que o une ao dinamismo universal. A tarefa da educação é levar à harmonia entre microcosmo humano e macrocosmo total. A harmonia alcança-se em virtude de leis precisas, a partir da lei do progresso.

Antes de mais, para salvaguardar o impulso vital espiritual da criança, devemos deixá-la livre. Explico-me melhor: propõe-se-lhe isto ou aquilo, mas não se lhe impõe nada – exceto o respeito pelos direitos do próximo. Sobre este ponto, devemos ser muito severos. (FERRIÈRE, 1947; Trad. italiana, 1952, p. 63).

A convicção que norteia esta reflexão é a de que a natureza humana é igual em qualquer lugar, e se numa turma há um grande silêncio e em outra se ouve o zumbido de uma colmeia, não significa que as crianças da primeira turma sejam menos alegres do que as da segunda turma, tanto assim é que, quando saem, as primeiras gritam como se tivessem conquistado a liberdade e as segundas comportam-se como quando estavam na sala. Um exemplo interessante para dizer que é preciso salvaguardar o impulso vital espiritual que existe no ser humano e que se deve deixar frutificar, com a energia que contém e por meio da atividade espontânea.

2.2. A lei do progresso

Esta lei refere-se ao desenvolvimento interior da criança, o desenvolvimento espiritual, e como tal é originado por um movimento de

ações e de reações que do ser interior se deslocam para o ser exterior. Evitar construções estranhas que produzam aversão pela escola; melhor seria equilibrar a aula ocasional com o estudo do programa escolar, seguindo três fases de coleta, classificação e elaboração dos documentos. Decroly falava de fichas para educar a estruturação das observações, enquanto Dewey recomendava que se unisse a atenção escolar, objetivo do professor, à atenção espontânea, que a criança mostra por certas coisas que saem do currículo ortodoxo e rotineiro. O progresso significa não dar demasiadas noções abstratas e evitar encher a criança de informações que até são prematuras para a sua idade. O progresso biológico é objeto de estudo pela ciência. À observação que fazemos do crescimento unimos a formulação de hipóteses, a verificação e, por conseguinte, a definição de leis do desenvolvimento.

As três etapas distinguem três processos diferentes, mas ligados entre si: a observação é um processo de diferenciação de tipo intelectual; a hipótese é um processo de concentração, ou de unificação intelectual; a verificação é uma diferenciação ulterior em nível sucessivo e superior; por fim, a lei é o movimento em que o conhecimento está unificado de forma abstrata, tem caráter provisório e depende das mudanças e da evolução biológica do ser humano.

2.3. A lei biogenética

A lei biogenética é relevante quando se olha para a educação segundo o princípio da necessidade e do interesse da criança. Escreve Ferrière:

Num sistema de educação fundado nas necessidades da criança. Com efeito, a educação indica quais são os centros de interesse sobre os quais o pedagogo poderá “enxertar” outros interesses menos primitivos. A primeira indicação certa que a lei biogenética nos oferece é a de que o ambiente por excelência da criança é o campo, a natureza sem limites. (1947; Trad. italiana, 1952, p. 44).

Estar ao ar livre faz bem ao crescimento saudável do corpo, mas também à educação sensorial, afetiva, moral, intelectual, social e am-

biental. Uma criança que viva em contato com a natureza tem ajuda para encontrar a serenidade que pode ter perdido devido a casos que eventualmente comprometeram o bom funcionamento do sistema neurovegetativo, com a integração e a coordenação harmoniosa entre as funções vegetativa, somática e psíquica. É oportuno deixar as crianças menos agasalhadas, deixá-las subir nas árvores, autorizá-las a construir cabanas e a dormir em tendas, cozinhar os próprios pratos. Fazê-las cuidar do canteiro e criar animais, dar passeios compridos. Todavia, à falta destas possibilidades, em circunstâncias que não permitem a vida ao ar livre, aconselha-se a que se utilizem leituras e centros de interesse que possam ter uma relação lógica com as atividades supramencionadas.

Na Itália, a Escola *Rinnovata*, de Giuseppina Pizzigoni, é, das escolas ao ar livre para a infância, uma das que se encontram inseridas na estrutura escolar nacional (STOCCORO, 1936). Desde a sua criação, Pizzigoni (1911) seguiu uma estrutura teórica coerente com a epistemologia pedagógica que explica o método experimental da aprendizagem objetiva fundamentada na vida, nas experiências e na reflexão. O ensino da professora de Milão formou outros professores e professoras que há gerações vêm seguindo a inspiração originária sem uma aplicação rígida do método, como documenta o estudo que publiquei em 2009, e traduzido agora em português em 2021.

As propostas da escola ao ar livre nunca faltaram ao seu objetivo, bem como nunca faltaram as atenções do mundo acadêmico nacional sobre estas realidades, como mostra o artigo de Giuseppe Strini, de 1980, publicado nos *Annali dell'Istituto di Pedagogia dell'Università di Roma La Sapienza*. O estudo de Maria Tomarchio e Gabriella D'Aprile (2014, p. 31-32) sobre a escola ao ar livre na Sicília refere a primeira experiência nos jardins públicos da Villa Margherita, em Trapani, com a “biblioteca da criança” apresentada no terceiro congresso internacional da *Ligue Internationale pour l'Éducation*, em Heidelberg, a 2 de agosto de 1925.

As atuais quintas didáticas e biológicas (ZAVALLONI; ZAVALLONI, 2001), as aulas de ecologia ao ar livre, as hortas naturais fazem parte

do vasto campo de investigação a que chamamos “escola ao ar livre” e que, começando por ser pensada para crianças com tuberculose, desde logo se tornaram na via mestra para prevenir as doenças causadas por ambientes insalubres, e, por consequência, a ser estendidas a toda a infância.

3. A vontade e a ação responsável

3.1. A lei do interesse e do esforço

O mesmo processo psicológico, definido por Ferrière como “impulso vital interior” (FERRIÈRE, 1947; Trad. italiana, 1952, p. 4) evidentemente pedido emprestado ao paradigma de Bergson sobre a evolução criadora, caracteriza interesse e esforço, que representam uma só coisa não divisível, quase como se o interesse devesse estar separado do esforço e o esforço devesse estar distante do interesse. Se os separássemos, é como se puséssemos a vontade e a sua manifestação em dois planos distintos. A vontade governa o interesse tal como o empenho em realizar tal interesse implica um esforço, mais ou menos grande, fácil ou difícil, breve ou duradouro. O interesse sem esforço produz os efeitos superficiais e que não persistem na formação do modelo, não educa para a aquisição da adaptação a novas situações e imprevistos. Chamamos trabalho à sincronia entre o interesse e o esforço; quer dizer, a forma mais elevada da educação moral, cujo objetivo não é o prazer nem o tédio. A criança é levada espontaneamente a apreciar o trabalho de onde retira conhecimentos, ações, alegrias, e sente satisfação quando vê que os seus esforços levam a resultados perceptíveis. Ela supera o obstáculo com a ação e as vitórias progressivas. Procurar e descobrir as coisas, elaborar a explicação dos fenômenos naturais, leva ao sentido de conquista insuprimível e fundamental para a atividade da mente que produz pensamentos que primeiro são concretos e depois sempre mais abstratos: “Na ‘escola ativa’ realiza-se finalmente o princípio de Rousseau: o

fundamento do ensino não deveria consistir em oferecer aos alunos ideias já feitas, mas em ensinar-lhes a pensar.” (FERRIÈRE, 1947; Trad. italiana, 1952, p. 46-47).

3.2. A lei da autonomia

A tarefa da escola é levar a criança a cumprir ações ditadas, em primeiro lugar, pela autoridade reconhecida do adulto, e depois guiadas pela sua liberdade conquistada. O meio característico que atesta a formação da autonomia é o raciocínio, a capacidade de pensar com a própria cabeça, sem repetir de cor, com verbalismos e de modo automático, aquilo que o adulto disse ou o que foi lido nos livros. Até a idade da escola primária, ainda não falamos de raciocínio autônomo, mas de preparação para ele por meio de informações, conhecimentos que devem ser conservados e respeitados para melhor serem usados no momento oportuno. O adulto propõe, convida a refletir; a crítica é deixada para a idade seguinte.

A ideia de progresso intelectual e de progresso moral da criança diz respeito à sua pessoa considerada individualmente. O progresso intelectual dá-se quando a criança trabalha individualmente sobre os fatos, quando os observa, quando os experimenta, quando os classifica, quando extrai deles sínteses relativas. O progresso moral está ligado à disciplina das ações e das reações na escola, ambiente social por excelência. O sistema do autogoverno funciona com a predisposição de uma república em miniatura na sala de aula e em toda a escola.

Embora seja necessário na idade anterior ao pensamento abstrato e crítico, quer dizer, na escola infantil e primária, fontes de autoridade para a criança, convém dizer que ela deve ser orientada na aquisição de formas de responsabilização como as que irão identificar a vida do cidadão no sistema de governo, em que este irá usar o que aprendeu na escola. Estamos falando de educação cívica, que nas faixas etárias superiores ganha certamente aspectos mais consistentes, por criticidade e funcionalidade de tarefas, além de ser um

momento de maior consciência para a participação nos direitos e deveres da comunidade escolar. Desenvolver uma tarefa estimula à participação responsável e eleva o indivíduo a pessoa livre. Para Ferrière, a autonomia escolar é um despertar tridimensional: “do sentido crítico; da razão autônoma; da vontade consciente” (FERRIÈRE, 1947; Trad. italiana, 1952, p. 49).

3.3. A lei da progressão

Esta lei explica-se com o avançar dos anos e dos interesses das crianças, que se podem descrever em sucessão, podendo-se entender a intersecção entre os níveis escolares e as fases da pré-adolescência e da adolescência até o início da juventude:

- idade dos interesses disseminados, 4-6 anos;
- idade dos interesses imediatos, 7-9 anos;
- idade dos interesses especializados concretos, 10-12 anos;
- idade dos interesses abstratos simples, 13-15 anos;
- idade dos interesses abstratos complexos, 16-18 anos.

Na idade que antecede a escola da época de Ferrière, 4-6 anos, os interesses da criança convergem para o jogo. Na idade que corresponde à escola primária, 7-9 anos, Ferrière aconselha que se siga o programa das escolas de Decroly funcionando em Bruxelas. Trata-se de estudos centrados na criança, nas suas necessidades, incluindo também as de higiene; as suas relações com o mundo, com as coisas, com os outros seres vivos; a família, a escola, a sociedade; o mundo natural e a atenção a fontes de vida e de energia como o sol; o homem no universo. Ou ainda a observação direta dos fatos segundo a associação das coordenadas do espaço e do tempo; perguntas sobre a vida das pessoas em tempos e espaços diferentes; os climas e os fenômenos físico-químicos; a expressão manual e verbal. Tudo segundo a metodologia da observação, da formulação de hipóteses, da verificação e da construção da lei.

Na idade seguinte, dos 10-12 anos, introduzem-se as monografias de personagens representativas de épocas, culturas, fatos históricos e sociais. Por meio das personagens, a criança conhece as culturas e aprende de modo ativo e não enfadonho, evitam-se as longas listas de datas e as noções abstratas não contextualizadas que são difíceis de lembrar por não poderem ser associadas a acontecimentos e a personagens específicos. O mesmo acontece com o estudo das ciências naturais, com animais e plantas no seu *habitat*. Ora estas modalidades de estudo muitas vezes estão ausentes dos manuais escolares.

Dos 13 aos 15 anos começa o estudo sistemático do homem e da natureza. Evidencia-se a ligação entre o clima e a vida da fauna e da flora, entra-se no desenvolvimento do espírito humano e presta-se atenção às classificações científicas.

Aos 16-18 anos, o/a adolescente está pronto/a para os conhecimentos empíricos maturados nos anos anteriores e poderá praticar o trabalho que mais lhe apraz no âmbito profissional. Adquire também a capacidade de ser pai ou mãe, cidadão ou cidadã, pessoa que sabe viver da melhor forma na sociedade, respondendo às expectativas mais comuns. Começa o estudo de disciplinas como a filosofia ou a religião. Sairá da escola com o necessário para ser agente do progresso humano. Aprendeu, mas continuará a aprender para o resto da vida. Provavelmente assimilou as ideias da razão e da justiça também por meio do estudo dos clássicos. Deve-se evitar a aprendizagem exclusivamente utilitarista; pelo contrário, é importante encorajar aquele interesse que leva a exercer os próprios dons na sociedade, com o fim de alcançar o bem social e o progresso humano.

O perfil de um adolescente engenhoso, de espírito sereno, corajoso quanto ao futuro, afasta-o do materialismo moral e leva-o a ser um homem que poderíamos definir “idealista prático, campeão do realismo ao serviço do triunfo do espírito.” (FERRIÈRE, 1947; Trad. italiana, 1952, p. 52).

4. O método científico

Os livros que Ferrière escreve sobre a escola ativa mostram, como ele mesmo nota, os pontos em comum entre teoria e prática; quer dizer, a sua “interpenetração”. Todavia, os escritos abundantes sobre o tema chegam num segundo momento, depois de tentativas e provas feitas durante meses e anos terem tornado possível verificar verdades pedagógicas que cedo se tornaram também o domínio de outras escolas.

Na Escola nova no campo, Ermanno Lietz, que detestava toda e qualquer forma de coerção, obtinha, com a sua influência espiritual pessoal, a ordem voluntária e a submissão espontânea a todos os deveres coletivos no seu “estado escolar”, que estava organizado segundo o princípio do autocontrole. Nesta Escola não havia programas, métodos e horários que fossem impostos a quem realizava pela primeira vez, com o seu grupo de jovens suíços, a Escola segundo as leis da psicologia genética e a espontaneidade da criança. (FERRIÈRE, 1924; Trad. italiana, 1968, p. 19).

A educação é espírito de trabalho, conquista da existência, ambiente que encoraja a seguir em frente e a alcançar o objetivo desejado, que contempla a regeneração da vida social e moral. A “cultura geral” unifica e harmoniza os esforços isolados. Com efeito, o todo e a parte alimentam-se reciprocamente. O todo está na parte e a parte, entendida como especialização que a criança escolherá no futuro, influi sobre o todo. Esta imagem muito sugestiva produz um efeito de enorme atração na vida escolar de Lietz. A criança não é obrigada a seguir regras impostas do exterior, não é deixada por conta. No lugar do autoritarismo coercitivo e do liberalismo ilimitado, propõe-se uma escola em que o passado e o futuro dialoguem de forma construtiva, em que a tradição e o progresso, a consciência e a autoconsciência, não sejam polaridades inconciliáveis, mas estágios postos em comunicação pela colaboração entre alunos e professores.

Estamos diante de um método novo para o início do século xx pedagógico, que primeiramente é experimentado com 250 crianças da escola de Lietz, da École Foyer des Pléades, da escola em Bex.

Precisamente em Bex, são os pais que intervêm para pedir uma formação para os filhos que tenha em consideração as suas necessidades de crescimento e de desenvolvimento: um programa reduzido ao essencial; visitas a fábricas e a laboratórios; aulas ocasionais; trabalhos obrigatórios, facultativos e livres, segundo o grau de iniciativa, de capacidade e de resistência de cada jovem. A escola vende a sua mensagem pedagógica quando não segue as leis tanto da ciência como do bom senso.

O método científico indicado por Ferrière está marcado por etapas progressivas dadas pela observação, pela hipótese, pela verificação, pela lei. A observação e a verificação dizem respeito ao conhecimento diferenciado e intuitivo, a hipótese e a lei visam, pelo contrário, à concentração e à sistematização do conhecimento. Precisamente porque o que se intui é transformado depois em lei, é indispensável deixar à criança a sua espontaneidade para descobrir as suas tendências e os seus dons. Todavia, os professores da escola ativa não negligenciam a memorização da experimentação confiada à fundação, por parte de Ferrière, do Bureau International des Écoles Nouvelles (BIEN), em 1899, com o suporte de Edmond Desmolins, já fundador da École des Roches. Sucessivamente, em 1926, o BIEN fundiu-se com o Bureau International d'Éducation, criado em 1925. Convém dizer que a inovação das escolas concebidas segundo as premissas metodológicas e experimentais aqui descritas dizia respeito a escolas particulares e a turmas experimentais em escolas públicas, que adotavam os princípios de renovação na legislação oficial. O confronto entre as escolas dá-se com inquéritos feitos por Cecil Reddie que, em 1889, falava de “laboratórios da pedagogia do futuro”. Da troca acerca de questões pedagógicas relevantes, mais do que sobre o êxito nos exames, nascia o interesse em propor novos percursos educativos que se distinguem principalmente por:

- a) trabalho individual *standard*, com as técnicas de aprendizagem do cálculo, da língua e com o auxílio das sugestões de Washburne e das fichas de trabalho de Alexander-Deschamps;

- b) trabalho coletivo organizado segundo a ideia de Decroly, com coleta e partilha das descobertas sobre um determinado assunto, com interação do professor sobre o mesmo;
- c) trabalho individual livre, escolhido pelo aluno e autorregulado;
- d) trabalho coletivo livre, em que os alunos decidem em conjunto o que pesquisar; trata-se do *Project method*, de John Dewey e de Ellsworth Collings, exemplificado na organização da escola, nas visitas/excursões, nos trabalhos manuais, na atividade teatral, na exposição dos materiais com participação das turmas e dos pais (FERRIÈRE, 1924; Trad. italiana, 1968, p. 23-24).

5. A energia criadora na criança

A prática experimental não se distancia do motivo que inspira a escola ativa, que nasceu não para ser um novo dogma, mas para ser espírito que se recria continuamente, na busca constante pelo melhor. Não oferece um modelo a ser imitado, mas exemplos nos quais se inspirar, todos direcionados para o crescimento do “potencial espiritual da criança” (FERRIÈRE, 1924; Trad. italiana, 1968, p. 29).

Os manuais aconselham-se a quem não tem imaginação; se o professor inventa, cria e imagina tendo em consideração as necessidades da criança, está no bom caminho e não tem necessidade de copiar ninguém, no máximo poderá inspirar-se nos exemplos mais exitosos. As crianças, tal como os professores, são diferentes umas das outras, com diferentes graus de intuição e de capacidade, portanto, é inapropriado falar da criança ideal, assim como é inadequado falar do mestre ideal. O professor tem a tarefa de adquirir experiência das energias vitais do crescimento e do desenvolvimento, precisamente para evitar cair na rotina e talvez até num empirismo que não leva a lugar algum. As aulas têm um valor próprio, não são *ex cathedra* do *magister* (FERRIÈRE, 1924; Trad. italiana, 1968 p. 38), são ocasiões de diálogo, de pesquisa comum, de busca de material sobre

o qual falar, conversar, refletir, questionar-se sobre o porquê das coisas, dos acontecimentos, das transformações próximas e distantes. A pedagogia “ativista”, assim definida por Metelli Di Lallo, estaria numa posição intermédia. Ativismo como transição entre o velho e o novo palimpsesto da pedagogia:

Está na hora de considerar o discurso do “ativismo” como algo pertencente ao passado, não ao presente da pedagogia. Por motivos em parte comuns, em parte diferentes daqueles pelos quais o discurso de J. Dewey – como se disse – representa uma linha divisória entre a pedagogia dos clássicos e a do nosso tempo, o “ativismo” pedagógico caracteriza-se sobretudo como discurso de transição. “Transição” de quê? A pedagogia ativista em sentido estrito – separada das pedagogias contemporâneas e dos resultados que adquiriram o seu nome, sem partilhar os seus contributos metodológicos e doutrinários mais discriminativos – dispõe-se como zona intermédia, em âmbito temático e nos procedimentos argumentativos, entre a pedagogia do passado e as diretrizes da pedagogia do presente, que parecem indicar os futuros desenvolvimentos do discurso pedagógico. Tal função de ponte pode ser genericamente atribuída a cada fato cultural, devido à sua colocação cronológica; todavia, não é em relação a um tal pressuposto que se pode apreender o estatuto de transição da pedagogia ativista, entre um certo modo de pôr e conduzir o discurso pedagógico, e outro modo, mais produtivo para desenvolvimentos ulteriores. O critério que serve a tal precisão parece ser o de um confronto entre discursos diferentes, analisáveis e comparáveis relativamente ao âmbito temático e às características linguísticas e argumentativas que os distinguem independentemente da sua colocação cronológica. (METELLI DI LALLO, 1966, p. 417).

O apelo constante à energia criadora presente na criança e que o adulto aprende a respeitar e a conhecer escapa à estruturação do discurso moderno da pedagogia, fundado na psicologia que, nas regras do comportamento humano, encerra o fim e o meio da educação em formas de investigação sempre mais refinadas e circunscritas. A “transição” de que fala Metelli Di Lallo é “incompletude” do ativismo e convite a retomar pelo menos três partes da nova pedagogia. As três partes constitutivas do discurso sobre o ativismo são: o avanço do discurso científico sobre a infância, a abertura para a dimensão social anteriormente marginalizada pelas preocupações da escola como

instituição fechada, a eficácia didática em termos de sucesso escolar.

Para captar a característica de “transição”, pensada como incompletude do cumprimento dos fatores de renovação introduzidos pelo ativismo, é oportuno considerar o discurso “ativista”, sobretudo em relação a três partes estritamente ligadas na estrutura desta pedagogia: a qualificação científica da explicação do comportamento infantil; o desenho do objetivo do progresso social, determinante para a direção da obra educativa; o dispositivo didático usado para tornar operativa a transmissão entre o resultado da verificação psicológica e o êxito da ação educativa, dentro e fora da escola. (METELLI DI LALLO, 1966, p. 418).

Na análise do discurso pedagógico sobre o ativismo, Metelli Di Lallo identifica a transição representada por este movimento que, embora com conotações próprias, de certa forma se alimenta de bases teóricas, retiradas da tradição dos clássicos; por outro lado, abre caminho para uma renovação que a pedagogia soube orientar para a especialização dos campos de investigação, e que a pedagogia agrupou nos três grandes temas da criança, da relação escola-sociedade, da relação aprender-ensinar.

Um documento para debater

Adolphe Ferrière, “Infância”, in *Liberazione dell'uomo*. Florença: La Nuova Italia, 1969, p. 95-103; título original: *Libération de l'homme: rappels d'énergétique spirituelle: de la matière à l'esprit, de la personne à Dieu*. Genebra: Ed. du Mont-Blanc, 1944.

A Infância

Se formos capazes de esperar pelo momento das gerações espontâneas, se não sufocarmos a inspiração profunda, nem apressarmos prematuramente as fases do desenvolvimento natural do ser (quer dizer, se, por meio da atmosfera rica de presença caseira, formos capazes de motivar a jovem vida a elevar-se, a alcançar o espaço celeste, a abandonar a escuridão para tocar a luz, a erguer-se do chão que a sustém para olhar para o céu que a domina e a atrai), se formos capazes de fazer isto com toda a paciência, toda a confiança, toda a fé, toda a irradiação divina que implica este sacerdócio quotidiano (em que cada dia traz consigo os seus humildes sacramentos do batismo, da ceia, das núpcias, entre o ser e os outros seres, sob a inspiração unificadora do Ser, ritmo diário da vida, serviço divino e finalmente regresso ao sono restaurador), passaremos de maravilha em maravilha!

Isto porque, da madrugada ao crepúsculo, temos debaixo dos olhos o mistério, a “grande representação” da iniciação simbolizada pelos “mistérios” antigos – os do Egito e os da Grécia –, prova tangível da obra divina na criação contínua chamada infância. Somente então se compreende o significado das palavras de Jesus:

Deixai vir a mim as crianças, não as impeçais, pois o Reino dos céus pertence aos que se tornam semelhantes a elas.

Em verdade vos digo que se não vos converterdes e não vos fizerdes como crianças, de modo algum entrareis no Reino dos céus. (MATEUS, 18,3).

Quem não compreende estas palavras tão simples e claras?

Quem? O materialista doutrinário: ele pensa que assim se renega o progresso e se prega o regresso ao estado primitivo da humanidade. O crente que se auto-hipnotiza a considerar o dogma do pecado original, sem penetrar no seu sentido profundo. O incrédulo agarrado aos valores superficiais da vida turbulenta, que não hesita em quebrar o encanto no qual vive a infância e em dissipar a atmosfera de concentração e de silêncio interior de que as jovens almas têm necessidade para desabrochar para a existência. São eles o ortodoxo e o pedante dogmático que, com o pretexto de capturar a criança para lançá-la nas malhas da religião, a envenenam de religiosidade formalista prematura, religião indigesta, não assimilável, que o seu organismo mental e moral se recusa a ingerir. E o mal causado por este equívoco por vezes torna-se indelével e perdura por toda a vida da criança.

Até aos 6 ou 7 anos, a criança é genial, quer dizer, ingênua e engenhosa, sob a condição, repito, que se deixe ao seu espírito de descoberta o seu primeiro impulso criador, o impulso que se encarna primeiro no milagre da evolução morfológica embrionária e que continua na criancinha por meio de todas as formas primitivas da civilização humana: família, sociedade, língua... Compreender, expressar-se! E outros tantos prodígios, se se pretender analisar os seus processos sob o ângulo racional puro das concatenações, associações e laços dos fenômenos de reação fisiológica, que se consideram simples.

Mesmo um pensador como Henri Wallon, em *Evolution psychologique de l'enfant* (1941), se perde e vê-se obrigado, para se reencontrar, a recorrer a expressões como “substrato elementar”, inspiração implícita do espírito lógico e “orientação aberta a tudo” ou aspiração ao que não é definido para a inteligência e constitui o indefinido repleto da expectativa do porvir.

Diga-se de passagem que, para a criança, o “simples” é um conjunto “global” terrivelmente difícil de desenlaçar para o cientista de óculos, armado com um microscópio, ou para o psicólogo armado com sistemas aperfeiçoados, em que os testes e as máquinas para

estatísticas unem os seus esforços para medirem o quociente mental; eles exprimem os seus resultados em “percentagens” que se fundamentam em taxas estabelecidas com base em inumeráveis investigações preliminares.

Chegada a idade de ir para a escola, a criança torna-se um animal social, no sentido dado por Aristóteles. A vida coletiva ganha para ela o sentido de uma iniciação ao que é “conforme”, e torna-se um treino. Está bem assim. Mas sob a condição de que a vida essencial, inicial, encarnada no espírito de iniciativa, não seja anulada. Pois chegará a sua hora, chegará a sua vez aquando da adolescência. Então, será preciso fazer com que a família, as escolas, a Igreja se eclipssem um bocadinho por sua vez para permitirem que o ser humano responsável forme dentro de si o seu eu interior, inspiração, informação, em sentido etimológico, e identificação. Individualidade, sim, mas não exclusiva, pelo contrário: criadora de uma nova participação, livre e responsável desta vez, na vida social e na vida espiritual: Sociedade e Igreja invisíveis. A criança é por natureza um menor. Mas uma eterna menoridade nunca chegaria à maioridade, no sentido em que o adulto é maior. Quanto mais um ser humano for mantido sob tutela e for protegido artificialmente – enquanto o seu ser, que se tornou vital, gostaria de quebrar a casca ainda frágil do seu ovo – tanto mais se fortificará a muralha que separa a religião e a moral fechadas do grupo social de moral e religião abertas, viradas para o Infinito além, e mais lenta e difícil será a manifestação que faz passar o jovem ser das trevas à plena luz: *post tenebras lux*.

A necessidade de pensar cria o pensamento. Ao longo de milênios, o encontro entre Natureza eternamente uma e Estrutura espiritual, profunda e essencialmente uma também ela, pressuposto de uma “natureza humana” móvel e adaptável, criou contatos sempre mais ricos, fecundos, variados. Primeiro eram globais, depois foram-se tornando mais precisos; primeiro eram fragmentados, depois foram-se unificando; primeiro eram analíticos, depois tornaram-se sintéticos. Mas a criança (que reproduz estes estágios ao longo dos séculos) e o homem adulto não conseguiram apreender outra coisa

senão aquilo que, respondendo a uma exigência, liga o novo ao antigo. As conquistas são o pilar das aquisições. Iniciativa e memória são ambas indispensáveis à operação cuja soma de resultados – experiência individual ou experiência secular – se chama *progresso*.

Em outras palavras, o ser humano, em todas as idades, em todos os graus evolutivos, em todos os níveis de espiritualidade, “projeta-se” nas coisas e nos seres, mas sem o saber. Só tem consciência da sua “projeção” – isto é, do que *hic et nunc* pode entender – e apodeira-se dela, agarra-a e compreende-a; pensa apropriar-se dela como se faz com um objeto dado e recebido. O verbo ter e o par querer-ter orientam para o não eu muito antes de o eu ter consciência de si. E é natural: a criança está literalmente mergulhada no cosmos integral, é filha de Deus antes de ser filha dos seus pais, e graças a estes está imersa na atmosfera familiar. Esta atmosfera foi designada com os termos “plena de fluidos” e “telepática”. Quero crer que têm razão.

Nas religiões antigas, aconteceu o mesmo: deuses e símbolos foram obra das mãos dos homens primitivos, da sua alma, dos seus terrores, das suas inquietudes, das suas esperanças, do seu pensamento lógico e cósmico. Considerava-os exteriores a si e assim o eram, porque incorporavam sentimentos e convicções de tipo coletivo.

A sociedade primitiva formou e configurou o homem como os pais formam e configuram a criança. O seu “fluido” – para retomarmos a imagem – tal como a sua linguagem passam a ser da criança e ela vai buscar nos pais os seus “reflexos condicionados”, os seus hábitos, as suas maneiras, embora mais tarde, assim que tem consciência de si e dos seus poderes, se revolte contra quem cria obstáculos às suas tendências. Os erros dos pais criam filhos negativos. Quando a criança diz não e afirma a sua vontade na brincadeira ou para se armar, por valentia, para testar os seus limites, basta sorrir-lhe, porque tal tendência cedo desaparecerá ou então mudar-se-á o seu campo de ação.

A criança fala de forma impessoal, diz mais tarde “eu”; muito mais tarde, no estágio da solidariedade, dirá “nós”. A forma impessoal é o “nós” originário antes da consciência.

Desde o início, todavia, a tarefa dos pais é dupla: à mãe cabe a

intimidade, ao pai a autoridade. A mãe simbolizará sempre a iniciação familiar, num círculo fechado, o pai simboliza a iniciação social à coragem, à capacidade, à luta. Luta e quietude, quietude e luta alternam-se, como família e sociedade mais vasta, como autoridade do pai e refúgio junto da mãe. Nenhuma destas influências confluentes deve ser exclusiva; uma formação unilateral acabaria por viciar a necessidade de ritmo, embora o sexo da criança tenha naturalmente a sua parte de responsabilidade, ao acentuar de forma espontânea a identidade, por um lado, o dualismo – facilmente colorido de sexualidade – por outro. Um dualismo permeado de rivalidade relativamente ao progenitor do mesmo sexo, como foi salientado pela psicanálise.

A tensão é paterna, a distensão é materna: a falta de uma das duas deixa o jovem incompleto e interiormente infeliz. Ele “projetará” o seu desequilíbrio atribuindo a “culpa” a outrem, amiúde inocente. Educado por uma mãe demasiado “viril”, sente-se cruelmente privado de amor. Educado por um pai demasiado pouco viril, sem autoridade, não adquire o sentido do respeito. Alguns pais amadores seguem à letra o conselho de Montaigne, e com uma solicitude de certa forma maternal mostram-se demasiado atentos a acompanhar a criança, com medo de a preceder, de lhe indicar o caminho. E a criança, que se sente analisada, começará por analisar o pai, “Tentemos tirar proveito da situação e ver quanto é capaz de suportar e quando reage!”. Em seguida, analisará a sua pessoa de modo excessivo. Excesso de consciência de si, mas, pelo contrário, o dom de si deve provocar – e provoca naturalmente – o esquecimento de si.

Um excesso de falta de dificuldades a vencer, de muito poucas tensões e esforços levarão ao enfraquecimento da capacidade de criar valores. Nota-se muitas vezes esta espécie de desvios onde se estabelece uma camaradagem igualitária entre pais e filhos, sem hierarquia, sem respeito e sem sentido dos valores. A camaradagem niveladora é desde logo percebida como cumplicidade no mal. O sentido dos valores absolutos do espírito pode parecer intransigência, responde a uma necessidade profunda, cria um eco na parte mais interna, pré-racional e divina da alma da criança, mais profunda que as

heranças doentias que se lhe sobrepueram, isto é, os egoísmos e os caprichos que “apareceram” em primeiro lugar. Apoiando-se sempre no bom senso inato e no sentido permanente e onipotente da energia saudável – a *vis medicatrix* de Hipócrates – os bons psicanalistas dissolvem e extirpam os complexos reprimidos à luz do sol.

Os pais severos e os mestres severos são respeitados e despertam o sentido de respeito dos valores, se não intervierem demasiado tarde, demasiado cedo ou sem razão de ser. É o que, segundo a asserção do médico Virchow, constitui a característica tripla do erro e do mal. Mas é preciso que o pai e o professor acreditem no que dizem e vivam realmente aquilo em que acreditam.

A criança com uma má educação não amadurece, mesmo tendo chegado à idade adulta; a fuga para o passado – a idade de ouro perdida – obceca-a, ama os seus jogos e aí procura esquecer-se. Não tem peso, *gravitas*, centro de gravidade. Lança-se novamente para a produção e para a assimilação, na posse de si mesma e abandonando-se com confiança. Poderiam se evocar outros mil exemplos de dualidades ritmadas: consciência e inconsciência; qualidade e quantidade; ciclo e terra; estrutura e natureza; ideal e real; espírito e corpo; razão lógica e intuição criadora. E se passamos do plano individual ao plano social, aparecerão outras dualidades: admiração por um chefe, exigências coletivas de natureza democrática. Na ordem moral e social, os instintos e a afetividade dos indivíduos têm um grande peso. Tudo isto foi, tudo isto é, tudo isto revive na criança. Incorporados nela, estes hábitos tornaram-se necessidades, estas necessidades expressam-se em desejos e em aspirações que, não satisfeitas, se corrompem ou quebram com todos os quadros.

Repetimos: a criança que foi privada da mãe terá falta de concentração, de coesão interior, de afetividade, de intuição. Se foi o pai a faltar-lhe, manifestar-se-ão lacunas diferentes: falta de domínio de si, exigências, tirania. Há casos em que o ambiente substitui o pai. Keyserling cita o exemplo do império inglês em que os jovens são livres, mas o costume exige deles o domínio de si e o *fair play*, o jogo leal, e cita também a China, em que o costume ancestral universal

valia tanto para os pais como para os filhos.

A revolução moderna, inaugurada pelos jovens, teve como efeito abater as barreiras bolorentas, mas a nova geração criou outras, novíssimas. Os revolucionários acabam quase sempre por ser conservadores em relação a alguma coisa. De resto, pais e filhos trazem consigo, quase se poderia dizer atrás de si (porque são levados a isso), todo um mundo de tendências hereditárias; e todo o ambiente social atual está impregnado de tendências milenares. Ora bem, tudo isto saiu da natureza e está naturalmente entrelaçado, entretecido.

Que mistério, o passado que se encarnou ao longo das gerações e é sempre atual!

Mistério do passado que sobrevive, pois sim. Mas é também a evidência de um porvir luminoso que se abre à criação! Isto porque existe algo mais no mundo além da natureza e da herança acumulada durante os últimos milênios: existe a estrutura divina do espírito humano e a necessidade de ele triunfar um pouco por sua vez, ou perecer.

Para a iniciação na vida real, o primeiro é o pai, a mãe é a segunda; para a iniciação na vida familiar, a primeira é a mãe, o pai é o segundo. Natureza. Mas quando falamos de estrutura moral e social, o pai é novamente o primeiro: iniciador por excelência dos valores concretos da vida. E quanto ao plano espiritual, finalmente, se for digna, a mãe pode, por sua vez, ser a inspiradora e a iniciadora das mais altas aspirações do espírito puro.



Segunda parte

A pedagogia de
João de Deus Ramos

CAPÍTULO V

UMA EXPERIÊNCIA DE RENOVAÇÃO DA ESCOLA EM PORTUGAL

1. Da *Cartilha Maternal* ao Jardim-Escola João de Deus

A primeira edição da *Cartilha Maternal*, ou arte da leitura, de João de Deus, é de 1876. Este livro nasce como um silabário para aprender a ler e a escrever durante a educação pré-escolar e primária. Desde o início, João de Deus (1830-1896) considera a importância da ideação de um sistema baseado na linguagem viva. Uma linguagem que devia ser, por um lado, imediatamente perceptível pelas crianças, e, por outro, de fácil uso para professoras, educadoras e mães. Na *Cartilha*, as palavras são apresentadas de modo racional e segundo uma sequência lógica, estão dispostas em forma de jogo e foram pensadas para criar aquela consciência fonológica que é essencial para o desenvolvimento da capacidade de leitura. As palavras são entendidas, escutadas, explicadas. Estas satisfazem a curiosidade da criança, por aderirem ao seu universo de significado. A partir de 1911, as revisões periódicas de mudança lexical e ortográfica produziram atualizações nacionais que, todavia, mantiveram inalterado o método quanto aos seus elementos fundamentais.

Investigações empíricas recentes mostram a persistência do valor pedagógico das características linguísticas e metodológicas do método de João de Deus. Algumas propostas de atualização do mé-

todo merecem uma reflexão atenta. Em particular, Isabel Maria Silva Ruivo (2009, p. 24), da Escola Superior de Educação João de Deus, refere:

- a) substituição de palavras raras e de enriquecimento do léxico ativo das crianças;
- b) modificação do aspecto visual das aulas, com a introdução da letra maiúscula e de frases que permitem consolidar e desenvolver a comunicação oral;
- c) construção de estratégias ulteriores de aprendizagem dinâmica entre as crianças, os educadores e os professores, quer na formação inicial dos docentes, quer na situação quotidiana de trabalho durante a aula, fazendo uso também das novas tecnologias dentro e fora da escola.

João de Deus é conhecido em Portugal como poeta e educador. Nasceu em São Bartolomeu de Messines, no Algarve, em Portugal, no dia 8 de março de 1830. Em 1849, inscreveu-se em Direito, na Universidade de Coimbra e viveu nessa cidade até 1862, tendo-se dedicado ao jornalismo e à tradução de obras literárias francesas. De 1862 a 1868, viveu e trabalhou como jornalista no Alentejo. Com a sua eleição a deputado, em 1869, transferiu-se para Lisboa e durante esse período vieram à luz duas das suas coleções de poemas. No mesmo ano, casou-se com Dona Guilhermina Battaglia Ramos, tendo quatro filhos desse casamento. João de Deus foi um homem sensível aos problemas sociais do seu tempo e usou a poesia para denunciar os males causados pela fome, pela pobreza, tendo-se preocupado com os que viviam em condições de vulnerabilidade, sem casa nem família, com os doentes e com os analfabetos. Para João de Deus, ser homem significava saber ler, e nada era mais importante e essencial do que aquela singela coisa chamada primeiras letras.” (DEUS, 1877, p. 15; RUIVO, 2006, p. 67). Em 1865, João de Deus aceitou o convite do Sr. Rover, diretor das edições Rolland, de Lisboa, para criar um método

de leitura. Depois de várias dificuldades editoriais, o projeto do novo silabário, a *Cartilha Maternal*, foi publicado pela Livraria Universal Magalhães & Moniz.

Em 1882, nasceram os primeiros jardins de infância inspirados na pedagogia de Friedrich Fröbel, e, no mesmo ano, a Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus, fundada pelo mecenas Casimiro Freire, usou a *Cartilha Maternal* para as escolas de alfabetização itinerante, criadas em todo o território nacional. Na época, o analfabetismo atingia a cerca de 80% da população e o sistema itinerante era uma forma inovadora e exitosa para a aproximação entre as pessoas e a instrução, invertendo a relação escola-aluno: a ideia segundo a qual o aluno vai à escola é substituída pela ideia de que é a escola a ir ter com o aluno.

Em 1907, João de Deus Ramos, filho de João de Deus, começou a falar de escolas novas, visitou várias realidades escolares e apreciou sobretudo o que viu na Suíça e na Itália. Não possuímos muitos escritos de João de Deus Ramos. De acordo com a sua opinião, uma pedagogia das ideias deveria passar rapidamente e, pelo contrário, era importante viver durante o próprio tempo, razão pela qual amava transmitir as suas intuições aos professores, que considerava afetuosamente seus discípulos. Em 1908, ampliou ainda mais a atividade da associação, reforçou as bibliotecas ambulantes e abriu outros jardins-escola. As designações Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus, Bibliotecas Ambulantes e Jardins-Escolas tornaram-se uma referência constante em todo o País. Em 1911 (BARROS; RAMOS, 1911), inaugurou-se em Coimbra o primeiro jardim-escola (RAMOS, 1912). Como se pode ver pelos documentos topográficos conservados nos arquivos, a tipologia portuguesa quanto à distribuição dos espaços nos jardins de infância coloca o museu no centro da nova pré-escola. Na concepção do jardim-escola, emerge claramente o projeto pedagógico inspirado na *Cartilha Maternal*, enquanto o estudo de Fröbel e o de Maria Montessori completam a estrutura da educação que aparece no horizonte da inovação portuguesa (ABOIM, 2012, p. 93-106).

O interesse pela educação está enraizado na família de João de Deus, chegando a ser uma herança conservada e acrescida ao longo de décadas. Com efeito, o filho João de Deus Ramos (1878-1953) segue as pegadas do pai e escreve as *Linhas fundamentais* da sua pedagogia. Ele frisa o valor pedagógico do método de leitura apresentado na *Cartilha Maternal*, a ponto de ser ainda amplamente empregado, citando-o constantemente, como base fundamental para aprender a arte da escrita nas escolas portuguesas. Também a neta Maria da Luz de Deus Ramos Ponces de Carvalho (1916-1999) e o bisneto Antônio de Deus Ramos Ponces de Carvalho trabalharam para manter e renovar o método nos jardins de infância e na formação superior dos professores. Antônio de Deus Ramos Ponces de Carvalho, desde 1987, é diretor da Escola Superior de Educação João de Deus e, desde 2000, Presidente da Associação de Jardins-Escolas João de Deus.

2. Premissa metodológica ao estudo do jardim-escola português

Para delinear as *Linhas fundamentais* da pedagogia de João de Deus Ramos dispomos sobretudo de textos em língua portuguesa. É muito citado um documento de 1990, originariamente traduzido para o francês, obra de Antônio de Deus Ramos Ponces de Carvalho, bisneto de João de Deus e neto de João de Deus Ramos. Esse texto representa uma das fontes predominantemente usadas na literatura contemporânea do setor. Consideramos que o texto intitulado *La pédagogie João de Deus Ramos (1878/1953)* contém uma tripla finalidade, implícita nas suas intenções, ainda que evidente pela leitura que dele se pode fazer e a partir da qual é possível conhecer esta realidade educativa específica em torno da qual se tecem comentários críticos e raciocínios comparativos.

Em primeiro lugar, o texto introduz as ideias que associam a escola portuguesa com a própria tradição de pensamento pedagógico e nacional; com efeito, faz referência explícita ao método de João de Deus presente na *Cartilha Maternal*.

Em segundo lugar, o texto de Antônio de Deus Ramos Ponces de Carvalho insere a pedagogia portuguesa no movimento de inovação europeia das Escolas Novas. As citações frequentes de Fröbel, Montessori, Decroly e Ferrière indicam o confronto constante com a cultura da renovação, que, na Europa, permite ver a infância com novos olhos e leva também à criação de outro ambiente educativo, com evidentes conotações de educação progressista, pretendendo abrir o discurso pedagógico a finalidades gerais que dizem respeito à formação da pessoa. Supera-se, assim, a unicidade da predisposição de um método para ler e escrever, embora o método seja sempre considerado fundamental na instrução básica, como conquista humana, cultural, social e política.

Em terceiro lugar, este documento representa investigação relevante que abre caminho para as atualizações pedagógicas seguintes, em termos quer de ensino disciplinar, quer de formação de professores. Nas décadas mais próximas de nós, as várias iniciativas feitas sobre a pedagogia de João de Deus Ramos representam o que de mais interessante se pode imaginar acerca do crescimento de uma intuição originária que soube conjugar os princípios fundadores da educação com as expectativas da sociedade contemporânea.

3. João de Deus Ramos, pioneiro da escola nova em Portugal

João de Deus Ramos, filho de João de Deus, nasceu nos anos 70 do século XIX, período em que viveram várias personagens eminentes que dedicaram grande parte da sua vida a elaborar ideias novas para melhorar os sistemas educativos dos seus países. João de Deus Ramos viveu também na primeira metade do século XX, reconhecido como “século da infância”, por ser um momento histórico e cultural particularmente fértil para a fundação da “escola nova”. Junto do impulso de renovação da escola desenvolve-se aquele movimento, totalmente dedicado à infância, que lhe deixará traços indelévels, histórica e pedagogicamente, com a intenção de dar um novo rosto à formação de professores. Observe-se que aquele primeiro impulso,

com características de transformação da escola, nunca desapareceu realmente por completo, e que se entende melhor no interior das realizações contemporâneas que tiveram mais êxito, amiúde complementares do quadro normativo institucional em vigor no País. A “escola nova” teve, sem dúvida, um vasto eco também em Portugal e João de Deus Ramos é considerado, dentro e fora de Portugal, um dos representantes mais significativos da inovação pedagógica do sistema educativo português.

João de Deus Ramos admirava muito os educadores ligados à “escola nova” e estava entre os maiores expoentes do movimento. Seguiu, sobretudo, Adolphe Ferrière, de quem leu os escritos em francês e a partir dos quais procurou conjugar as mudanças com a flexibilidade e a atenção. Nasceu assim a ideia dos “jardins-escolas” e, entre eles, em 1928, abriu um no Estoril, uma grande escola primária e secundária que se inspirou no exemplo da chamada École des Roches, de Edmond Demolins. João Soares, pai do então presidente da República Portuguesa, participou na fundação da nova escola, no Estoril. O projeto, inovador e muito interessante, previa a chamada “residência escolar”, parte integrante do “bairro escolar”. A escola residencial, tipo internato, pareceu ser logo a melhor solução num país em que o ensino secundário ainda não era muito extenso, e para os jovens era decerto muito mais cômodo assistir às aulas, estudando como residentes no instituto educativo, do que enfrentar viagens e deslocamentos com grande perda de tempo e dinheiro.

O “bairro escolar” integrava um centro pré-escolar, uma escola primária, um liceu e repúblicas, nas quais os alunos viviam como uma família, dormindo em quartos com duas ou três camas.

Infelizmente, a iniciativa durou apenas alguns anos, por causa das dificuldades económicas.

A admiração por Ferrière não desviou a atenção contínua de João de Deus Ramos para propor uma obra original portuguesa, ainda que ligada às novas instâncias pedagógicas internacionais.

Muitas vezes afirmava: “Aliás, eu repilo a cópia servil do que se faz lá fora, sem excluir o que for universalmente adotável ou adaptável”.

O perfil intelectual de João de Deus Ramos é o de um educador ansioso, já na época, por preservar a identidade cultural e os valores próprios de cada nação. A este propósito, adora citar o escritor português Almeida Garrett: “Nenhuma educação pode ser boa se não for eminentemente nacional”.

4. O ambiente entre cultura e natureza

A arquitetura que se encontra na construção dos primeiros edifícios segue o estilo nacional e, muitas vezes, o regional, adaptando-se bem ao contexto histórico e cultural.

João de Deus Ramos considera que a criança aceita mais facilmente a escola se a arquitetura do edifício que a acolhe se assemelhar à da sua casa. A adaptação escolar é favorecida pela predisposição de um lugar imediatamente reconhecido pela criança como seu, não alheio ou estranho à sua vida quotidiana, à sua família, às paredes do lar. É bom que a criança sinta a escola como ambiente que emana calor humano, que a aproxima da sua família, e este estado de bem-estar perceptivo ajuda-a a aprender com alegria, orientando também a sua vontade. Ela quer aprender porque sente que está num ambiente atraente, sereno e familiar.

João de Deus Ramos preocupa-se com conselhos práticos a dar sobre a disposição dos espaços, das salas de aula, dos lugares em que as crianças passam o dia. Recusa grandes corredores e escadas; aconselha a que se usem cores suaves; pede que as janelas sejam o mais largas possível de modo a deixarem filtrar toda a luz para iluminar o dia da criança; o espaço para o movimento não deve ser poupado, embora seja necessário evitar que nasça uma sensação de dispersão na criança. Confia-se a decoração dos ambientes a artistas aos quais se pede discrição no uso da comunicação estética, quer dizer, sugere-se que se respeitem as proporções e não se cause um impacto violento que possa perturbar a percepção serena do mundo por parte da criança.

O edifício deve ser sempre rodeado por um jardim; presta-se

atenção para que os vizinhos não estejam demasiado próximos para não alterarem o dia de trabalho das crianças, que precisam de concentração durante as atividades escolares, lúdicas e intelectuais. As janelas foram concebidas para estarem amplamente abertas para o mundo, de modo que se possa observar o exterior e comunicar-se com a natureza, com as árvores, olhar para o céu e ouvir a chuva caindo. O jardim deve ser seis vezes maior do que o edifício, e é o lugar em que se desenvolvem as atividades ao ar livre e onde se podem plantar legumes e flores. A criança que planta, cultiva e depois saboreia as batatas, por exemplo, viu, dia após dia, o milagre do crescimento, e compreende o seu sentido, aprende a sentir satisfação pelo trabalho que fez. Todo o ciclo da vida de cada objeto da natureza representa por si mesmo uma experiência única, é uma lição de vida que a criança nunca esquecerá, pois guarda o prazer daqueles momentos de trabalho e de alegria pessoal e de grupo, partilhados com os/as colegas. Aqui, João de Deus Ramos refere-se amiúde ao ensino inspirado na escola ativa visitada no estrangeiro, e frisa a importância de criar um ambiente rico em bom gosto, capaz de promover o desenvolvimento espiritual da criança e dos seus sentidos, respeitando sempre a harmonia exterior e o equilíbrio interior.

Ele partilha as ideias sobre a conservação da identidade cultural, sobre a necessidade de preparar convenientemente o contexto da vida escolar da criança, cuidando dos espaços, dos objetos, quer no plano físico, quer quanto às dimensões humanas e culturais no seu todo. O estado perceptivo e o humor da criança, o seu desenvolvimento do sentido estético e o seu sentimento moral estão ligados ao ambiente escolar, razão pela qual nada deve ser deixado ao acaso e à negligência. O bom exemplo ensina muito mais do que a lição catedrática.

No plano físico, João de Deus Ramos pretende um ambiente muito ameno, luminoso e sereno. Aceita as ideias de Fröbel acerca do jardim de infância e adota o nome de *Kindergarten*, jardim de infância, não como imagem retórica, mas como uma necessidade de um laço a criar e a manter entre a natureza e a criança.

Não se trata de comparar crianças com flores, a criança não é uma flor, é muito mais do que isso: ela precisa de flores. Todos podem constatar o entusiasmo das crianças ao verem a beleza de um mal-mequer e a harmonia de uma rosa. A denominação “jardim-escola” de Fröbel evoca o princípio da educação em contato com a natureza, sem que o medo e a insegurança impeçam a formação da relação justa entre pessoa e ambiente exterior. A natureza é vivida com simpatia, e aprende-se a respeitá-la profundamente. Com efeito, ensina-se que os animais devem ser deixados em liberdade, sem serem engaiolados num canto qualquer da escola, só para que as crianças os vejam sempre. Os animais podem sofrer e é bom que a criança não experimente situações que levam à criação e ao domínio sobre o sofrimento de outros seres vivos. Causar sofrimento aos outros não é um princípio educativo. Ver o sofrimento poderia deformar a formação da sua sensibilidade e poderia interferir no processo educativo que visa a melhor educação dos sentimentos humanos e da atenção para com as necessidades dos outros.

Às vezes, um peixinho vermelho, que já nasceu em cativeiro, pode dar uma nota de cor e de movimento à sala de aula; é aconselhável que se criem sobretudo bichos-da-seda e que nunca se deixem faltar amoras no jardim.

João de Deus Ramos pensa que estas ideias são muito importantes para instaurar uma atmosfera de alegria e de serenidade na escola para onde as crianças vão com prazer, com desejo de aprender e com a sensação de uma expectativa mais promissora.

5. Escola e sociedade

Segundo João de Deus Ramos, a escola era a imagem da sociedade, desde a escola pré-primária. Uma imagem de democracia e de liberdade. Ele mesmo, espírito profundamente democrático, pensou em terminar com as escolas de elite. Todavia, em 1911, ano de abertura do primeiro jardim-escola, Portugal atravessava o difícil momento de superação da monarquia e as novas ideias encontravam obstácu-

los que impediam a sua livre divulgação. João de Deus Ramos era um ferrenho defensor da escola democrática, aberta a todos, não admitia qualquer discriminação política, social, cultural: queria que recebesse ricos e pobres, que acolhesse todas as etnias e que qualquer crença religiosa pudesse encontrar um lugar ali. Convidava a usar o tabuleiro de xadrez, com uma cor própria para cada idade, apagou a diferença do vestuário porque receava que pudesse comunicar sinais de riqueza ou de pobreza, bem evidentes em qualquer momento histórico, e tais que geravam a inimizade entre as classes sociais, entre as famílias e os alunos. O resultado de tal concepção da educação produziu logo um efeito positivo nas crianças, que não cresciam com sentimentos de inveja e ciúmes. Pelo contrário, amavam a sua escola e não mostravam atitudes de discriminação de qualquer natureza para com os colegas.

Todos os alunos usufruíam da cantina pelo menos por três razões: para poupar tempo e cansaço, com a eliminação dos deslocamentos entre a casa e a escola; para melhor socializar com os colegas e com os professores; para aprender hábitos alimentares saudáveis, uma vez que a dieta era controlada cientificamente. Educadores e pais conheciam os objetivos pedagógicos dos ritmos diários e estavam plenamente de acordo com a planificação das refeições, as dietas das crianças e as propriedades dos alimentos.

João de Deus Ramos trabalhou para que na escola prevalecesse a educação dos verdadeiros laços de fraternidade e de solidariedade social. Defendia uma disciplina não rígida nem severa, que fosse orientada para uma autêntica educação cívica. Neste sentido, uma disciplina “ativa”, que não recorresse a mecanismos psicológicos de interiorização da culpa apelando ao castigo. Os alunos eram, portanto, chamados a organizar-se autonomamente na vida escolar, sob a supervisão dos educadores. Podiam escolher os jogos e também as refeições, participavam de forma democrática no dia de escola e adotavam formas simples de convivência cívica positiva.

CAPÍTULO VI

A CONCEPÇÃO DA INFÂNCIA E AS CONDIÇÕES DA EDUCAÇÃO

1. Educação moral e cívica

No jardim-escola, dar provas de possuir uma disciplina significa viver bem consigo mesmo e com os outros, respeitar as regras para uma melhor adesão no processo de formação. Não há necessidade de prêmios e os castigos são inexistentes. Trata-se de uma disciplina que contribui para a formação do exterior e da personalidade dos alunos, agindo na sua motivação para a ação, na sua vontade de participar, no seu envolvimento responsável. Não usar prêmios quer dizer evitar criar fontes de vaidade e de inveja que possam comprometer a formação do verdadeiro sentido do dever. Não usar castigos significa compreender que o ato de punir prejudica o desenvolvimento da dignidade humana e, na maior parte dos casos, são aplicados sem que a criança tenha consciência de ter cometido um erro, sendo, por conseguinte, inútil e nocivo para o seu crescimento humano e social.

Tal como Rousseau, também João de Deus Ramos crê que a criança nasceu boa, devendo ser defendida e compreendida. Quem trabalha e se porta bem merece os elogios e os afagos de quem o ama e cuida dele com dedicação e constância. O estímulo é necessário e deve considerar-se que a criança encontra em si mesma o melhor termo de comparação para avaliar o seu empenho.

No caso de um trabalho mal-feito, face a problemas de comportamento, é preciso estudar com atenção as razões dessa determina-

da situação e examinar os motivos que levaram a obter um resultado diferente do esperado. A criança é levada a aperceber-se das consequências das suas ações, não como um ato de reprovação exterior, mas como um efeito natural que gradualmente poderá interiorizar, aprendendo uma lição que lhe servirá para o futuro. O raciocínio e a lógica que se usam são estudados sempre de modo a serem do mesmo nível de compreensão das crianças. A educação moral é então educação cívica para viver bem consigo mesmo e com os outros, seguindo as argumentações adequadas ao nível da capacidade de compreensão da criança.

Por exemplo, se a criança dá sinais de preguiça, perguntamo-nos: quais são as suas condições de saúde? Que métodos de ensino são usados com ela? Está bem estruturada intelectual e afetivamente? As atividades propostas estão de acordo com o seu ritmo de aprendizagem? Em princípio não existem crianças preguiçosas. Em geral, a atitude de preguiça esconde outra coisa, talvez um desgosto, um sofrimento, uma dor, um medo.

Com tato pedagógico, João de Deus Ramos enfrentou problemas como o furto, a mentira, a agressividade, e o fez de modo coerente com a sua ideia geral de educação da criança. É preciso melhorar e é preciso saber como melhorar, sem nunca ofender e mandar mensagens que sufocam a criança. Com amor, é preciso fazer conhecer o gosto pelo bem e pelo fazer bem, permanecendo no próprio lugar. Neste sentido, percebe-se como é que desde 1911 João de Deus Ramos pensou mais na educação do que na instrução. A diferença entre educação e instrução hoje parece uma ideia amplamente difundida, mas decerto não o era no início do século xx.

Na base da sua metodologia há sempre uma ideia de simpatia. No sentido forte da palavra: simpatia como convergência de pontos de vista e de sentimentos. Um ambiente de simpatia cria o meio ideal, garante a calma e é importante para dar à criança um sentimento de segurança e de acolhimento. As crianças estão serenas porque estão ocupadas e sentem prazer nas tarefas que têm para fazer; assim, fazem de bom grado atividades mais laboriosas. É preciso amar e respei-

tar o trabalho, por isso cada atividade deve ser apresentada de forma atraente, para ser apreciada, tal como acontece na escolha do jogo.

João de Deus Ramos respeitava profundamente a criança. Cada ideia e cada ação eram uma consequência lógica da sua crença pedagógica, vivida como empenho profundo dedicado a buscar o bem da infância. Ele interiorizou o princípio do respeito pela criança e pela infância, não para o proclamar na teoria, mas para realizá-lo na prática.

Pode-se dizer que João de Deus Ramos, contemporâneo de Decroly e de Maria Montessori, foi aquele que, em Portugal, deu vida ao movimento de interesse pelas crianças com idade inferior aos 6 anos. No início do século xx, em Portugal, as crianças até aos 4 anos eram educadas em casa da família, raramente andavam na escola. Por esta razão, João de Deus Ramos dirigiu a sua metodologia educativa inicialmente às crianças com idade superior aos 4 anos. Hoje, a situação é radicalmente diferente. As crianças chegam sempre mais cedo ao pré-primário, antes dos 4 anos, e procura-se oferecer-lhes um ambiente familiar que seja favorável ao seu desenvolvimento, com a ajuda de canções, com a rítmica auxiliada por fitas e bolas, com cálculos e histórias, com a casa das bonecas, com jogos simbólicos com os quais se manipula o material e se criam momentos educativos importantes.

Cada jogo é escolhido com cuidado. O princípio é as crianças pequeninas não se cansarem. Para elas é preciso um programa muito alegre e harmonioso, pensado para adquirirem bons hábitos e para favorecer uma boa integração no grupo.

Na metodologia de João de Deus Ramos, a educação perceptiva, a motricidade e a educação verbal são fundamentais. A educação perceptiva começa no nascimento e pode dizer-se quão grande é o seu valor para o indivíduo. Não se trata de “sintonizar” os sentidos, mas de saber como usá-los da melhor forma.

Na educação perceptiva trabalha-se principalmente sobre a vista e o ouvido; os dois sentidos que permitem o maior número de aquisições espirituais e estéticas. É preciso estimular o gosto, observar, criar o sentido da beleza e da harmonia, fazer perceber melhor

os tons baixos, os agudos, a intensidade dos sons e a sonoridade, o timbre dos instrumentos.

A educação do som permite uma iniciação musical que favorece o bom ritmo na leitura. Formar por meio da arte quer dizer oferecer uma educação visual e auditiva.

2. Práticas de ensino

Com a visão e a audição pode-se elaborar um programa de educação para o som e a música. Todos os dias há momentos na escola em que as crianças cantam e dançam acompanhadas por canções infantis e populares. O canto e a dança, junto com o jogo, permitem conhecer e preservam os valores tradicionais.

A educação da vista está destinada a uma boa coordenação visual e manual, trabalhando-se muito sobre as capacidades e as funções motoras, dando atenção ao estímulo e à correta lateralização por meio de jogos oportunos, destinados a este objetivo.

Nos primeiros meses usa-se muito o papel, que primeiro é rasgado, depois arrancado e, em seguida, cortado. Passa-se sucessivamente aos origamis japoneses, que facilitam a precisão e permitem construir pombos, peixes, rãs, barcos e fitas multicolores, com várias harmonias de formas e cores.

Aos 3 e aos 4 anos, as crianças desenham livremente com lápis de cera em grandes folhas de papel, modelam materiais diferentes, usam a massa de modelar. A criatividade é satisfeita com várias sugestões, sem deixar de lado nenhuma ocasião de escolha de formas diferentes, de objetos e materiais bem variados e pensados.

Após ter ensinado as crianças a observar e a compreender, elas são encorajadas a se expressar. De fato, comunicam por gestos, com o corpo, com o desenho, mas sobretudo por meio da expressão oral. A expressão é sempre privilegiada, quer na forma verbal, quer na forma não verbal. Trabalha-se sobre a língua e sobre a comunicação oral por meio do diálogo, das histórias, dos contos, da poesia, com breves cenas teatrais e com as marionetes.

O programa chamado “temas de vida”, “lições de coisas”, representa um dos aspectos mais originais da pedagogia de João de Deus Ramos e contribui, ainda hoje, para a ampliação do vocabulário da criança. O objetivo é fazer com que a criança aprenda coisas e compreenda que entra em harmonia com o que a circunda, criando uma relação empática com o ambiente e as pessoas com quem se relaciona.

Primeiro a criança se conhece como indivíduo e depois conhece o próprio corpo. Adquire lentamente a sua estrutura corpórea, ou esquema corpóreo. Em seguida, toma consciência da sua integração temporal, adquire a ideia do tempo: ontem, hoje e amanhã. Para essa finalidade, recebe uma unidade de tempo como referência, a começar pela mais simples, que é o dia. O educador usa a experiência clássica da bola que gira em volta de si mesma e em volta de uma fonte luminosa.

A criança recebe as lições sobre o que a circunda: sobre os sólidos, os líquidos, os gases, e faz experiências diretas sobre as condições de estado da matéria. Na escola, fala-se das grandes famílias do nosso planeta: dos minerais, das plantas, dos animais, e cada elemento é apresentado com exemplos vivos, diapositivos, filmagens, imagens.

As aulas não têm a forma de apresentações orais; prefere-se os diálogos por meio dos quais a criança observa, descobre e descreve. Quando é possível, o objeto é observado diretamente, tocado, sentido, eventualmente aumentado pelo microscópio, e tudo isto contribui para a formação da atitude científica que transparece também do cuidado com que se desenham as formas e se definem as qualidades das coisas.

3. A ativação da lógica do pensamento

As hipóteses pedagógicas de João de Deus Ramos baseiam-se na filosofia do currículo em espiral. Em primeiro lugar, os ciclos são concebidos com base na idade dos alunos; em segundo lugar, prevê-se que comece com a apresentação do homem como indivíduo e depois

como pertencente ao corpo social; em terceiro lugar, evoca-se a ideia de Deus.

A ideia dos ciclos sucessivos já está contida no termo “enciclopédia”, e com ela João de Deus Ramos quis aprofundar o sentido do desenvolvimento da lógica; quer dizer, quis estabelecer relações corretas entre os objetos e os pensamentos, tendo compreendido que saber relacionar bem coisas e fatos significa saber raciocinar bem.

Todas as aulas estão ligadas entre si para reforçarem a memória e facilitarem a aprendizagem dos conhecimentos.

Aos 4 anos, os jogos contribuem para o estímulo da leitura, para fazer distinguir a esquerda da direita e para encorajar o desenvolvimento motor. Deste período fazem parte: o estudo das sequências de imagens; a precisão das palavras que identificam os objetos circundantes; a colocação dos livros facilmente recuperáveis em lugares acessíveis às crianças; a procura de histórias lidas pelo professor.

As crianças ditam também as frases que o professor ou a professora escreve e que podem ser ilustradas. Paralelamente, trabalha-se muito na introdução dos conceitos da matemática, usando a estratégia da associação dos números à vida prática das crianças. Os exemplos possíveis são muitos e referem-se a experiências diretas do tipo: há três degraus a subir; eu tenho três caramelos e tu tens um a mais; eu brinquei cinco vezes com a bola, e assim por diante.

Estas situações são uma base de trabalho da qual se pode partir para desenvolver um programa bem articulado. João de Deus Ramos aconselha que se comece com o conceito de “unidade” para evitar aprendizagens fragmentadas e dispersivas. Os conceitos são representados por meio de jogos e com um material simples a encontrar ou a manipular. Usam-se jogos de Fröbel dentro de situações muito concretas e específicas que convidam a criança a contar e a fazer pequenas operações ligadas à vida quotidiana. Há laboratórios para jogos de ação, há uma loja de alimentos. As lojas permitem usar moedas e balança, ajudando a pôr em confronto pesos e volumes. As crianças podem fazer embrulhos, com papel e fita, e, ao fazê-los, desenvolvem e exercitam as capacidades motoras e estéticas.

4. Os ambientes internos e a importância do jogo

No jardim-escola, o espaço está dividido em cantos: o canto das plantas, o canto dos jogos, o canto da casa, o canto do doutor e outros. Cada turma dispõe de uma biblioteca e as crianças de 3 e 4 anos podem ver as imagens, estando confortavelmente sentadas em almofadas. O acesso aos livros é muito fácil e divertido. Elas ouvem música, fazem jogos tradicionais ou livres, preferencialmente ao ar livre.

A criança gosta e aceita de bom grado um programa estruturado de modo muito variado, com finalidades que contribuam para a formação da sua personalidade. Este tipo de educação torna a criança tranquila, organizada, curiosa e receptiva.

João de Deus Ramos considerou a idade dos 5 anos uma época de transição na qual a criança já não estava em idade pré-escolar, mas ainda não havia alcançado o estágio da escola primária; trata-se da fase “pré-elementar” e “pré-escolar”, como se costumava chamar desde o início da concepção do jardim-escola.

Praticam-se jogos, desenvolvem-se as “lições de coisas”, fazem-se desenhos. A matemática é de um nível mais avançado e começa-se a ler e a escrever de forma muito racional e lúdica.

João de Deus Ramos pensa que esperar por uma grande maturidade para aprender a ler é como querer esperar ter músculos para começar a fazer ginástica; segundo o seu parecer, o exercício melhora a maturação mental necessária.

É fundamental adaptar-se ao ritmo da criança e só assim ela consegue completar o programa pré-estabelecido. Ela aprende de bom grado, passo a passo, como num jogo. Assim, começa a aprendizagem básica, sem retrações e sem um momento hipotético considerado ideal para iniciar o processo de preparação. Não existe um momento ideal, começa-se quando a criança sente espontaneamente que chegou o momento certo.

O insucesso na escola e o fracasso na atividade profissional podem estar ligados a uma preparação escolar tardia e pouco estruturada. É importante compreender a palavra “aprendizagem”, como

conotação das noções de encorajamento e de iniciação, porque a aprendizagem é vista não só como aquisição de conhecimentos, mas também e sobretudo como exercício de competências. Os resultados obtidos pelos jardins-escola de João de Deus Ramos deram razão às intuições pedagógicas do seu fundador. É necessário começar a adquirir competências aos 4 ou 5 anos, e aprender a ler é um bom ponto de partida. A escolha do método é essencial e depende da preparação dos professores educadores. Além disso, escolher o método adequado significa procurar as formas e os modos idôneos para o desenvolvimento das estruturas mentais da criança.

Nos jardins-escola sempre se usou o método de leitura do poeta João de Deus, quer dizer, a arte de leitura, como aparece descrita na *Cartilha Maternal*.

Os resultados são surpreendentes. Em geral, as crianças aprendem a ler em 90 aulas e o insucesso escolar é quase inexistente. O método é analítico, baseado na unidade fônico-silábica, a palavra é vista como unidade global, instrumento linguístico que permite o dinamismo verbal. O método utiliza estratégias de leitura de *bottom-up* e *top-down*.

Como escreve I. M. Silva Ruivo (2009, p. 86-100), os métodos de aprendizagem da leitura são três, distintos segundo o procedimento que usam: ascendente, descendente, misto com uso simultâneo do ascendente e do descendente (MIALARET, 1967). O procedimento ascendente, *bottom-up*, da letra à sílaba, é o tradicional “método” alfabético, fônico, silábico; enquanto o procedimento descendente da leitura, *top-down*, é global e analítico, majoritariamente seguido por Montessori, Decroly e Freinet. No procedimento descendente a criança aprende por descoberta e a perspectiva pedagógica é a da escola ativa.

O método da *Cartilha Maternal* é misto e interativo, constrói percursos simultâneos com flexibilidade, evitando rigidez e estruturas fechadas, envolve capacidades de ordem superior e de ordem inferior, procede com as duas sequências, de baixo para cima e de cima para baixo. A vantagem do método interativo é apresentar as difi-

culdades específicas da língua portuguesa, segundo uma progressão pedagógica; esse sistema favorece, de fato, a aprendizagem rápida e sem problemas, adaptando-se à ordem natural da educação pré-escolar. Depois da aquisição do código oral, a criança pode ser encaminhada ao código escrito, que permite chegar à cultura. Estas duas passagens constituem uma unidade e não devem ser atribuídas a duas escolas diferentes, à escola da infância primeiro, e à escola primária depois, como infelizmente acontece muitas vezes nos nossos sistemas escolares.

5. A Associação de Jardins-Escolas João de Deus e a formação dos professores

Falamos do ano de 1911, quando João de Deus Ramos fundou o primeiro “Jardim-Escola João de Deus”, em Coimbra. Poucos anos depois, em 1917, foi inaugurado o Museu João de Deus, Bibliográfico, Pedagógico e Artístico, destinado a tornar-se um lugar de referência na cultura pedagógica local e nacional até pelas coletas preciosas de documentos históricos e relatórios sobre os vários métodos de leitura e cálculo. Já em 1920, contavam-se 28.000 adultos e crianças alfabetizados segundo o método da *Cartilha Maternal*. Em 2013, a associação recebe 8.268 utilizadores, conta com 55 centros educativos distribuídos em todo o País. Em especial, deve-se referir, entre outros: 37 jardins-escolas; sete centros infantis e pré-primários familiares; duas ludotecas itinerantes; dois museus; uma Escola Superior de Educação João de Deus, o Projeto “Anos Ki Ta Manda”, o Gabinete de Inserção Profissional e o Centro de Acolhimento Temporário de Crianças e Jovens em Risco de Odivelas “Casa Rainha Santa Isabel”.

Na associação estão em serviço 1.261 funcionários, entre educadores, professores, auxiliares de educação e outros colaboradores¹.

A Associação de Jardins-Escolas João de Deus existe em todo o País e continua a sua atividade superior na escola para formação

1 Informação obtida em: <http://www.joao-deus.com/associacao/associacao.asp>. Acesso em: 26 abr. 2016.

de professores do pré-primário e do primário. No YouTube há vários vídeos de apresentação da escola, quer do ponto de vista histórico, quer do ponto de vista dos aspectos pedagógicos e didáticos. Explica-se a ideia originária e elencam-se as características distintivas que se mantêm ainda na educação atual.

Após a morte de João de Deus Ramos, foram realizadas algumas inovações quanto ao ensino da matemática, com a introdução do material Cuisenaire e dos blocos lógicos de Dienés, além do material do professor de português João Nabais, usados para o calculador Multibásico, excelentes para aprender a fazer operações com outras bases, não apenas com a base de dez. Com o computador é necessário saber usar o material partindo das bases de dois ou de nove.

A paz, a interculturalidade e a integração das crianças com deficiências motoras são aspectos enfrentados nas aulas da pré-primária. Os computadores fazem parte da atividade educativa porque se considera importante partir da vida quotidiana e da tecnologia usada para fins didáticos. Numa investigação feita a turmas pré-escolares e do básico, conclui-se que o computador desenvolve:

- a memória;
- a concentração da atenção;
- a capacidade perceptivo-cinética;
- a capacidade de tomar decisões;
- o autocontrole;
- as capacidades motoras;
- a autocorreção;
- as noções espaçotemporais.

Outras vantagens dizem respeito à:

- sensibilização para a utilização futura do computador nas aulas seguintes e na vida;
- possibilidade de fazer a revisão dos currículos;
- ajuda para crianças com dificuldades.

Ao uso do computador segue-se o mais recente emprego didático da tecnologia digital para aprender a ler com a *Cartilha Maternal* (TAVARES, 2015, p. 16-19).

O quadro 1 ilustra o desenvolvimento dos jardins-escolas de João de Deus Ramos e expõe o estado das instituições de 1911 a 1988, enquanto a figura 1 representa a rede nacional dos jardins-escolas João de Deus, consultado no *site* da associação, em janeiro de 2016. Da mesma fonte em rede foram retiradas as informações que seguem e que se apresentam com o objetivo de abrir um diálogo eventual com esta instituição, valendo-se das oportunidades de internacionalização das instituições de instrução superior dedicadas à formação dos professores.

A atividade intensa levada a cabo por mais de um século representa indubitavelmente um exemplo significativo de difusão de uma concepção pedagógica que, se por um lado se liga ao patrimônio educativo europeu e mundial, por outro caracteriza-se, de forma unívoca, como contributo especificamente ancorado à melhor tradição portuguesa, quanto à formação da pessoa e da sua plena inserção na vida social e cultural do País.

A associação dos jardins-escolas João de Deus deu vida a uma grande atividade de formação de professores, por meio do curso de didática do ensino (inaugurado por João de Deus Ramos, em 1920) na escola pré-primária, segundo o Método João de Deus. Foi o primeiro curso do gênero existente na época em Portugal. O número de estudantes conheceu um rápido incremento até que, em 1954, tendo chegado a 5.258 alunos distribuídos por 128 escolas, foi aberta uma segunda escola para a preparação dos educadores.

A escola superior trabalha de acordo com a associação dos jardins-escolas, partilha os seus ideais, os que animaram os seus fundadores, reconhece e promove o direito à instrução e à igualdade de oportunidades; acolhe diversos credos religiosos e culturas; garante e ocupa-se do desenvolvimento das relações humanas democráticas inspiradas no pluralismo; alimenta um clima relacional favorável a todos os membros da comunidade educativa. Desde 1962, a escola

colabora com a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP) como referente cultural e científico. A OMEP é uma organização não governamental fundada em 1948, que desempenha um papel consultivo junto à UNESCO, no âmbito da organização de congressos, conferências e mesas-redondas, contribuindo para o acolhimento de personalidades de renome internacional.

A Escola Superior de Educação João de Deus (ESEJD) é uma instituição sem fins lucrativos e pertence à Associação de Jardins-Escolas João de Deus, Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que se dedica à educação e à cultura. A escola superior foi reconhecida juridicamente com o decreto-lei nº 408, de 1988, e, desde então, oferece cursos prestigiados de formação básica e doutoramentos em Ciências da Educação, favorece a preparação superior especializada e promove a investigação científica no campo pedagógico, contemplando perfis de *leadership* e *management* para a gestão da escola.

Desde o ano letivo de 1998/1999 existem cursos de licenciatura em Ciências da Educação da Infância e Educação de Professores do 1º ciclo. Em 1996, no âmbito do projeto de cooperação entre iniciativa privada e ação pública do Estado, a escola subscreveu um protocolo com a Universidade de Évora para ativar cursos de mestrado em administração, cursos de licenciatura em formação e orientação escolar para professores.

A Escola Superior de Educação João de Deus (ESE) caracteriza-se pelo seu modelo de desenvolvimento guiado por princípios de solidariedade, de ajuda mútua, de convivialidade, de investigação e de formação contínua. É uma Escola com fundamentação humanística, que considera a família como núcleo principal para desenvolver o melhor trabalho com as crianças e direcioná-las ao crescimento, em perfeita harmonia. Entre as políticas inovadoras da escola está a iniciativa de convidar anualmente personalidades nacionais e estrangeiras, representadas por estudiosos das Ciências da Formação, dispostos a trabalhar com os estudantes. Mantém-se a formação permanente por meio de visitas a centros educativos em Portugal e no estrangeiro, nas quais participam professores, estudantes e ex-alunos.

Particularmente organizada e ampla é a atividade de investigação levada a cabo pelo Centro de Investigação João de Deus (CIJD), integrado na Escola Superior (ESEJD).

A parceria das Ciências da Educação com instituições estrangeiras privilegia os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Desde 1998, são frequentes as colaborações com os PALOP. Os cursos dizem respeito à formação de professores de língua inglesa, matemática, *management* escolar, administração, estágio dos alunos e formação de docentes dos países que aderiram às várias convenções estipuladas com esse objetivo.

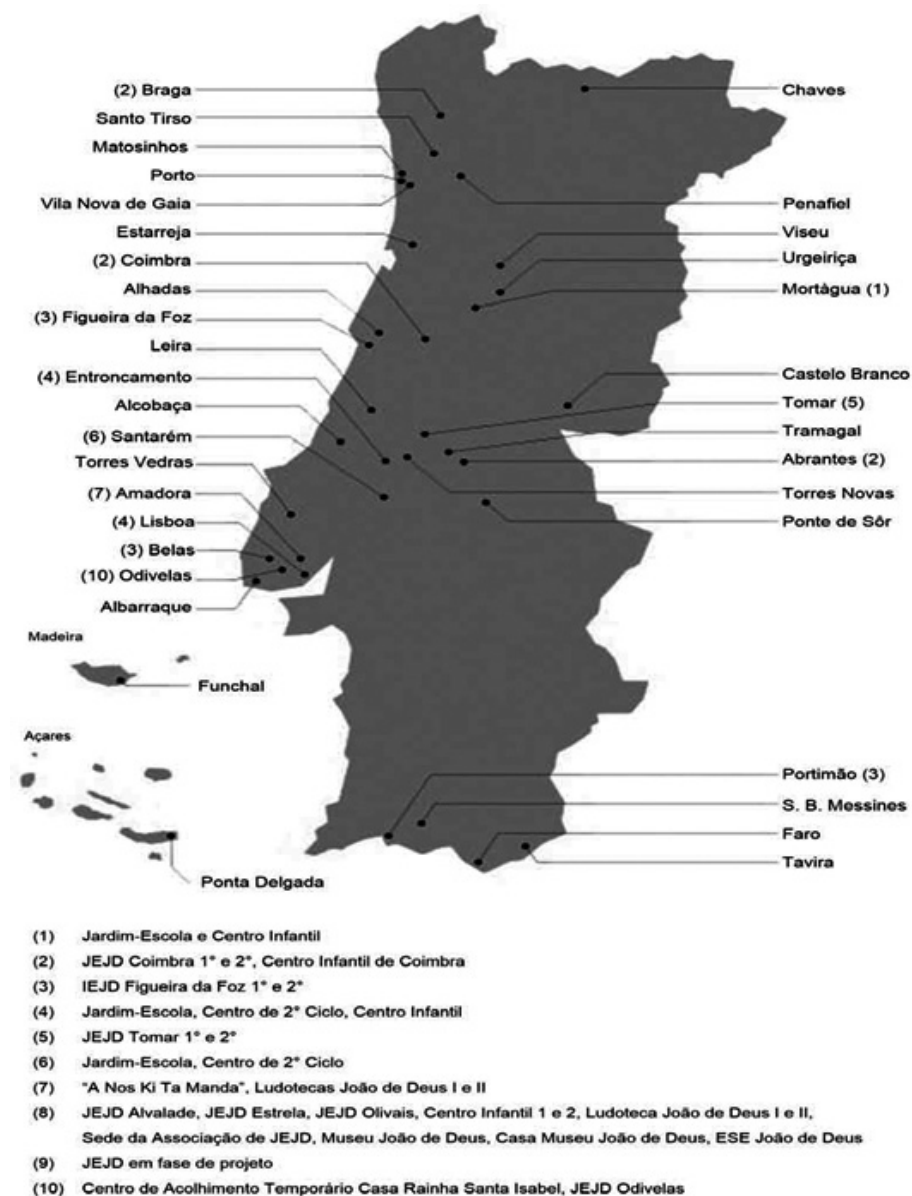
A partir de 2004, a escola criou um doutoramento projetado segundo os princípios do Processo de Bolonha e segundo o novo paradigma da sociedade da informação e do conhecimento. O investimento na formação especializada contribui para a difusão de uma alta qualidade na preparação dos docentes para a primeira infância, de modo a garantir que as crianças desenvolvam capacidades, habilidades, competências, conhecimentos, valores e atitudes fundamentais para a plena integração na vida e na sociedade. Desde 2007, existem cursos de licenciatura em Gerontologia Social. Em 2008, foram aprovados os novos cursos de formação de professores do 1º e do 2º ciclo básico, o mestrado em Ciências da Educação com especialização em Educação Artística e em Educação Especial, em Ciências Cognitivas e Ciências Motoras, em Administração e Gestão Escolar.

Quadro 1 – Os Jardins-Escolas da Associação dos Jardins-Escolas João de Deus, em 1989

<i>Data de inauguração</i>	<i>Nome</i>	<i>Nº de alunos em 1987-88</i>
abril	1911 1º Jardim-Escola João de Deus – Coimbra	346
agosto	1914 1º Jardim-Escola João de Deus – Fig. da Foz	172
dezembro	1914 Jardim-Escola João de Deus – Alcobaça	140
junho	1915 Jardim-Escola João de Deus – Lisboa	408
novembro	1927 Jardim-Escola João de Deus – Alhadas	70
fevereiro	1936 Jardim-Escola João de Deus – Leiria	164
maio	1936 Jardim-Escola João de Deus – Castelo Branco	144
maio	1943 Jardim-Escola João de Deus – Viseu	163
janeiro	1948 Jardim-Escola João de Deus – Mortágua	62
fevereiro	1948 Jardim-Escola João de Deus – Chaves	135
fevereiro	1951 Jardim-Escola João de Deus – Porto	177
janeiro	1955 1º Jardim-Escola João de Deus – Tomar	140
outubro	1958 2º Jardim-Escola João de Deus – Fig. da Foz	266
abril	1960 Jardim-Escola João de Deus – Torres Novas	160
março	1962 2º Jardim-Escola João de Deus – Tomar	89
dezembro	1964 Jardim-Escola João de Deus – Torres Vedras	70
novembro	1965 Jardim-Escola João de Deus – Estarreja	60
março	1965 Jardim-Escola João de Deus – Alvalade	290
novembro	1965 Jardim-Escola João de Deus – Tramagal	52
abril	1969 Jardim-Escola João de Deus – Matosinhos	335
janeiro	1971 Jardim-Escola João de Deus – Entroncamento	32
maio	1972 Jardim-Escola João de Deus – Urgeiriça	69
março	1972 Jardim-Escola João de Deus – S. Bart. Messines	62
março	1975 Jardim-Escola João de Deus – Olivais Sul	286
maio	1975 Jardim-Escola João de Deus – Santo Tirso	134
março	1980 2º Jardim-Escola João de Deus – Coimbra	427
outubro	1984 Jardim-Escola João de Deus – Braga	173
março	1986 Jardim-Escola João de Deus – Faro	193
dezembro	1988 Centro Infantil de Coimbra	131
Total		4950

Fonte: Quadro elaborado por Antônio de Deus Ramos Ponces de Carvalho (1990, p. 22).

Figura 1 – Rede nacional dos Jardins-Escolas João de Deus



Fonte: http://www.joaodeus.com/jardins_escola/rede.asp (acesso em: 25 jan. 2016).

CAPÍTULO VII

EDUCAÇÃO COMO CIÊNCIA E ARTE EM FRIEDRICH WILHELM AUGUST FRÖBEL

1. A missão da mãe

Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852) é conhecido no mundo inteiro como o pai fundador do *Kindergarten*. A experiência inicial de educação das crianças de Fröbel remonta a 13 de novembro de 1816, mas o nome “jardim de infância” nasceu na mente do educador em 1840, durante uma excursão na montanha. Nos agrupamentos pedagógicos básicos, ele se preocupou em dar a preparação adequada às mães, para que educassem e instruísem os filhos antes da sua entrada na escola. Junto com a sua obra mais importante, intitulada *Die Menschenerziehung* (1826), traduzida para italiano em 1889, em que se apresentava a teoria da educação do homem, relativa a crianças dos 0 aos 8 anos, podemos ler já desde 1871 o *Manual prático dos jardins de infância*, em que se descrevem as linhas do programa básico para promover o melhor desenvolvimento das crianças (FRÖBEL, 1871, p. 166).

O que aparece exposto em 1826 é objeto de estudo e investigação por parte de organizações internacionais, tais como o Fröbel Trust², que realiza projetos nos quais se identificam os pontos de contato da pedagogia clássica com os objetivos atuais dedicados à educação e

2 Disponível em: <http://www.froebel.org.uk/froebel-in-the-21st-century/>. Acesso em: 23 abr. 2016.

ao cuidado da primeira infância (WESTON, 1998). Os princípios examinados dizem respeito:

- à integridade e direito da infância;
- à relação de cada criança com a família, a comunidade, a natureza, a cultura e a sociedade;
- à unicidade de cada criança por capacidades e potencial;
- à natureza holista do desenvolvimento de cada criança;
- ao papel do jogo e da criatividade como elementos centrais de integração no desenvolvimento e na aprendizagem;
- ao direito das crianças à proteção contra maus-tratos e os abusos, e promoção do seu completo bem-estar.

Perguntamo-nos, em particular, até que ponto conceitos tradicionais como a noção de conhecimento interior da criança e a noção de unidade na diversidade, de relação dinâmica interior e exterior, como opostos que se encontram, podem referir-se à pergunta atual sobre a educação e o cuidado da primeira infância. A vasta produção dedicada a ler os princípios de Fröbel no quadro das escolhas imprescindíveis para o cuidado da primeira infância concentra-se também na criatividade, nos ambientes infantis, na relação entre pais e operadores, na participação das crianças e no tema das relações professor-criança e do seu impacto na criatividade (HARGREAVES *et al.*, 2014, p. 308-321).

Tal como pensava Pestalozzi, também para Fröbel a mãe é a primeira educadora da criança. A mãe educa com sabedoria e inteligência, desenvolve uma missão de tal forma importante, que é definida como “missão santa” (FRÖBEL, 1871, p. 1). Fröbel recorre ao termo “ternura” para indicar a dimensão do cuidado, sem a qual não pode existir o primeiro desenvolvimento das faculdades da criança destinada a tornar-se um adulto, que trabalha para o próprio bem e para o da humanidade. Logo depois encontramos a menção de qual é o fim social da educação: a mãe educa, tendo em mente que aquilo que faz tem origem na família e termina na sociedade, e, por essa

razão, é bom que se prepare para cumprir as suas tarefas. A mãe sabe também que o seu guia é, para a criança, o ato inicial que a acompanhará por toda a vida. Mas o amor não basta. Encontramos aqui a mesma afirmação que, muito tempo depois, será retomada, em outro contexto, pelo estudioso Bruno Bettelheim (1950; Trad. italiana, 1981, p. 152-153), para dizer que algo mais se deve fazer para ajudar as crianças a crescerem bem. Partir da natureza faz superar os medos que podem também incidir sobre a disponibilidade para o conhecimento científico do mundo. A natureza recebe a criança ainda antes de lhe pedir que a compreenda e de lhe revelar o seu significado. O primeiro conhecimento, o do próprio corpo, é conhecimento de parte da natureza e a confiança consigo mesmo ajuda a estabelecer boas relações com os outros.

Ao amor unem-se a ciência e a arte. A ciência, demonstração contínua de como a educação interior, da alma, caminha *pari passu* com a educação do corpo, da arte como cultivo das faculdades que nascem e se desenvolvem em harmonia com o físico, a mente e a ética. A mãe compreende a criança mais do que qualquer outra pessoa e exerce a arte da educação prestando atenção àquela harmonia do desenvolvimento. O contato com a natureza, o despertar dos sentimentos e o exercício da mão constituem a tripla articulação do desenvolvimento que abraça a criança totalmente, na sua natureza, espírito e corpo completos; quer dizer, no seu conjunto biopsicofísico unitário.

Na descrição dos jogos que a mãe é a primeira a dar à criança há as coisas da natureza, há os sólidos oferecidos e cheios de um simbolismo que se aprende a conhecer como conjunção entre cultura metafísica e cultura produzida e experimentada. O racionalismo de Fröbel, que entrou totalmente no chamado estudo da criança, *Child Study*, completa-se na observação (BROGAARD CLAUSEN *et al.*, 2015, p. 21-22) do que é importante reter para educar a criança a sentir-se parte do mundo como comunidade e como realização do projeto de Deus.

A separação entre pedagogos metafísicos da educação (empe-

nhados em elaborar a dimensão ético-valorativa) e os seguidores da pedagogia experimental (orientados na observação sistemática e quantitativa da criança e das suas produções), bem delimitável do ponto de vista da história do pensamento pedagógico, não tem razão de ser numa perspectiva de estudo contemporâneo que se sirva tanto dos contributos qualitativos quanto dos quantitativos, e é necessariamente respeitosa de ambas as sensibilidades. A relação entre paradigma teórico metafísico e revolução científica de tipo empírico-positivista é dinâmica e alimenta-se da produção fecunda tanto teórica quanto empírica. A ciência moderna fala de conhecimento não só dos valores, mas também dos objetos naturais; todavia, o laço entre valores e fatos nem sempre é tal que se possam sobrepor uns aos outros, e vice-versa (BREHONY, 2009, p. 587). Chega-se assim ao reconhecimento de que no caminho do nosso conhecimento o metafísico precisa do experimentalista e vice-versa, que o experimentalista precisa do metafísico.

2. O sistema das ofertas e as verdades pedagógicas

Outra pedra fundamental na estrutura da educação de Fröbel é a que diz respeito às ofertas. Com numerosas demonstrações, ele revela que o fundamento da educação e da instrução reside na formação dos sentidos. Cada oferta aparece num momento determinado do crescimento e é o objeto por meio do qual a criança percebe as coisas que a circundam, dialoga com elas, associa-as e faz o restante. Em cada apresentação dos sólidos, Fröbel observa o movimento, o jogo, as palavras da criança e chega a considerações gerais, a princípios, que se tornam intuições pedagógicas, que se tornaram verdades pedagógicas; quer dizer, afirmações que intercalam o discurso e que se justificam com o que se está afirmando acerca da criança e da sua relação com a mãe, com os objetos e com o mundo. O efeito destas considerações consiste em compreender o que acontece na aprendizagem da criança e na preparação da mãe durante o acompanhamento.

Recordemos as seis ofertas e vejamos onde aparecem as que

definimos como verdades pedagógicas de ordem geral.

- a primeira oferta: a bola;
- a segunda oferta: a esfera, o cubo e o cilindro;
- a terceira oferta: a caixa contendo o cubo dividido em 8 cubos iguais;
- a quarta oferta: a caixa contendo o cubo dividido em 8 tijolos;
- a quinta oferta: o cubo dividido em 27 cubos;
- a sexta oferta: o cubo dividido em 27 tijolos.

Na primeira oferta da bola aparece o conceito de interesse ligado ao movimento de relação entre a criança e o objeto. Na pesquisa de F.-J. Jacobs sobre os documentos alemães de Fröbel encontramos escrito: “Somente quando uma criança sente que uma coisa se lhe refere ganha por ela um verdadeiro interesse.” (FRÖBEL, 1871, p. 18). A pedagogia do interesse, que mais tarde se tornará uma das temáticas mais relevantes das escolas novas, em Fröbel é a fonte da ação educativa. Procurar e propor coisas que se refiram à criança quer dizer ficar no diâmetro da sua sensibilidade e da sua atenção. Não se pode despertar interesse com coisas que pertencem a outros mundos e não ao espaço cultural, afetivo e espiritual da criança. Outra verdade pedagógica que emerge da descrição da bola: “A atividade da criança é o efeito principal que a mãe deve obter com os seus jogos.” (1871, p. 21). Se a criança se sente atraída e tem interesse, produz uma atividade autônoma, espontânea e criativa, portanto, aprende e progride no desenvolvimento até o aparecimento da linguagem. A criança insere nos jogos aquilo que viu e que a sua mente lhe representa; assim, a sua inteligência se enriquece até ganhar aquele espaço de independência e de liberdade que marca um grande passo em frente na conquista da sua liberdade.

Com a segunda oferta da esfera, do cubo e do cilindro, aumentam as oportunidades de exercício da observação e da inteligência: “Todos estes jogos agem sobre a mente só para lhe dar impressões. Da fusão das impressões nascem as ideias. Mas para que uma ideia

seja clara convém poder compará-la com outra, contrapô-la a outra.” (FRÖBEL, 1871, p. 29). Nasce o confronto e, por conseguinte, a criança apercebe-se das peculiaridades de um objeto em relação a outro. A esfera, com uma só face, exprime a unidade; o cubo, com várias faces, é a imagem da diversidade; o cilindro está no meio, é intermediário entre a esfera e o cubo. A observação simultânea dos três objetos leva à ideia da completude, ao “tudo completo”. Explica-se à criança a lei da criação e a lei da harmonia que a guiam em todas as suas aplicações, nas invenções e no cálculo (1871, p. 38). Nada se perde ao longo do percurso, o corpo quer, conhece, e os movimentos indicam os desejos da criança a serem satisfeitos, sem contrastar a natureza que nela se manifesta; deve-se orientar a sua vocação, deixando-lhe espaço necessário. Com efeito, é melhor *deixar fazer* do que *fazer*. Observação e transformação dos objetos predispõem à atividade manual e à produção de coisas novas, de modo a educar ao uso da matéria para fins de troca e de convivência social.

Com a terceira oferta, a criança exerce a atividade da pesquisa e da invenção, aprende a ordem e a regularidade das formas e dos movimentos, usa palavras novas, procura as causas e os significados e cria o laço entre o que vê, sente e experimenta.

Com a quarta oferta, a criança compara os objetos que são oferecidos à sua análise e, deste modo, conhece o mundo e avalia-o, vê formas iguais, formas artísticas, formas matemáticas.

Na quinta oferta, a progressão mostrou como cada jogo deriva de outro e, por sua vez, gera um terceiro. As formas em série são compostas para dar vida a casas, aldeias, jardins, montanhas, e as atividades seguem o critério que a criança escolhe, satisfazem o sentimento do belo e do bom gosto. As palavras acompanham as intuições. A explicação verbal acompanha a demonstração intuitiva e vice-versa, de modo que nenhuma das duas seja separada uma da outra. Palavra e intuição andam juntas. A palavra encoraja a atenção e torna a impressão mais viva, enquanto a intuição, a análise e a síntese são as operações que se dirigem aos objetos materiais, se agrupam naquelas demonstrações que se fixam no espírito da criança e consti-

tuem o conteúdo indelével da sua aprendizagem (FRÖBEL, 1871, p. 64).

Por fim, na sexta oferta, a criança exercita-se nas construções, unindo o trabalho artístico ao cálculo matemático, a beleza emerge do cuidado com as proporções e pela precisão das várias composições. Cada construção é seguida por uma conversa dirigida ao desenvolvimento moral e intelectual. Deste modo, o espírito recebe o seu alimento e a criança exprime o valor do seu empenho, da sua obra e da partilha da tarefa. Enquanto se ensina matemática, a criança aprende o sentido da harmonia das formas, a beleza das composições e progressivamente é orientada para o estudo da superfície, das linhas, dos trabalhos manuais e de outras atividades próprias do método Fröbel. Um método que ainda ensina a prestar atenção e cuidado na educação da primeira infância, dando indicações práticas e sugestões nas quais a visão humanista da formação bem se integra com a exigência da preparação técnico-científica.

3. O valor simbólico-cultural das coisas

Alguns estudos recentes indicam, por um lado, que algumas das ideias acima descritas são bastante antiquadas e pouco adequadas às situações educativas atuais; por outro lado, relevam a validade persistente da filosofia da educação de Fröbel. Em particular, a estudiosa Wendy Strauch-Nelson (2012, p. 9), perita no método do pedagogo alemão, defende que entre as sugestões menos aplicáveis encontra-se precisamente aquela que atribui um significado enorme à bola que deveria representar a totalidade e a unidade do universo. A interação justa com a bola deveria dar força física e desenvolver a destreza dos movimentos, até alcançar efeitos tangíveis na formação da memória e na primeira compreensão de si.

No século XXI, muitos professores não usariam o sistema das ofertas, nem seriam da opinião de insistir na rígida sucessão dos blocos, e também não concordariam com a ideia de que de uma forma descende outra que antecipa a terceira. O mesmo se aplica quanto ao modo de entender o desenho e quanto à redundância no uso das

linhas. Certamente a preocupação de Fröbel em querer indicar todas as passagens necessárias à mãe e ao professor para melhor educarem a criança, de modo que nada se perca na missão delicada de acompanhamento da mesma durante o crescimento, encerra tanto a visão conjunta da educação (com o seu significado fundamental) quanto as estratégias aplicativas exemplificadas em pormenores e sucessões graduais de dificuldade de aprendizagem, como acontece na análise da linguagem.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, relativo ao sentido da educação, não há dúvidas sobre a consistência epistemológica do discurso pedagógico. Por sua vez, quanto ao segundo aspecto, concernente às particularidades do manual prático dos jardins de infância, é necessário rever as propostas do século XIX, segundo uma projeção mais flexível das aplicações, sem deixar de lado a intuição de Fröbel quanto ao saber inserir no objeto aquele patrimônio simbólico e cultural, meio que permite educar o sentimento de pertença às vicissitudes humanas. Precisamente sob este aspecto, a investigação em torno da predisposição dos materiais para o jogo, para o cálculo, para o movimento e para a fantasia (*Spielgaben nach der Pädagogik von Friedrich Fröbel*, 2016); para o ensino das coisas, ou *Sachunterricht* (BIESTER, 1981), e para o museu (FENOGLIO, 1889; AGAZZI, 1957; LAENG, 1993; ZULIANI, 2009; FRIEDRICH-FRÖBEL-MUSEUM, 2015), lugar para descobrir e inventar, encontram em Fröbel uma fonte teórica obrigatória, plenamente confirmada pelo pensamento pedagógico contemporâneo. O conhecimento de Fröbel na Itália não recebe imediatamente o mesmo destaque que se encontra em outros lugares. Segundo James C. Albisetti (2009, p. 160-161), vários fatores influem sobre o silêncio, entre os quais uma certa dificuldade em aceitar o sistema de Fröbel; não se deve esquecer que já existia a iniciativa de Ferrante Aporti com o primeiro jardim de infância, em 1828. Todavia, as traduções para o italiano das obras de Fröbel contribuem para a formação de professoras-jardineiras (professoras de educação infantil) e para dar a conhecer as indicações metódicas. A sondagem de 1889 do Ministro Paolo Boselli destaca a presença, na Itália, de 2.118

jardins de infância, dos quais 10% são da escola fröbeliana e 16% da escola aportiana, sinal de que a pedagogia do educador alemão entrava plenamente na preparação das jovens professoras.

Como escreve Giuseppe Flores d'Arcais na introdução à obra *L'educazione dell'uomo* [A educação do homem], as ofertas desvelam a realidade e o esquematismo rígido no qual escorregam não pode fazer esquecer o “seu profundo valor pedagógico” (FRÖBEL, 1826; Trad. italiana, 1993, p. 49). As ofertas são o material com que a criança joga e com elas exprime a sua atividade espiritual, as suas inclinações e as suas capacidades. No jogo, forma-se a vida interior futura da criança

Na Rússia pré-revolucionária há vestígios da difusão do sistema das ofertas, apesar das críticas de pedagogos eminentes, como Lev Nikolaevich Tolstoy (1828-1910), que prefere uma educação mais livre e não tão estruturada como aquela que é indicada por Fröbel. De fato, pode-se dizer que o estudo da educação do homem invadiu o currículo soviético da primeira infância e os projetos de formação das educadoras de inícios do século xx. Abriam-se as portas à nova educação segundo um movimento paralelo ao que aconteceu em outros lugares na Europa (VALKANOVA; BREHONY, 2006, p. 189-207).

Experiências atuais de professores estadunidenses em visita a lugares que inspiraram os primeiros jardins de infância evidenciam que a melhor prática se baseia frequentemente naquelas intuições do passado cujos benefícios continuam influenciando os modos de ensinar mais inovadores. O estudo da relação entre as crianças e o mundo natural e a atenção à atividade criativa autônoma das crianças nos jardins de infância de Fröbel preparam para a educação estética na escola, e são um apelo permanente na formação dos professores. Neste sentido, os princípios do educador alemão são seguidos por serem considerados válidos do ponto de vista dos objetivos indicados como imprescindíveis na educação da primeira infância (MOORE; CAMPOS, 2010, p. 74-76). Do ponto de vista comparativo, a historiografia pedagógica conta com testemunhos interessantes que mostram que, no período de 1857-1933, a figura de Fröbel contribuiu mais nos Estados Unidos do que na Alemanha, para dar a ideia da formação

do cidadão ajudando a construir a identidade nacional e a abrir um novo discurso sobre a infância e sobre o movimento das mulheres (BAADER, 2004, p. 428-430; BREHONY, 2006, p. 167-172).

Estudos realizados com a metodologia qualitativa da biografia demonstram a consistência pedagógica, social e cultural da educação do homem na formação dos professores segundo o método de Fröbel no Fröbel College de Londres (HOSKINS; SMEDLEY, 2016, p. 206-224).

De momento, a difusão mundial de Fröbel é possível graças à vasta obra de valorização da sua pedagogia, à conservação e à reprodução da sua obra, ao fácil acesso aos recursos eletrônicos e aos documentos originais, além da simples consulta do material didático constantemente atualizado e acessível em vários formatos³.

4. O jogo e a natureza humana

O jogo é o grau mais alto do desenvolvimento da criança, e, por conseguinte, de todo o desenvolvimento humano. No jogo, a criança manifesta a sua pessoa, a sua interioridade ganha forma; liberdade e criatividade a guiam na sua investigação autêntica, que lhe dá alegria e bem-estar. O jogo faz parte da natureza da criança e deve ser seriamente considerado porque dele parte o sentimento do bem. Uma criança que joga com empenho e interesse será um bom adulto, uma pessoa que se compromete a trabalhar seriamente e a dar o próprio contributo à sociedade. O fato de Fröbel ver no jogo a origem da vida futura da criança significa quão importante é deixar-lhe o espaço adequado para jogar com tranquilidade e serenidade.

As relações familiares e sociais dependem do espaço reservado ao jogo. Não é natural ver uma criança que não joga, mas é fonte de alegria também para os adultos observar a alegria que nasce do jogo. O mundo interior torna-se ação concreta e visível naquele jogo que ganha as múltiplas formas desejadas pela criança. Quando ao

3 Disponível em: <http://www.friedrich-frobel-online.de/shop/poster-a2/menschen-bilden-3/#c-c-m-product-10364251412>. Acesso em: 16 abr. 2016.

jogo se une a palavra, a criança dá vida às coisas e anima a natureza (FRÖBEL, 1826; Trad. italiana, 1993, p. 42-43). Com este modo de compreender o jogo, entre a espiritualidade da pessoa e a personalização da natureza, encontramos o elemento romântico da educação, nunca abandonado pelo pedagogo, amante e estudioso da vida da infância.

Em Fröbel surge muitas vezes a imagem da criança que “aparece na terra” (FRÖBEL, 1826; Trad. italiana, 1993, p. 19, 35), como se viesse de mundos distantes para os quais parece estar destinada a regressar. Uma visão de acolhimento da vida que se encarna na criança e que ela sente no contato físico e estético com a natureza. Uma força misteriosa empurra a criança para a natureza, para o que na natureza se esconde, e ela sente esse apelo poderoso, quase como se fosse um convite a fazer vir à luz o que está coberto de escuridão.

Um desejo inexplicável dentro dela empurra a criança sobretudo para as coisas da natureza, para as plantas e as flores, para tudo o que na natureza cresce escondido; porque ela tem um pressentimento seguro de que aquilo que satisfaz o desejo da alma não se encontra aberta e exteriormente, mas deve ser tirado da escuridão mais escondida. (FRÖBEL, 1826; Trad. italiana, 1993, p. 104).

A beleza vê-se no jardim e contém o que de mais belo existe no mundo inteiro, e vice-versa, o mundo-natureza se expressa no cuidado das plantas e das flores. A atividade pessoal de trabalho e de dedicação concilia-se com a obra da natureza e favorece o crescimento não só de plantas e flores, mas também dos sentimentos de amor e de respeito. Uma parte do jardim é dividida pelas crianças, isto é, os canteiros particulares, outra parte é cultivada pela comunidade, ou seja, o jardim comum. Os canteiros particulares estão rodeados pelo jardim comum, para comunicar às crianças que o individual é protegido pela comunidade (FRÖBEL, 1871, p. 164-166). Os nomes atribuídos aos canteiros contribuem para fazer a criança sentir-se responsável pelo seu trabalho e fazer crescer nela a satisfação pelo resultado obtido.

Na pedagogia do desenvolvimento, a relação entre jogo e aprendizagem é avaliada no sentido positivo, não só como derivação da con-

cepção de Fröbel e como respeito pela criança, segundo a Convenção da ONU sobre os Direitos da Infância e da Adolescência (*Convention on the Rights of the Child*), aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a 20 de novembro de 1989, mas também como aspecto fundamental na escola da infância (PRAMLING SAMUELSSON; ASPLUND CARLSSON, 2008, p. 437-438). Não separar o jogo da aprendizagem significa considerar o ponto de vista da criança e prestar atenção ao seu desenvolvimento completo, em termos de experiência e expectativas, significa promover a criatividade das futuras gerações e trabalhar por uma pedagogia sustentável.

5. A lógica da reciprocidade

A Oberweissbah, situada na floresta da Turíngia, é o lugar em que Fröbel nasceu e onde aprendeu a amar a natureza. Aos 15 anos tornou-se aprendiz de guarda-florestal em Hirschberg, na região de Saale, e aí fez a sua primeira experiência em plena imersão no estudo dos fenômenos naturais, com observações e coleta de plantas e insetos. Ainda hoje a região é sede de um belíssimo parque natural: Naturpark Thüringer Schiefergebirge/Obere Saale.

Quando o jovem Fröbel entrou na Universidade de Jena, começou a estudar mineralogia e a intuir a unidade que reina na natureza, a apreciar a ordem e a regularidade como características presentes desde logo na sua concepção de educação. Seguiu as teorias do idealismo de Fichte e de Hegel, além do naturalismo de Schelling. Estudou ciências em Gotting e filosofia em Berlim, foi arquiteto, adorava analisar as leis dos cristais. Conheceu o defensor das teorias de Pestalozzi, Gruner, que o convidou a ensinar na escola considerada um modelo importante para a época. A sua missão de educador começou precisamente nessa altura e acompanhou-o por toda a vida, guiando-o na descoberta da infância, estágio inicial e insuprimível da educação, durante o qual a presença da família é da máxima importância e com ela a preparação das mães e, por conseguinte, dos professores ganha um valor indiscutível. A educação do ser humano começa de pequeni-

no e nada deve ser deixado de fora, para que haja as melhores condições para dar às crianças aquilo que a sua natureza requer enquanto seres humanos destinados a serem adultos.

Visitou a escola de Yverdon, de Pestalozzi, e escreveu um relatório crítico atento. As suas ideias pedagógicas procuram a realização prática, e a oportunidade de ensinar permite-lhe dar uma forma completa ao pensamento. Segundo Giuseppe Flores d'Arcais (FRÖBEL, 1826; Trad. italiana, 1993, p. 8-22), o perfil de Fröbel distancia-se dos projetos utópicos de Rousseau e de Pestalozzi, abrindo-se à variedade da vida concreta e realizando aquele “jardim de infância” com intuições ainda hoje plenamente válidas. Um “modelo lúdico” da educação que, como tal, é realizável e não permanece na abstração de um ideal distante.

Também o seu empenho como soldado (1813-1814), em defesa da nação alemã na guerra contra a França, contribuiu para fazer delinear as tarefas do educador, cidadão devoto à pátria. A biografia do pedagogo dá conta do valor primeiro e fundamental da educação para orientar o ser humano na conquista da própria personalidade, da harmonia com a natureza e da realização da união com Deus. Por isto, a educação eleva ao conhecimento de Deus e da natureza e faz viver uma vida “pura e santa”, fiel à sua vocação originária:

O objetivo da educação é a realização de uma vida fiel à sua vocação, pura, incontaminada e, por esse motivo, santa. O conhecimento e a aplicação, ter consciência e realizar tudo isto, em conjunto com uma vida fiel à vocação pura e santa, representa a sabedoria da vida: a própria Sabedoria. Ser sábio é a máxima aspiração do homem, o máximo que ele pode alcançar com a sua autodeterminação. (FRÖBEL, 1826; Trad. italiana, 1993, p. 5).

O mundo exterior, da natureza, e o mundo interior, do espírito, unem-se na vida humana segundo leis eternas que não devem entrar em contradição, mas seguidas e compreendidas, para o bem da criança. Quem começa do exterior ou do interior só pode completar o caminho se for na direção que completa o percurso para alcançar a unidade do real. Se se partir da natureza, vai-se em direção do espí-

rito, e vice-versa; se se partir do espírito, chega-se impreterivelmente à natureza. Mas mesmo assim, não estamos perante um mecanismo automático, mas face à conjunção da multiplicidade do divino: eis aqui o sentido místico e religioso, mais do que racional, da intuição de fundo (FRÖBEL, 1826; Trad. Italiana, 1993, p. 3-8).

A lógica da reciprocidade não é sequer um automatismo, segundo a qual a natureza múltipla deriva de Deus e Deus é a origem do percurso da natureza. Estamos perante uma continuidade sem saltos, na ordem infinita do universo. A educação natural e espontânea adapta-se à criança, acompanha-a, protege-a, não prescreve, não manda, não intervém.

Ó homens, que caminhais nos jardins, nos campos, nos prados e nos bosques, porque não abris o espírito para escutardes o que a natureza vos ensina com a sua muda linguagem? Olhai a planta que chamais de erva-daninha e que, apertada e oprimida no seu crescimento, mal deixa entrever a sua íntima lei, olhai-a crescer livre no campo e no canteiro, vede como é conforme à sua lei e como é clara a sua vida interior e harmoniosa em todas as suas partes e manifestações: nasce da terra um sol bem formado, uma estrela esplendente. Também os vossos filhos, ó pais, aos quais vós em tempo devido impondes um tipo de vida e uma vocação contrária à sua natureza, por esse motivo vivem uma existência fictícia e débil, poderiam tornar-se seres plenamente bem desenvolvidos. (FRÖBEL, 1826; Trad. italiana, 1993, p. 9).

Há uma condenação evidente de tudo o que leva a atrofiar as possibilidades humanas. Dado que a criança tem muitos caminhos a seguir e a escolher, o professor deve estar próximo dela, procurando mostrar-lhe o melhor das coisas e o melhor dos percursos. Ambos, educador e educando, referem-se à lei superior que coincide com a retidão.

Os imperativos que guiam as escolhas retomam os de Kant e convidam a olhar para o próprio modo de agir considerando as suas consequências: “Faz isto e vê que consequências tem a tua ação nestas determinadas relações e a que conhecimento te leva”, e também “Manifesta a tua essência espiritual, o que vive em ti, a tua vida, agindo puramente no exterior e através do exterior, e vê o que a tua

essência requer e como é constituída.” (FRÖBEL, 1826; Trad. italiana, 1993, p. 14). Um exercício constante que faz refletir sobre si mesmo e também sobre o mundo, para compreender a relação entre particular e universal, entre o que se vive agora e quanto é parte do lento desenvolvimento da humanidade. Sem quebras de tempo e de espaço, a imanência torna-se possível pela transcendência. Viver agora é um ato de conhecimento e de consciência que se une ao desenho divino da criação. Cada criança é a humanidade toda e é membro daquela humanidade pela qual os pais são responsáveis, como são responsáveis para com Deus.

CAPÍTULO VIII

A ATIVIDADE DE GLOBALIZAÇÃO EM OVIDE DECROLY

1. Língua e inteligência global

O contributo de Decroly para o estudo do desenvolvimento mental da criança foi notável, sobretudo do ponto de vista da importância atribuída à aprendizagem da fala. Ele defendia que as atividades todas da inteligência não dependiam somente da língua, e que só os processos verbais não eram suficientes para julgar o valor da inteligência da criança. Todavia, estava convencido também da importância capital da língua no êxito escolar e no sucesso existencial (DECROLY, 1934a). Para Decroly, explorar a língua na criança significava recolher provas de compreensão, de imitação e de expressão, registrando as palavras ouvidas das crianças e introduzindo progressivamente outras ainda não conhecidas. Criou, portanto, uma nova visão do método de leitura e escrita em idade pré-escolar e escolar.

Os estudos experimentais do médico Ovide Decroly (1871-1932), fundador da escola “l’Ermitage”, aberta em Bruxelas, em 1907, encontram-se no capítulo da escola ativa europeia e abrem formalmente a pedagogia à consideração dos fatores causais aos quais conduzir o resultado da aprendizagem. Decroly procurava perceber o processo de formação do pensamento na criança, evitando sobrepor noções já adquiridas pela investigação científica ao conhecimento experimental. As suas observações são deduções nascidas do contato constante com crianças e da análise de interações com o ambiente natural e

escolar. Não são uma sobreposição de teoremas já consolidados. Em primeiro lugar, está sempre a vida da criança, sendo a preocupação do professor observar constantemente, recolher, refletir sobre os resultados, e, por conseguinte, organizar melhor o ensino. Não aderiu completamente à ideia da recapitulação evolutiva da espécie humana de G. Stanley Hall; preferia, pelo contrário, falar de um processo educativo em que a ontogênese era considerada uma forma abreviada da filogênese (DUBREUCQ, 1993, p. 261-262). A indicação de Decroly era de chegar a compartimentações e permanecer no plano dos ambientes interdependentes. Ele pensava que o professor orientava a criança por meio de fases de civilizações anteriores, situando-a no presente.

A criança aprende a falar não só por uma necessidade extrínseca, porque alguém lhe faz perguntas, ou porque espera receber um prêmio, ou pelo temor de um castigo, mas, sobretudo, por uma necessidade intrínseca, como interesse nascido das atividades a desenvolver. As coisas interessantes para a criança são importantes porque são para ela um impulso a agir e a qualificar os conteúdos culturais e cognitivos que a atraem e que o professor propõe. Os interesses são a fonte da ação e são também as coisas a fazer, são os centros em volta dos quais organizar a educação. Parte-se do interesse e trabalha-se sobre o interesse para alcançar o fim da educação completa. Estes aspectos, próprios da escola ativa, são relevantes em vista da ligação da investigação científica psicológica à renovação do ensino.

Em Decroly, o método global para aprender a ler e a escrever por meio da palavra e da frase passa do plano da intuição para o plano da observação experimental por meio da coleta de dados que substanciam o discurso científico, servindo-se também de filmes e documentários sobre a vida quotidiana da escola, o método ativo, a infância e os interesses da criança (VAN GORP, 2011; WAGNON, 2013). Ferruccio Deva (1975, p. 12), na introdução à tradução italiana de alguns escritos de Decroly, recorda que o método global para aprender a ler e a escrever já era conhecido antes de Decroly pelos estudos do abade Claude-François Lizarde de Radonvilliers (1768), de Nicolas Adam (1787) e de Raffaello Lambruschini (Istituto de San Cestone,

1829-1830). Todavia, ao contrário deles, Decroly insere no ensino os resultados da investigação psicopedagógica sobre a aprendizagem e procura enfrentar e resolver os problemas causados pelo uso do método global.

Daqui parte a necessidade de fazer uma averiguação das conclusões alcançadas por vários estudos e ligá-las a observações presentes, para melhor operar no sentido da renovação da educação, a favor do desenvolvimento da criança. Como documenta o volume *Comment l'enfant arrive à parler. Tome II. Vocabulaire. Développement du langage* (DECROLY, 1934b, p. 287-288), segundo Van Alstyne, citado por Decroly, as primeiras quinze condições que favorecem o desenvolvimento mental e verbal nas crianças de 3 anos são:

- os jogos e os livros ilustrados;
- as conversas com os adultos;
- as condições físicas apropriadas e a aquisição de hábitos favoráveis;
- a presença de outras crianças em casa;
- o contato com outras crianças fora de casa;
- a boa condição econômica dos pais;
- os passeios apropriados;
- uma atmosfera social na família graças à visita de parentes e amigos;
- as ocasiões para exercitar a própria responsabilidade nas tarefas que dizem respeito à criança, ou que a associam a atividades de pessoas que a circundam;
- as leituras adequadas;
- o uso de uma linguagem correta por parte dos pais;
- a boa educação dos pais;
- o encorajamento para desenvolver atividades independentes;
- o interesse dos pais pelas atividades dos filhos;
- o conhecimento do nível alcançado pela criança e o desejo de ver que ela atinge estágios sucessivos.

Por outro lado, nos contribuições de W. Stern, como nota ainda Decroly (1934b, p. 183), a evolução da natureza no vocabulário, estudada com a análise das expressões verbais das crianças de 1 a 3 anos, permite formular a hipótese segundo a qual o espírito da criança passa do estágio da *substância* ao estágio da *ação*, do estágio *concreto* ao estágio *abstrato*. Recorde-se que Piaget já escrevera *Le langage et la pensée chez l'enfant* (1923) e apresentara reflexões semelhantes quanto à construção lógica dos pensamentos das crianças, mas também Decroly, em 1906, publicara os primeiros estudos sobre psicologia e pedagogia da leitura, com referência às dificuldades encontradas em algumas crianças (DECROLY, 1934b, p. 295; SIMON; VAN DAELE; DECROLY, 1995-96, p. 520).

2. Consciência e autoformação

O médico belga apercebeu-se logo de que a constância presente nas várias pesquisas abria o campo para hipóteses novas. Ele retomou a teoria clássica da indução e da dedução e mostrou que era inadequada para explicar como se dá o conhecimento na criança, e que esta chega a compreender-se a si mesma, aos outros e a tudo o que entra no seu campo de percepção. A ideia tradicional de que o conhecimento segue um procedimento progressivo, em que as primeiras percepções simples se compõem e depois se associam até se concentrarem em fatores comuns, não encontra uma prova direta na vida da criança.

Paralelamente, os conceitos de gênero, de classe, de espécie e as passagens das partes ao todo, do simples ao composto, do concreto ao abstrato, do particular ao geral, como regra de ensino em todas as disciplinas escolares, desde o pré-primário, são mecanismos que a criança de fato não usa. Vê a mãe como pessoa completa e não por partes; observa o campo na sua totalidade e não nas suas partes constitutivas; os objetos e o ambiente que a circundam são apreendidos pelos seus sentidos, sem nenhuma preocupação com o estabelecimento de uma ordem. Podemos observar como

[...]o seu ser está lá, inteiro, cada vez que recebe uma percepção do seu eu, cada vez que tem fome ou sede, que se sente cansada ou se sente mal, sinta medo, esteja aborrecida, quer queira brincar ou sair, quer salte, corra, coma, tome banho ou vá dormir, a sua pessoa está lá, unida, na sua totalidade. (DECROLY, 1962, p. 8).

A criança recebe aulas de si mesma e aprende a tomar consciência da desordem, cria ordem a sua volta, ordem nas coisas que lhe chegam aos sentidos e a ela. Portanto, não estamos falando de sucessão e racionalidade, mas de pôr ordem no caos por parte da criança. O fenômeno da compreensão do todo inteiro, em que não há distinção, mas se amontoa, é chamado “percepção sincrética” por Renan e por Claparède, e “esquematismo” por Kant e por Revault d’Allonnes. Em seguida, o pensamento humano passa da fase do sincretismo à fase da análise, e, por conseguinte, à da síntese. Antes de dar a técnica, Decroly observa o que acontece na natureza, e daqui nasce o seu método. A propósito da mãe, escreve:

A mãe, sem recorrer a nenhum método estabelecido, com a ajuda de quem rodeia a criança, ensina-lhe todas as dificuldades da língua; sem pensar em analisar, em classificar os exercícios, ela faz-se entender e imitar um pouco cadavez. Se este milagre, que consiste em aprender a linguagem com procedimento materno, que nada tem de formal nem de conscientemente lógico, mas que também é lógico, se este milagre fosse conhecido melhor pelos educadores, veriam provavelmente com mais clareza o problema que tratamos aqui. O método da mãe é o método global (sincrético ou esquemático, segundo os autores).

Também na escola este procedimento para fazer aprender formas verbais não foi abandonado e as aulas orais, em que o professor se exprime, os exercícios, em que a criança tem de falar e repetir frases já ouvidas, as conversas com os colegas, são ocasiões em que a criança pode enriquecer o seu vocabulário e o seu arsenal de expressões, sem nenhuma necessidade de recorrer à análise ou à síntese das dificuldades. (DECROLY, 1962, p. 21-22).

Não perder de vista o estágio inicial, de compreensão do todo, favorece a integração do conhecimento, que é apreendido de modo compacto e permite interiorizar aquela unidade da forma, que é o pressuposto de unidade do conteúdo. A inteligência mexe-se com

desenvoltura no universo das coisas, que são as ocasiões do pensamento da criança, aberto à descoberta do mundo, sem a preocupação da opressão disciplinar, por sua natureza, de tipo técnico.

Pouco a pouco, percebi que a aula é a mais mísera das coisas e que o ambiente natural constituído por um sítio, campos, prados, animais de criação, plantas para cultivar, cuidar e apanhar representam o verdadeiro material intuitivo capaz de despertar e estimular as forças escondidas na criança. Apropriei-me desta verdade, isto é, que o interesse secreto da maior parte das crianças pelas coisas da natureza, seres e fenômenos, é uma mina inesgotável de assuntos para pensar, falar, escrever ou calcular no modo mais normal e racional. É a mesma via que os adultos, empenhados na realidade da existência, devem seguir, dia após dia, para poderem cumprir as suas tarefas sociais. (DECROLY, 1921; Trad. italiana, 1963, p. 29).

Aprender a falar significa relacionar-se consigo mesmo, com os outros, com a natureza e com o mundo, até chegar a ser uma missão ética densa de responsabilidade social.

3. A globalização da atividade mental

Relativamente ao sincretismo, ao esquematismo e também à psicologia da Gestalt, Decroly dá um passo em frente e cunha o termo “globalização” como sendo o mais adequado ao desenvolvimento do pensamento da criança, e aquele que é dominante até aos 6-7 anos. Dubreucq (1993, p. 254) refere que o termo “globalização” exprime a densidade imponente do fenómeno em que se introduz a análise parcialmente ao início, depois pouco a pouco com maior precisão, e que isto acontece depois dos 7-8 anos. O ensino destinado a dar partes isoladas de informação esbarra necessariamente contra o vazio, dado que o pensamento procede de maneira diferente.

A bibliografia sobre as obras de Decroly, publicada pela Universidade de Salamanca (SIMON; VAN DAELE; DECROLY, 1995-96), põe por ordem à progressão do pensamento do psicopedagogo belga, permitindo situar com precisão o estudo sobre a função da globalização, relevante na pedagogia (1923) e no ensino (1925).

Van Gorp cita o texto *Les centres d'intérêt et la fonction globale dans l'enseignement*, publicado em 1928, na *Revue de l'Enseignement primaire*, e nota que Decroly desenvolve o método global paralelamente à *Gestaltpsychologie* de Wertheimer, Koffka, Köhler, ao sincretismo de Claparède e ao esquematismo de G. Revault d'Allonnes (VAN GORP, 2005, p. 146).

O trabalho mental é influenciado por tendências e estados de espírito, por significados de objetos e acontecimentos, por aquilo a que chamamos “interesses dominantes” nesse momento. Falar de sincretismo não basta, porque se limita à percepção, nem o termo esquematismo é suficiente pois implica análise e síntese. O valor da globalização como processo mental emerge na distinção relativamente ao sincretismo e ao esquematismo, ligando-se às necessidades e aos interesses da criança, e, por essa razão, são tão importantes no estudo da atenção do educador e do professor. A análise do fenômeno global dá-se a nível inconsciente e é sempre devida ao interesse, não é uma análise plenamente consciente. Por fim, o que Decroly entende como “global” deve ser ligado às adaptações graduais que levam a formar um esquema e, por conseguinte, uma síntese, sempre com referência aos interesses (DECROLY, 1962, p. 10-23).

Tanto a atividade globalizante quanto a atividade intelectual analítico-sintética estão em relação com os interesses e com as “tendências afetivas”. A diferença entre as duas atividades, globalizante e intelectual, é que a primeira responde a necessidades primárias, como alimentação, proteção do próprio corpo, defesa dos perigos; enquanto a segunda diz respeito ao uso da inteligência para resolver problemas da vida, retirando também ensinamentos das experiências anteriores, dando provas de saber considerar o alcance das próprias necessidades e agindo sobre elas com inteligência.

A atividade globalizante manifesta-se na aquisição da leitura com o uso do método ideovisual (global), caracterizado por frases e palavras, em vez de letras e sílabas. As frases e as palavras são precisamente as dos interesses da criança, quer dizer, retiradas dos brinquedos, da comida, da natureza, dos fatos, dos gestos que faz e

vê realizados. O método global deve ser considerado a base do primeiro ensino e a leitura está unida ao ensino das coisas que são as aulas de observação.

4. Unidades de ensino

O programa da escola primária acolhe integralmente a globalização como atividade da criança, considerada no ensino. A parte técnica é constituída pelas seguintes disciplinas: leitura, leitura musical, escrita, desenho, ortografia, aritmética, ciências naturais, geografia e história, línguas e gramática, composição, trabalhos manuais e educação física. Em cada disciplina destaca-se o método global e deve-se evitar considerar as disciplinas separadamente.

O conceito de global que a criança já tem em mente até os 6-7 anos deve ser aceito e mantido pelo adulto. Aos 7-8 anos começa a análise. Em alguns casos, adverte Decroly, pode haver um tratamento ordenado da atividade globalizante por disciplina. Esta operação não deve ser considerada um ponto de partida válido, mas uma via possível de ser percorrida, tendo em conta as condições em que está o ensino e o estado da formação de professores. O tratamento por disciplinas é fruto de uma sensibilidade técnica devido à impossibilidade de seguir uma ideia central e de aplicar as “ideias-força ou centros de interesse”, de modo a fazer interagir os vários conhecimentos.

A escola tem a tarefa de unir, não de dispersar: reduzir as disciplinas e evitar subdivisões arbitrárias e artificiais leva a dominar o conhecimento segundo o método global. O mesmo acontece com disciplinas como aritmética, álgebra, geometria, trigonometria, todas reunidas na matemática, ou então com disciplinas como história, geografia, moral, economia política, reunidas nos cursos de civismo e de socialização na escola estadunidense.

O programa fundado na atividade globalizante, nas ideias associadas e nos centros de interesse permite ligar os assuntos entre si e enfrentar problemas que interessam à criança. Uma educação pensada por “horizontes” ou olhares conjuntos forma a capacidade

de organizar qualquer coisa nova dentro de um quadro de referência global. Cada pormenor tem sentido no conjunto e adquire um valor cognitivo de integração com o todo (DECROLY, 1962, p. 45-48).

Resume-se em oito pontos a atividade globalizante presente no ensino geral:

- 1º a atividade globalizante serve de ponte entre a atividade instintiva e a atividade superior da inteligência;
- 2º ela liga-se à atividade instintiva pelos estímulos que a determinam e à atividade superior pelas possibilidades de adaptação a novas condições;
- 3º funciona espontaneamente na criança e permite aquisições importantes, como a linguagem, os conhecimentos do ambiente material, vivo, social e também a adaptação a uma série de formas de atividade;
- 4º a mãe serve-se disso inconscientemente para educar a criança e para fazer com que ela aprenda várias noções práticas e importantes, sobretudo a linguagem;
- 5º é conveniente que se faça uso dessa atividade sobretudo durante o período de transição, que vai da educação materna àquela que se faz com métodos mais lógicos e abstratos;
- 6º pode ser aplicada não só na iniciação às técnicas (leitura, escrita, ortografia), mas também aos ramos de conhecimentos relativos à natureza e ao ser humano (ciências naturais, história, geografia) e à expressão destes conhecimentos na língua materna ou em outra língua (composição, línguas clássicas e modernas, desenho etc.);
- 7º ao início do estudo da aritmética e da matemática deve-se ter em conta a atividade globalizante;
- 8º dado que a condição essencial para que a atividade globalizante intervenha é que o interesse seja estimulado, encontramos nas considerações acima descritas uma nova confirmação da importância de basear o ensino das disciplinas nos interesses da criança, e também de ligar o ensino das

técnicas ao ensino dos conhecimentos (centros de interesse) (DECROLY, 1962, p. 51-52).

Percebe-se, então, que o método global reside no sistema ativo dos chamados centros de interesse. Por esta razão se fala tanto de método global como de método dos centros de interesse.

5. Da ideia geral ao centro dos interesses

Na fenomenologia de Decroly, a definição de interesse não é por si mesma simples, e o interesse corresponde geralmente a uma necessidade que se manifesta, transformando-se em interesse. O interesse é um sinal interior, é a forma consciente dos sentimentos; enquanto a curiosidade é o sinal exterior, aparece ao observador e pode ser tanto interior quanto exterior (DECROLY, 1927; Trad. italiana, 1955, p. 60-64). Dubreucq (1993, p. 255) nota que a pedagogia do interesse tem a função de potencializar as motivações básicas da criança e de libertar a sua criatividade, muito mais do que a pedagogia da reprodução.

Há um alto grau de variabilidade e aquilo que é um interesse para uma criança pode não ser assim para outra. Fala-se também de evolução dos interesses para significar que estes mudam ao longo do tempo e segundo as situações. O ambiente condiciona os interesses, encorajando alguns e desencorajando outros. Deve-se, sobretudo, notar que se estabelece uma prioridade entre os interesses, alguns são indispensáveis, como o interesse pela alimentação, pelo refúgio e pela segurança própria.

A relação com a escola pelo desenvolvimento dos interesses é fundamental. Para favorecer a abertura da criança a um crescimento completo e integral, é necessário que o ambiente escolar seja semelhante ao ambiente natural, este mais adequado às necessidades de espontaneidade e não artificialidade do ser humano. Com efeito, a proximidade da vida simples ajuda a libertar aquelas faculdades interiores de cuja expansão nasce a obra criativa e inteligente da criança.

Um bom exemplo do que se deve entender por centro de interesse, e de como aplicá-lo, encontra-se no volume sobre o ensino do cálculo e da medida nos primeiros anos da escola (DECROLY; HAMAÏDE, 1932, p. 83-98).

Primeiro exemplo para o primeiro e o segundo anos, idade das crianças, 6-8 anos

Ideia geral: a alimentação

Centro de interesse: as plantas

Subcentro: os frutos exóticos

Exercitação coletiva: a observação do coco

Exercícios de comparação qualitativa e quantitativa

Sugestões para os exercícios de cálculo: experimentados de forma prática

Segundo exemplo para o primeiro e o segundo anos, idade das crianças, 6-8 anos

Ideia geral: luta contra as intempéries

Centro de interesse: os animais e a roupa

Subcentro: a ovelha e a lã

Exercícios de observação: medida e cálculo

Terceiro exemplo para o segundo e o terceiro anos, idade das crianças, 7-8 anos

Ideia geral: luta contra as intempéries

Centro de interesse: o aquecimento

Subcentro: o aquecimento na escola

Exercícios de observação: vários tipos de aquecimento usados na escola

Segue a indicação de atividades propostas também pelos alunos e a individualização dos exercícios na turma, com os chamados *jeux éducatifs*, isto é, jogos educativos, individuais e coletivos, feitos com objetos e brinquedos (DECROLY; MONCHAMP, 1913; Trad. italiana, 1951,

p. 10-16) que servem para ser montados e desmontados e permitem cultivar a habilidade motora, desenvolver a atenção, juntamente com as capacidades lógicas, adquirir as primeiras noções de quantidade, de número e de leitura (DECROLY; HAMAÏDE, 1932, p. 99-100). As vantagens são notáveis porque as crianças não agem por capacidades isoladas, mas simultaneamente por aplicações múltiplas, quanto aos pontos de vista perceptivo, motor, verbal, intelectual e de atenção. Usam-se cartas, quer com figuras em que se indica a operação a fazer, quer com pedidos para completar. O importante é oferecer gradualmente as dificuldades e controlar os resultados.

Junto com os meus colaboradores, descobri a utilidade dos exercícios de individualização denominados jogos educativos. Graças a tais jogos, conseguimos resolver o problema aparentemente sem solução de manter ocupados alunos muito diferentes entre si, ao mesmo tempo. Não me irei demorar sobre os seus princípios e sobre as suas aplicações: apresentam algumas analogias com os da Montessori, mas se os conheceis, vereis logo que se inspiram num princípio diferente, embora tenham como objetivo, como acontece com os jogos da Montessori, estimular a iniciativa, a liberdade e a espontaneidade da criança através da individualização. (DECROLY, 1921; Trad. italiana, 1963, p. 33-34).

Os exercícios de *observação* (ou seja, de contato com as coisas), os exercícios de *associação* (isto é, de experiências passadas ou atuais, mas distantes) e os exercícios de *expressão* (ou seja, do trabalho do pensamento organizado de forma compreensível para os outros) têm o objetivo de dirigir a criança para a consciência de si mesma e para a sua organização do mundo e das coisas.

Os professores preparam o material com exercícios adaptados aos vários anos e às várias turmas, e também aos vários ambientes de vida. Completam as carências do ambiente quando advém às crianças não terem, por exemplo, a possibilidade de participar no grande espetáculo de beleza oferecido pela natureza (DI MARCO, 1970, p. 376-379). As observações de pedologia de Decroly sobre a interação entre ambiente e formação mental antecipam e confluem hoje nas investigações sobre neurociências (OLIVIERI, 2011, p. 22-23). Portanto, a descrição da criança da cidade e da criança do campo dá a ideia da

observação do desenvolvimento que é favorecido, ou não, em contextos nos quais a experiência é mais ou menos direta.

No que diz respeito à influência que a grande cidade exerce sobre a criança, pode determinar o patrimônio cognitivo com o qual vai à escola e quais as suas lacunas. Se, deste ponto de vista, se confrontarem o camponês e o traquinas de uma aldeia com a criança de uma grande cidade, a balança penderá a favor desta. Na verdade, pode-se afirmar que se a criança da cidade possui um vocabulário mais vasto e rico e demonstra uma maior habilidade verbal, a outra criança tem mais sentido prático, mais iniciativa e sabe desembaraçar-se melhor. Uma é mais brilhante e a outra é mais ágil. (DECROLY, 1921; Trad. italiana, 1963, p. 25).

Tomando como modelo a criança do campo, a escola renovada de Decroly abre-se ao mundo circundante, é escola para a vida por meio da vida, na vida (GOUSSOT, 2005, p. 55-61); deixa entrar os materiais colecionados ao ar livre nas salas de aula, para levar as observações aos laboratórios escolares. Neste ambiente, transformado em campo vivo de ação e movimento, a criança não imita a natureza, mas vive-a, não reproduz os objetos, mas observa-os ao natural, não passa horas no torpor da mente, mas ativa a sua inteligência (VAN GORP, 2011, p. 508). Os seres vivos, os ritmos das estações e a poesia da natureza despertam a curiosidade da criança e constituem a sua primeira experiência educativa. A natureza é o “verdadeiro livro”. A escola das portas abertas não tem paredes e coleciona materiais apanhados fora da sala de aula. A turma deixa de ser um auditório, para se tornar, pelo contrário, um laboratório.

Um documento para debater⁴

Friedrich Wilhelm August Fröbel, *Dell'educazione dei bambini*. Veneza: Kirchmayr e Scozzi, 1883; título original: *Gesammelte pädagogische Schriften*. LANGE, W. (org.). Berlim: Enslin, 1862-1863.

⁴ O texto reportado adiante foi encontrado na biblioteca da “Università di Roma-Tre”, e corresponde a uma tradução livre do alemão para o italiano, de A.P. Este texto será transcrito na sua forma original, sem data e página nas referências.

Ilustre Amigo,

Quis unir-me aos numerosíssimos amigos que festejam o dia das vossas núpcias. Mas que posso eu oferecer a um habilíssimo Educador da juventude? A um pensador robusto do valor do meu caro Ronchese? Que gênero de composição literária digna da ocasião poderia dedicar-vos um modesto educador de crianças?

Não tenho a vocação paleográfica de remexer nos arquivos e nas bibliotecas à procura de pergaminhos antigos; não saberia onde procurar cartas inéditas meritórias de voltarem à luz; sinto-me incapaz de unir dois versos... e isto ia dizendo para os meus botões, ainda assim, desejaria recordar os egrégios esposos Ronchese-Loro, num dia de tanta solenidade!

Pensei e voltei a pensar, procurei e voltei a procurar, no assunto tão almejado e tido como distante, mas era-me tão próximo, realmente à mão de semear! Ontem noivos, hoje enlaçados num indissolúvel conúbio. Não tarda nada e gozareis, assim o desejo, das alegrias inefáveis da paternidade e da maternidade! Que texto mais interessante poder-vos-ia ser dedicado que não seja um que vos fale DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS?

Por este motivo, como sempre faço, lancei mão do meu ilustre mestre F. Fröbel; arranquei uma folha da sua árvore sempre verde e sábia. Fiz o melhor que pude para interpretar os seus pensamentos em italiano, e eis que vos apresento estas poucas páginas...

E dado que também vós, meu caro amigo, há não muito tempo, enriquecestes a literatura nacional com um prestigiado trabalho educativo traduzido do inglês, estou certo de que aceitareis, com a vossa conhecida gentileza, o modesto opúsculo que, acompanhado de tantíssimos votos de felicidades, hoje vos oferece

O vosso afeiçoadíssimo

A.P.

Veneza, abril de 1883

*A casa onde a criança nasce e é educada
é a sua predestinação (Lamartine).*

A educação humana pressupõe um desenvolvimento e tem como objetivo ser uma ajuda eficaz no desenvolvimento natural do ser humano, dar à frágil criança o apoio e o socorro necessários à sua existência e para o seu crescimento, além de ajudar todas as suas inclinações e todas as suas forças; por isso, podemos dividi-la em educação física e psíquica. O amor dos pais é e será sempre o fundamento indestrutível e a causa final de toda a educação infantil. O mesmo amor instintivo, natural dos pais, faz com que eles ofereçam à criança somente aquilo que consideram necessário ao seu desenvolvimento, procurando com afã manter distante dela tudo o que poderia representar um perigo e um prejuízo. O amor iluminado dos pais não se limita a cuidar só do corpo, mas também da alma, e estende-se a todo o desenvolvimento moral e intelectual. O amor reconhece nas crianças os dons mais preciosos e magníficos recebidos da onipotência divina; dons que devem ser guardados com grande responsabilidade, para que o corpo e a alma permaneçam ilesos. Somente naquelas famílias em que a fria indiferença e o menor egoísmo envenenaram o coração se desleixa a primeira educação, da qual tanto depende o futuro das crianças. Em alguns casos o trabalho educativo é confiado a mãos mercenárias, a pessoas sem ciência nem consciência.

O amor universal pelo próximo também requer a educação das crianças; pois só então se garante o cumprimento da esperança numa perfeição moral do gênero humano, quando se praticam os meios que levam ao desenvolvimento completo e harmonioso das faculdades humanas.

A educação das crianças é, portanto, uma exigência social justa, indiscutível e irremediável. As suas causas estão, em parte, nas necessidades naturais, individuais e sociais, em parte, nos instintos da consciência ética e religiosa. Nem o tempo em que se deve começar o trabalho educativo deve ser posto em causa. Deve começar assim que o novo cidadão aparece no mundo. No que diz respeito à educação física, esta exigência é geralmente englobada e percebida; mas onde divergem as opiniões é no que diz respeito à educação intelectual. Não encontramos, por acaso, ainda hoje, pais que têm o

preconceito de pensar que a educação moral deve começar apenas com a instrução escolar? Não há pais que dizem: “Pois, a escola há de tirar-lhe o diabo do corpo e ensinar-lhe a boa educação e a obediência?” Quão difícil se torna o trabalho educativo com tal preconceito! Querer opor-se aos caprichos, às obstinações da criança quando já chegou aos 6 anos, querer domesticar os instintos e as inclinações, afastar os erros e os defeitos, arrancar a erva-daninha só quando já se enraizou, seria um trabalho de Hércules e de Sísifo! Do mesmo modo que o atento jardineiro cuida da tenra plantinha, podendo-a, fazendo-a crescer e depois enxerta a jovem árvore, também a educação moral deve começar desde a mais tenra idade da criança.

Uma educação cuidada, inteligente e conscienciosa encontra motivos para se fazer valer também nas coisas aparentemente menos importantes. Que o educador não se atreva a deixar a criança abandonada a si mesma, nos primeiros 6 anos de vida! Esta primeira idade está plena de consequências para toda a obra educativa futura. Richter tem razão quando diz: “O homem aprende mais nos primeiros três anos de vida do que nos três anos de Universidade”. Também os grandes pensadores defendiam esta ideia, e a pedagogia reconhece igualmente o período da primeira infância como o mais importante para a educação humana. E é verdade: nela se fundam os alicerces da vida futura; nela a alma humana é mais suscetível e mais maleável; nela as impressões do espírito têm a máxima importância para toda a vida; de modo que se pode dizer: do período da primeira infância nasce a saúde ou a perdição da juventude!

Exatamente por isso é imperativo usar na educação da primeira infância o máximo zelo e o máximo cuidado.

Dado este axioma, há duas questões a colocar: I. Sobre a qualidade desta educação; II. Sobre os meios oportunos para pô-la em prática.

a) Quanto à primeira questão, entendemos que a educação seja conforme à natureza, isto é, conforme à natureza da criança; que corresponda às suas inclinações e às suas exigências infantis. Cada artifício, cada violência, cada ato que se pareça com um molde, tipo fábrica, deve ser afastado da educação infantil. A criança não deve

ser tratada como meio para um objetivo posto fora dela. Se isso devesse acontecer, não poderíamos falar de educação natural; a linguagem distingue rigorosamente *educar* de *domesticar*. A domesticação prejudica muitíssimo e é perigosa para a criança. O *interior* deixará de se harmonizar com o *exterior*, o contraste entre as duas naturezas alimenta o espírito da hipocrisia e da mentira na criança. É por esta razão que queremos que a educação seja conforme à natureza. Que ela dê à criança a oportunidade de se desenvolver, proporcione as ocasiões para ela poder se expressar e dirija esta expressão para o caminho certo, sem intervir arbitrária e caprichosamente. Impor à criança métodos alheios e extrínsecos é trabalhar contra a natureza. Dado que a educação é nada mais nada menos do que influência consciente e regular de homens educados sobre o desenvolvimento dos seus semelhantes que ainda não têm educação ou estão parcialmente educados, não pode nem deve transformar ou destruir a natureza, pelo contrário, pode e deve determinar a espécie e o grau de educação das forças e das disposições naturais do ser humano. Aquela educação que se atém ao que foi dado ao homem pelo criador, para que atinja a sua perfeição, é conforme a natureza.

A finalidade do ser humano é incontestavelmente o desenvolvimento puro e perfeito de todas as forças e as disposições que lhe são próprias.

A educação deve influir sobre todo o ser humano, sobre a sua parte física e intelectual (intelecto, sentimento e vontade). Não deve limitar a sua ação a uma parte só. Corpo e alma precisam de cuidados simultâneos e equitativos. Negligenciar uma destas partes pode ser causa de muitos problemas. O homem destinado à vida terrestre e à celeste participa de ambas. O corpo, instrumento da sua alma, põe-no em relação com o mundo físico, a alma transporta-o para o mundo invisível. O cumprimento do seu destino terreno depende da saúde do corpo e da alma, e da aquisição dos conhecimentos e atitudes que são indispensáveis à sua existência. Quanto mais alto subir os degraus do saber ou do poder, mais fácil será para ele ocupar o seu lugar no mundo. O seu destino celeste exige, pelo contrário, a

educação e a consagração da alma, para atingir aquela perfeição que torna o homem imagem digna de Deus.

O corpo como instrumento da vida intelectual é de capital importância, tal como o cuidado da vida física se apresenta intimamente ligada à obra educativa. A psicologia demonstrou de forma irrefutável que as condições físicas influem muito na vida intelectual. Já os Romanos diziam: *Mens sana in corpore sano*, sentença que será sempre verdadeira mesmo quando aqui e ali infelizmente se registram exemplos contrários.

Em primeiro lugar, a educação deve, portanto, cuidar da saúde física e levar em consideração as exigências fisiológicas, das quais depende a conservação da saúde e do crescimento, para o desenvolvimento harmonioso da criança.

As mães providenciarão, e bem, a saúde dos seus filhos quando conhecerem a influência dos alimentos que devem ser oferecidos em proporções determinadas e em horários regulares, para que a criança se habitue logo à ordem e à moderação. A roupa deve ser adequada ao clima e à estação, não deve impedir o movimento livre e a respiração, mesmo que a deusa Moda se oponha; o sono, o asseio: lavar-se ou banhos abundantes também devem fazer parte substancial de um regime educativo regular. O cuidado dos órgãos dos sentidos, do qual depende em boa parte o desenvolvimento e também a educação do intelecto, não deve ser negligenciado por uma mãe inteligente.

O vigor físico não deve ser perdido de vista, já que, como diz Fichte, “a ginástica deve ser parte integrante da educação harmoniosa”. O movimento ao ar livre, tão abandonado em certos institutos, especialmente femininos, deve ser inserido num bom programa de educação. Também aqui gostamos de citar a máxima de um escritor: “Tudo correria melhor se os homens corressem mais”. Devemos habituar a criança a suportar qualquer pressão e mudança atmosférica, pois com exercícios de ginástica moderados o corpo torna-se hábil e dócil instrumento da alma. Nisto estamos de acordo com Rousseau, quando diz: “Plus le corps est faible, plus il commande; plus il est fort, plus il obéit.”

b) A educação humana tende mais a elevar-se do que a conservar e a fazer simplesmente prosperar a vida animal: antes de mais nada, deve ser uma educação espiritual, deve despertar o intelecto, formar o caráter, revigorar a vontade. A alma humana é, na sua essência, um todo indivisível, mas, segundo a sua manifestação, divide-se em três partes diferentes, isto é, *intelectiva*, *afetiva* e *volitiva*. A vida da criança deve ser desenvolvida e educada relativamente a estes três fatores:

* A *faculdade intelectual*. No espírito humano formam-se imagens, recordações, conceitos; a faculdade de distinguir o útil do nocivo, o falso do verdadeiro, o visível do invisível e todo o resto dá-se por meio do nosso pensamento. Com a reflexão, o homem pode alcançar o conhecimento de que Deus é a causa final de qualquer criatura e ser vivo. O animal bruto não pode elevar-se a tal conhecimento, existe sem consciência e nunca chegará à causa das coisas criadas.

* Com a ajuda do seu intelecto, o homem pode *formar também sentimentos* (alegria, dor, interesse, amor, ódio, medo, esperança, desejo, admiração do belo, do verdadeiro, do bom etc.). Estes sentimentos podem dividir-se em físicos, unidos diretamente com certas atividades dos órgãos corpóreos; estéticos, porque dizem respeito ao belo e ao sublime; éticos, porque têm como objetivo a nossa relação com outros seres e conosco. A soma das sensações éticas reside no caráter. A educação deve prestar atenção para que se criem na alma apenas sentimentos que, na prática, se tornarão virtudes.

* Entre todas as atitudes da alma, a *vontade* é a que ocupa o primeiro lugar. A nossa vontade é a nossa individualidade mais intrínseca, o âmago da alma. À objeção que alguém poderia fazer, isto é, que o sentimento é aquilo que mais nos pertence, podemos responder que, e ao fim e ao cabo, todas as sensações, as alegrias e as dores, esperanças e temores etc., consideradas no seu todo, não são outra coisa senão afeições (comoções) da vontade, e que quando as Sagradas Escrituras mencionam o coração como parte essencial da nossa vida psíquica, dizendo “Dá-me o teu coração”, e dele faz derivar os pensamentos bons ou maus, podemos concluir: o coração é

nada mais nada menos que a vontade unida ao pensamento, só que considerado do lado prático. O homem pode tomar decisões, fazer propostas, promessas, pode *querer*, sendo perfeitamente livre nesta vontade. Nenhuma potência do mundo é capaz de obrigá-lo a fazer algo que não queira: “O homem foi criado livre; é livre mesmo se tivesse nascido em cadeias” (SCHILLER). Mesmo nisto, é tarefa principal da educação que a vontade escolha apenas o bem, que a tendência para o bem seja fortificada e vigorosa. Com isto não queremos dizer que se deva abandonar a educação das outras atitudes intelectuais. A educação deve tender ao desenvolvimento harmonioso de todas as potências da alma! Agindo sobre uma parte unicamente, criaria apenas anomalias e caricaturas intelectuais. Quem tendesse a desenvolver somente a faculdade intelectual obteria, sim, a clareza das imagens, a agudeza do pensamento, mas não obteria o calor da alma. Os educandos poderão mostrar ideias claras sobre o conceito de verdade, de justiça e de bondade, mas o sentimento permanecerá adormecido. Apesar de uma clara percepção do verdadeiro, do belo e do bom, um homem educado dessa forma será um egoísta, não sentirá interesse pela dor e a miséria dos outros, deixando-se guiar apenas pelas regras da prudência. Por outro lado, é condenável a educação parcial da inteligência, pois seria perigosa a educação exagerada do sentimento, aliás, criaria fanatismo, beatismo etc. A educação do coração e da mente devem caminhar juntas, da mesma forma que na natureza a luz do sol não se separa do calor. Acrescente-se a tudo isto uma vontade vigorosa e o mundo que se formou em nós, iluminado e aquecido, tenderá a transportar-se para o mundo exterior, transformando o ideal em real.

Somente uma educação que dê conta destes fatores se pode chamar de educação conforme à natureza.

De que meios eficazes dispomos, nós, educadores, para o desenvolvimento das faculdades humanas na primeira infância? (Dado que pretendemos falar unicamente desta). Examinaremos estes meios sob três aspectos:

a) *Em relação à educação da faculdade intelectual.* A educação da

linguagem é da máxima importância para o desenvolvimento intelectual da criança. A linguagem introduz a criança como membro ativo na sociedade humana. Esta cria uma ponte entre o ser intrínseco da criança e os que convivem com ela. Falar é uma arte difícil e aprender a falar é um trabalho que requer toda o esforço da criança.

A linguagem instintiva que dura somente uma parte do primeiro ano de vida cede logo o lugar à linguagem dos gestos, que se manifesta com o choro e o riso, com as contrações musculares faciais e dos olhos, com os movimentos das mãos e dos pés. A este período segue-se a linguagem dos sons; a partir daí deve intervir a ajuda dos pais. A criança deve aprender o significado das coisas e das atividades que chegam aos seus sentidos, deve sentir a pronúncia clara, distinta e lenta dos nomes dos seres que a rodeiam, vendo nitidamente as coisas ou as pessoas indicadas e os movimentos da boca de quem lhe fala. A mãe educadora deve vigiar rigorosamente de modo que a criança repita o mais corretamente possível, sem se cansar de lhe repetir as palavras várias vezes. É evidente que, ao início, se nomearão coisas fáceis e próximas; em seguida, coisas difíceis e distantes (quarto, casa, jardim, estrada etc.). Tem grande influência sobre a educação da linguagem da criança que as pessoas que estão junto dela falem corretamente e evitem os *diminutivos ridículos* e as vozes distorcidas e entrecortadas.

Feliz a criança a quem, desde o primeiro ano de vida, soaram vozes humanas, inteligíveis e gentis, aperfeiçoando o som e a expressão da sua linguagem! Feliz a criança a quem a nutriz – a mãe, os irmãos mais velhos, os parentes e os amigos – infunde raciocínio e graça com o sentido e com o som dos discursos; de acordo com o modo como no início ouvimos falar – como se formaram a nossa boca e a nossa linguagem na infância e na juventude – assim talvez falaremos durante toda a vida (HERDER).

E dado que a educação pretende dar à criança conceitos exatos, é da máxima importância que se intensifique a percepção visual da criança. Ver de modo correto é condição preliminar para combinar e compreender cada coisa junto com as suas características distintivas.

É preciso ensinar a criança a ver, não de modo fugaz e superficial, mas atentamente, para que se imprima na sua alma a imagem segura do objeto externo. Em casa, nas ruas, em qualquer lugar, a mãe deve habituar a criança a ver atentamente, a não ser um ocioso espectador do que acontece a sua volta. Ainda assim, quanto não se peca contra estas regras tão simples e tão importantes! Não deve surpreender que os conceitos e as ideias das crianças sejam tão confusos e limitados, porque o espírito, cuja atividade parte da observação, está privado da matéria necessária para o seu exercício e desenvolvimento. Quantos não são os homens que não sabem ver! Quantos os que caminham despreocupados e sem elevar o olhar para as belezas do mundo, desprezando as maravilhas da natureza e da arte que recebem da fonte da luz! Eles não veem de olhos abertos, permanecem cegos a tudo o que não se lhes imponha inevitavelmente. O seu olhar limita-se a um processo físico, a visão intelectiva e o reconhecimento lhes são desconhecidos.

A educação deve começar logo a habituar a criança a ser ciente de tudo o que o seu olho percebe, de tudo o que toca o seu horizonte. Em suma, o homem deve aprender a ver! E esta é uma arte que deve ser ensinada. O homem pensante vê e observa com atenção até o objeto mais insignificante. O seu olhar sabe distinguir, analisar, comparar.

Dado que muitas coisas não podem ser colocadas no horizonte das crianças, nem diante dos seus olhos, a educação deve ocupar-se de compensar esta falha com boas imagens. Mas atente-se a que estas sejam simples, grandes e não tão confusas ou complicadas que representem pouquíssimos tipos, caso contrário, confundirão a criança e despertarão nela a indiferença, a saciedade e a aversão. Se os conceitos que nascem na alma da criança a partir da visão das imagens não oferecerem o frescor e a vivacidade como fazem os conceitos que se lhe impõem olhando diretamente para os objetos, ainda assim não se deve abdicar da utilidade que as imagens oferecem. Imagens de coisas já vistas põem a criança na condição de criar um conceito das imagens de coisas que ainda não viu. Mas não se pense que a criança veja por si só o objeto figurado numa imagem. O seu

interesse deve ser estimulado, acrescido de explicação, de narração e da vida que a mãe ou a educadora lhe sabe dar. Senão as imagens perderiam o seu verdadeiro fim, o seu valor educativo, a influência que exercem no processo do pensamento.

Para que os conceitos produzidos pela visão de objetos reais e de imagens se afirmem e se conservem na mente da criança, é absolutamente necessária uma repetição frequente das percepções dos sentidos. Quanto mais claras forem as percepções, mais atentos serão os confrontos e as distinções, mais exatos e excelentes serão os juízos.

Também o jogo concorre bastante como meio educativo intelectual. “Os jogos desta idade são a artéria vital de toda a vida futura, pois neles se mostra o homem total, em todas as suas disposições, em todo o seu sentimento íntimo.” (FRÖBEL, 1874, pp. 13-14). A verdadeira ocupação da criança é o jogo. “Nesta idade, a criança não trabalha, joga”. Uma atitude aparentemente inútil, mas que, todavia, é um desenvolvimento admirável de atividade própria, que parece um simples prazer dos sentidos, mas onde se encerra um misterioso trabalho intelectual. No jogo, estimula-se vivamente o espírito da criança, exercitam-se e elevam-se as suas forças intelectuais à plena consciência. Por meio do jogo, suscitam-se a reflexão, a comparação e a distinção, o juízo, e como conclusão, mantém-se a criança afastada do tédio, tão perigoso para a sua vida moral e intelectual. Da influência extraordinariamente benéfica que o jogo exerce sobre o desenvolvimento integral da criança muito já foi escrito e dito, tanto que nós nos consideramos dispensados de acrescentar outras coisas. No que diz respeito ao valor dos brinquedos, segundo as opiniões dos educadores competentes, valem apenas os que possibilitam uma atividade livre, uma decomposição e recomposição múltiplas. Portanto, daremos preferência àqueles brinquedos que oferecem simplicidade de manuseio. A criança não pede imitações rigorosas da vida real, porque à sua fantasia basta qualquer material para a imitar – “Quanto mais espaço for deixado à sua fantasia, mais ela irá preferir a matéria bruta.” (CURTMAN). “As crianças sabem fazer tudo de tudo: um pau

torna-se uma espingarda, um pedaço de madeira torna-se uma espada, um lenço amarrado serve de fantoche, um canto qualquer da casa torna-se uma cabana.” (GOETHE). As fábricas de brinquedos deveriam levar em conta as exigências pedagógicas e seguir as informações dos educadores inteligentes; estes deveriam tentar influenciar mais este ramo da indústria e fazer com que sirvam a uma finalidade realmente educativa. Basta verificar as lojas de brinquedos antes da época de Natal e da passagem de ano e veremos que muitas vezes as compras se tornam tormentosas para os pais inteligentes! É preciso, pois, que aqui também se faça uma mudança. Este é um campo para o qual a pedagogia deveria dirigir a sua atenção, porque se poderia tornar muito útil. Mais fácil seria para os pais fazer a escolha oportuna se os brinquedos realmente adequados às crianças tivessem a aprovação de uma comissão educativa e fossem expostos nas lojas em divisões segundo as idades das crianças. As nossas exigências não são fantasiosas ou impossíveis. Levadas a sério, alguma mudança se poderá obter. As grandes fábricas não ficarão indiferentes a um conselho desinteressado e benévolo e às propostas honestas da arte educativa. Já se gastaram demasiadas palavras com isto. Está na hora de agir. Como acontece com todas as outras coisas na vida da criança, também no jogo se verifica um progresso gradual. Primeiro a criança brinca com os objetos, depois com outras crianças; primeiro imagina coisas, depois relações, mais tarde acontecimentos, e do instinto de transformação passa à construção e à formação. Os jogos das crianças precisam, entenda-se, de vigilância, e a educadora deve saber aquilo que as crianças podem e devem jogar.

Mas a vigilância não deve ser confundida com a ocupação contínua junto da criança. Uma criança sente tanto a necessidade de brincar sozinha como de se divertir com os outros. Aliás, a ocupação tranquila e silenciosa da criança quando está sozinha é aquela que podemos realmente chamar de seu jogo, já que desta atividade livre e espontânea depende o seu maior progresso intelectual. A criança aprofunda a observação daquilo que lhe interessa. Permanecer numa atividade é sinal de interesse, e este é condição do progresso inte-

lectual. A interrupção contínua da atenção dirigida livremente a um sujeito prejudica muitíssimo o amadurecimento da criança. A sua interioridade é perturbada se a obrigamos a pedir sempre um impulso exterior para a sua atividade.

No nosso caso, trata-se de fazer um sem deixar de fazer o outro, de progredir pela via do meio. É indubitável que também no jogo a criança precisa de uma orientação. Devemos imprimir tal orientação no seu instinto, de modo que a criança exprima por meio do jogo tudo o que traz em si e que de si mesmo se apresenta a ser desenvolvido; deve receber o impulso para fazer aquilo que faria sozinha se compreendesse as suas capacidades. A estas exigências correspondem perfeitamente os jardins de infância, sempre que sejam organizados segundo o sentido e a compreensão de Fröbel. Estes instituições se tornaram quase uma necessidade social, e com razão Fröbel declara-as instituições educativas auxiliares indispensáveis, que trabalham para as necessidades da humanidade. Será sempre verdade que a mãe permanece o centro e o ponto de partida da educação infantil, mas também é inegável que a educação geral e o amor materno hoje deixaram de ser suficientes para educar a criança plenamente. Mesmo que a mãe saiba educar os seus filhos com inteligência, terá tempo para se dedicar exclusivamente a eles? O conselho é simples. Vivemos para os nossos filhos. Mas as circunstâncias permitem-no? A sociedade moderna não impõe ao indivíduo a luta pela sobrevivência? O pai não se dedica principalmente aos deveres que lhe impõe o seu trabalho, e a mãe não deve cumprir os seus deveres de dona de casa, de mulher, de cidadã? Dado que a natureza das relações humanas exige que a maior parte dos indivíduos fora da educação resolva outros problemas da vida, por consequência, outras instâncias educativas devem socorrer a família. As creches, os jardins de infância etc., e todos aqueles espaços escolares destinados a acolher as crianças tornaram-se auxiliares indispensáveis na ação educativa da casa, e, embora devamos combater a doença do nosso tempo e estudar como reconstruir a família no seu fundamento natural e ético, educando mães que compreendam perfeitamente a

sacralidade e a particularidade da sua missão, fazendo dela a tarefa mais sagrada da sua vida, os institutos mencionados continuarão a ter plena importância e razão de ser. Em primeiro lugar, todos os jardins de infância quando forem generalizados para os filhos do povo, terão um grande futuro. Sem alguns exageros inerentes à inovação, os jardins de infância contêm um fundo saudável, vital, que não deve ser perdido, pois representa um ato de desenvolvimento robusto.

Com uma perspicácia talentosa, Fröbel entrou no espírito dos jogos infantis e mais do que outros reconheceu os elementos indispensáveis para a primeira infância. Conseguiu encontrar a vida intelectual e afetiva da criança nas profundezas da mente. Nenhum educador lhe passa à frente, nem pode ignorá-lo, nem ninguém que queira adquirir um conhecimento profundo da educação da primeira infância e que deseje ser útil à nação neste campo pedagógico. Segundo Fröbel, antes de as crianças entrarem para a escola, o jardim de infância deve dar-lhes um exercício harmonioso e científico para as suas forças, não só deve protegê-las como deve sobretudo oferecer-lhes uma atividade correspondente à sua natureza, deve fortificar o corpo, despertar os sentidos e estimular o intelecto, familiarizando-as assim com a natureza animada e inanimada, orgânica e inorgânica, sem nunca se esquecer de influir sobre o coração e sobre o caráter, orientando as crianças para a fonte primeira de toda a vida e em *harmonia consigo mesmas*. Como meio mais adequado para fazer a criança alcançar esta meta, Fröbel aconselha que se parta do jogo. Com ele, em vez de relações puramente acidentais com outras crianças, deve-se proporcionar uma relação sistemática e ordenada, portanto, Fröbel usa um método particular, científico e gradual, com uma técnica original, em cuja aplicação todas as forças intelectuais adormecidas da criança despertam e se desenvolvem, oferecendo-lhe em cada degrau do desenvolvimento apenas aquela quantidade que pode suportar, compreender e assimilar: “Não se deve deixar ao sabor das marés a decisão de desenvolver esta ou aquela disposição e atitude.” (FRÖBEL).

Pensamento profundamente educativo e horizonte vastíssimo!

Se, além desta influência científica, for concedida à criança uma parte igualmente razoável para que possa entregar-se à própria fantasia, o jardim de infância tornar-se-á uma instituição indispensável e única. E quanto mais rapidamente desaparecerem os preconceitos contra os jardins de infância, baseados na ignorância, mais benefícios lhes serão reconhecidos e mais cedo as autoridades municipais se declararão prontas a promovê-los. Devemos trabalhar para isto com todas as nossas forças.

b) Em relação à educação do coração. No que diz respeito à educação do coração, nada exerce influência tão benéfica sobre a criança como o espírito do amor. Já em tenra idade, deve ser despertado o amor pelos pais e pelos irmãos. Pais e irmãos devem ser os prediletos do seu coração; a criança deve sentir-se melhor entre os seus familiares do que em qualquer outro lugar. O amor é o sol e sob os seus calorosos raios a vida afetiva se desenvolve melhor. Feliz a criança que cresce numa casa em que a vida familiar é aquecida pelo calor do amor. Os breves dias da infância tornam-se os mais belos e os mais felizes da existência e as mais amáveis lembranças ligam-se a este tempo. Os sentimentos do sublime e do celeste despertam na criança e toda a sua vida futura é confirmada por eles. Nem a educação pública se pode gabar de dar um benefício mais fecundo do que o das famílias tão afortunadas em questões de amor. Aqui repousam as fontes do bem-estar do Estado e da Religião. Aqui se encontram as raízes mais fortes do desenvolvimento cidadão, do bem-estar material e moral da comunidade. Por isso, caros pais, alimentem o espírito do amor na vossa casa, alimentem os altos sentimentos de intimidade familiar, e ninguém melhor do que vocês educarão o coração dos vossos filhos.

Outro meio poderoso para influenciar sobre a mente e sobre o coração da criança são as fábulas e as histórias infantis. Como escutam com atenção as histórias comoventes de que cada povo possui tesouros inesgotáveis! Quantos sentimentos nobres de amor, de gratidão, de sociabilidade se despertam e se estimulam no espírito infantil! Como animam a fantasia, preparam o prazer da leitura nos

anos futuros. Os pais deveriam apropriar-se de um grande número destas histórias mágicas para poderem sempre contá-las às crianças. Na criança deve ser despertado e alimentado o sentimento religioso, não com exterioridades declamatórias, mas com preces devotas, com discursos e ações respeitosos para Deus, com explicações fáceis das ações divinas, das festas religiosas e com contos adequados à idade da criança, além de ser despertada a sua atenção pela beleza do mundo. O que pode ser mais adequado para elevar o coração a Deus do que uma sensata contemplação da natureza? A natureza é, de certo modo, o órgão mediante o qual Deus influi sobre nós, é a cópia da sua magnificência, a escrita por meio da qual o espírito divino nos fala. Idealismo e sacrifícios são a única coisa que ainda pode salvar a nossa sociedade moderna. Esta bela máxima foi proferida anos atrás por um filósofo. Ideias e sacrifícios significam amor e verdade.

c) *A educação da vontade.* Mesmo sob as relações mais simples, a vida oferece muitíssimas ocasiões e estímulos para educar a vontade. Mas a vida inconsciente por vezes fica truncada, para não dizer estéril. A educação tem como objetivo influenciar cientemente sobre a vontade, imprimir um sigilo que fará as manifestações e as ações serem conectadas entre si; que nelas se manifeste uma reverência e uma continuidade, e sirvam de fundamento ao caráter ético. A criança deve ser educada para ter uma personalidade consciente. A força nela existente, fiel à sua natureza, deve ser transportada em condições de realizar com segurança a personalidade consciente. A criança deve ser habituada a frear os seus desejos e a praticar o bem espontaneamente, segundo as exigências das leis divinas. Feliz aquela criança que for guiada para o bem pelo impulso natural do seu coração e na qual, já nos primeiros anos, “a imagem da boa mãe que a acompanha se torna sempre a sua consciência” (PESTALOZZI). Nunca tolerem que a criança adquira gestos de arrogância, capricho e instabilidade. Mas conserve no espírito infantil uma certa serenidade. “A serenidade é o céu sob o qual tudo prospera, exceto as plantas venenosas.” (GIAN PAOLO). Eliminem-se o desespero, o isolamento, o medo, pois quando estes vícios se insinuam na alma, os espíritos infernais vencem facilmente.

Para tornar a criança perseverante no desejo do bem, levando-a a ter um caráter forte, envolvam-na na ordem mais simples, mas mais firme, e de vida religiosa. Assim, em todas as tempestades da vida, encontrará uma tábua de salvação. Quando do porto de casa partir para se adentrar no mar da escola e da vida social, e, em seguida, no vasto oceano da vida pública, então a criança estará na posse da bússola e saberá usá-la com consciência e com a âncora da fé em Deus. A casa paterna deve ser o viveiro das verdadeiras virtudes morais.

Usando uma exortação gentil e um encorajamento constante, perseverando rigorosamente no desejo e, onde for necessário, utilizando também um castigo severo, consegue-se direcionar a vontade da criança para o bem. A criança deve aprender a obedecer, para que, depois de ser independente, saiba comandar os outros, e, acima de tudo, ser dona de si. A máxima de Rousseau, “Que l’enfant ne fasse rien su parole” (ROUSSEAU não pode ser aplicada às crianças. É indiscutível que a criança aprende melhor e mais facilmente a obediência se se encontrar junto dos da sua idade; e, deste ponto de vista, a influência do jardim de infância é de uma importância incalculável. É certo que a orientação da criança deve ser feita de modo que a obediência cega desapareça gradualmente e que nas suas ações apareça pouco e pouco a determinação e a plena liberdade.

A educação pela verdade é importantíssima para a formação do caráter: “Quem é na verdade, ouve a minha voz”, diz São João, e esta é uma máxima sempre verdadeira. Aos pais cabe o sagrado dever de se portarem com sinceridade em tudo, nos atos e nas palavras, de se guardarem da mais leve mentira, aparentemente insignificante, e de servirem de verdadeiro exemplo aos filhos. E se às vezes, por brincadeira, desejarem afastar-se da verdade, prestem atenção para não superar o limite, para que a criança não perca a força inerente e inata da confiança pelo frequente retorno de afirmações sem exatidão feitas na brincadeira. Ainda assim, muito se peca contra esta regra importante, pensando que em certas coisas insignificantes tais pequenas mentiras não possam prejudicar. Por exemplo, as crianças

dizem, sabendo que mentem, que os pais estão fora de casa, e outras mentiras deste tipo que se poderiam apresentar. O fato é que as crianças aprendem a mentir porque estão habituadas pelos próprios pais a fazê-lo. Quem semeia ventos colhe tempestades. O amor mais firme da verdade deve ganhar raízes na alma da criança. Mas para a induzir à sincera e corajosa comunicação, à espontânea confissão, existe apenas o amor. Um rigor excessivo gera a mentira.

A child with long, light-colored hair is sitting in a field of tall, green grass, viewed from behind. The child is wearing a dark-colored hoodie. The grass is dense and reaches up to the child's knees. The overall tone of the image is green, with a white rectangular box containing text in the upper right corner.

Terceira parte

A educação ao ar livre
ou Outdoor education

CAPÍTULO IX

UMA POLÍTICA SOCIAL QUE VEM DE LONGE

1. Da educação progressista à educação para a sustentabilidade

A natureza da aprendizagem é a questão central na educação ao ar livre. A literatura pedagógica mundial faz referência sobretudo à filosofia da educação de John Dewey. No início do século xx, estava disponível em italiano *A escola e a sociedade* (1915) (DEWEY, 1899). Às vésperas da Segunda Guerra Mundial, as traduções em italiano ainda circulavam, e sobretudo *Experiência e natureza* (DEWEY, 1925), com notas de N. Abbagnano (1948), e *Experiência e educação* (DEWEY, 1932), em tradução de E. Codignola (1949), podiam entrar no currículo formativo dos docentes do pós-guerra, embora não tivessem ainda uma vasta circulação. Isto para dizer que para a cultura pedagógica italiana a relação natureza-experiência-educação era preferencialmente aprofundada no estudo dos clássicos e, em particular, nas obras de Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Montessori, e podia ser experimentada nas escolas novas e com o escotismo de Baden-Powell (1920), fundado na Itália com a associação escotista de Mario Mazza, em 1910.

Um dos maiores estudos sobre a *Outdoor education* (SMITH *et al.*, 1963, p. 39-40) afirma que a influência de Dewey foi determinante para a construção do quadro teórico da temática, e embora ainda subsistam questões controversas, não se pode negar a importância que têm a experiência e o *problem solving* na teoria contemporânea

da aprendizagem e no estudo dos métodos educativos. A experiência é vista por Dewey, segundo também John I. Childs (1959, p. 23), como processo ativo de desenvolvimento de interesses por meio da interação criativa com o ambiente envolvente e certamente não como experiência de um espectador que olha passivamente para o mundo exterior. No processo de fazer, desenvolver e experimentar, a aprendizagem diz respeito à aquisição dos modos de ser e de se comportar, de costumes e capacidades. Pensar é parte integrante do fazer, não se podem separar ambos porque juntos formam a pessoa, o homem na sua totalidade e completude. Por esta razão, a *Outdoor education* engloba ambos, pensar e fazer, e prepara para uma aprendizagem completa de pensamento e ação; pensando e fazendo a experiência, refletindo sobre ela, aprende-se, assim como da experiência se formula e se elabora o pensamento, das formas mais simples às articulações mais complexas. O ambiente ao ar livre é adequado para a aprendizagem, pois a criança observa, investiga, estuda com alegria e satisfação. Portanto, percebe-se por que razão os pioneiros da educação ao ar livre julgam que é educativa apenas a experiência que é estruturada de modo progressivo num conjunto intelectual percebido como tal por quem vive a experiência.

Além do mais, as atividades ao ar livre contribuem para a educação de toda a criança, *the whole child*, como escreve F. A. Staley (1979, p. 9-20), é a prioridade da escola e do professor. Por *the whole child* entende-se o desenvolvimento completo, ligado aos hemisférios direito e esquerdo do cérebro: o direito, campo das competências lógicas e racionais; o esquerdo, campo das aptidões intuitivas e estéticas. Todas as competências devem ser desenvolvidas, não se devendo favorecer uma atividade em detrimento das outras.

Segundo P. Ford (1986), a *Outdoor education* é aquela educação “in”, “about” e “for” que se desenrola fora (*out-of-doors*), ao ar livre: na natureza, sobre a natureza, para a natureza. Não existe um currículo padrão de *Outdoor education*, sequer está disponível uma medida das competências e dos conhecimentos no campo. A educação ao ar livre pode existir nas escolas e nas universidades e pode rece-

ber o suporte de agências nacionais, entidades locais, associações recreativas, desportivas e culturais, empresas privadas e públicas. Encontram-se atividades de educação ao ar livre em várias localidades geográficas e também em vários departamentos universitários como monitoração de estudos e investigações nacionais e internacionais. Entre as agências governamentais que publicam relatórios periódicos sobre estas práticas deve ser mencionada a investigação levada a cabo no Reino Unido pela House of Commons (2005, 2010), que avalia e indica as linhas políticas para a orientação das atividades na escola e para a formação dos professores.

2. A intencionalidade pedagógica

Segundo a equipe científica, que, desde 1993, trabalha na *National Center for Outdoor Environmental Education and Health* (NCU), Centro de Educação Ambiental ao Ar Livre e da Saúde, da Universidade de Linköping, na Suécia, a *Outdoor education* baseia-se em experiências vividas na concretude de realidades, em que aprender significa estabelecer uma relação contínua entre o que se experimenta e a reflexão que dela deriva (CRUDELI; LA SERRA; MONTI, 2012). Vale-se da investigação interdisciplinar no campo educativo e vai para além da escola. A aprendizagem na *Outdoor education* é feita ao ar livre, em ambiente natural, e, por esse motivo, o lugar, exterior à escola, tem grande relevância, um lugar em que se podem conjugar desenvolvimento sensorial e elaboração cognitiva.

Os primeiros estudos dedicados à *Outdoor education* são os que foram publicados pela literatura estadunidense sobre a recriação ao ar livre e sobre o bem-estar psicofísico causado pelo fato de se estar em contato com a natureza (VINAL, 1940; LEOPOLD, 1949; SMITH, 1956). São estudos cujo objetivo principal é educar para a conservação, *Conservation education*, definida por Aldo Leopold como “um estado de harmonia entre o homem e a terra” (1949, p. 207). Almanques, guias e manuais, de 1940 em diante, preocuparam-se em dar a professores e educadores as indicações pedagógicas para bem encaminhar

os jovens na conservação da natureza, no governo do próprio corpo e na medida do espaço, desenvolvendo atividades recreativas com finalidade formativa. Não só um fazer que tem um fim em si mesmo, mas uma imersão no contexto ambiental para aprender a não explorar o ambiente e a não lhe causar danos, e vice-versa, com a intenção de educar segundo a filosofia do cuidado e da preservação dos recursos a serem conservados e empregados da melhor forma para crescermos juntos, para o bem da comunidade. Dar à saída o sentido da intencionalidade pedagógica é um fator presente desde as experiências extraordinárias da *Outdoor education* e na política escolar que visa fixar a educação ao ar livre como um dos princípios fundadores do estado democrático, da universalização da instrução, da unidade da educação.

No volume intitulado *Education for all American Youth* (1952), a Comissão para as políticas educativas evidencia a relevância da *Outdoor education*, e nota que a criança da cidade pode ter uma boa educação se houver a previsão de momentos educativos a serem vividos no ambiente rural. A cidade é artificial, recebe os produtos do campo, vive de papelada e da burocracia. É bom que a criança sinta a terra de onde vem como ser humano. No campo, em contato com a natureza, os mistérios da terra libertam-se, o nascimento e a morte das plantas e dos animais, o florescimento e a decadência do cultivo na agricultura dão lições de vida que nenhum chão inerte da cidade pode oferecer (SMITH *et al.*, 1963, p. 15).

Os objetivos de autoformação e de envolvimento social são parte integrante da formação ao ar livre orientada pela lógica de aprender com o movimento, disciplinando-se e tendo sempre em conta que não estamos sozinhos, somos um grupo e em conjunto agimos num contexto de harmonia e de respeito pessoal, com sentido cívico e responsabilidade social.

3. As dez etapas da educação ao ar livre

O currículo escolar se enriquece quando há a possibilidade de

fazer experiências ao ar livre que comprovem e reforcem o ensino na sala de aula. Smith *et al.* (1963, p. 42-44) identificam dez etapas que podem ser alcançadas facilmente com a educação ao ar livre:

- 1) *aumento das capacidades de observação*: todos os sentidos estão implicados no processo de aprendizagem, em que sentir, tocar, ver, cheirar e ouvir estão sempre presentes e envolvem tanto professores como alunos;
- 2) *crescimento constante dos interesses e melhoria da qualidade da experiência*: ao ar livre, os jovens desenvolvem novos interesses e ampliam interesses anteriores, avaliando as suas capacidades e as suas expectativas;
- 3) *disponibilidade de material de aprendizagem*: ao ar livre encontra-se tudo aquilo que os jovens precisam; de fato, a natureza é o melhor laboratório de que podemos dispor e as crianças se enriquecem com a experiência sensível que lhes chega de todas as partes do ambiente em que se encontram, sentem a natureza no seu todo, reúnem gradualmente numa síntese significativa o que aprenderam e esse momento de abstração é um dos valores mais significativos presentes na educação ao ar livre;
- 4) *oferta de oportunidades pensadas para adquirir capacidades de estar ao ar livre*: as capacidades que se formam ao ar livre fazem parte do grande percurso de educação permanente; são recuperadas, acrescidas, melhoradas constantemente, seja a educação física, assim como as disciplinas escolares podem entrar nos laboratórios ao ar livre, em que os saberes se tornam matéria viva e se ligam diretamente às atividades dos tempos livres;
- 5) *contato mais amplo da turma com a vida fora da escola*: sair da escola e adequar-se aos recursos ambientais permite aos alunos fazer a experiência do que aprendem na escola e, ao mesmo tempo, usar o que a comunidade põe à disposição para a educação dos jovens;

- 6) *oportunidade de experimentar a exploração e a investigação*: durante a experiência ao ar livre, o professor não é diretivo, não constrói respostas, deixa a cada criança o seu espaço de descoberta e de aventura, as instruções emergem das discussões e da pesquisa pessoal, enquanto a organização do que se aprendeu é feita no retorno à sala de aula;
- 7) *auxílio a verbalizar e a comunicar*: a liberdade e a espontaneidade da experiência ao ar livre permitem que as crianças saboreiem momentos de descanso e de alegria, em que é mais fácil comunicar e expressar-se, atribuindo palavras ao que se vive; cresce a criatividade e os pensamentos são profundos e ricos em imagens, perdem-se as inibições devido aos procedimentos em que vigoram interrogações e avaliações;
- 8) *desenvolvimento do conhecimento e da destreza*: na educação ao ar livre, os caminhos do saber por meio da experiência concreta ampliam-se e os procedimentos de abstração são facilitados pela compreensão direta do significado das situações vividas; estuda-se muitas vezes um assunto na escola e depois é verificado ao ar livre, quem sabe, numa excursão, e volta-se à sala de aula com uma nova argumentação;
- 9) *melhoria do profissionalismo do professor*: o docente renova e enriquece constantemente o material de ensino, aperfeiçoa o seu laboratório ao ar livre, junto com os alunos cria percursos articulados em que a imaginação e a improvisação fazem parte do percurso de aprendizagem;
- 10) *encorajamento para a vida social*: a experiência ao ar livre desenvolve relações humanas melhores, estar num ambiente saudável e de bem-estar encoraja o encontro com os outros, educa a viver juntos e a ajudar-se reciprocamente, restabelece os valores da amizade e da cooperação, desfaz as dificuldades criadas pela competição na sala de aula, melhora as relações entre alunos, professores e pais, ensina a compreender o que é a vida social e o que significa participar num plano de trabalho comum.

4. A turma ao ar livre e a tradição escocesa

Segundo o que está escrito no relatório *Learning and teaching Scotland, taking learning outdoors* (CAMERON, 2007), o contexto da turma ao ar livre é um ambiente de aprendizagem e a *Outdoor education* é um processo em que os educadores, os discentes e os que participam, incluindo os pais, agem, guiados para uma aprendizagem ao ar livre, por conseguinte, a “*Outdoor learning* é o resultado do processo que engloba experiências em amplo raio que atravessam todo o currículo escolar.” (LOYNES, 2012, p. 6-8). As atividades fazem a ligação com o ambiente, a comunidade e a sociedade, e em primeira mão oferecem conhecimentos com os quais se desenvolvem a compreensão e as competências indispensáveis para enfrentar os objetivos escolares e para obter melhores resultados.

Os promotores da educação ao ar livre defendem que no futuro a turma deverá passar sempre mais tempo ao ar livre, no ambiente, e pensam que o currículo será realmente excelente se conseguir olhar para além dos limites tradicionais da ação escolar, superando as muralhas impenetráveis e abrindo as portas fechadas.

A experiência do mundo tal como é do ponto de vista natural dá-se sobretudo com a experiência ao ar livre. Os lugares em que se pode realizar um programa de *Outdoor education* são: o pátio e o jardim da escola, os centros residenciais, os espaços urbanos, o jardim zoológico, o sítio, os parques, os bosques, junto aos rios, nas proximidades do mar, junto à costa, na montanha, no sertão, na areia, junto de uma árvore, num lamaçal e em muitos outros lugares em que haja contato com a natureza.

Percebe-se facilmente que a educação ao ar livre é inclusiva e ajuda muitas outras realidades empenhadas na inovação das práticas de ensino e de aprendizagem, por esta razão faz parte do capítulo pedagógico da educação progressista e contribui para o desenvolvimento contínuo de cada pessoa, do pré-escolar à idade adulta, garantindo uma formação constante e permanente.

A tradição escocesa da *Outdoor education* é uma ampliação co-

nhecida também a nível internacional e representa um modelo de alta qualidade (HIGGINS, 2002, p. 149-168).

5. Para uma educação integral

O valor da aprendizagem ao ar livre é indiscutível. Não há dúvidas quanto à ideia de que estar ao ar livre educa o corpo, a mente, o sentido de socialização e acresce o conhecimento quanto o respeito pelo ambiente natural. As crianças tímidas tornam-se mais confiantes em relação a si mesmas e aos outros, as crianças vivazes aprendem a controlar os movimentos e a respeitar os outros. Os pais, mesmo que estejam desconfiados, assim que forem convidados a participar nas atividades, se convencerão de que esta prática educativa é relevante para a formação completa dos filhos. O medo do perigo diminui à medida que se veem as metas alcançadas pelas crianças, felicíssimas por estarem ao ar livre e despreocupadas com a chuva, o vento, o frio, a neve.

A mesma investigação científica demonstra os efeitos positivos no crescimento das crianças devido à educação feita ao ar livre. Entre as definições que entraram no léxico comum há aquelas que são cunhadas depois de pesquisas e relatórios periódicos dos quais se compreende até que ponto chegou a difusão da prática em questão. Mais especificamente, com a expressão *Education outside the classroom* entende-se, em sentido amplo, cada experiência de aprendizagem de caráter estruturado, que se desenrola fora da sala de aula e tem lugar durante as horas letivas, ou então, depois da escola, ou nos períodos de férias. Pode também englobar viagens culturais; atividades em campo para disciplinas curriculares, como ciências e geografia; educação ambiental e no campo; atividades desafiadoras de grupo; aprendizagem por meio do jogo ao ar livre, visitas a museus e escavações, testemunho da herança cultural e artística comum (KENDALL *et al.*, 2006, p. 1).

O ensino de história, de geografia, de matemática e a educação cívica recebem seguramente uma grande ajuda com a realização de

visitas de estudo e de atividades em que se desenvolvem competências sociais, que têm como objetivo fazer crescer a autoestima e o sentido de vida de grupo. Do ponto de vista da inclusão social, a experiência ao ar livre forma o conhecimento, a compreensão, a partilha e a participação no patrimônio cultural, incluindo aquelas tradições e aqueles valores que é necessário reconhecer para que os jovens sejam capazes de apreciar o seu significado e conservar a sua integridade, tanto no presente quanto no futuro. Neste sentido, a preparação social dos jovens recebe um reforço notável com os programas de educação fora da sala de aula.

No Reino Unido, pesquisas governamentais periódicas destacam aspectos positivos e críticas à *Outdoor education*. A primeira avaliação oficial é do Scottish Education Department que, em 1971, publicou o despacho nº 804 sobre a *Outdoor education and outdoor centres*, e, no mesmo ano, o relatório intitulado *Outdoor studies centres in Scotland, with special reference to facilities for field studies: a report by the committee on education and the countryside*. A avaliação feita a este tipo de educação manteve a sua relevância e, ao longo das décadas, a situação tem sido adequadamente monitorada em nível de governo central e local (HIGGINGS, 2002, p. 149-168). No relatório publicado, em 2005, pela House of Commons, Education and Skills Committee, destaca-se que as crianças de qualquer idade obtêm um grande benefício da *Outdoor learning*, na variedade de ambientes à disposição, para os quais se pode dirigir, recebendo programas estruturados no currículo escolar. Do jardim à colônia de férias, da excursão diária à viagem prolongada, de situações de relação entre uma escola e as agências de recreação externas, com as quais se estabelece uma parceria, às situações em que fundações e associações podem promover projetos educativos nos tempos livres, por meio dos quais ter experiência significa ganhar capacidades que se transformam em competências, as quais, por sua vez, quando adquiridas se tornam permanentes. Nos espaços ao ar livre, a aprendizagem é sempre agradável e as condições atmosféricas não incidem na disponibilidade de as crianças participarem, por serem consideradas se-

gundo uma visão não de distúrbio da vida humana, mas intrínsecas ao próprio manifestar-se da natureza.

Os relatórios nacionais da Escócia evidenciam que a aprendizagem ao ar livre, fora da sala de aula, enriquece o currículo e melhora sensivelmente o sucesso escolar, garante o alcance dos objetivos de uma educação integral da pessoa, segundo as dimensões psicofísicas e sociais.

CAPÍTULO X

OS LUGARES E AS RAZÕES DA APRENDIZAGEM AO AR LIVRE

1. Pesquisa e avaliação certificada

A aprendizagem ao ar livre diz respeito a todas as disciplinas, lhes é transversal e, por isso, requer uma preparação adequada dos professores e dos guias, ou líderes, que têm a responsabilidade de criar e organizar projetos deste gênero. A *Outdoor learning* apresenta certamente potencialidades incríveis para melhorar a oferta curricular, mas não pode ser uma ação improvisada, precisa de estrutura e sobretudo de condições que garantam a proteção e o cuidado de todos os participantes, para a salvaguarda da saúde e da segurança (HOUSE OF COMMONS EDUCATION AND SKILLS COMMITTEE, 2005, p. 16-19).

O estudo intitulado *Review of Research on Outdoor Learning* (RICKINSON *et al.*, 2004, p. 5-8), publicado pela National Foundation for Educational Research (NFER) e King's College London, recolhe descrições, observações e críticas de 150 investigações internacionais em língua inglesa sobre *Outdoor learning*, publicadas em dez anos, de 1993 a 2003, dá a conhecer a todos os que trabalham com *Outdoor education*, em qualquer forma e nível, que verificação empírica confirma o grande valor formativo da educação ao ar livre, permite avaliar positivamente as várias iniciativas e recomenda também às instituições, aos políticos e a quem trabalha na disposição dos

programas de formação que mostrem consciência e responsabilidade com esta estratégia de trabalho. Apesar deste comentário, atestado empiricamente e confirmado periodicamente pela investigação científica e pelo empenho político, a tradição educativa aqui descrita sofreu uma freada injustificada, talvez por causa da insuficiente ênfase dada à relação entre estudos curriculares e educação permanente.

Na Austrália, Noruega, Canadá, há inúmeras experiências de boas práticas muitas vezes oriundas dos estudos levados a cabo no Reino Unido, sobretudo acerca dos projetos da Escócia, que, nos anos 60 e 70, na Lothian Region, construíram modelos ideais. A extensão da investigação das boas práticas na Dinamarca, Finlândia, Noruega é de grande utilidade para compreender como adequar o modelo e dotar as estruturas de instrumentos que servirão à *Outdoor education*, trabalhando sobre o enriquecimento do currículo e oferecendo aos estudantes a experiência no mundo natural. A investigação comparada em pedagogia destaca também que um ambiente pobre e desmotivante veicula uma aprendizagem igualmente carente e sem curiosidade. Em geral, os alunos esquecem-se logo das informações que foram apresentadas de modo inadequado. Pelo que foi ilustrado e documentado, pelo menos desde 1940 até os nossos dias, a *Outdoor education* pode tornar-se uma prioridade nos programas escolares e universitários, pensados como educação geral, e sobretudo, para a democracia, sentido da comunidade (SMITH *et al.*, 1963, p. 15), sustentabilidade e cidadania ativa (RICKINSON *et al.*, 2004, p. 14-16; HOUSE OF COMMONS EDUCATION AND SKILLS COMMITTEE, 2005, p. 9).

Junto ao clássico nome *Outdoor education* os relatórios da Escócia sobre a educação falam também sobre “aprendizagem fora da sala de aula” (HOUSE OF COMMONS EDUCATION AND SKILLS COMMITTEE, 2010, p. 9), não necessariamente ao ar livre. O chamado *Learning outside the classroom* implica:

- as atividades que são desenvolvidas na escola ou na universidade e em áreas limítrofes, considerando as que se fazem dentro da escola, ou as que se fazem em áreas externas;

- a participação em manifestações artísticas, teatrais, musicais, concertos e eventos especiais;
- participação em atividades promovidas por clubes, grupos musicais, atividades desportivas desenvolvidas durante o recreio e antes ou depois do tempo de aulas;
- as excursões organizadas durante os dias de aula;
- as visitas residenciais feitas durante a semana, no fim de semana ou durante as férias.

O contexto de estar fora da sala de aula revela-se particularmente importante porque indica uma transformação da concepção da estrutura escolar que deve ser preparada de modo a favorecer atividades fora da sala, mesmo ficando dentro do edifício. Nesse sentido, a educação fora da sala não quer dizer fora da escola, pelo contrário, quer considerar-se toda a área escolar como um recurso a não ser subestimado, mas ser potencializado (HOUSE OF COMMONS EDUCATION AND SKILLS COMMITTEE, 2005, p. 19-21). Um projeto do gênero é diferente do que é posto em prática na Noruega, com aquilo que é conhecido como *friluftsliv*, uma escola na natureza, em outras palavras, como um conjunto de atividades desenvolvidas em ambiente natural. A chamada *Outdoor nature life* norueguesa representa um paradigma específico da filosofia da educação norueguesa, de toda a educação, não só da física, e educa para a interação positiva entre homem e natureza (SKAUGE, 2001).

2. A formação experiencial

As expressões *Outdoor learning* e *Outdoor education* distinguem-se em *Learning by doing* e na expressão que em inglês se define como *Experiential education*. A questão pode ser avaliada do ponto de vista terminológico e em relação aos conteúdos que cada um dos vocábulos pretende significar. Jay Roberts, na obra intitulada *Beyond learning by doing* (2012), propõe uma leitura crítica entre o modo clássico de entender *Learning by doing* e *Experiential education*. O

primeiro, *Learning by doing*, é um processo de aprendizagem de capacidades e saberes, é usado quotidianamente no ensino informal e representa uma estrutura funcional com um objetivo a alcançar. Por outro lado, com o termo *Experiential education* falamos de algo que tem a ver com as intervenções educativas cujo objetivo é explorar a identidade pessoal, os significados, as finalidades e as orientações, e fazer experiências por meio das quais o jovem amadurece na totalidade do seu ser e da sua personalidade. Não um mero fazer por fazer, mas viver para crescer num ambiente natural, aprendendo a fazer dentro de um processo em que cada momento é parte integrante do todo, contém o todo. Neste sentido, educar fora da sala de aula significa dar preferência à visão holística da formação, e viver na natureza ganha um valor importantíssimo para a maturação da pessoa. Com efeito, o que se experimenta na *Outdoor education* ensina a formar uma visão do mundo com a qual se interpreta a vida na natureza.

A passagem da educação fora da sala de aula para a fórmula do *Learning by doing* parece ir ao encontro das exigências curriculares de preparação das capacidades e dos saberes úteis aos estudantes para resolver os problemas, mas estaria negligenciando aquela perspectiva holística que, pelo contrário, está muito presente na *Outdoor education*. A distinção entre a educação experiencial fora da sala de aula é fundamental, se se tiver em conta que a *Outdoor experiential education* se relaciona não simplesmente com a aprendizagem de técnicas e de orientações para cumprir uma tarefa, mas com uma imersão no contexto natural que inspira e solicita constantemente o corpo, o movimento, a fantasia, a imaginação, a criatividade, o planeamento, a investigação autónoma e de grupo.

Na perspectiva experiencial, por exemplo, não é suficiente aprender a andar de canoa, é necessário entrar no contexto da experiência que educa segundo um programa de formação mais amplo, que não se esgota num momento recreativo circunscrito.

Trabalhar segundo a *Outdoor education* significa educar a mente para pensar que, fazendo uma excursão, ou fazendo projeções na sala de aula, ou gastando tempo no recreio, se oferece ao jovem a

oportunidade de uma formação que é desenvolvimento completo da sua personalidade. Para corrigir os vazios que a educação *padrão* na sala de aula inevitavelmente causa, quer por falta de participação dos professores, quer por falta de espaços para viver na natureza, a *Outdoor education* serve-se de estruturas exteriores em que se criam as condições da experiência de sons, cores, sabores, percepção do ambiente em que a natureza se sente no ar, nos rostos, se respira o cheiro da terra e se veem os seres vivos em espaços adequados.

A *Outdoor education* requer um espaço quase ilimitado destinado às iniciativas e às descobertas. Um espaço aberto, sem limites e impedimento aos movimentos. Os jovens devem poder correr, mexer-se livremente, autodisciplinar o corpo no espaço; por esta razão, a sala de aula não é suficiente. Sabemos bem que nem sempre a arquitetura e a localização urbana dos prédios escolares permitem que os professores, mesmo os mais motivados e inovadores, pratiquem este gênero de formação. A colaboração em rede no território ajuda a superar as dificuldades logísticas e administrativas mais comuns.

Exemplos significativos neste sentido, para citar apenas alguns, podem ser encontrados nos Projetos 0-6 para a infância, promovidos pela Província da Emilia Romagna, desde 2010/2011, na experiência da Fundação Villa Ghigi, de Bolonha (DONATI; SALVATERRA; SCHENETTI, 2012), na iniciativa do *Asilo nel Bosco*, de Ostia Antica (CHISTOLINI, 2015; MANES *et al.*, 2016), na da *Scuola nel bosco dei conigli*, de Anzio, no *Asilo nel Bosco* da escola Waldorf, em Fiesole (Florença), na creche rural da Província Marche, no projeto Waldkindergarten da Associação *Asilo nel Bosco* de Trento. As propostas multiplicam-se em muitas províncias italianas e na Suíça. O *Mapa da escola que muda* (PAVONE *et al.*, 2016) e a navegação na internet documentam o perfil identitário específico de cada iniciativa.

Regra geral, as novas realidades educativas parecem receber um acolhimento positivo por parte das instituições territoriais locais. Por outro lado, nas escolas públicas, as perplexidades e as reticências dizem respeito, por um lado, ao sistema ideológico; por outro, aos aspectos da segurança e da não tutela das pessoas e do trabalho

dos professores e educadores. Quanto ao sistema ideológico, pode-se remontar aos fundamentos comuns da educação e à concepção justa e verdadeira da criança, evitando fraturas entre instituições e movimentos de renovação. Quanto à segurança e à tutela de pessoas e ambientes, a normativa italiana e europeia oferece espaços relevantes para bem trabalhar, coordenando instâncias pedagógicas com necessidades práticas e estruturais.

Do ponto de vista teórico, estas escolas reconhecem-se em princípios inspiradores semelhantes, que pretendem preencher as lacunas da escola institucional e, em particular, completar as partes do currículo escolar mais sacrificadas pela falta de acesso à educação ao ar livre. Muito se espera da verificação precisa dos resultados alcançados e prováveis, necessários para avaliar adequadamente uma proposta ainda pouco conhecida por ser ainda recém-nascida.

O discurso atual e o trabalho a decorrer recebem um impulso, às vezes do interior e outras do exterior, para transformar a escola. Do interior, quando se procura o diálogo com a escola pública; do exterior, quando se leva a cabo uma ação educativa paralela à escola pública. Existem as premissas para que a *Outdoor education* seja aceita como método educativo que ajuda a definir melhor a relação entre o homem e a natureza, e que isso represente um empenho concreto de cidadania ativa, além de responsabilidade partilhada para a preservação do planeta.

3. Filosofia e pedagogia da *Outdoor education*

O termo *Outdoor education* não é o único possível para compreender a educação ao ar livre, a educação para a conservação do patrimônio ambiental e da sustentabilidade. A atribuição destes termos deriva dos planos pedagógicos gerais, das políticas educativas dos jovens, das experiências de campo e da investigação científica. Segundo Phyllis Ford (1986), podemos referir-nos a uma tipologia de pelo menos nove categorias distintas do nosso objeto principal de estudo, de tal maneira que cada categoria usa o termo *Outdoor education* para des-

crever o próprio campo de trabalho, de estudo e de pesquisa, mas não esgota de todo o campo da própria *Outdoor education*.

As nove categorias são: educação ambiental; educação para a conservação; educação escolar residencial; educação ao ar livre; educação ao ar livre em áreas sem equipamentos; educação para a aventura; educação experiencial; educação em parques e reservas; recreio. Vejamos em que consistem as características destas formas de educação e que referencial teórico é possível obter na atualidade, até englobar outras definições conceituais, como *Energy education* e *Pedagogy of place*, e outras contextualizações, como a educação na/para a natureza; a aprendizagem fora da sala de aula, ou *Learning outside the classroom*; a escola no bosque, ou *Forest school*; a educação para a orientação ou *Orienteering*.

A educação ambiental, ou *Environmental education*, refere-se à educação relativa ao meio ambiente em geral, envolve o crescimento da população, a poluição, o consumo e o abuso dos recursos, a planejamento urbano e rural, a tecnologia moderna em relação ao uso dos recursos naturais. O conceito de educação ambiental é mais amplo do que o de *Outdoor education*, até porque esta concerne apenas aos recursos naturais e não a todas as outras problemáticas enfrentadas pela educação ambiental. Não se deve deixar de lado o termo que tenta combinar as duas componentes na expressão de educação ambiental ao ar livre.

A educação para a conservação, ou *Conservation education*, muito difundida até 1960, não é necessariamente entendida como educação ao ar livre, mas como uso sábio dos recursos naturais.

A educação escolar residencial, ou *Resident outdoor education*, é o campismo tradicional, em que as crianças são levadas a lugares pré-estabelecidos fora da escola, por 3-5 dias, com a intenção de alargar o currículo por meio do ensino ao ar livre.

A clássica educação ao ar livre, ou *Outdoor education*, abrange um vasto leque de atividades feitas nos tempos livres, com finalidade lúdica, como natação, excursões, desportos, ciclismo, canoagem, campismo.

A educação ao ar livre em áreas não equipadas, ou *Outdoor pursuits*, é geralmente feita em lugares distantes dos centros habitados, sem confortos e sem contatos telefônicos ou de outros tipos.

A educação para a aventura, ou *Adventure education*, implica atividades que os participantes percebem como sendo perigosas e que requerem preparação adequada, por meio de cursos de instrução, como o alpinismo, a navegação em jangada, as escaladas na montanha.

A educação experiencial, ou *Experiential education*, diz respeito à experiência do *Learning by doing*, embora os acréscimos ao campo específico de estudo ampliem o horizonte de competência. Algumas atividades baseadas na experiência também estão carregadas de aventura e, em todo o caso, trata-se de experiências educativas pragmáticas.

A educação em parques e reservas, ou *Environmental interpretation*, realiza-se nos parques nacionais, nos centros preparados e nos bosques, em que os visitantes encontram as informações que aguçam a curiosidade, oferecem subsídios e conhecimentos.

O recreio, ou *Nature education* e *Nature recreation*, representa a aprendizagem que se faz nos tempos livres, em contato com a natureza. O recreio na natureza, para a natureza, sobretudo na formação de língua inglesa, teve o seu momento particularmente favorável nos trinta anos que vão de 1920 a 1950.

A estruturação da educação ao ar livre oferecida por Ford representa um bom ponto de partida para compreender a linha de demarcação entre a presença ou não da intencionalidade pedagógica e curricular. Muitas das atividades descritas permanecem no domínio de ambientes não escolares e desenrolam-se em horas extracurriculares. Todavia, algumas destas atividades podem ser apreendidas plenamente com a formação estruturada que se faz na escola e, por conseguinte, podem tornar-se parte integrante do currículo escolar, recebendo uma autêntica avaliação.

Staley (1979, p. 3) também fala de *Energy education*, pondo ênfase no sábio uso dos recursos em risco de perda.

O exame da *Outdoor education*, do ponto de vista especulativo, quer dizer, de uma reflexão de tipo novo, desloca o discurso sobre a consideração da experiência ao ar livre como abertura ao mundo sem os vínculos da rigidez da leitura subjetiva do ser na natureza.

Aqui nasce a crítica à *Experimental pedagogy*, vista como área de risco da perda de sentido do “lugar” em que se dá a experiência, com uma queda do valor da reciprocidade entre experiência e contexto, e da interação significativa entre lugar, experiência e reflexão. Para os que pensam em termos de *Pedagogy of place*, o apego ao lugar social, geográfico, cultural, quer dizer formação da identidade da pessoa, formação do outro não visto isoladamente, mas no contexto específico em que se vive a experiência que é local e global. A alta mobilidade contemporânea faz-nos perguntar se podemos manter o estado de habitante de um lugar ou se a globalização leva, pelo contrário, à perda das raízes, da pertença, da identidade, da comunidade. Pensar, falar, contar acerca do lugar em que se vive é um paradigma mental e experiencial relevante, em contínua mudança, e que leva a questionar sobre a experiência pessoal do mundo, muitas vezes experiência direta, não mediada pela reflexão consciente (WATTCHOW; BROWN, 2011, p. 38-66). A operação intelectual e física da *Pedagogy of place* parece levar à concepção da natureza como apego do ser humano ao seu lar, à terra, que, bem podemos dizer, teve em Thoreau o seu representante mais autêntico. A interpretação pragmático-curricular da *Outdoor education* se enriquece com a interpretação filosófico-existencial do significado de estar no mundo-natureza. Entre uma e outra não há verdadeiras barreiras, mas pode-se falar de superação dos limites quer quanto à estrutura curricular, ou quanto à fugacidade da experiência múltipla, muitas vezes temporária.

4. A articulação da tipologia explicativa

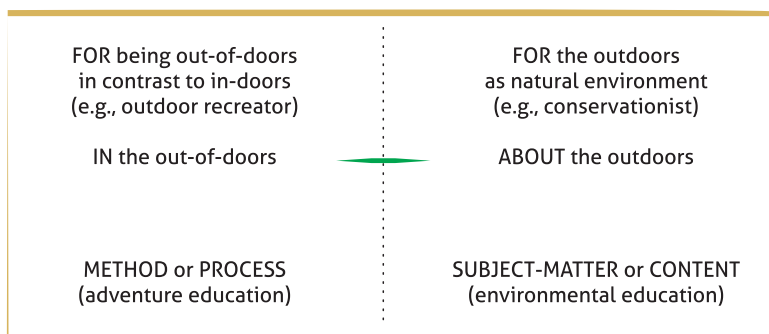
Tendo em conta a investigação internacional sobre o que se deve entender por *Outdoor education*, é oportuno observar que a tipologia de Ford deve ser ampliada com a inclusão não só da *Energy*

education e da *Pedagogy of place*, mas pelo menos com o de outras quatro categorias explicativas: 1) da relação à educação em (*in*), sobre (*about*), para (*for*) a natureza; 2) do *Learning outside the classroom*; 3) da *Forest school*; 4) da *Orienteering*.

Quay e Seaman (2013, p. 38-42) retomam o conceito de ocupação de Dewey e discutem a questão da terminologia fazendo referência ao *in*, *about* e *for*. *In out-of-door* é entendido como método e como processo em contraposição ao estar na sala de aula; *about the outdoors* diz respeito à matéria e ao conteúdo disciplinar da educação ambiental; enquanto *for* é aplicável quer ao *in*, quer ao *about*, e, portanto, faz referência tanto ao método-processo, quanto à matéria-conteúdo. Estamos falando sempre de *outdoor* com diversas articulações e combinações da educação que se caracteriza segundo situações reais consideradas e pelo que efetivamente é pretendido por quem as põe em prática.

A perspectiva do método torna plausível o estudo interdisciplinar, sem privilegiar uma matéria específica, incluindo, de fato, mais do que uma disciplina. A perspectiva da educação ambiental circunscreve o discurso num conteúdo específico e, por conseguinte, delimita o campo com o objetivo de conservar o ambiente, sem necessariamente implicar aspectos recreativos e aventureiros. A distinção que se acaba de fazer diz sobretudo respeito ao debate estadunidense, a partir do exame dos trabalhos de Julian W. Smith, dos anos 60-70, e dos avanços acadêmicos e não acadêmicos da *Outdoor education*. O desenho da figura 1 mostra a ênfase diferente acerca do método e do sujeito-matéria em cada educação ao ar livre, com *in* e *about*, com um *for outdoor* aplicável de vários modos a ambos os campos. Entre parênteses indica-se a alinação com a educação para a aventura e a educação ambiental, bem como as possíveis ocupações associadas com cada compreensão do *for*. A reflexão leva ao que Dewey distingue, ao referir-se ao contexto escolar em que se experimenta e àquilo que é experimentado factualmente.

Figura 1 – Outdoor education segundo a diferenciação das ocupações



Fonte: Elaborado por Quay e Seaman (2013, p. 19).

Entre os analistas britânicos encontramos o conceito de aprendizagem fora da sala de aula, ou *Learning outside the classroom*, entendendo-se por esta terminologia aquelas atividades programadas com o objetivo de dar a todas as crianças a oportunidade de fazer experiências ao ar livre, junto da escola, ou então distante dos lugares quotidianos de estudo, indo visitar museus, galerias de arte, ambientes rurais, parques e reservas naturais (HOUSE OF COMMONS, 2010, p. 19-20).

Outra especificação que enriquece a tipologia teórica é a da *Forest school*, ou seja, da escola no bosque, das primeiras experiências na Índia, em Orissa – por volta de 1950 (DAS, 2007), e no Norte da Europa – à educação como laboratório ao ar livre, preferivelmente em contato com a natureza, para desenvolver atividades de reflorestamento e de estudo das ciências e das artes (SMITH *et al.*, 1963, p. 68-76). A ideia de que o currículo pode ter uma integração com atividades ao ar livre tem-se tornado sempre mais um patrimônio pedagógico comum, no estrangeiro e em Itália, dado que todas as crianças são beneficiadas pela educação ao ar livre (KNIGHT, 2011; SCHENETTI; SALVATERRA; ROSSINI, 2015; MANES *et al.*, 2016).

Por fim, convém considerar a chamada atividade de educação para a orientação, ou *Orienteering* (BIELLA, 1997), que engloba apren-

der a ler um mapa, saber andar de um lado para o outro, recordar como ir a um lugar e como voltar de um lugar (CECILIANI; CAPPI, 2011, p. 452-457). O *Orienteering* aparece em finais do século XIX nos jogos ao ar livre dos países do norte da Europa, e depois difunde-se nos Estados Unidos da América (SMITH *et al.*, 1963, p. 90-91). O mapa, o compasso, a bússola, são instrumentos básicos dos quais se pode partir para promover percursos que educam para intervir no espaço da sala de aula, do ginásio, do jardim e do bairro.

Trabalhar para a edificação da escola-comunidade é o pressuposto fundamental para o êxito do encontro entre cidadania e realização dos objetivos educacionais da escola. Escola sem comunidade não pode existir. A comunidade, pensada como família e território, como agência formativa, cultural e recreativa, olha para a escola como ambiente privilegiado para dar e receber cidadania ativa: dar cidadania ativa por meio da colaboração oferecida a projetos que visam a responsabilização dos jovens para o cuidado e a conservação do patrimônio natural comum; receber cidadania ativa com ações nas quais a comunidade, com as suas instituições, acolhe a participação da escola nas iniciativas que requerem a segurança e a proteção da infância.

5. Cruzamento de saberes, experiências, competências

A visão holística governa inteiramente a concepção da *Outdoor education and learning*, quer para as atividades feitas na escola, quer para as atividades que se fazem fora dela (OUTDOOR EDUCATION ADVISERS' PANEL, 2004; HIGH QUALITY OUTDOOR LEARNING WORKING GROUP, 2015). Os resultados positivos em termos de alta qualidade da educação dizem respeito à alegria das crianças em participarem em momentos formativos nos quais o risco e a aventura representam não um medo, mas o crescimento de atitudes positivas para com o mundo natural; as crianças aumentam os níveis de autoestima e de segurança quando alcançam metas; cresce a sua autoconsciência acerca do valor da sua contribuição e da contribuição dos outros,

e as competências sociais ganham um reforço notável; as crianças experienciam o sentido da vida e compreendem a importância da conservação do ambiente e do desenvolvimento sustentável.

Pode-se notar que a ideia com mais de meio século de fazer da educação ao ar livre, o cruzamento em que confluem as disciplinas, em que se desenvolvem as experiências e se dividem as competências para a comunidade abriu caminho para metas notáveis precisamente no ponto em que a colaboração entre escola, comunidade e universidade conseguiu criar as osmose necessárias para a qualificação dos docentes e para a planificação dos projetos em que o processo de formação se faz sentir na vida comunitária.

A figura 2 ilustra a colocação da educação ao ar livre no currículo, e a figura 3 representa a interação entre escola e comunidade no sistema educativo estadunidense com mais de 50 anos (SMITH *et al.*, 1963).

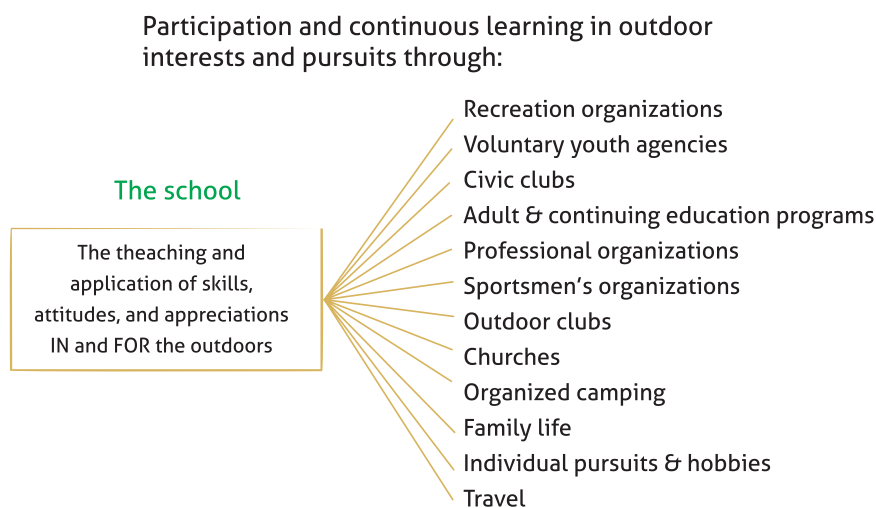
Figura 2 – A Outdoor education no currículo



Fonte: Smith *et al.* (1963, p. 17).

Passadas décadas do estudo de Smith, Carlson, Donaldson e Masters, na Universidade de Edimburgo (Escócia), Higgins, Nicol e Ross (2006) elaboraram um modelo explicativo com três campos de realização da *Outdoor education* (fig. 4). Nesse modelo, usado e comentado na Itália por Bortolotti (2011, p. 420), na revista *Infanzia*, a *Outdoor education* encontra-se no centro de círculos que se interseccionam e descrevem três modos em que a aprendizagem ao ar livre se liga ao currículo nacional britânico: *Outdoor activities*, interessada na educação física e motora; *Environmental education*, na qual confluem as várias disciplinas interessadas na educação ambiental – como a arte, a geografia, as ciências, a história; *Personal and social education*, que abrange tudo o que diz respeito ao estudo e à investigação sobre a cidadania.

Figura 3 – A *Outdoor education* na comunidade



Fonte: Smith *et al.* (1963, p. 34).

Figura 4 – O campo e o objetivo da *Outdoor education*



Fonte: Higgins, Nicol e Ross (2006, p. 70).

No âmbito das ciências motoras, não causa admiração encontrar professores atentos e devotados às atividades ao ar livre. Pelo contrário, no caso das disciplinas curriculares e do vasto leque da cidadania, há evidências empíricas que mostram que a aprendizagem ao ar livre é ainda praticada sobretudo por professores particularmente cheios de entusiasmo e que fizeram cursos de preparação específicos. Apesar do lançamento do *Manifesto for Learning Outside the Classroom* e dos programas conhecidos como *Growing schools*, pensados para potenciar a aprendizagem fora da sala de aula (KENDALL *et al.*, 2006, p. 2-4); apesar também das recomendações governamentais (HOUSE OF COMMONS, 2005, 2010) que promovem a saída das crianças da sala de aula para favorecer o seu desenvolvimento psico-físico, cognitivo e emotivo, pode-se compreender que ainda há muito a investir em estruturas e formação para chegar a generalizar a educação fora da sala de aula, inserindo-a definitivamente no processo educativo geral e nos projetos escolares interdisciplinares.

CAPÍTULO XI

AMOR E CONHECIMENTO DA NATUREZA EM ROBERT STEPHENSON SMYTH BADEN-POWELL

1. O escotismo e o significado da felicidade

Sir Robert Stephenson Smyth, Lord Baden-Powell, primeiro Barão Baden-Powell de Gilwell (1857-1941), é conhecido no mundo inteiro por ter dado vida ao movimento escotista, inaugurado no verão de 1907, como campismo experimental com 20 jovens reunidos na ilha de Brownsea, em Dorset, na Inglaterra (BADEN-POWELL, 1996, p. 94). Os livros iniciais sobre o escotismo são: o pequeno manual intitulado *Reconnaissance and Scouting: A Practical Course of Instruction, in Twenty Plain Lessons, for Officers, Non-commissioned Officers, and Men* (BADEN-POWELL, 1884), para a formação de suboficiais e homens, e *Aids to Scouting* (BADEN-POWELL, 1889), escrito para a formação dos escoteiros militares e usado também para ensinar às crianças as técnicas da observação e os procedimentos de dedução (BADEN-POWELL, 1985, p. 536-544; FOX, 2013, p. 256).

Desde 1907, o movimento teve uma expansão crescente, com momentos de inquietude, por causa das vicissitudes políticas e dos conflitos mundiais. De 1909 a 1912, a irmã, Agnes Baden-Powell (1912), inaugurou e acompanhou até Londres a secção feminina dos guias escoteiros, e, em 1915, enviou à Itália Miss Mary Rossi, para ajudar na

difusão nacional e para apoiar a princesa Ana Maria Borghese, presidente, em Roma, da Comissão Diretora do Primeiro Grupo Feminino das Exploradoras (BOSNA; GARCÍA RODRÍGUEZ, 2012, p. 160).

Em 1910, sempre na Itália, Mario Mazza promoveu a primeira associação de Jovens Exploradores Italianos (REI), participou na fundação da ASCI, Associação de Escoteiros Católicos Italianos (1916), fundou *L'esploratore* (1917), jornal oficial do movimento escoteiro católico, fechado em 1928, no período fascista (BUTTURINI; GECHELE, 1998, p. 8). O Corpo Nacional dos Jovens Exploradores e a União Nacional das Jovens Exploradoras, ente moral, em 1916, renomeado CNGEI, Corpo Nacional Jovens Exploradores e Exploradoras Italianos (1976), junto com a AGESCI, Associação Guias e Escoteiros Católicos Italianos (1974), fusão de ASCI e AGI, Associação Guias Italianos (1943), fazem parte da FIS, Federação Italiana de Escotismo. A FIS aderiu à Associação Mundial de Guias e de Exploradoras (WAGGGS) e à Organização Mundial do Movimento Escoteiro (WOSM) (BADEN-POWELL, 1996, p. 331-332). Desde 2007, a FIS está sob o alto patronado permanente do Presidente da República⁵.

A natureza, contexto de vida e de bem-estar completo da pessoa, é parte integrante do modo de pensar e de ser de Baden-Powell, um homem que fez da aventura a via privilegiada para o crescimento moral, físico, social de cada pessoa. No prefácio a *Le Livre des éclaireuses* (1928, p. 7), Baden-Powell aproveita-se da nova edição para destacar a importância do papel que o conhecimento da natureza desempenha no programa do escotismo.

O nosso objetivo é, antes de tudo, desenvolver o caráter e o sentido da vida cívica por intermédio dos meios naturais, e não dos meios artificiais. Nunca o esqueçamos, é contrário aos nossos princípios impor as regras e uma disciplina exterior. O amor e o conhecimento da natureza demonstrarão a beleza do plano divino e ajudarão a apropriar-se da linguagem das pedras silenciosas e dos fluxos murmurantes. As nossas jovens meninas devem aprender a decifrar o

5 Localizado em: <http://www.scouteguide.it/chi-siamo/>. Acesso em: 14 maio 2016.

livro maravilhoso que o nosso Pai nos ofereceu, e nós lhes repetimos com Longfellow:

*E Natureza, a velha nutriz,
sentou a criança ao colo,
dizendo: Eis um livro de histórias
que teu Pai escreveu para ti.
Vem, partamos juntos para regiões
desconhecidas
e decifremos no manuscrito de Deus
aquilo que ainda não foi lido.
(BADEN-POWELL, 1928, p. 7).*

Os escritos sobre os exploradores e os lobinhos entram logo (1912) na *Coleção das atualidades pedagógicas*, graças à organização e à tradução de Pierre Bovet, diretor do Instituto de Ciências da Educação J. J. Rousseau. No prefácio ao volume *Le livre des Louveteaux* (BADEN-POWELL, 1929, p. 5-6), Bovet congratula-se com o êxito dos escoteiros e aprecia a genialidade de Baden-Powell, profundo conhecedor da alma dos jovens, tendo-se tornado um educador cujas obras não podem deixar de ser lidas pelos professores da escola. A sua ideia de educação, nacional e patriótica, deu um impulso diferente à passagem de uma visão imperialista do mundo a uma visão cosmopolita, inspirada no sentido de dever para com a humanidade e defendida por valores de fidelidade, disciplina interior e serviço à comunidade. Não é por acaso que a pedagogia contemporânea fala de aprendizagem nas situações de serviço à comunidade (MARTÍNEZ; PUIG, 2011, p. 11-24).

Sobre a fisionomia de Baden-Powell incide o fato de ter prestado, por muitos anos, serviço militar na África Meridional e na Índia, e de ter decidido dedicar-se à educação dos jovens ao ar livre, com indicações constantemente revistas e ampliadas com escritos e vários desenhos, esboços e caricaturas feitas ao vivo.

Pierre Bovet nota ainda que na oitava edição inglesa (1916) da *Scouting for Boys*, Baden-Powell escreve explicitamente:

O princípio de onde os Exploradores partem é que é preciso estudar o que o jovem pensa e encorajá-lo a ser ele mesmo a fazer a sua educação, em vez de se limitar a receber uma instrução de outros. Este princípio concorda com o da maior parte dos pedagogistas que pertencem ao movimento. É uma continuação e a consequente lógica da educação dos jardins de infância e do método de Montessori. (BADEN-POWELL, 1929, p. 6).

Baden-Powell não escreve um tratado de pedagogia geral e social, mas oferece sugestões, indicações, conselhos para ajudar a formar-se de modo autônomo, a educar-se como homem, mulher, cidadão, cidadã do mundo, e a fazer da paz um projeto existencial permanente (BADEN-POWELL, 2006).

A combinação dos dotes pessoais, alimentados por um guia materno atento, com a carreira no exército, o ensino, recebido de modo particular de alguns professores iluminados, a ideia persistente de se dedicar ao escotismo, as condições ambientais e culturais propícias têm como efeito a definição da tarefa que inicialmente se dirige a si mesmo e depois aos outros.

Não se deve subestimar o procedimento formativo por meio do qual o jovem Baden-Powell cuida do seu crescimento, e, visto que o êxito maturou, não pode deixar de passar bons conselhos às gerações futuras. Aprende na adolescência, fora da escola, a seguir as indicações nos bosques, a observar as particularidades e a conectá-las, a ser explorador, a perceber os sinais e a interpretar o seu significado, em suma, aprende a avançar por observações e deduções, arrastando-se pelo *copse*, ou seja, o bosque perto dos campos de jogo. Ensinando-se a si mesmo a estar no bosque, adverte que algo de importante acontece no seu desenvolvimento físico, intelectual e espiritual, e o que aprende mantém-se estável, tanto que o acompanhará pelo resto da sua vida, em qualquer outro lugar da terra. Adverte que a natureza é acolhedora e que ele faz parte total dela, reconecta as maravilhas que observa ao dom divino e acrescenta, à consciência da beleza, a felicidade de servir o próximo com capaci-

dades conquistadas (BADEN-POWELL, 1985, p. 32-35). A felicidade não é riqueza, poder, condição social ou posição. Não é passividade, é atividade. É o êxito na vida, o que não quer dizer alcançar um objetivo prejudicando outrem.

Penso que nós fomos postos neste mundo de belezas maravilhosas com uma capacidade particular para as apreciar, às vezes para sentir a alegria de colaborar no seu desenvolvimento, e também para poder ajudar os outros, em vez de passar por cima deles, e, ao fazer isto, gozar a vida – ou seja, *alcançar a felicidade*. Isto é o que eu chamo “êxito”, ser feliz. Mas a felicidade não é puramente passiva: isto é, não pode ser obtida estando sentados à espera de recebê-la. (BADEN-POWELL, 2000, p. 18, grifo do autor).

Todos podem ser felizes porque podem gozar das belezas da natureza e se fazem guiar pelo amor nas ações e nos pensamentos. No final da sua vida, Baden-Powell (1996, p. 324-325) deixou escrito na sua última mensagem que tinha vivido uma vida muito feliz e esperava que todos os escoteiros do mundo inteiro pudessem viver uma vida igualmente feliz, sabendo que o segredo estava em olhar para o lado belo das coisas, em dar felicidade aos outros, em morrer com a consciência de não ter desperdiçado tempo e em ter dado o seu melhor, de ter mantido a promessa de fidelidade (BADEN-POWELL, 1996, p. 47-48), como o chefe dos escoteiros do mundo mostrou e honrou por meio do mote *be prepared*, “estar preparado”.

2. Educar-se por meio da aventura

Antes de ir para Brownsea, Baden-Powell (1985, p. 21-24) chega a duas conclusões importantes na sua formação: 1) que se inspirou em várias fontes educativas que vão da casa à escola, das viagens às atividades desportivas, e ainda muitas outras; 2) a consciência da influência materna forte, ao orientar a sua vida, de jovem a adulto, com os reforços de confiança e de encorajamento para continuar no caminho certamente meritório de destaque (BADEN-POWELL, 2008a, p. 105-106). A sua mãe fundara um movimento para a promoção da educação superior das meninas, o Girls' High School Movement, e

defendera a autonomia dos seus catorze filhos.

Dadas estas premissas, percebe-se que o escotismo acaba por acolher várias atividades que se podem encerrar naquilo que o seu fundador designa por “ciência e arte de obter informações” (BADEN-POWELL, 1985, p. 36). Uma ciência oriunda da valorização de experiências em que a percepção de sinais significa amadurecer a capacidade de olhar em volta, refletir por deduções e propor argumentos, guiando-se pela lógica.

Pessoalmente, como disse, fui induzido ao escotismo graças ao meu coronel, que me mandou recolher informações, pois era claro que eu tinha adquirido o hábito de observar pequenos indícios e retirar significado a partir deles; por outras palavras, o hábito de observar e de deduzir. (BADEN-POWELL, 1985, p. 237).

Se numa situação de guerra o conhecimento daquilo que o inimigo procura guardar em segredo requer capacidades táticas e de organização, na condição de vida geral a técnica pode dar bons frutos porque encoraja a iniciativa pessoal e a fantasia. O modelo do bom soldado requer a coragem, o bom-senso, a astúcia e um espírito de colaboração alegre. Tal como o soldado, o escoteiro não pensa evitar as tarefas que esperam por ele, não procura o conforto e a segurança. A conclusão desse modo de se colocar no mundo é que, no final, viver desta forma dá alegria e bem-estar porque é como se estivesse jogando um jogo grande e divertido, sem medo de não conseguir superar as metas, mas com a certeza interior de poder ter sucesso. Assim, descobrimos que sentir alegria significa sentir que se está queimado pelo sol da Rodésia e ficar na planície quente, desolada, cheia de arbustos espinhosos, quer dizer, sentir que se é forte e que se está pronto para seguir em frente, mesmo tendo se alimentado pouco, e a nutrição do corpo parece vir da nutrição que o espírito recebe da aventura ao ar livre, partilhada com os fiéis companheiros. Ser explorador é apaixonante, abre sempre caminho para novas descobertas e leva a pensar que a vida do explorador merece ser vivida. Convém dizer que Baden-Powell tinha um certo sentido da autoironia e, em várias ocasiões, parece rir de si mesmo por não ter pensado

na solução mais simples, demasiado entretido com o seu objetivo de encontrar indicações. É o que aconteceu com o desafio que lhe pôs uma menina: ela sabia de que cor era o gato, não por ter encontrado indicações no terreno, mas pelo fato de o ter visto. Trata-se de uma informação dada pela experiência e não por significados escondidos nos vestígios (BADEN-POWELL, 1985, p. 246). Autoironia, sentido de humor, capacidade de redimensionar as próprias capacidades também fazem parte do quadro educativo e pedagógico delineado pelo primeiro chefe dos escoteiros.

O sentido de aventura ao ar livre é, para Baden-Powell, algo impresso na natureza humana. Estamos face a uma verdade psicológica e a um princípio pedagógico que encerram um conhecimento da infância e da adolescência. Este conhecimento deriva da sua experiência de jovem diante de dificuldades que divertem, mas formam também o caráter e a personalidade. Por conseguinte, oferecer aos jovens aquilo para o que estão naturalmente vocacionados não é um esforço, nem um problema.

Três convicções guiam Baden-Powell (1996, p. 19-20): a primeira diz-nos que é o jovem que procura a aventura; a segunda convicção é que a oferta do programa de jogo e de educação cívica acaba, na verdade, por responder de fato ao que o jovem adora fazer; por esse motivo, não há nenhuma obrigação nem mal-estar por levar a cabo o jogo que se tornou trabalho para os outros; a terceira convicção é a de que cada jovem se pode virar sozinho, pode ler e aprender, pode tornar-se um adulto responsável aplicando o que está escrito nas indicações. Os efeitos são a agregação, o desejo de fazer parte do grupo; a percepção do espaço livre e autogerido; o aumento da autoestima e do sentimento de espírito positivo para consigo mesmo e para a vida.

Gostaria que se sentissem verdadeiros exploradores diante do desconhecido, capazes de se virarem sozinhos, e não apenas Escoteiros numa Repartição, atentamente vigiados por Chefes de Patrulha e Chefes adultos. Sei que querem ser protagonistas e autônomos; que estes exploradores e homens de fronteira de um tempo fazem apelo ao espírito de aventura que vive em vocês; que, apesar de

todas as invenções, desejam andar por sua conta, virar-se sozinhos, no pleno gozo da liberdade ao ar livre. E eu, precisamente por isso, tentei sugerir-vos alguns sistemas para conseguirem fazê-lo, e para vos ajudar a tornarem-se homens. (BADEN-POWELL, 1996, p. 322).

O objetivo do programa é propor também aos jovens de todas as classes sociais e ambientes de vida familiar e social muitas atividades consideradas saudáveis e alegres, capazes de conquistar a sua inteligência e afino, e suscetíveis de capturar e desenvolver a paixão e o entusiasmo. O escotismo não é propriamente a escola matinal e não a substitui. O escotismo trabalha juntamente com a escola, para educar.

Na introdução ao manual para os Lobinhos (abaixo dos 11 ou 12 anos), para os Exploradores e para os Guias (abaixo dos 16 ou 17 anos), e os seus Chefes (de idade superior aos 17-18 anos), Baden-Powell (1928, p. 8-10; 1996, p. 21-23) vê uma “necessidade urgente” descrita em termos de desenvolvimento intelectual, desenvolvimento manual, desenvolvimento espiritual e desenvolvimento físico do jovem. Quer dizer, desenvolvimento:

- do caráter e da inteligência por meio do jogo, dos exercícios e das atividades, que levam a um progresso gradual no desenrolar das provas;
- da habilidade manual, com a atribuição de distintivos de “especialidade”;
- do espírito de camaradagem por meio das boas ações quotidianas, com a disponibilidade para ajudar em serviços para o bem comum, que hoje podemos chamar cidadania ativa;
- da saúde física e da higiene corporal, com a prática racional do jogo e com a execução dos exercícios apropriados à idade e às forças de cada um, tendo em conta a situação específica na qual se encontra.

Trata-se de um programa de educação e não especificamente de instrução. Com efeito, educar significa compreender os princípios

nos quais nos inspiramos, alimentando o desejo de aprender para melhorar, enquanto instruir-nos significa receber dos outros um conhecimento já pré-fabricado.

3. Ética ao serviço do próximo

No escotismo, a formação do homem e do cidadão decorre num contexto natural e requer a aprendizagem de regras que, assim que são interiorizadas, serão a referência constante do escoteiro em qualquer canto do mundo.

O objetivo da educação escotista é substituir a preocupação consigo mesmo pela preocupação com os outros, tornar-nos fortes do ponto de vista físico e moral e oferecer os próprios serviços à comunidade. O ideal de servir os semelhantes tem origem na exigência de pôr em prática a visão cristã da vida e apropriarmo-nos dos atos quotidianos coerentes com aquela visão. Cada dia uma boa ação causa o bem a todos. O ensino faz-se com o exemplo e os jovens ensinam-no aos outros quando veem com os seus olhos o serviço exercido pelos seus instrutores. Uma educação como esta, levada a cabo por pessoas competentes, obtém como resultado a formação de cidadãos saudáveis, felizes e úteis (BADEN-POWELL, 1932, p. 320). Os chefes dedicam-se a ajudar os jovens brilhantes, mas também os que têm um ritmo de outro tipo e que requerem outra atenção.

A formação ética e de valor do escoteiro tem origem na natureza. O jovem em dificuldade que se poderia perder nos meandros da vida sobrevive por meio da natureza. É necessário falar franca e honestamente ao jovem, adaptando o discurso à idade e à sua compreensão; é necessário estar em contato direto com a natureza e relacionar-se com ela. De fato, só este é o meio mais eficaz de prevenção das doenças psicofísicas e dos distúrbios do crescimento. A observação da natureza, unida a uma explicação satisfatória, fornece as noções básicas do desenvolvimento.

O método da semelhança e da similitude entre mundo vegetal, animal e humano alimenta a educação de gênero, que Baden-Powell

chama abertamente “questão dos sexos muitas vezes embaraçosa de tratar” (1932, p. 320).

Todos têm o direito à alegria de viver. Dando qualidades e meios de ajuda permite-se que cada um jogue a sua possibilidade de sucesso. A difusão do escotismo cria uma onda gigantesca de fraternidade mundial, agrega jovens de muitos países e constrói uma aliança destinada a multiplicar-se. Como sentenciava Sócrates: “Nenhum homem persegue um desenho mais divino do que o que se aplica a criar não só os próprios filhos, mas também os filhos dos outros.” (BADEN-POWELL, 1932, p. 8).

A ética do escotismo começa com dois atos de fidelidade muito relevantes: fidelidade à promessa e fidelidade à lei. A promessa sobre a própria honra de fazer o seu melhor para cumprir o dever para com Deus e para com o rei, para ajudar os outros em qualquer momento, para obedecer à lei dos escoteiros. A lei do explorador é um decálogo sintético e essencial: 1) o que o explorador declara sobre a sua honra é sacrossanto; 2) o explorador é fiel ao rei, aos seus chefes, aos seus pais, ao seu país, aos seus patrões, aos seus dependentes; 3) o explorador tem o dever de ser útil aos outros e ajudá-los; 4) o explorador é amigo de todos e é irmão de cada explorador, qualquer que seja a classe social à qual pertença; 5) o explorador é gentil; 6) o explorador é amigo dos animais, não lhes faz mal, respeita-os e protege-os; 7) o explorador obedece às ordens dos pais, do Chefe de Patrulha, ou do Chefe de Repartição, sem contestar; 8) o explorador sorri e assobia quando encontra dificuldades; 9) o explorador é poupador, não esbanja dinheiro; 10) o explorador é transparente no pensamento, nas palavras e nas ações (BADEN-POWELL, 1932, p. 11, 1996, p. 44-47). A promessa e a lei contêm o significado da educação cívica do escoteiro. Uma educação feita de apetite pelo conhecimento, prático e profissional, que atrai o jovem e lhe suscita pleno interesse. Trata-se de um sistema educativo que instrui dando as informações necessárias para superar as provas que levarão a desenvolver bem o próprio esforço, garantindo a carreira futura. O escotismo joga a sua carta vencedora porque põe em primeiro lugar o jovem, aquele jovem que

o educador observa e escuta com a máxima atenção (BADEN-POWELL, 2008, p. 46-48).

A cultura do escotismo baseia-se numa escolha ética fundamental que parte da formação da personalidade do jovem e chega à edificação de uma comunidade solidária de alto civismo, passando pela sustentabilidade ambiental. Pessoa, natureza e comunidade são os três pontos nevrálgicos do humanismo do jovem explorador. Tudo apresentado com uma linguagem simples e direta, que se serve de imagens concretas para dar a ideia e explicar como superar as dificuldades e ser feliz.

O escoteiro forma-se como pessoa por meio do exercício contínuo da disciplina interior, na vida ao ar livre e com efeitos no exterior, na comunidade. Caráter pessoal e espírito de iniciativa definem o perfil do escoteiro (BADEN-POWELL, 2003, p. 69). O crescimento pessoal é visto em relação ao benefício que leva a sociedade a viver segundo as leis e o sentido do civismo.

Para que o jovem conheça e aprenda a cumprir os seus deveres para o bem comum, oferecem-se exemplos retirados da literatura, de experiências verdadeiras e da narração de proezas de que as crianças e os jovens se podem orgulhar, recordados na memória coletiva. O pequeno Mowgli, que se encontra no *Livro da selva* (1894), de Rudyard Kipling, é educado por lobos, aprende e respeita a lei do branco, cresce com força e coragem, como se quer que cresçam os lobinhos (BADEN-POWELL, 1960, p. 17-19). Sempre de Rudyard Kipling são as aventuras de Kim, o rapaz-espião perspicaz, exemplo de justeza e de autonomia de pensamento. A narração da história dos rapazes de Mafeking, cadetes de bicicleta, adestrados a cumprir serviços ativos de defesa durante a guerra anglo-bôer faz pensar em tantos jovens que, na Itália como na Grécia, ajudaram durante a resistência. Nos relatórios dos arquivos, museus, universidades, encontram-se documentos e fotografias que testemunham crianças e jovens, destemidos, fiéis a um dever interiorizado com rigor e tenacidade, unidos de uma ponta à outra do mundo pelo mesmo desejo de servir com fidelidade uma causa, uma ideia, uma comunidade, mesmo que em épocas

diferentes. Outro exemplo recorrente na formação do escoteiro é o do jovem Robert Hindmarsh, que, com observação aguda, sentido de justiça, desejo de colaborar pelo respeito da lei, mostra que cumpre o dever de ajudar a polícia ao dar indicações justas para apanhar quem tinha cometido uma ação reprovável e nociva para os outros (BADEN-POWELL, 1996, p. 26-41).

O ensino das leis está unido aos valores da responsabilidade, da disciplina, da bondade, da generosidade, da amizade, da gentileza, do cavalheirismo relativamente ao próximo, da cortesia, tudo no contexto da natureza.

4. A ciência dos bosques

A visão de futuro de Baden-Powell, ao considerar a importância da educação ao ar livre, foi repetidamente apreciada em relação à afirmação de quadros de valor particularmente significativos na cultura pedagógica italiana, bem como na definição de paradigmas epistemológicos incluídos no vasto campo que vai do personalismo católico de Cesare Scurati (1980, p. 565-582) à fenomenologia de Piero Bertolini (1957) e de Bertolini e Pranzini (2011). No reconhecimento de Agostino Portera (1998, p. 111-133), pensado para evidenciar os laços entre escotismo, educação e intercultura, emergem claramente os contributos de pedagogos, que inevitavelmente se cruzam com a ciência dos bosques, para explicarem concepções elaboradas e ampliadas segundo perspectivas educativas próprias dos estudos de cada um. O tema da crítica ao consumismo para uma recomposição da autonomia de juízo da pessoa (MASSA, 1977, 2003); o significado composto da natureza, conteúdo e método da descoberta do mundo, ambiente de vida em que a aventura e o jogo encontram a colocação adequada para educar (BARDULLA, 1985, 2008); o estudo da relação entre fé e escotismo por meio da contemplação das belezas da natureza e da espiritualidade no movimento escotista (BARBOTIN, 1987; DAL TOSO, 2005, p. 153-172); o itinerário formativo, não comercial, e a robusta educação para a responsabilidade (SCURATI, 1996, p. 236;

AGLIERI; DAL TOSO, 2013), constituem alguns dos traços que retomam e aprofundam aquilo que Pierre Bovet designou “gênio educativo” de Baden-Powell (1984).

Como consequência, o estudo de Baden-Powell e da ciência dos bosques tem no mínimo dois níveis de aprofundamento, considerados do ponto de vista cronológico: o primeiro nível de Baden-Powell, que elabora uma ciência da educação da ciência dos bosques fundada na educação do dever. Um segundo nível revisitado pela investigação pedagógica contemporânea que assume como seus os termos de cidadania ativa, sustentabilidade, inclusão, democracia, direitos humanos; além dos conteúdos sobre a paridade de gênero e as razões da luta contra a violência contra as mulheres e os maus-tratos de menores (BOSNA; GARCÍA RODRÍGUEZ, 2012, p. 178), bem como o envolvimento na proteção cívica (TOSERONI, 2012). Ambos os níveis mantêm a mesma inspiração de fundo.

Baden-Powell não adota uma posição de afronta à escola, ao sistema educativo, não parte da crítica à sociedade contemporânea, oferece os princípios-base da educação sempre presentes na ciência da educação. Expõe uma práxis da educação que parte essencialmente da ideia positiva da relação homem e natureza com a convicção de que a natureza ensina quando a pessoa sabe recebê-la, contribuindo com a sua inteligência, com a sua força, com a sua atividade para protegê-la. O jovem admira, estuda, ama a natureza, observa a sua ordem na paisagem, a harmonia nas flores, as leis nos animais. A natureza é viva para a pessoa que a torna assim, e a ciência é a produção cultural em que a pessoa manifesta as suas capacidades de pôr em comunicação a sua interioridade com a exterioridade que interroga.

“Assim que o gérmen da ciência dos bosques penetra na mente de uma pessoa, a observação, a memória e a dedução desenvolvem-se automaticamente e tornam-se parte do seu caráter.” (BADEN-POWELL, 1985, p. 237).

A ciência dos bosques nasce da convicção provada de que estar ao ar livre educa a mente, o corpo e o espírito. Em primeiro lugar, a

ciência dos bosques educa para o aumento da vivacidade intelectual, orientando a observação e ativando os procedimentos lógico-dedutivos. Em segundo lugar, a ciência dos bosques educa o corpo, permitindo adquirir práticas de proteção e de interação com o ambiente que levam à salvaguarda de si mesmo, à formação do físico e do caráter. Em terceiro lugar, a ciência dos bosques educa o espírito, oferecendo um modo de experimentar concretamente o sentido de amizade e de encontro que ultrapassa qualquer fronteira. Mente, corpo e espírito constituem uma unidade inseparável que tem muitas vias de acesso. A via de acesso privilegiada por Baden-Powell é a da vida ao ar livre. Ele bateu-se pela exigência de o jovem não sentir impedimentos, de se sentir desvinculado, de se sentir livre, de dar asas à sua curiosidade, de investigar e, ao mesmo tempo, de explorar o mundo, e construiu aquele laço fundamental com a natureza, do qual irradiam todos os outros vínculos que levam à vida social organizada.

A passagem do plano da liberdade experimentada estando ao ar livre, nos grandes espaços (BADEN-POWELL, 1996, p. 264), em que é agradável separar-se das convenções e estar bem com os outros, segundo uma interação de autenticidade e espontaneidade, ao projeto da vida social regulada por regras partilhadas de convivência humana e cívica, é parte substancial do manifesto educativo do movimento escotista.

5. Fraternidade e tolerância

Na dimensão educativa do escotismo, Mario Sica identifica uma vocação específica para a paz e a fraternidade. Embora no início Baden-Powell estivesse muito condicionado pela expansão colonial da Grã-Bretanha e pelo sentimento nacionalista com o qual se educavam os militares, deve-se notar que a revisão contínua do livro *Scouting for Boys* (1910) indica a transformação do seu pensamento sobre o modo como o movimento deveria se desenvolver. Em 1913, começa a falar de “fraternidade internacional” para a manutenção da paz e de “cidadão do mundo”, conseguindo, assim, superar os confins

do império britânico e dar ao movimento uma abrangência mundial. Não é impensável que dentro do associacionismo católico as ideias e a prática de Baden-Powell encontrem desde o início uma resposta pronta e um seguimento fiel. Como recordam Luciano Corradini (2008, p. 21-22) e Paola Dal Toso (2008, p. 243-256), a adesão ao movimento escotista de Gesualdo Nosengo, fundador, em 1944, da União Católica Italiana de Professores da Preparatória (UCIIM), ainda hoje representa um exemplo de vida na escolha cristã por parte dos jovens, distinguida pela busca de meios justos para fazer do ensino um diálogo constante, uma porta sempre aberta para a comunicação humana e espiritual.

A fraternidade de que fala Baden-Powell encontra em Deus o pai ao qual todos se dirigem como filhos. A fraternidade escotista educa para a superação das diferenças entre povos e culturas e para o habitual empenho em realizar o reino de Deus na terra. Educa para não ver a história unicamente de um ponto de vista, mas para considerar também os próprios erros; educa para a justiça e para a construção da fraternidade com os outros povos, educa a fugir do nacionalismo. A formação muito disciplinada e a experiência militar não são um impedimento para compreender um princípio pedagógico repetidamente usado por Baden-Powell e sintetizado no “perguntemos aos jovens”. Os jovens que se conhecem nos campos ficam amigos para sempre, superam as diferenças de classe social, de religião, de nacionalidade e promovem a unidade, o espírito de boa vontade, a paz em qualquer canto no mundo (SICA, 1998, p. 41-45).

O escoteiro tem uma religião, ama e serve a Deus, ama e serve ao próximo. As muitas religiões existentes no mundo mostram que há modos diferentes de adorar a Deus, ainda assim todas concorrem para o plano de salvação desejado por Deus para os homens. Viver dignamente quer dizer deixar algo de meritório atrás de si e ser recordado por isso. Fazer o bem é muito mais importante do que ser bom. “Enquanto vivem a vossa vida terrena, procurem fazer algo de bom que possa permanecer depois de vocês.” (BADEN-POWELL, 1996, p. 280).

Do ponto de vista religioso, o movimento escotista é interconfessional, não interfere no ensino da família e da igreja, pelo contrário, reforça a religião de cada um e encoraja o jovem a respeitá-la e a segui-la com coerência (BADEN-POWELL, 1932, p. 301). Este aspecto da mútua compreensão e do diálogo moral, em perspectiva multicultural, representa um dos aprofundamentos de maior interesse dos estudos mais recentes da cultura escotista internacional (DESCHÊNES, 2009, p. 59-75).

O escoteiro é tolerante e respeita a religião dos outros, sente-se responsável pelo que acontece no seu país e trabalha para a paz dos povos. Desde 1920, os *jamborees* são momentos de encontro mundial durante os quais os escoteiros experimentam o que significa trocar amizades e simpatias, criar laços duradouros e ter alguém para amar em cada canto da terra (BADEN-POWELL, 1996, p. 321, 330). Aprendem a viver com os companheiros de culturas e línguas diferentes, percebem o valor da tolerância e preparam-se para ser mensageiros da paz num mundo que precisa do diálogo para resolver os problemas internacionais.

A visão da paz mundial, uma aposta para a sobrevivência humana, põe o chefe dos escoteiros no centro de um discurso infinito, capaz de garantir ao movimento a tarefa perene da regeneração do bem, por meio daquele ato educativo, enraizado no íntimo de cada um, progressivamente em crescimento, e destinado a tornar-se uma força agregadora na sociedade.

CAPÍTULO XII

O PENSAMENTO DENTRO DA NATUREZA EM JOHN DEWEY

1. Dar a palavra ao mundo

A contribuição de John Dewey (1859-1952) para a reflexão pedagógica internacional é notável, pelo menos por três razões estritamente ligadas aos temas tratados neste estudo. Razões que levam a considerar o que Dewey entende por experiência e a avaliar o sentido da experiência relativamente à consciência humana, além da relação que ele estabelece entre experiência e natureza. Podemos, então, delinear uma razão de tipo crítico, da qual sai o discurso sobre a experiência como método; uma razão de atribuição denotativa, da qual emerge a componente heurística; uma razão de teor humanista, da qual vemos os contornos de um naturalismo não positivista. Vejamos com mais detalhes estas três razões limitadamente ao campo de observação pré-determinado.

Antes de tudo, Dewey enfrentou a questão da experiência superando os limites impostos pelos filósofos. Segundo o filósofo estadunidense, precisamos do *conceito* de experiência como método, não podemos passar sem ele, e, a partir do momento em que no mundo há coisas más e coisas nobres, incertezas e verdades, torna-se necessário o conceito amplo de experiência. Quer as coisas de sinal negativo quer as de sinal positivo e em estado de dúvida requerem o uso de uma palavra, precisamente a palavra experiência, que tem uma fun-

ção de prudência e de orientação. Esta palavra recorda que vivemos o mundo de várias formas e sensações, em pensamentos e ações, e nele fazemos aquelas investigações que abrem ao conhecimento de outras experiências. Não contente com o empirismo clássico, Dewey simplesmente constatou que precisamente os filósofos que falam de universalidade suprimem dela a parte da experiência que, segundo uma certa perspectiva de estudo, não entraria nos cânones tradicionais do modo de conceber o mundo. A este propósito, escreve:

É realmente irônico que os filósofos, que professaram a universalidade, tenham sido frequentemente especialistas unilaterais e tenham estado confinados no que é autêntica e seguramente *conhecido*, ignorando a ignorância, o erro, a loucura, os prazeres comuns da vida; e depois se tenham livrado destas coisas por as terem considerado causadas pela nossa natureza “finita” – uma palavra bendita que funciona para os modernos como o “não-ser” funcionava para os gregos. (DEWEY, 1925; Trad. italiana, 1948, p. 6, grifo do autor).

Em segundo lugar, a *caracterização* da experiência para Dewey não é uma simples definição terminológica; pelo contrário, implica uma visão do mundo que se reflete nas atitudes humanas e sociais, significa aceitação de todo o vivido, entendendo por vivido o que compreende totalmente a vida de uma pessoa, no bem e no mal, porque produz prazer, dor e sofrimento. Nada se exclui da experiência, nada exclui a experiência, tanto é assim que o próprio conhecimento constitui experiência, chegamos ao ponto de admitir que conhecer quer dizer modificar a experiência e aperceber-se de que a experiência é algo ainda maior, algo de infinito e interminável, um movimento contínuo que faz cair ideias preconceituosas e absolutos desastrosos para a convivência cívica.

Em terceiro lugar, Dewey atribui à experiência um *significado* humanista, no sentido em que realça a sua totalidade enquanto experiência do homem situado na natureza com toda a modificabilidade que implica o fato de estar na natureza. O homem vive da natureza que é mutável, não dada uma vez por todas, continuamente submetida a mudanças culturais, sociais e históricas.

A experiência existe e é de alguém, é ao mesmo tempo algo a que

podemos atribuir relações, significados, propriedades, e também dar o valor privado e exclusivo como algo que diz respeito só à pessoa que a vive. Diz respeito ao *eu*. Segundo Dewey, dizer “*Eu* penso, creio, desejo” e não só “*Pensa-se, crê-se, deseja-se*” (DEWEY, 1925; Trad. italiana, 1948, p. 97) implica a assunção de uma responsabilidade sob quatro aspectos: como identificação com um sujeito externo, crença ou sentimento; como distância da sua afirmação contrária do tipo “*eu não creio*”, “*eu não aprovo*”; como confirmação do que se prefere e, por conseguinte, como ato de responsabilidade para com a própria crença ou sentimento; como adoção de ações consequentes das quais se espera um maior ou menor benefício, mesmo como responsabilidade para o que se poderia tornar um mal.

2. Circularidade entre experiência e natureza

A questão da “natureza na experiência” é enfrentada por Dewey no exame da relação entre teoria da experiência e teoria da natureza e com a escolha da metodologia da teoria da experiência como via mais adequada para perceber por que e como a interpretação da natureza depende do que foi argumentado pelas ciências naturais. A experiência contém processos que levam às ciências naturais, portanto, às conclusões que oferecem os meios para a formação de uma teoria da experiência. Dewey adverte que estamos face a uma circularidade amplamente proclamada de caráter existencial e histórico, não de caráter lógico.

A circularidade é bem visível: a experiência leva à natureza e a natureza leva à experiência, a cadeia mantém-se ligada pelo avanço da história do homem e do desenvolvimento das ciências naturais, ao ponto de a nossa leitura dos fenômenos humanos e naturais ter-se ampliado, libertando-se das restrições das visões do passado, que não permitiam ver a mesma inter-relação entre homem e natureza, inter-relação essa criada pela experiência. O dado físico do corpo humano é um fato que nos permite ter acesso ao mundo não humano. As perguntas “A experiência é em si mesma natural, produto ou ma-

nifestação da natureza? Ou é de certa forma extranatural, subnatural ou sobrenatural, algo de sobreposto e alheio?” (DEWEY, 1946; Trad. italiana, 1950, p. 247) constituem o terreno da crítica entre o mundo da ciência dos valores e o mundo da ciência física.

Para Dewey, é um fato que no plano filosófico não existe separação entre reino dos fins e reino da investigação física. A experiência humana é feita de relações, sentimentos, além de experiências físico-matemáticas. O progresso científico de dominação do homem sobre a natureza quebrou a unidade entre objeto e sujeito, matéria e espírito. Uma unidade que agora se recompõe na busca das conexões inevitáveis entre passado e futuro, entre antecedentes e consequentes: ambos se encontram no plano histórico e no da continuidade temporal. Experiência e natureza são um único processo de vida do homem.

A experiência indica o que é experimentado, o mundo dos eventos e das pessoas; e significa o mundo abrangido pela experimentação, o percurso e o destino do gênero humano. O lugar da natureza no homem não é menos significativo do que o lugar do homem na natureza. O homem na natureza é o homem sujeito à natureza; a natureza no homem, reconhecida e usada, é inteligência e arte. (DEWEY, 1925; Trad. italiana, 1948, p. 14).

Falar de experiência quer dizer retomar o processo temporal da história e também quando se vivem sensações de isolamento, quase de eternidade; vemos que são passageiras e que o elemento constante é, pelo contrário, a mudança, o movimento das coisas. Os objetos são constituídos por processos que se intersectam, nascidos no passado e chegados ao presente como dado final, do qual é necessário partir com o método de investigação denotativo, quer dizer, descritivo e empírico (DEWEY, 1925; Trad. italiana, 1948, p. 34-37). O pensamento reflexivo transforma a confusão em clareza, fazendo uso de procedimentos pensados para aplicar o que é indeterminado ao que é determinado, e vice-versa. A racionalidade não deve ser entendida como perfeição, mas como prova da necessidade da investigação humana que transforma a problemática numa situação de maior clareza.

A interpretação em termos de circularidade emerge também quando Dewey fala de ambiente físico e de ambiente cultural. Um dos pontos de referência principais na descrição da investigação é, para Dewey (1938; Trad. italiana, 1974, p. 59-63), o ambiente cultural, distinto do ambiente físico, ou então ligados um ao outro. Entre os dois subsistem relações importantes nas quais se evidencia uma presença persistente do físico no cultural. O exemplo convincente produzido diz respeito à observação de uma pessoa num só dia. Facilmente nos aperceberíamos de que o seu comportamento é constituído por elementos culturais e físicos e para ambos se manifesta numa influência recíproca. A ação do homem depende da estrutura hereditária, mas também das instituições sociais e das tradições culturais que caracterizam o ser social de cada indivíduo. “Os nossos hábitos individuais são anéis que formam a cadeia infinita da humanidade.” (DEWEY, 1922; Trad. italiana, 1977, p. 28). A linguagem e as artes são consideradas a manifestação da união firme entre componente biofísico e componente cultural do homem, aliás, podemos observar que o resultado da influência do ambiente cultural sobre o organismo biológico leva a atividades de ordem artística, política, comunicativa tais, que evidenciam a ação de transformação exercida pela inteligência e pelas capacidades do ser humano.

3. Um método de investigação

O afastamento de Dewey do empirismo clássico significa, de fato, uma abertura da experiência a uma definição não ideológica, mas de caráter metodológico. Por um lado, percebe-se a experiência como método porque desfaz os laços de uma concepção fechada do mundo, incluindo tudo o que vivemos e pensamos enquanto pessoas e não o que vem do nosso exterior; basicamente é a nossa história de vida e a história conjunta das condições de espaço e de tempo. Por outro lado, introduz uma ideia de pesquisa pautada na investigação racional que parte da incerteza da transformação para a situação determinada, vista e sentida como problemática e, por conseguinte,

suscetível de uma solução possível.

Dois conceitos são basilares: o da situação e o da investigação. Dewey refere o valor semântico da palavra “situação”, entendendo por ela um “contexto total” em que objetos e eventos não são considerados separadamente e desligados uns dos outros, mas são vistos de modo conectado, compondo uma formação de algo que chama a atenção e requer um movimento no sentido da mudança para outra coisa. A experiência não diz respeito ao objeto individual, não diz respeito a um evento fechado em si e isolado. Objetos e eventos são parte de um ambiente de que se tem experiência, são parte de uma situação que se observa e da qual procedem comportamentos. A definição de investigação apela ao conceito de situação.

Investigação é a transformação controlada ou direta de uma situação indeterminada para outra que seja determinada, nas distinções e relações que a constituem, de modo a converter os elementos da situação original numa totalidade unificada. (DEWEY, 1938; Trad. italiana, 1974, p. 135).

A situação, ou “contexto total” (DEWEY, 1938; Trad. italiana, 1974, p. 89), de onde parte toda a investigação racional, é uma situação real, existente, caracterizada por incertezas, perturbações e dúvidas. Não se fala de dúvida como de um estado subjetivo. Os casos patológicos excluídos desta casuística são exceções. A situação da investigação é, em si mesma, indeterminada, confusa e incerta. A mesma situação torna-se problemática assim que se torna objeto de uma investigação. Quando se obtém a determinação de um problema, estamos diante do início da sua solução e, por conseguinte, no começo de uma investigação progressiva. Assim que um problema é colocado sobre os fatos que constituem a situação originária, surge a possibilidade da sua solução, que se chama ideia e consiste numa antecipação, ou previsão, do que pode acontecer.

A transformação que põe em movimento o mecanismo da investigação dá-se por meio de duas operações em “correspondência funcional recíproca” (DEWEY, 1938; Trad. italiana, 1974, p. 151). Uma operação conceitual com soluções possíveis de antecipar. Uma operação

dada pelas técnicas de observação que realçam aspectos úteis para focalizar as soluções.

O ponto de partida da investigação, dado pela situação indeterminada, significa presença de elementos desligados entre si, o movimento para o novo estado de determinação leva ao resultado da investigação definido de modo circunscrito num “universo de experiências”. Passa-se da situação indeterminada de confusão, dita problemática, para a situação determinada de clareza, em estágios expressos com palavras, discursos, símbolos. Embora se fale da situação inicial de desordem, se está sempre na presença de uma dúvida específica da qual emerge a investigação pensada como resolução, em termos de escolha de procedimentos de análise adequados e controlados.

Só com uma investigação levada a cabo de modo oportuno se alcança a possível situação adequada ordenada e, por conseguinte, situação a que chamamos determinada. Para obter tal situação, é necessário examinar as condições que a observação permite verificar. A situação possível é definida por Dewey como ideia, uma previsão do que poderá acontecer, e também neste caso a observação levada a cabo com clareza significa proceder estando perante fatos claros que são organizados num conjunto coerente por meio da sua interação recíproca. Nesta recapitulação de tipo sequencial, encontra-se o que Dewey entende por ordem unificada e completa. Com efeito, a investigação posta em movimento pela dúvida procura os fatos que se dirigem para uma ideia tida como possível solução, e daqui surgem outras observações que se ligam às anteriores segundo uma seleção coerente. Durante esta progressão contínua de fatos, ideias, hipóteses e novas observações, dá-se a verificação, e a experiência tem lugar.

4. Pragmatismo e conceito de realidade

Com o título deste item, pretendemos retomar o que Dewey escreve a propósito da infância em relação ao seu desenvolvimento

completo. A vida da criança é “vida integral total” (DEWEY, 1906; Trad. italiana, 1974, p. 10-11), sem separação entre o que é pessoal e o que é social. Quando a criança vai à escola, aparece a divisão do mundo em forma de disciplinas de estudo e isto não ajuda a crescer melhor. Um bom programa de estudo parte da criança e os estudos devem ser subordinados ao seu desenvolvimento, não vice-versa, como acontece quando se negligencia o fato de a experiência fazer parte da criança e conter o que ela vai progressivamente descobrindo e estudando. A experiência é densa de realidade completa, não separa a infância da maturidade, a natureza da experiência é a mesma; a diferença reside no movimento que distingue a vida da criança, que visa à libertação do processo vital por meio do qual ela se realiza. Também neste caso tocamos profundamente o método de investigação e, pela argumentação proposta, aproximamo-nos da nova situação que surge no horizonte da compreensão da relação entre experiência e natureza; quer dizer, da relação corpo-espírito e natureza.

Segundo alguns, a infância é o estágio durante o qual se prepara a dignidade da vida adulta; segundo outros, a vida do adulto é simplesmente a revelação do que foi aprendido durante a infância. Dewey considera ambas as concepções inadequadas para explicar a unidade que pretende evidenciar entre as fases que pertencem todas à mesma existência humana. Os limites da primeira teoria são evidentes e emergem precisamente da constatação da dependência da infância de algo que ainda não existe, e qualquer pessoa poderia notar que isto é um absurdo porque quer dizer privar a infância de autodeterminação, de criatividade, de espontaneidade. Os limites da segunda teoria tornam-se evidentes pelo fato de a infância não poder ser um depósito gigantesco que armazena valores, conteúdos, capacidades, instintos, dados biogenéticos, para depois abordá-los num adulto que mistura tudo; a infância não foi já toda desenhada em estágios anteriores que se transferem mecanicamente para etapas presentes e futuras.

Dewey nota que a fragmentação gratuita e arbitrária das duas idades – a da infância e a do adulto – postula necessariamente de-

pois a busca da sua junção. Ele supera os limites das duas teorias com a noção de desenvolvimento. A realidade é um processo contínuo e não precisa de indicações estranhas que superem tal continuidade do processo de desenvolvimento.

Entre o materialismo que subordina o espírito à matéria, quer dizer o pensamento da matéria, e o espiritualismo que subordina a matéria ao espírito, quer dizer, a matéria ao pensamento, há a terceira via, a do pragmatismo que, pelo contrário, fala de continuidade da matéria e do espírito, olha para todo o processo pensado como totalidade, e lê a história como desenvolvimento da natureza. “A infância é a infância *de* e *dentro* de um certo processo serial de mutações que é precisamente aquilo que é; e assim é a maturidade.” (DEWEY, 1925; Trad. italiana, 1948, p. 107-108, grifo do autor).

A natureza segue o seu percurso e adapta-se ao espírito, como o espírito se adapta à natureza, e isso acontece num ambiente no qual se exercem as funções da vida: estas evoluem das formas iniciais para as formas superiores, entre as quais está o pensamento. A evolução do espírito torna-se possível por um processo organizado que compreende as adaptações biológicas do organismo e do ambiente: na evolução existem as estruturas do passado e as do futuro.

O mundo é o conteúdo objetivo do conhecimento, porque o espírito se desenvolveu *no* mundo; um corpo-espírito, cujas estruturas se desenvolveram segundo as estruturas do mundo no qual *ele* existe, encontrará naturalmente algumas das suas estruturas condizentes e congêneres com a natureza e algumas fases da natureza condizentes e congêneres com ele. (DEWEY, 1925; Trad. italiana, 1948, p. 109).

O raciocínio de Dewey passa indiferentemente da consideração das idades da vida encarnadas no homem ao universo-mundo e reúne ambas no fluir da existência *perene*. Com efeito, o conceito de continuidade do desenvolvimento incorporado ao conceito de história da natureza e integrado ao conceito de evolução do espírito pela matéria recompõe-se na categoria da adaptação que diz respeito aos dois termos da análise, a matéria e o espírito, não mais dois, mas eles pró-

prios um processo natural. Ontogênese e filogênese coincidem não como recapitulação, ou duplicação do que já aconteceu, mas como dado de vida que continua vivendo na natureza e na pessoa, um dado a observar com a investigação e a experimentar continuamente numa interação infinita.

5. As críticas ao dogmatismo

Entre a publicação de *Experience and Nature*, de 1925, e *Experience and Education*, de 1932, passam poucos anos, suficientes para Dewey transformar a epistemologia filosófica, descrita no primeiro volume, em epistemologia pedagógica, apresentada no segundo volume. Ambos traduzidos para o italiano, respectivamente por Nicola Abbagnano, em 1948, e por Ernesto Codignola, em 1949; apesar de na época serem pouco difundidos nos cursos de formação de professores da escola secundária, eram estudados no nível de preparação universitária e acadêmica. A mudança e o potencial do ensino das ciências sociais na Itália, com a liberalização normativa dos acessos à universidade, começam em 1967 e confluem na lei nº 910, de 11/12/1969, contendo as *Providências urgentes para a Universidade*. São os anos em que a conexão entre consciência social das tarefas da escola e experiência da educação na escola é sempre mais forte. As instâncias de mudança são bem representadas pela ligação entre maturação científica e acadêmica da ideia de educação progressista e renovação institucional, como resultado organizativo de uma sociedade a caminho da democracia, não aparente, mas substancial.

Esta breve introdução ao parágrafo é necessária para perceber o laço estreito que une as duas articulações da reflexão sobre experiência, natureza e educação, confluentes num único momento, a experiência: “a experiência não é subjetividade”, descrita em *Experiência e natureza* (DEWEY, 1925; Trad. italiana, 1948, p. 11-15) e “a experiência não se realiza simplesmente dentro da pessoa”, examinada em *Experiência e educação* (DEWEY, 1932; Trad. italiana, 2004, p. 26).

Fazer sair a experiência da subjetividade não significa que não se considere o que é intrínseco à pessoa. As sensações, as imagens, os sentimentos pessoais, definem as crenças e as tradições às quais se chega partindo do controle das atitudes e das disposições orgânicas. A história e a sociedade condicionam a razão e o comportamento humanos. O amor e o ódio, o desejo e o medo ultrapassam as dimensões espirituais e materiais para serem, pelo contrário, concebidos como atos, “operações ativas” de proximidade ou de distância, em relação a algo a que se atribui desde o nascimento um significado enraizado nos costumes e nas representações culturais que no passado eram consideradas absolutas e inamovíveis, mas que no presente são analisadas sob uma nova luz. Com efeito, descobriu-se que, entre a posição de quem considera as crenças eternas e a posição de quem considera as crenças mutáveis e transformáveis, agem a experiência e a educação com a função de superar o dogmatismo de quem recusa a ação como método empírico.

A pessoa nutre expectativas oriundas da memória e da recordação como fatos coletivos e não somente subjetivos. A crença que recebemos do passado e que transmitimos nas tradições e nos costumes está muitas vezes firmemente ancorada a condições anteriores que é necessário rever à luz do presente. Na busca pelas respostas a dar às novas interrogações da vida pode haver caminhos que levam à superstição, caminhos que levam ao ceticismo do intelectual descomprometido, e caminhos que levam à libertação de fardos do passado e abrem à arte de “regular as ideias acerca dos objetos; e esta arte é um fator indispensável para a libertação.” (DEWEY, 1925; Trad. italiana, 1948, p. 20-38).

Não é a subjetividade do conhecimento que é importante, mas a continuidade temporal da experiência histórica que não estagna no passado e não é só futuro, é presença simultânea de sujeito e objeto nas coisas em relação às quais reagimos, com aceitação ou recusa. A experiência é ter a história em si e transportar a carga de significados a descobrir nas atitudes que formam as crenças para o próprio testemunho.

O conceito é retomado em *Experiência e educação* na descrição da educação autêntica e da experiência autêntica.

A educação autêntica deriva da experiência; todavia, solicita-se a não aceitar cegamente que todas as experiências sejam por si mesmas educativas. Algumas experiências são deseducativas (DEWEY, 1932; Trad. italiana, 2014, p. 11-18). A distinção entre experiências que é melhor não fazer e experiências que devem ser feitas está na seleção, na escolha de qualidade e, sobretudo, no resultado futuro da própria experiência. São negativas aquelas experiências que:

- param a formação de outras experiências;
- inibem a capacidade de reagir;
- limitam a liberdade de movimento;
- dão azo à negligência;
- são desligadas entre si;
- produzem perdas de energia e de atenção;
- não favorecem o autocontrole;
- não ensinam.

A referência desta análise que seleciona as experiências dentro da grande categoria experiencial é o confronto entre a educação tradicional e a educação progressista. Na primeira há mais exemplos de experiência negativa, e no segundo tipo de educação estão presentes mais exemplos de experiência positiva. A mensagem é clara: a educação para a qual devemos orientar-nos é a que se apresenta como agradável e cujos efeitos são verificáveis na abertura a novas experiências significativas para o crescimento e o desenvolvimento.

Tal como nenhum homem vive e morre por si mesmo, nenhuma experiência vive e morre por si mesma. Em completa independência do desejo ou da intenção, cada experiência continua a viver nas experiências futuras. O resultado é que o problema central de uma educação baseada na experiência é escolher o tipo de experiências presentes que viverão fecunda e criativamente nas experiências que se seguirão. (DEWEY, 1932; Trad. italiana, 2014, p. 14).

Por outro lado, a experiência autêntica é constituída por uma ação que muda a própria experiência. Um estado atual de progresso não é idêntico a um estágio anterior com outro nível de civilização, e isto é ilustrado como experiências que se sucedem e mudam quando se verifica, em virtude dos dados, que são objetivamente apreendidas e passadas de geração em geração. Vivemos no presente em contextos de coisas, pessoas, eventos que de alguma forma foram antecipados. A questão é que, se nos esquecemos desse processo, acabamos por atribuir a experiência a um indivíduo específico que tem uma estrutura psicofísica determinada. Desse modo, revela Dewey, é como se pensássemos que a experiência esquece que se manifesta num contexto histórico-social e não no vazio, e que cada pessoa é tal pelos condicionamentos que atravessa.

Daqui parte o princípio pedagógico segundo o qual o educador tem a responsabilidade de dar atenção ao aluno que lhe é confiado. Um jovem que viveu numa favela tem uma experiência diferente de um jovem que viveu num ambiente rico de oportunidades educativas. A formação da experiência, em condições de vida particulares, facilita ou não o crescimento, e, por esta razão, é preciso conhecer as situações em todas as componentes que as caracterizam, para obter os elementos úteis para promover experiências de valor e não experiências deseducativas (DEWEY, 1932; Trad. italiana, 2014, p. 26-27). Também neste caso, se evidencia a diferença entre uma escola do passado, bastante desatenta quanto às experiências da criança, e uma escola progressista, preocupadas com as condições de vida entendidas de forma abrangente.

Onde e como vive a criança, quais são os aspetos que permitem conhecer a sua existência, quer dizer desenhar uma biografia humana do contexto de vida, conhecer as condições objetivas de observação, informação, memória, imaginação, pensamentos, para em seguida escolher o projeto adequado ao aluno que temos diante de nós. A proposta inverte a posição dos subsídios e do material didático tornando-os dependentes das inclinações da criança.

Segundo o princípio da interação, a relação entre condições in-

ternas e condições externas da experiência deve ser mantida num estado de continuidade, evitando saltos e desconexões que produziriam o mal-estar da pessoa e a não integração das suas experiências. As matérias de estudo devem ser aprendidas de modo não isolado e desconexo, mas de forma integrada, examinando-se as conexões recíprocas a partir da experiência direta da realidade e não somente no estudo dos livros.

A adaptação dos recursos às necessidades e às atitudes de cada aluno, e vice-versa, a adaptação de cada aluno ao material de estudo são os pressupostos indispensáveis para alcançar o sucesso educativo. Nos primeiros anos de escola, o educador comporta-se como a natureza se comportou com o aluno, acompanhando o seu crescimento (DEWEY, 1932; Trad. italiana, 2014, p. 66).

Os dois princípios da continuidade e da interação são a experiência e a educação. A experiência vale integralmente no momento em que é vivida e a educação é crescimento e maturidade permanente.

Um documento para debater

Giovanni Dewey, *Esperienza e natura*, introduzione e note di Nicola Abbagnano. Turim: Paravia, 1948, p. 103-114; Título original: *Experience and Nature*. Chicago-Londres: Open Court, 1925.

Natureza, vida e corpo-espírito

1. *O psicofísico* – Se identificarmos, como se costuma dizer, o físico com o inanimado, teremos necessidade de outra palavra para significar a atividade do organismo como tal. Psicofísico é o termo adequado. Neste sentido, “psicofísico” significa a presença conjunta, na atividade, de necessidades, perguntas e satisfações. Na palavra composta, o prefixo “psico” significa que a atividade física adquiriu propriedades adicionais, por exemplo, o hábito de procurar um modo particular de apoio para as suas necessidades no meio circundante⁶¹. O psicofísico não significa a abolição do físico-químico; nem uma mistura peculiar de algo físico com psíquico (como um centauro é meio homem e meio cavalo); significa a posse de certas qualidades e aptidões que não estão à disposição do inanimado.

Deste modo, não há problemas nas relações de físico e psíquico. Há eventos empíricos específicos, marcados por qualidades e eficiências distintas. Em primeiro lugar, a *organização* com tudo o que ela implica. O problema é o de uma investigação definida sobre o fato. Sob que condições se verifica exatamente a organização e quais são as suas diferentes formas e as suas consequências? Nós não somos capazes de responder de modo satisfatório a tais questões; mas as dificuldades não são as de um mistério filosófico, são as que acompanham cada investigação sobre fatos extremamente complexos. A organização é um traço empírico de alguns eventos, não importa quais são as duvidosas teorias especulativas em volta deles; e não importa

61 Isto é, a capacidade de satisfazer as necessidades mediante o uso de instrumentos produzidos artificialmente.

especialmente quão falsas são certas doutrinas que estiveram na moda, sobretudo as que interpretaram a organização como manifestação de uma força ou entidade especial, chamada vida ou alma. A organização é tão característica da natureza de alguns eventos nos seus passos seguintes que nenhuma teoria a sua volta pode ser tão especulativa e absurda como a que ignora ou nega a sua existência genuína. A negação nunca se baseou na evidência empírica, sendo a conclusão dialética do pressuposto de que tudo o que aparece mais tarde no tempo deve ser metafisicamente irreal em relação ao que apareceu antes, ou com o pressuposto de que o todo é controlado pelo simples, razão pela qual o simples é mais real.

Cada vez que as competências das partes constitutivas de um esquema organizado de atividades são de tal natureza que levam à perpetuação da atividade esquematizada, existe a base da sensibilidade⁷. Cada parte de um organismo está, por sua vez, organizada, e assim sucessivamente para as subdivisões. Portanto, a sua inclinação seletiva e ações recíprocas com as coisas circundantes é exercida para se manter a si mesma, mantendo também o todo, de que é uma parte. As raízes extremas de uma planta interagem com as propriedades químicas do solo, de modo a servirem a atividade organizada vital, retirando assim a sua parte de nutrição requerida pelo restante do organismo. Esta presença difundida e operante do todo na parte e da parte no todo constitui a sensibilidade – a capacidade de sentir – seja ou não seja esta potencialidade realizada na vida da planta. As respostas são não só seletivas, mas também discriminatórias, em vista de certos resultados e não de outros. Esta discriminação é a essência da sensibilidade. Assim, com a organização, a inclinação torna-se interesse e a satisfação torna-se um bem que tem um valor e não é mais um mero saciar das necessidades ou um preenchimento das deficiências.

2. *Sentido, significado, significação* – As qualidades das situações

7 O organismo, como base na sensibilidade, é um todo caracterizado pelo fato de cada parte sua tender a manter e a desenvolver o próprio todo.

em que os organismos e as condições circundantes agem uns sobre os outros, quando são discriminadas, têm sentido. O sentido é distinto do sentir porque implica uma referência reconhecida⁸; ele é a característica qualitativa de algo, não é uma qualidade ou um tom não identificado. O sentido também é diferente da significação. Esta implica o uso de uma qualidade como sinal ou indício de outra coisa, como quando o vermelho de uma luz significa um perigo, ou a necessidade de parar uma locomotiva em movimento. O sentido de uma coisa é, pelo contrário, um significado imediato e imanente; e é um significado sentido ou diretamente possuído. Quando estamos incomodados por uma condição de perplexidade, finalmente descobrimos uma solução e tudo se encaixa no lugar certo, tudo “faz sentido”. Numa situação do gênero a solução tem significação porque é uma indicação, um guia para a interpretação. Mas o significado de toda a situação, tomada no seu todo, é o sentido. Este uso idiomático⁹ da palavra sentido é mais próximo dos fatos empíricos do que a restrição da palavra (usual na literatura psicológica), uma única qualidade simplesmente reconhecida, como o doce ou o vermelho: esta designa o caso do *minimum* de sentido, deliberadamente limitado para garantir a segurança intelectual. Cada vez que uma situação tem esta dupla função do significado, isto é, a significação e o sentido, o espírito ou intelecto está definitivamente presente.

A distinção entre físico, psicofísico e mental é uma distinção de graus diferentes de complexidade crescente e de íntima ação recíproca entre eventos naturais. A ideia de que a matéria, a vida e o espírito representam espécies separadas do Ser é uma doutrina que tem origem, como muitos outros erros filosóficos, no fortalecimento de funções eventuais. A falácia transforma as consequências da ação recíproca dos eventos em causas da verificação destas consequências – uma reduplicação que é significativa relativamente à importância

8 O sentido diferencia-se do sentir (sensação animal) porque não é uma observação simples e imediata, mas refere-se a algo mais do que é significado. A significação é um sentido puramente convencional.

9 Idiomático: isto é, próprio e peculiar da frase supracitada e da situação que ela exprime.

das funções, mas que é uma explicação desesperadamente confusa delas. A “matéria” ou o físico é uma característica dos eventos quando se verificam em um certo nível de ação recíproca. Não é ela mesma um evento ou uma existência; a noção de que enquanto o espírito indica a essência a matéria indica a existência é uma superstição. O espírito é mais do que uma mera essência; já que é a propriedade de um campo particular de eventos que interagem. Mas enquanto figura na ciência, ela é uma essência, como é a aceleração ou a raiz quadrada de menos um: significados que exprimem também características oriundas dos eventos na sua ação recíproca. Por conseguinte, enquanto a teoria de que a vida, a sensibilidade e o pensamento nunca são independentes dos eventos físicos pode ser chamada de materialismo, ela também pode ser considerada exatamente o contrário¹⁰. Porque é razoável acreditar que a definição mais adequada dos traços fundamentais da existência natural se pode obter somente quando as suas propriedades já foram plenamente explicadas – uma condição que se encontra no grau em que o objetivo e o intrínseco da ação recíproca se realizam.

3. *O corpo-espírito e a natureza* – Há quem considere a infância apenas como uma preparação para a suprema dignidade da idade adulta, e há quem pareça seguro de que a vida do adulto é apenas um desenrolar-se, por via dos efeitos mecânicos, das forças “causais” que se encontram na infância. A primeira teoria faz da infância uma viagem preliminar, por si mesma insignificante, em direção a uma meta; a outra teoria faz do adulto a projeção, numa tela inútil, de um esquema ou desenho anteriormente inserido na estrutura projetante da infância, ou das condições pré-natais, ou da herança, ou de qualquer outro antecedente fixo ou separado. Ainda assim, a noção de desenvolvimento torna fácil, penso, descobrir o engano destas duas visões: isto é, a ruptura da continuidade da mudança histórica em duas partes separadas, e ao mesmo tempo a necessidade, que parte

10 Que a sensibilidade e o pensamento dependam da matéria é uma tese do materialismo, mas que, precisamente por isto, eles sejam o grau mais elevado da vida natural e a sua suprema realização é uma tese oposta ao materialismo, é uma tese espiritualista.

desta ruptura, de alguns expedientes para religar as partes.

A realidade é o processo de desenvolvimento; a infância e a idade adulta são fases de uma continuidade em que, precisamente porque se trata de uma história, a última não pode existir sem a primeira (“materialismo mecanicista” em gérmen) e na qual a última faz uso dos resultados registrados e acumulados pela primeira – ou mais exatamente, é a sua utilização (“teleologia espiritualista” em gérmen)¹¹. A existência real é a história na sua plenitude, a história naquilo que ela é. As operações de dividi-la em duas partes e depois reuni-las com a ajuda de uma força causal são igualmente eventuais e gratuitas. A infância é a infância *de* e *dentro* de um certo processo sequencial de mudanças que é precisamente aquilo que é; o mesmo acontece com a maturidade. Dar aos aspectos de uma fase uma espécie de existência independente e usar a forma escolhida para explicar o restante do processo é uma repetição inútil; repetição porque no final só temos partes da única e mesma história original; inútil porque fantasiámos ter explicado a história com base numa escolha arbitrária das suas partes.

Se substituirmos tal desenvolvimento por uma história mais extensa da natureza e a chamarmos evolução do espírito da matéria, a conclusão não será diferente. Na velha disputa, se um cervo corre porque tem as patas compridas e finas ou se tem as patas compridas e finas para correr, ambos os defensores deixam de parte o lado natural e descritivo, isto é, que é próprio da natureza do que acontece no mundo que o cervo tenha patas compridas e que, pelo fato de tê-las, corre. Quando se diz que o espírito é implícito, implicado, latente ou potencial na matéria e que a mudança posterior o torna explícito, evoluído, evidente e real, o que acontece é a cisão arbitrária e abstrata em duas partes de um processo natural, e depois o corte é deliberada e arbitrariamente cancelado. É mais simples não começar a adentrar em tais manobras.

11 O materialismo e o espiritualismo finalístico são a acentuação unilateral dos dois aspectos do processo histórico da natureza. O primeiro acentua a dependência das formas superiores das inferiores: o segundo acentua a utilização que as formas superiores fazem das formas inferiores.

Esta discussão permite entender a adaptação da natureza ao espírito e à vida e, vice-versa, compreender a adaptação da vida e do espírito à natureza. Raramente não se considerou misterioso o fato de a natureza objetiva se prestar ao sentido humano da finalidade, da ordem e da beleza; ou, em outros campos do discurso, o fato de a natureza objetiva se submeter às operações mentais o quanto basta para ser conhecida. O mistério também pode ser concebido de outro ponto de vista: parece misterioso que o homem possua o sentido da ordem, da bondade e da justiça; que tenha a capacidade de pensar e conhecer, de modo a elevar-se da natureza e a sentar-se entre os anjos. Mas não parece que haja outro milagre e mistério a não ser este: que há algo como a natureza, como os eventos existenciais, e que tais eventos são o que são. O milagre deveria ser transferido para o decorrer de todas as coisas. Só porque foi introduzida anteriormente uma ruptura arbitrária pela qual o mundo primeiro é concebido como diverso do que é de forma demonstrável, depois parece estranho que, no final, ele seja precisamente aquilo que é. O mundo é o conteúdo objetivo do conhecimento, porque o espírito se desenvolveu *no* mundo; um corpo-espírito, cujas estruturas se desenvolveram segundo as estruturas do mundo em que existe, encontrará naturalmente algumas das suas estruturas concordantes e congêneres com a natureza e algumas fases da natureza concordantes e congêneres consigo mesmo. Estas serão belas e adequadas ou feias e inadequadas. A partir do momento que o espírito não pode evoluir se não houver um processo organizado, em que as realizações do passado são guardadas e utilizadas, não surpreende que o espírito, quando evolui, tenha consciência do passado e do futuro e que use as estruturas (que são adaptações biológicas do organismo e do ambiente) como os seus únicos órgãos. Em última análise, o mistério de que o espírito use um corpo ou que um corpo tenha um espírito é semelhante ao mistério de um homem que ao cultivar plantas produz as que são adequadas às suas propriedades e relações físico-químicas.

A explicação que foi dada será repetida de um ponto de vista mais analítico, partindo de considerações empíricas evidentes. Cada

“espírito” que conhecemos empiricamente está em conexão com algum corpo organizado. Cada corpo organizado existe num meio natural, com o qual tem alguma relação de adaptação: a planta com o ar, a água com o sol, os animais com estas coisas e também com as plantas. Sem tal relação, os animais morrem; o espírito mais puro não poderia subsistir sem ela. Um animal só pode viver se retirar nutrimento do ambiente, encontra nele os meios de defesa e elimina dele produtos vastos e supérfluos da sua própria ação. A partir do momento que nenhum organismo particular dura para sempre, a vida em geral continua só enquanto um organismo se reproduzir. O único lugar em que se pode reproduzir é o ambiente. Em todas as suas formas mais elevadas, a reprodução é sexual, isto é, implica a união de duas formas. O ambiente é tal que contém formas semelhantes e conjugáveis. Em cada ponto e em cada estágio o organismo vivo e o processo da sua vida implicam um mundo ou uma natureza, temporal e espacialmente exterior, mas “interna” às suas funções.

A única desculpa para repetir estes lugares-comuns é que as teorias tradicionais separaram a vida da natureza, o espírito da vida orgânica e assim criaram mistérios. Restaurando a ligação, o problema de como o espírito pode conhecer um mundo exterior ou pode saber que existe é semelhante ao problema de como o animal come as coisas externas a si; é uma espécie de problema que surge só se se admitir que um urso hibernante que vive dos nutrientes acumulados define o procedimento normal e se ignorar também a questão de onde foi o urso buscar a sua gordura acumulada¹². O problema de como uma pessoa conhece a existência dos outros está no fato de, quando a relação de espírito e vida é genuinamente percebida, semelhante ao problema de como pode um animal associar-se a outros animais, a partir do momento em que o outro é o outro. Uma criatura gerada pela união conjuntiva, dependente das outras (tais são, pelo menos, as das formas superiores) pela perpetuação do ser e que englobam na

12 O urso, que vive durante o inverno graças à gordura acumulada no seu organismo, parece não ter relações com o mundo exterior e ser independente dele; mas na verdade a acumulação de gordura foi possível pela nutrição e, por conseguinte, pelas suas trocas com o ambiente circundante.

própria estrutura os órgãos e os sinais da sua íntima conexão com as outras, conhecerá outras criaturas se se conhecer a si mesma. Porque o inanimado e o ambiente humano estão envolvidos nas funções da vida, é inevitável, se estas funções evoluem até o pensamento e se o pensamento estiver naturalmente em ligação com as suas funções biológicas, que ela tenha como matéria de pensamento (mesmo na sua imaginação errante) os eventos e as ligações do ambiente. E se o animal tem sucesso ao usar os próprios pensamentos como meios para suportar as suas funções, estes pensamentos terão as características que definem o conhecimento.

4. *A alma e a máquina* – Em conclusão, pode-se afirmar que a palavra “alma”, quando é libertada de todos os vestígios do animismo materialista tradicional, indica as qualidades das atividades psico-físicas pois são organizadas em unidades. Alguns corpos têm almas de modo distinto, como outros têm distintamente fragrância, cor e solidez. Esta afirmação chama a atenção para as propriedades que caracterizam tais corpos, mas não implica uma entidade misteriosa ou força não natural. Se não existem na vida real, as propriedades da sensibilidade e da reação participativa maravilhosamente compreensiva e delicada, que caracterizam os corpos vivos, as noções míticas em volta da natureza da alma nunca teriam surgido. Os mitos perderam a qualidade poética que tiveram a um tempo; quando se apresentam como ciência, são empecilhos supersticiosos. Mas o uso idiomático e não doutrinal da palavra alma conserva o sentido das realidades a que ela se refere. Dizer enfaticamente de uma determinada pessoa que ela tem uma alma ou uma grande alma não significa pronunciar uma frase feita, aplicável igualmente a todos os seres humanos. Exprime, pelo contrário, a convicção de que o homem ou a mulher em questão possui em grau notável qualidades de uma rica, sensível e coordenada participação em todas as situações da vida. Assim, as obras de arte, a música, a pintura e a arquitetura têm alma, enquanto outras estão mortas, são mecânicas.

Quando a organização dita alma é livre, móvel e operante, inicial e terminal ao mesmo tempo, ela é espírito. As qualidades são conjun-

tamente estáticas (ou substanciais) e transitivas¹³. O espírito vivifica: ele não só vive como dá a vida. Os animais têm espírito, mas o homem é um espírito vivo. Ele vive nas suas obras e as suas obras o seguem. A alma é forma, o espírito informa. Ele é a função móvel daquilo de que a alma é a substância. Talvez as palavras alma e espírito estejam tão carregadas de mitologia tradicional e de doutrina sofisticada que deversem ser eliminadas; talvez seja impossível restaurar por meio delas, na ciência e na filosofia, as realidades designadas pela linguagem idiomática¹⁴. Mas as realidades existem, quaisquer que sejam os nomes com que são chamadas.

As velhas ideias não morrem quando desaparecem as crenças que lhes foram explicitamente associadas; costumam mudar somente as vestes. As noções presentes acerca do organismo são, em larga medida, um vestígio, com vocabulário modificado, das velhas ideias sobre a alma e o corpo. A alma era concebida como habitante do corpo num modo extrínseco. Ora, o sistema nervoso é concebido como uma mistura, que habita misteriosamente no corpo. Mas como a alma era “simples”, e, por isso, não espalhada por todo o corpo, assim o sistema nervoso, como sede dos eventos mentais, ficou restringido ao cérebro e depois ao córtex do cérebro; mas muitos fisiologistas sem dúvida se sentiriam bastante consolados se uma porção específica do córtex fosse provada como sendo a sede da consciência. Quem mais fala do organismo – fisiologistas e psicólogos – são muitas vezes precisamente aqueles que menos demonstram o sentido da íntima, delicada e sutil interdependência de todas as estruturas e processos orgânicos entre si. O mundo parece ter enlouquecido com a preocupação do que é específico, particular, desconexo, na medicina, na política, na ciência, na indústria e na educação¹⁵. Em termos de um

13 As qualidades percebidas pela alma são estáticas, não têm desenvolvimento, por isso parecem substanciais, e, ao mesmo tempo, estão sujeitas a passar rapidamente. O espírito, pelo contrário, é um processo, uma vida.

14 Isto é, nas frases supramencionadas, em que alma e espírito desvelam os seus significados.

15 Em todos os campos da atividade humana, vai-se à procura de alguns elementos específicos, particulares, isolados, onde se pretende ver a causa e o fundamento de tudo. Pelo contrário, segundo Dewey, é preciso ter a visão da totalidade do processo e das relações e laços que constituem a própria totalidade.

controle ciente das totalidades inclusivas, é indispensável a busca das relações que ocupam posições-chave e que efetuam as conexões críticas. Mas curar essa loucura depende de ver e usar estas coisas identificáveis como laços funcionalmente significantes num processo. Ver o organismo *na* natureza, o sistema nervoso no organismo, o cérebro no sistema nervoso, o córtex no cérebro, significa responder aos problemas que deslumbram a filosofia. Vistas assim, aquelas coisas serão vistas *em*: não como as bolas são dispostas numa caixa, mas como os eventos são na história, isto é, como num processo móvel, que se vai desenvolvendo e nunca está acabado. Enquanto não tivermos na prática atual um procedimento que demonstre esta continuidade, continuaremos a apelar a outra coisa específica qualquer, a outro meio separado para restaurar a coletividade e a unidade, e, ao mesmo tempo, a fazer apelo a alguma religião ou reforma específica, ou a qualquer outra coisa de particular que será a preocupação desse tempo na moda. Assim, aumentamos o mal-estar com meios usados para curar.

Nas questões particularmente físicas, sabemos que cada controle depende da percepção consciente das relações entre as coisas, que uma delas não pode ser usada para agir sobre a outra. Obtivemos êxitos magníficos ao inventar e ao construir máquinas externas, porque, relativamente a tais coisas, damos por certo que o êxito se verifica só no plano mental, isto é, o da percepção ciente das relações que as coisas têm umas com as outras. Sabemos que as locomotivas, os aparelhos, os telefones, as centrais elétricas, não surgem do instinto ou do subconsciente, mas da percepção deliberadamente acertada das conexões e das ordens de conexão. Depois de um período em que o avanço foi tratado de modo satisfatório como prova e medida do progresso, fomos obrigados a adotar uma atitude pessimista e a nos maravilharmos com este progresso que consiste, ao fim e ao cabo, na deterioração do homem e na destruição possível da civilização¹⁶.

16 O progresso mecânico que apareceu no século XIX, como o mesmo progresso humano, foi reconhecido depois como uma causa possível da decadência do ser humano, por poder fazer do homem um escravo e uma extensão da máquina.

Evidentemente não levamos muito adiante o plano do controle consciente, a direção da ação por meio da percepção das conexões¹⁷. Não podemos separar a vida orgânica e o espírito da natureza física sem separar também a natureza da vida e do espírito. A separação atingiu um ponto em que as pessoas inteligentes perguntam a si mesmas se o fim não é uma catástrofe, a sujeição do homem à máquina industrial e militar que ele mesmo criou. Esta situação dá particular destaque ao fato de, precisamente onde as conexões e as interdependências são mais numerosas, profundas e difusas, na vida e na atividade psicofísica, maior ser a nossa ignorância da unidade e da conexão, bem como a nossa confiança sem reservas na crença em isolar e especificar – o que significa que na ação nos confiamos ao inconsciente ou ao subconsciente, ao instinto cego, ao impulso, à rotina, camuflados e racionalizados por todo o tipo de títulos honoríficos.

17 Esse controle consciente que, ao aplicar-se aos instrumentos materiais, deu origem ao progresso mecânico, não foi suficientemente aplicado à ação humana. Esta, porém, dirige-se preferencialmente aos pormenores, aos elementos isolados, deixa de lado a consideração e a percepção das relações, das conexões, que só permitem o controle, na vida humana como nas coisas exteriores.

A INVESTIGAÇÃO NAS MELHORES CONDIÇÕES

Os protagonistas do percurso de estudo aqui delineado são as crianças que vivem num mundo em que o diálogo com a natureza é fundamental. Embora a questão da relação entre o ser humano e a natureza tenha proporcionado reflexões filosóficas notáveis (SPAEMANN; LÖW, 2013, p. 189-258) e preocupado os maiores pedagogos de todos os tempos, temos consciência de que hoje algo corre o risco de andar à deriva na educação da infância. A preocupação surge quando vemos que as crianças não têm oportunidades de crescimento ao ar livre; quando, nas horas escolares, se negligencia o momento educativo do recreio; quando as muitas horas de imobilismo na sala afastam os alunos do interesse pelo mundo dos seres vivos; quando a observação do universo de significado da criança é exclusivamente uma repetição de padrões de aprendizagem; quando a criatividade, do educador e do professor é demasiado subjugada à rotina das instituições, a ponto de não conseguir programar aquela saída para o bosque, tão desejada pelas crianças, muitas vezes em companhia dos pais. A ideia inicial segundo a qual a educação está em todo o lugar, em geral não encontra nenhuma dificuldade de aceitação e de compreensão. Todavia, o fato de fazer seguir à teoria da beleza do mundo a possibilidade de verificar concretamente o que natureza, dia após dia, oferece ao nosso conhecimento é algo que está ao alcance apenas de mestres iluminados pelo espírito de iniciativa e pelo desejo de pôr-se em discussão. Negligencia-se demasiadas vezes a lição do mestre da linguagem das crianças. Falamos de Ludwig Wittgenstein (1926; Trad. italiana, 1978, 1936; Trad. italiana, 2014) e do seu dicionário para a escola primária, resultado da busca sobre o uso e o significado das palavras por parte das crianças.

Se as crianças são os destinatários principais da formação dos professores, a natureza é o lugar e o assunto de toda a pedagogia que tem interesse em buscar as melhores condições do crescimento e do desenvolvimento. O lugar natureza é considerado enquanto ambiente mais adequado à formação humana e social; o assunto natureza, enquanto conteúdo privilegiado, dado que a pessoa é sempre natureza e cultura. Natureza, base biogenética da espécie, cultura, produto da interação do sujeito com o que se objetiva e permanece por séculos. Somos feitos de natureza e estamos circundados de natureza. Mas o que deveria aparecer como uma unidade indissolúvel às vezes decompõe-se e se fragmenta no produto cultural o qual é necessário repartir para recolocar a pessoa no centro da sua vida. Deste processo emerge a atribuição do valor positivo do cuidado da relação entre infância e natureza, com a perspectiva de dar espaço a relações cívicas equilibradas, de convivência e de partilha.

A criança organiza o seu ambiente considerando a sua libertação espiritual e este conceito de natureza, presente em Rousseau e retomado por Ferrière (1924, Trad. italiana, 1968, p. 137-139), une-se à convicção de que não basta remover os instrumentos obsoletos, deixando de lado a educação do espírito. É preciso um espírito novo do professor e da professora, um novo entusiasmo ao observar e renovar sempre o trabalho escolar, deixando-se guiar pelas crianças e reforçando o que se observa com os progressos da investigação científica. A burocracia apaga a inteligência, enquanto o ideal da escola criativa a reacende. Da intuição da espontaneidade criadora à proximidade da escola ao que acontece na natureza, até a interiorização do sentido de responsabilidade para com o ambiente, encontramos as razões do porquê não podermos abandonar a consciência alcançada. Ao longo da “exuberância” da escola ativa, tratava-se de um efeito retroativo transformar a escola passiva do passado em escola ativa do presente; hoje trata-se de um efeito propulsivo de mudança com a passagem da lógica da entrega e da repetição, à lógica da liberdade e da invenção. Da lógica do dicionário pré-confeccionado à lógica do dicionário criado ao longo do caminho, estando no bosque.

Este estudo foi feito retomando algumas das fontes originárias da pedagogia da natureza, com menção especial àquelas escolas teóricas que principalmente evidenciam a componente natural na educação, referindo-se ao sujeito cognoscente e ao objeto do conhecimento. Natureza como eu, tu, nós. Natureza como essência do ser humano, como relação com o outro, pessoa e ambiente, como comunidade e sociedade de pertença vasta. Um sistema ordenado de partes interconectadas que tem a sua moralidade requer que os valores da partilha e da sobriedade sejam privilegiados em detrimento do desperdício e do consumismo. A Carta Encíclica *Laudato Si'* (Louvado Sejas, 2015), do Papa Francisco, é, neste sentido, um apelo à consciência do cuidado devido à casa comum.

A apresentação de algumas linhas essenciais das três propostas educativas – o *Asilo nel Bosco*, o Jardim-Escola João de Deus, a *Outdoor education* – revelou-se original no percurso traçado. Adotou-se a chave interpretativa da natureza, característica constante na pedagogia de alguns dos clássicos mais recentes que enfrentaram o tema com uma atenção específica de bem conjugar o quadro teórico com a criação de uma escola na qual os princípios da educação, ilustrados tomando em consideração as vinculações de caráter mundial, se tornaram uma referência segura para todos.

Na nossa mesa redonda virtual, imaginamos uma espécie de diálogo entre fundadores, pioneiros da utopia pedagógica sobre a natureza, e teóricos da educação, para quem a natureza é sempre imprescindível. Os fundadores do *Asilo nel Bosco* dialogam com Thoreau e Ferrière, o ideador do Jardim-Escola João de Deus dialoga com Fröbel e Decroly, os defensores da *Outdoor education* dialogam com Baden-Powell e Dewey. As vozes entrelaçam-se e percorrem o período da escola ativa, da educação extraescolar, da formação para a cidadania ativa. O contexto sociocultural no qual se encontra a relação criança e natureza, e vice-versa, especifica o sentido da educação, na perspectiva do respeito da pessoa, da sustentabilidade, e permite estabelecer a relação justa, quer ambiental, quer de valor, com a cultura da preservação e também da valorização do que nos circunda.

Passar ao estudo dos recursos que a escola tem para fazer melhor, quer dizer passar do plano da observação da criança ao plano da observação do ambiente, e a passagem requer uma formação dos professores atentos a pôr a criança em ação (movimento), observando os seus comportamentos para a ajudar no desenvolvimento.

Para garantir um alto nível de educação e assistência da primeira infância, a Comissão Europeia/European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014, p. 114) solicita colocá-la entre as prioridades dos programas de *Early Childhood Education and Care in Europe* a plena disponibilidade de conteúdos, métodos e instrumentos pensados para atingir objetivos bem definidos, que dizem respeito à boa comunicação entre crianças e guias, a verificação regular dos programas pensados para atingir o que foi predeterminado, o envolvimento de todos os destinatários do serviço, dos pais à comunidade local. A questão crucial da colaboração entre a família e a escola diz respeito aos procedimentos de governo das instituições educativas. A chamada *governance* realiza-se com a participação ativa plena primeiramente dos pais, para as crianças menores, e depois com a dos representantes da comunidade local, para as crianças crescidas. As refeições, as horas de repouso, o jogo, o comportamento e a conduta são matéria considerada por todas as componentes, pais, professores, educadores, comunidade local; as questões quanto aos conteúdos educativos, aos métodos de ensino, aos objetivos formativos e à escolha do material educativo dizem respeito em menor medida à família e à comunidade. A posição generalizada entre os países europeus é recomendar medidas adequadas ao acesso, obrigatório, aos serviços da primeira infância, e, por conseguinte, à escola pré-primária, juntando-se também a preparação adequada dos lugares em que se educam as crianças. A forma de envolvimento dos pais e dos educadores contribui para predispor um clima de colaboração mútua e para apoiar os processos de crescimento, com intervenções de formação dos pais e de introdução nos planos de trabalho das turmas.

A teoria da atividade, ou *Activity theory*, formalizada em algumas experiências de inovação da escola japonesa, reflete sobre

a nova expressão da prática pedagógica em que a experiência da construção da rede entre universidade, escola primária, família, grupos especializados e organizações extraescolares cooperam para criar um modelo avançado de aprendizagem que alcança resultados eficazes, em termos de inovação da escola. O modelo ilustrado por Katsushira Yamazumi (2006, p. 77-90), experimentado em Osaka, diz respeito ao projeto *New School at the Center for Human Activity Theory*, da Kansai University. Citamo-lo porque, quanto à parte teórica, tem elementos de proximidade com o MITE (*Multiple Interaction Team Education*), uma práxis formativa fundada na interação múltipla de sujeitos, instrumentos, contextos, e pensada para definir o novo conhecimento pedagógico. Amplamente experimentado no âmbito universitário com os estudantes de Ciências da Formação Primária da Universidade de Roma Tre, o MITE forma o pensamento interativo e a prática de capacidades para uma ação que envolve, em todos os estágios da sua realização, os componentes do pequeno grupo. Este torna-se propulsor de uma mudança multiplicativa, em cadeia, transformando o modo de agir primeiro na universidade e depois na escola pré-primária e primária. O *Asilo nel Bosco*, o Jardim-Escola João de Deus, a *Outdoor education* são componentes plenos do MITE no processo de formação do pensamento e da ação pedagógica.

Definitivamente, as três realidades são uma proposta de mudança da escola, cujo convite é oferecer às crianças aquele espaço de liberdade ao ar livre no qual podem aprender melhor a preparar-se para crescer, maturando aquele sentido de responsabilidade que Jonas Hans (1993) convida a considerar um imperativo de sobrevivência do ser humano.

Não nos maravilhemos com a criança filósofa, com a criança artista, com a criança cientista, com as quais nos entretemos falando durante o passeio no bosque. Observemos antes os prodígios que acontecem no ambiente natural em que a inteligência da criança se desenvolve, em múltiplas direções, e vejamos a alegria de viver experiências nas quais a alma humana se abre ao mundo ao qual pertence. Experiência e ciência convergem na constatação das responsabi-

lidades que o conhecimento impõe.

A investigação das neurociências faz tomar consciência da interação entre natureza e cultura como âmbitos que se influenciam e que condicionam todo o campo de experiência e de relação da criança. O funcionamento do cérebro, o movimento do corpo, a sensação de proximidade e a formação de sentimentos empáticos fazem parte de uma unidade indivisível. Viver de pequenas situações de bem-estar orienta para estados mentais e físicos de acolhimento do outro (MANNESE, 2011). A derivação destas reflexões, que viajam do nível epistemológico à experimentação rigorosamente controlada, investe os processos de desenvolvimento integral da pessoa. Viver em lugares abertos e experimentar contatos humanos de cuidado e atenção, previne situações de agressividade e de isolamento, a vida social e enriquece e potencia a atividade da mente. Tornamo-nos mais inteligentes, não apenas mais criativos e sociáveis. O dinamismo não se encontra em termos de uma nova pretensão de prioridade a ser estabelecida entre natureza e cultura, mas na consciência de que a interação de natureza e cultura não é um limite de uma à outra, e vice-versa. A teoria dos neurônios-espelhos leva a dar grande relevância às situações sociais em que o que se viveu influencia e condiciona as relações entre crianças e adultos. O reflexo especular de uma recordação, de uma experiência, de uma imagem é fonte de imitação, de aprendizagem, de conhecimento. Ativar a mente, vivendo junto com os outros, representa um objetivo educativo construído não só sobre o bom senso, mas também sobre resultados científicos largamente partilhados. Falar de derivações relativamente a estas constatações significa recomeçar da educação para a cidadania e preferir contextos de vida positivamente interativos, guiados pelo encontro e pelo diálogo.

O estudo, que partiu da experiência no *Asilo nel Bosco*, evidenciou laços significativos da investigação pedagógica na direção das neurociências e da educação para a cidadania, quer no que diz respeito à posição da relação natureza e cultura, quer no que concerne ao projeto educativo onde verificar tal relação na concretude da vida

quotidiana. Deste ponto de chegada, intui-se o caminho que poderia orientar posteriormente um novo aprofundamento.

REFERÊNCIAS

ABOIM, J. M. O Jardim-escola: a criação de uma tipologia de espaço educacional adaptado à realidade portuguesa do princípio do século xx. *Revista História da Educação*, v. 16, n. 37, Maio-Agosto 2012, p. 93-106.

ADAM, N. *La vraie Manière d'apprendre une langue quelconque, vivante ou morte par le moyen de la langue française, ou démonstration et pratique de la nouvelle méthode d'enseignement*. Paris: B. Morin, 1787.

AGAZZI, R. *Come intendo il museo didattico nell'educazione dell'infanzia e della fanciullezza*. CARRON, G. (org.). Prefácio de Giambattista Carron e Aldo Agazzi (Centro di pedagogia dell'infanzia. Opera nazionale assistenza infanzia redenta). Brescia: Tip. La Scuola, 1957.

AGLIERI, M.; DAL TOSO, P. *Cesare Scurati: la passione scout di un pedagista*. In collaborazione con Ente educativo e Fondazione mons. A. Ghetti-Baden. Roma: Scout Fiordaliso, 2013.

ALBISETTI, J. C. Froebel Crosses the Alps: Introducing the Kindergarten in Italy. *History of Education Quarterly*, v. 49, n. 2, May, 2009, p. 159-169.

ALDI, G. *et al. Un'altra scuola è possibile*. Le grandi pedagogie olistiche di Rousseau, Froebel, Pestalozzi, Montessori, Steiner, Sai Baba, Malaguzzi, Milani, Lodi, Krishnamurti, Gardner, Aldi. Milão: Enea, 2013.

ASCENZI, A.; SANI, R. *Un'altra scuola... per un altro Paese*. Ottavio Gigli e l'Associazione nazionale per la fondazione di Asili rurali per l'infanzia tra lotta all'analfabetismo e nation-building (1866-1873). Macerata: EUM, 2014.

BAADER, M. S. Froebel and the Rise of Educational Theory in the United States. *Studies in Philosophy and Education*, v. 23, n. 5-6, setembro, 2004, p. 427-444.

BADEN-POWELL, R. S. S. *Aids to Scouting - for N.-C.Os. & Men*. Londres: Gale & Polden, 1889.

BADEN-POWELL, R. S. S. *Scouting for Boys. A Handbook for Instruction in Good Citizenship*. Londres: C. Arthur Pearson, 1910.

BADEN-POWELL, A. *The Handbook for Girl Guides; or, How girls can help build the Empire*. In collaboration with Lt.-Gen. Sir Robert Baden-Powell, K. C. B. etc. Londres: Nelson, 1912.

BADEN-POWELL, R. S. S. *L'esplorazione per giovani*. Manuale per la formazione di buoni Cittadini. Roma: Tip. Ed. Laziale, A. Marchesi, 1920.

BADEN-POWELL, Lord of Gilwell. *Le livre des éclaireuses*. Manuel pour les Lutins, les Éclaireuses, les Guides et leurs Chefs, avec 193 figures dans le texte. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé, 2. ed. rev. e aumentada, 1928.

BADEN-POWELL, Lord of Gilwell. *Le livre des Louveteaux, avec nombreuses figures dans le texte*. Traduit par Pierre Bovet. 4. ed. revista. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé, 1929.

BADEN-POWELL, Lord of Gilwell. *Éclaireurs un programme d'éducation civique*. Septième édition entièrement revue. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé, 1932.

BADEN-POWELL, Lord of Gilwell. *Manuale dei lupetti*. Milão: Ancora, 1960.

BADEN-POWELL, Lord of Gilwell. *La mia vita come un'avventura*. Con 250 disegni dell'autore. Milão: Ancora, 1985.

BADEN-POWELL, R. S. S. *Scautismo per ragazzi*. Con illustrazioni dell'autore. Roma: Nuova Fiordaliso, 1996.

BADEN-POWELL, R. S. S. *La strada verso il successo*. Libro per i giovani sullo sport della vita. Con illustrazioni dell'autore. Roma: Nuova Fiordaliso, 2000.

BADEN-POWELL, R. S. S. *Giocare il gioco 750 citazioni tratte dagli scritti del fondatore del movimento scout*. Con illustrazioni dell'autore. Roma: Edizioni Scout, Nuova Fiordaliso, 2003.

BADEN-POWELL, R. S. S. *Cittadini del mondo*. Scritti sulla pace con illustrazioni dell'autore. Roma: Fiordaliso, 2006.

BADEN-POWELL, R. S. S. *Reconnaissance and Scouting*. A Practical Course of Instruction, in Twenty Plain Lessons, for Officers, Non-commissioned Officers, and Men. Londres: W. Clowes, 2008a.

BADEN-POWELL, R. S. S. *Taccuino*. Scritti sullo scautismo, 1907-1940. Con illustrazioni dell'autore. Roma: Scout Fiordaliso, 2008.

BARBOTIN, E. *Scautismo e pedagogia della fede*. Brescia: La Scuola, 1987.

BARDULLA, E. *Scoutismo e educazione ambientale*. L'ambiente naturale strumento e obiettivo della formazione scout. Parma: CIREA-Università degli studi; Milão: Franco Angeli, 1985.

BARDULLA, E. (org.). *Scoutismo*. Dal passato al futuro. Roma: Anicia, 2008.

BARROS, J. de; DEUS RAMOS, J. de. *A reforma de instrução primária*. Porto: Typ. Costa Carregal, 1911.

BERTIER, G. *L'école des Roches*. Juvisy: Les éditions du Cerf, 1935.

BERTOLINI, P. *Educazione e scoutismo*. Bologna: Malipiero, 1957.

BERTOLINI, P.; PRANZINI, V. *Pedagogia scout*. Attualità educativa dello scoutismo. Roma, Scout: Nuova Fiordaliso, 2011.

BETTELHEIM, B. *Love is not enough*. The Treatment of Emotionally Disturbed Children. Glencoe (Ill.): Free Press, 1950; Trad. italiana: *L'amore non basta. Trattamento psicoterapeutico dei bambini che presentano disturbi affettivi*. Milão: Ferro, 1981.

BIELLA, R. *Orienteering nella scuola*. Attività interdisciplinare. Milão: Ermes, 1997.

BIESTER, W. *Sachunterricht*. Ideen, Modelle, Methoden, Material für die Unterrichtspraxis. Friburgo: Herder, 1981.

BÖHM, W. *Die Reformpädagogik*. Montessori, Waldorf und andere Lehren. Munique: C. H. Beck, 2012.

BORTOLOTTI, A. Outdoor education, ovvero alla scoperta dei (molti) motivi per fare scuola all'aperto. *Infanzia*, v. 38, n. 6, 2011, p. 409-412.

BOSNA, V. V. A.; GARCÍA RODRÍGUEZ, M. L. Las Exploradoras en Italia, cien años de historia educativa (1912-2012). The Scouts in Italy, one hundred years of history of education (1912-2012), *Aula*, 18, 2012, p. 155-180.

BOVET, P. *Il genio educativo di Baden-Powell*. Milão: Ancora, 1984.

BREHONY, K. J. Early Years Education: Some Froebelian Contributions. *History of Education*, v. 35, n. 2, março, 2006, p. 167-172.

BREHONY, K. J. Transforming Theories of Childhood and Early Childhood Education: Child Study and the Empirical Assault on Froebelian Rationalism. *Paedagogica Historica*, v. 45, n. 4-5, 2009, p. 585-604. <https://doi.org/10.1080/00309230903100965>

BROGAARD CLAUSEN, S.; GUIMARÃES, S.; HOWE, S.; COTTLE, M. Assessment of Young Children on Entry to School: Informative, Formative or Performative? *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, v. 6, n. 1, março, 2015, p. 2120-2125. Doi: 10.20533/IJCDSE.2042.6364.2015.0294

BUELL, L. *The Environmental Imagination*. Thoreau, Nature Writing, and the Formation of American Culture. Londres, Cambridge (Mass.): Belknap Press of Harvard University Press, 1995.

BUTTURINI, E.; GECCELE, M. (orgs.). *Scautismo ed educazione alla pace*. Verona: Mazziana, 1998.

CAMERON, D. *Taking Learning Outdoors Partnerships for Excellence*. Glasgow: Learning and Teaching Scotland, 2007.

CANADELLI, E. Freccia e ciclo. Metafore evolutive e morfologiche della natura. *Leitmotiv*. Motivi di estetica e di filosofia delle arti, 4, 2004, p. 117-137. Disponível em: [http:// www.ledonline.it/leitmotiv/](http://www.ledonline.it/leitmotiv/).

CARVALHO, A. de D. R. P. de. *La pédagogie João de Deus Ramos (1878/1953)*. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa: Oficinas Gráficas de Ramos, Alfonso & Moita, LDA, 1990.

CASADIO, Q. *Una scuola nel verde*. Dalla scuola all'aperto al tempo pieno della Pelloni Tabanelli. Imola: La Mandrágora, 2006.

CASOTTI, M. *Scuola attiva*. Brescia: La Scuola, 1954.

CECCHINI, C. *La scuola all'aperto come arma preventiva contro la tubercolosi*. Modena: Formiggini, 1910.

CECILIANI, A.; CAPPI, C. *Outdoor education a 4 anni: un'esperienza di orienteering nella scuola dell'infanzia* *Infanzia*, v. 38, n. 6, 2011, p.452-457.

CHILDS, J. I. Enduring Elements in the Educational Thought of John Dewey. *University of Michigan School of Education Bulletin*, v. 31, n. 2, novembro 1959, p. 17-26.

CHISTOLINI, S. L'Asilo nel Bosco di Ostia Antica sulle orme che da Thoreau a Lietz hanno aperto la scuola alla natura. *Nuova Secondaria Ricerca*, v. 32, n. 8, 2015, p. 30-37.

CORRADINI, L. (org.). *Laicato cattolico educazione e scuola in Gesualdo Nosenzo*. La formazione, l'opera e il messaggio del fondatore dell'UCIIM. Atti del convegno nazionale di Asti, 28 settembre - 1 outubro 2006, Turim, ELLEDICI, 2008.

CREE, J.; MCCREE, M. A Brief History of the Roots of Forest School in the UK. *Horizons*, 60, Inverno, 2012, p. 32-34.

CREE, J.; MCCREE, M. A Brief History of the Roots of Forest School in the UK. Parte 2. *Horizons*, 62, Inverno, 2013, p. 32-35.

CRUDELI, F.; LA SERRA, C.; MONTI, F. Outdoor Education. *Bambini*, Aprile 2012, p. 12-16.

DAL TOSO, P. L'Agesci per una spiritualità della strada. In: CAIMI, L. (org.). *Spiritualità dei movimenti giovanili*. Roma: Studium, 2005. p. 153-172.

DAL TOSO, P. Nosengo e lo scoutismo. In: CORRADINI, L. (org.). *Laicato cattolico educazione e scuola in Gesualdo Nosengo*. La formazione, l'opera e il messaggio del fondatore dell'UCIIM. Atti del Convegno nazionale di Asti, 28 settembre - 1 outubro 2006, Torino, ELLEDICI, 2008. p. 243-256.

DAS, C. *Letters from a Forest School*. Nova Deli: National Book Trust, 2007.

DECROLY, O. Causeries faites par le Dr. Decroly. In: BOON, G. *Initiation générale aux idées decrolyennes et essai d'application dans l'enseignement primaire*. Uccle-Bruxelles-Paris: Centre national d'éducation, 1921, p. 39-73; Trad. italiana: BARTOLOMEIS, F. (org.). Il metodo dei centri d'interesse. In: DECROLY, O. *Una scuola per la vita attraverso la vita*. Torino: Loescher, 1963, p. 21-67.

DECROLY, O. La función de globalización y su importancia pedagógica. *Revista de Pedagogia*, v. 2, n. 23, novembro, 1923, p. 401-412.

DECROLY, O. La fonction de globalisation et l'enseignement. Conferência realizada a 20 de dezembro de 1924. *Bulletin de la Société Française de Pédagogie*, junho, n. 16, 1925, p. 489-505.

DECROLY, O. *Quelques notions générales sur l'évolution affective chez l'enfant*. Bruxelas: Maurice Lamertin, 1927; Trad. italiana: *Nozioni generali sull'evoluzione affettiva del fanciullo e altri saggi di psicologia educativa*. Florença: La Nuova Italia, 1955.

DECROLY, O. *L'exploration du langage de l'enfant*. Épreuves de compréhension, d'imitation et d'expression. Revu et complété par J. Jadot-Decroly et J.-E. Segers, Uccle, Centre national d'éducation, 1934a.

DECROLY, O. *Comment l'enfant arrive à parler*. Tome II: Vocabulaire. Développement du langage. Revu et complété par J. Decroly et J.-E. Segers, Bruxelas: Centrale du PES de Belgique, 1934b.

DECROLY, O. *La funzione di globalizzazione e l'insegnamento*. Florença: La Nuova Italia, 1962.

DECROLY, O. *Interessi e metodo globale nell'educazione del fanciullo*. DEVA, F. (org.). Tradução: Maria Caramello. Torino: Paravia, 1975.

DECROLY, O.; HAMAÏDE, A. *Le calcul et la mesure au premier degré de l'école Decroly*. Paris: Niestlé, Neuchâtel, Delachaux, 1932.

DECROLY, O. ; MONCHAMP, E. *L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs: contribution à la pédagogie des jeunes enfants et des irréguliers*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, 1913; Trad. italiana: *Avviamento all'attività intellettuale e motrice mediante i giuochi educativi. Contributi alla pedagogia dei bambini e degli anormali*. Florença: La Nuova Italia, 1951.

DEMOLINS, E. *L'éducation nouvelle*. L'École des Roches. Paris: Firmin-Didot et Cie, 1898. Trad. italiana: *L'educazione nuova*. La Scuola Des Roches, Florença: La Nuova Italia, 1952.

DESCHÊNES, G. Points de repère sur la pensée spirituelle de Robert Stevenson Smyth Baden-Powell. *Leisure/Loisir*, v. 33, n. 1, 2009, p. 55-77.

DEUS, J. de. *A Cartilha Maternal ou Arte de Leitura*. Porto: Tip. de Antônio José da Silva Teixeira, 1876.

DEUS, J. de. *A Cartilha Maternal e a Imprensa*. Lisboa: Tip. das Horas Românticas, 1877.

DEUS, J. de. *Cartilha Maternal ou Arte de Leitura*. Publicada pelo seu amigo Cândido A. de Madureira, Abbade d'Arcozello. 2. ed. corrigida e aumentada. Lisboa: Imp. Nacional, 1878.

DEWEY, J. *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press, 1899; Trad. italiana: *La scuola e la società*. DI LAGHI, G. (org.). Catania: F. Battiato, 1915.

DEWEY, J. *The School and the Child*. FINDLAY, J. J. (ed.). Londres: Blackie and Son Ltda, 1906; Trad. italiana: *La scuola e il fanciullo*. Florença: La Nuova Italia, 1974.

DEWEY, J. *Human Nature and Conduct*. An Introduction to Social Psychology. Nova Iorque: Holt, 1922; Trad. italiana: *Natura e condotta dell'uomo*. Introduzione alla psicologia sociale, presentazione di Lamberto Borghi. Florença: La Nuova Italia, 1977.

DEWEY, J. *Experience and Nature*. Chicago-Londres: Open Court, 1925; Trad. italiana: *Esperienza e natura*. Introduzione e note di Nicola Abbagnano. Torino: Paravia, 1948.

DEWEY, J. *Experience and Education*. Nova Iorque: Macmillan, 1932; Trad. italiana: *Esperienza e educazione* (Trad. e introduzione di Ernesto Codignola). Florença: La Nuova Italia, 1949; *Esperienza e educazione*. CAPPA, F. (org.). Milão: Raffaello Cortina, 2014.

DEWEY, J. *Logic, the Theory of Inquiry*. Nova Iorque: Holt, 1938; Trad. italiana: *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi, 1974.

DEWEY, J. *Problems of Men*. Nova Iorque: Philosophical Library, 1946; Trad. italiana: *Problemi di tutti*. Milão: Mondadori, 1950.

DI MARCO, M. (org.). *Educatori dell'infanzia*. Florença: La Nuova Italia, 1970.

DONATI, P.; SALVATERRA, I.; SCHENETTI, M. Quando la scuola va nel bosco... *Infanzia*, v. 39, n. 6, 2012, p. 381-386.

DUBREUCQ, F. Jean-Ovide Decroly's (1871-1932). *Prospects*, v. 3, n. 1, 1993, p. 249-275.

EDUCATION POLICIES COMMISSION. *Education for All American Youth*. Washington DC: The National Education Association, 1952.

EMERSON, R. W. *Nature*. Boston (Mass.): J. Munroe & Co., 1836; Trad. italiana: *Natura e altri saggi*. Milão: Rizzoli, 1990.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/Eurydice/Eurostat. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*, 2014. Edition 2014. Eurydice and Eurostat Report. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

FENOGLIO, C. *Modo di insegnare a leggere e scrivere ai fanciulli senza l'aiuto del sillabario colla sola lavagna e con un piccolo museo*. Mantova: Tip. Lit. G. Mondovì, 1989.

FERRIÈRE, A. *La loi du progrès en biologie et en sociologie et la question de l'organisme social*. Étude précédée d'une introduction philosophique sur la méthode en sociologie. Paris: Giard & É. Brière, 1915.

FERRIÈRE, A. *La pratique de l'école Active*. Expériences et directives. Forum : Neuchâtel, 1924; Trad. italiana: *La pratica della scuola attiva*. Florença: Giunti, 1968.

FERRIÈRE, A. *L'école sur mesure à la mesure du maître*. Genève: Chez l'auteur, Imprimerie Atar, 1931; Trad. italiana: *La scuola su misura e la misura del maestro*. Florença: Marzocco, 1958.

FERRIÈRE, A. *Nos enfants et l'avenir du pays*. Appel aux parents et aux éducateurs. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé, 1942; Trad. italiana: *Come educare i nostri figli*. Appello a genitori e insegnanti. Florença: La Nuova Italia, 1956.

FERRIÈRE, A. *Libération de l'homme: rappels d'énergétique spirituelle: de la matière à l'esprit, de la personne à Dieu*. Genève: Ed. du Mont-Blanc, 1944; Trad. italiana: *Liberazione dell'uomo*. Florença: La Nuova Italia, 1969.

FERRIÈRE, A. *Transformons l'école*. Paris: J. Oliven, 1947; Trad. italiana: *Transformiamo la scuola*. Florença: La Nuova Italia, 1952.

FERRIÈRE, A. *L'école active à travers l'Europe*. Paris: Michon, 1948.

FLORES D'ARCAIS, G. *Introdução a Fröbel*, 1826.

FORD, P. *Outdoor Education*. Definition and Philosophy. Las Cruces (NM), ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Digest, 1986.

FOX, J. Lord Robert Baden-Powell (1857-1941). *Prospects*, n. 43, 2013, p. 251-263.

FRIEDRICH-FRÖBEL-MUSEUM. *Frobels Kindergarten*. Ein Zukunftsmodell aus der Vergangenheit. Bad Blankenburg: Friedrich-Fröbel-Museum, 2015.

FRÖBEL, F. *Dell'educazione dei bambini*. Veneza: Kirchmayr e Scozzi, 1883.

FRÖBEL, F. W. A. *Die Menschenerziehung, die Erziehungs, Unterrichts und Lehrkunst*, Keilhau [u.a.] Verl. der allg. dt. Erziehungsanstalt [u.a.], 1826; Trad. italiana: *L'educazione dell'uomo*. D'ARCAIS, G. F. (org.). Tradução: M. Brivio. Riv. e aggiornata da W. Böhm. Florença: La Nuova Italia, 1993.

FRÖBEL, F. W. A. *Gesammelte pädagogische Schriften*. 3 volumes, Hrsg. von W. Lange. Berlin: Enslin, 1862-1863.

FRÖBEL, F. W. A. *Manuale pratico dei giardini d'infanzia a uso delle educatrici e delle madri di famiglia composto sopra i documenti tedeschi da F.-J. Jacobs*. Milão: Civelli, 1871.

FRÖBEL, F. W. A. *L'educazione dell'uomo*. Prima traduzione dal tedesco di Antonio Ambrosini. Milão-Roma: Trevisini, 1889.

GOULD, S. J. *Time's Arrow, Time's Cycle*. Myth and Metaphor in the Discovery of Geological Time. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1987; Trad. italiana: *La freccia del tempo, il ciclo del tempo*. Mito e metafora nella scoperta del tempo geológico. Milão: Feltrinelli, 1989.

GOUSSOT, A. *La scuola nella vita*. Il pensiero pedagogico di Ovide Decroly. Trento: Erickson, 2005.

GRUNDER, H.-U. Paul Geheeb and the école d'Humanité in Switzerland. *European Education*, v. 29, n. 1, 1997, p. 34-46.

HANS, J. *Il principio di responsabilità*. Un'etica per la civiltà tecnologica. Torino: Einaudi, 1993.

HARGREAVES, D. J.; ROBSON, S.; GREENFIELD, S.; FUMOTO, H. Ownership and Autonomy in Early Learning: The Froebel Research Fellowship project, 2002-2015. *Journal of Early Childhood Research*, v. 12, n. 3, 2014, p. 308-321.

HIGGINS, P. Outdoor Education in Scotland *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, v. 2, n. 2, 2002, p. 149-168.

HIGGINS, P.; NICOL, R.; ROSS, H. Teachers' Approaches and Attitudes to Engaging with the Natural Heritage through the Curriculum. *Scottish Natural Heritage Commissioned Report*, n. 161, 2006. (ROAME No. F04AB04). Disponível em: http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/outdoored/teachers_approaches_snh.pdf Acesso em: 26 mar. 2016.

HIGH QUALITY OUTDOOR LEARNING WORKING GROUP (ed.). *High Quality Outdoor Learning*. Nottingham: English Outdoor Council, 2015.

HOSKINS, K.; SMEDLEY, S. Life History Insights into the Early Childhood and Education Experiences of Froebel Trainee Teachers 1952-1967. *History of Education*, v.45, n.2, 2016, p. 206-224.

HOUSE OF COMMONS. *Children, Schools and Families Committee, Transforming Education Outside the Classroom*. Sixth Report of Session 2009-10. Londres: The Stationery Office Limited, 2010.

HOUSE OF COMMONS EDUCATION AND SKILLS COMMITTEE. *Education Outside the Classroom*. Second Report of Session 2004-5. Report, together with Formal Minutes, Oral and Written Evidence Ordered by The House of Commons to be printed 31 January 2005, Londres: The Stationery Office Limited.

HUXLEY A. *Island*. A Novel. Nova Iorque: Harper & Brothers, 1962. Trad. italiana: *L'isola*. Milão: Mondadori, 1963.

ITÁLIA. *Constituição da República Italiana*. Senado da República, 2018.

KENDALL, S.; MURFIELD, J.; DILLON, J.; WILKIN, A. *Education Outside the Classroom: Research to Identify What Training is Offered by Initial Teacher Training Institutions*, National Foundation for Educational Research, Research Report RR802. Nottingham: Department for Education and Skills, 2006.

KINDERGRUPPE FELDMÄUSE, E. V. *Padagogische Konzeption des Waldkindergartens*, 2008-2010. Disponível em: <http://www.kindergruppe-feldmaeuse.de/konzept-waldkindergarten.html>. Acesso em: 29 mar. 2016.

KIPLING, R. *The Jungle Book*. Londres: Macmillan, 1894.

KNIGHT, S. *Forest School for All*. Londres: Sage, 2011.

LAENG, M. *Museo storico della didattica*. Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 1993.

LAMBRUSCHINI, R. *Dell'educazione e dell'istruzione*. Florença: Vieusseux, 1849.

LAPORTA, R. et al. *Gli uomini per l'uomo*. Antologia storico-pedagogica. Florença: La Nuova Italia, 1979.

LEOPOLD, A. *A Sand County Almanac and Sketches here and there*. Nova Iorque: Oxford University Press, 1949.

LOMBARDO-RADICE, G. *Athena fanciulla*. Scienza e poesia della scuola Serena. Florença: R. Bemporad e figlio, 1925.

LOYNES, C. Outdoor Learning: A many Splendoured Thing. *Horizons*, 59, Outono, 2012, p. 6-8.

MAI, P. *Il tempo dell'Asilo nel Bosco*, 2014. Disponível em: <http://comune-info.net/2014/07/lasilo-nel-bosco-dove-nasce/>. Acesso em: 7 jul. 2014.

MANES, E.; BELO, S.; CASERTANO D.; MAI, P.; RONCI, G. *L'asilo nel bosco*. Un nuovo paradigma educativo. Canale Monterano (Roma): Tlön, 2016.

MANNESE, E. *Pensiero ed epistemologia*. Saggio sulla pedagogia clinica. San Cesario di Lecce, Cavallino: Pensa, 2011.

MARCUCCI, A. *Giovanni Cena e le scuole per i contadini*. Roma: Off. Poligrafica Italiana, 1919.

MARCUCCI, A. *La casa della scuola*. L'edificio scolastico rurale. Suo ufficio e sue necessità... dalla relazione sulle scuole per i contadini dell'Agro romano e delle Paludi pontine. Roma: Editrici Le Scuole per i contadini dell'Agro Romano, 1925.

MARCUCCI, A. *L'apostolato educativo di Giovanni Cena*. Roma: Le scuole per i contadini dell'Agro romano e delle Paludi Pontine, 1928.

MARCUCCI, A. *La scuola di Giovanni Cena*. Per la scuola popolare. Turim: G. B. Paravia, 1951.

MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M. Aprentatge servei: de l'Escola Nova a l'educació d'avui. *Temps d'Educació*, n. 41, 2011, p. 11-24.

MASSA, R. *L'educazione extrascolastica*. Florença: La Nuova Italia, 1977.

MASSA, R. *Le tecniche e i corpi*. Verso una scienza dell'educazione. Milão: Unicopli, 2003.

METELLI DI LALLO, C. *Analisi del discorso pedagogico*. Padova: Marsilio, 1966.

METELLI DI LALLO, C. Presentazione. In: SKINNER, F. B. *Walden due*. Utopia per una nuova società. Florença: La Nuova Italia, 1975.

MIALARET, G. *L'apprendimento della lettura*. Studio psicopedagógico. Roma: Armando, 1967.

MIKLITZ, I. *Der Waldkindergarten, Dimensionen eines padagogischen Asatzes, Weinheim*. Basel: Beltz, 2004.

MILLER, D.; OELKERS, J. (hrsg.). *Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – Wie weiter?*. Weinheim: Beltz Juventa, 2014.

MITTERMAIER, M.; GROLL-ZELLER, R. Ein Kindergarten der Elemente. *Unsere Kinder*, 2, p. 26-29, 2006.

MOORE, M. R.; CAMPOS, D. Inspiration to teach. Reflections on Friedrich Froebel and why He counts in Early Childhood Education. *YC Young Children*, v. 65, n. 6, 2010, p. 74-76.

OLIVIERI, D. Mente, cervello ed educazione. Neuroscienze e pedagogia in dialogo. Lecce: Pensa multimedia. 'Our' forest kindergarten. *National Geographic*. 2011. Disponível em: <http://www.schoolsoutfilm.com/>. Acesso em: 20 jan. 2016.

OUTDOOR EDUCATION ADVISERS' PANEL (org.). *High Quality Outdoor Education*. A guide to recognizing and achieving High Quality Outdoor Education in Schools, Youth Services, Clubs and Centres, Ordnance Survey. Nottingham: English Outdoor Council, 2004.

PAPA FRANCISCO. *Lettera enciclica Laudato si' del Santo Padre Francesco sulla cura della casa comune*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 2015.

PAVONE, S. et al. *Mappa della scuola che cambia*. Florença: Aam Terra Nuova, 2016.

PESTALOZZI, J. H. *La veglia di un solitario*. Florença: La Nuova Italia, 1968.

PETTER, G. *Conservazioni psicologiche con gli insegnanti*. La natura psicologica del comprendere e l'insegnamento nella scuola elementare. Florença: B. Marzocco, 1966.

PIAGET, J. *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1923.

PIZZIGONI, G. *Scuola rinnovata secondo il metodo sperimentale*. Discorso tenuto nell'aula magna del ginnasio Beccaria. Milão: Tip. Bertarelli e C, 1911.

PORTERA, A. Scautismo, educazione, intercultura. In: BUTTURINI, E.; GECHELE, M. (orgs.). *Scoutismo ed educazione alla pace*. Verona: Mazziana, 1998. p. 111-133.

PRAMLING SAMUELSSON, I.; ASPLUND CARLSSON, M. The Playing Learning Child: Towards a Pedagogy of Early Childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, v. 22, n. 6, 2008, p. 623-641.

QUAY, J.; SEAMAN, J. *John Dewey and Education Outdoors*. Making Sense of the "Educational Situation" through more than a Century of Progressive Reforms. Rotterdam-Boston: Sense Publishers, 2013.

RADONVILLIERS, C.-F. L. de. *De la Manière d'apprendre les langues*. Paris: Saillant, 1768.

RAMOS, J. de D. *A reforma do ensino normal*. Lisboa: Livr. Ferreira, 1912.

RAY, R. B. *Walden x 40*. Essays on Thoreau. Bloomington: Indiana University Press, 2012.

RICKINSON, M.; DILLON, J.; TEAMEY, K.; MORRIS, M.; CHOI, M. Y.; SANDERS, D.; BENEFIELD, P. *A Review of Research on Outdoor Learning*. National Foundation for Educational Research and King's College. Londres: Shrewsbury, Field Studies Council, 2004.

ROBERTS, J. W. *Beyond learning by doing*. Theoretical Currents in Experiential Education. Nova Iorque-Londres: Routledge, 2012.

ROHRS, H. (org.). *Die Schulen der Reformpädagogik heute*. Handbuch reformpädagogischer Schulideen und Schulwirklichkeit. Dusseldorf: Schwann, 1986.

RUIVO, I. João de Deus: Método de leitura com sentido. *Actas do VI Encontro Nacional (IV Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, Braga, Universidade do Minho, outubro 2006, p. 66-75.

RUIVO, I. M. S. *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus*. Apresentação de um suporte interativo de leitura, tese de doutoramento. Málaga, Universidade de Málaga, Faculdade de Ciências da Educação, Departamento de Didática da Língua e da Literatura, 2009.

SCHENETTI, M.; SALVATERRA, I.; ROSSINI B. *La scuola nel bosco*. Pedagogia, didattica e natura. Trento: Erickson, 2015.

SCHOPENHAUER, A. *Metafisica della natura*. Roma: Laterza, 1993.

SCURATI, C. L'attualità pedagogica del personalismo. *Pedagogia e vita*, 6, p. 565-582, 1980.

SCURATI, C. Progetto e problem. In: MARTELLI, S.; RIPAMONTI, E. (orgs.). *Scout: per sempre?*. Indagine nazionale sul turn-over nell'Agesci. Milão: FrancoAngeli, 1996. p. 227-238.

SICA, M. Scatismo e pace nella storia. In: BUTTURINI, E.; GECHELE, M. (orgs.). *Scatismo ed educazione alla pace*. Verona: Mazziana, 1998. p. 35-45.

SIMON, F.; VAN DAELE, H.; DECROLY, N. Las publicaciones científicas de Ovide Decroly. Ovide Decroly's Scientific Works. *Historia de la Educación*, v. 14-15, 1995-96, p. 511-539.

SKAUGE, O. et al. *Friluftsliv ved Nordens kyster*. København: Nordisk Ministerråd, 2001.

SKINNER, F. B. *Walden Two*. Nova Iorque: Macmillan, 1948; Trad. italiana: *Walden due. Utopia per una nuova società*. Florença: La Nuova Italia, 1975.

SMITH, J. W. *Outdoor Education*. Washington DC: AAHPER - American Association for Health, Physical Education, and Recreation, 1956.

SMITH, J. W.; CARLSON, R. E.; DONALDSON, G. W.; MASTERS, H. B. *Outdoor Education*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1963.

SPAEMANN, R.; LÖW, R. *Fini naturali*. Storia & riscoperta del pensiero teleológico. Milão: Ares, 2013.

SPIELGABEN NACH DER PADAGOGIK VON FRIEDRICH FROBEL. Disponível em: <http://www.friedrich-froebel-online.de/shop/poster-a2/menschen-bilden-3/#cc-m-product-10364251412>. Acesso em: 16 abr. 2016.

STALEY, F. A. *Outdoor Education for the Whole Child*. Iowa: Kendall/Hunt. Stapp W. B. 1965. *Integrating Conservation and Outdoor Education into the Curriculum (K-12)*. Minneapolis: Burgess, 1979.

STOCCORO, A. *La Scuola Rinnovata di Milano*. Tipo di scuola elementare pubblica all'aperto per ragazzi normali. Milão: Opera Pizzigoni, 1936.

STRAUCH-NELSON, W. Transplanting Froebel into the Present. *International Journal of Education through Art*, v. 8, n. 1, 28 fevereiro 2012, p. 59-72.

STRINI, G. Scuola all'aperto. Presupposti ed esperienze. *Annali dell'Istituto di pedagogia*. Università degli studi di Roma, Facoltà di Magistero, Istituto di Pedagogia, 1980. p. 271-287.

STROZZA, F. *Giovanni Cena e le Scuole per i contadini*. Roma: Gesualdi, 1992.

TAVARES, I. João de Deus. Aprender a ler pela Cartilha Maternal na era digital. *Educação*, 10 agosto 2015. p. 17-19.

THOREAU, H. D. *Walden, or Life in the Woods*. New Haven: Yale University Press, 1854; Trad. italiana: *Walden. Vita nel bosco*. Roma: Donzelli, 2005.

TOMARCHIO, M.; D'APRILE, G. *La terra come luogo di cura educativa in Sicilia*. Metafore e tracce nel tempo. Acireale, Roma: Bonanno, 2014.

TOSERONI, F. *Lo scoutismo e protezione civile. Storia, metodo, esperienze*. In collaborazione con Ente e Fondazione mons. A. Ghetti-Baden. Roma: Scout Fiordaliso, 2012.

VALKANOVA, Y.; BREHONY, K. J. The Gifts and 'Contributions': Friedrich Froebel and Russian Education (1850-1929). *History of Education*, v. 35, n. 2, 2006, p. 189-207.

VAN GORP, A. From Special to New Education: The Biological, Psychological, and Sociological Foundations of Ovide Decroly's Educational Work (1871- 1932). *History of Education*, v. 34, n. 2, março, 2005, p. 135-149.

VAN GORP, A. The Decroly School in Documentaries (1930s-1950s): Contextualising Propaganda from within. *Paedagogica Historica*, v. 47, n. 4, agosto, 2011, p. 507-523.

VASCONCELLOS, A. F. de. *Une école nouvelle en Belgique*. Préface de M. Adolphe Ferrière. Neuchatel: Delachaux & Niestlé S. A., 1915.

VINAL, W. G. *Nature Recreation*. Nova Iorque: McGraw-Hill Book Co., Inc., 1940.

WAGNON, S. Ovide Decroly: le cinéma au service de la psychologie de l'enfant? *Le Télémaque*, v. 44, n. 2, 2013, p. 99-112.

WATTCHOW, B.; BROWN, M. *A Pedagogy of Place*. Outdoor Education for a Changing World. Clayton: Monash University Publishing, 2011.

WESTON, P. *Friedrich Froebel*. His Life, Times and Significance. Roehampton: University of Surrey, 1998.

WITTGENSTEIN, L. *Worterbuch fur Volksschulen*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky, 1926; Trad. italiana: *Dizionario per le scuole elementary*. Roma: Armando, 1978.

WITTGENSTEIN, L. *Philosophische Untersuchungen, Stonborough-Wittgenstein, Margarethe*. Manuskript, 1936; Trad. italiana: *Ricerche filosofiche*. Torino: Einaudi, 2014.

YAMAZUMI, K. Activity Theory and the Transformation of Pedagogy Practice. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 1, dezembro, 2006, p. 77-90.

ZAVALLONI, G.; ZAVALLONI, D. *A scuola di ecologia nelle fattorie didattiche biologiche*. Forli: Distilleria EcoEditoria, 2001.



Sandra Chistolini é professora catedrática de Pedagogia Geral e Social. Ensina Pedagogia Geral e Pedagogia Intercultural e da Cidadania na Università Roma Tre. As suas publicações mais recentes são: *Pedagogia generale. Insegnamento, scienza, disciplina* (2013); *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel Bosco, Jardim-Escola João de Deus, Outdoor education* (2016); *La formazione degli insegnanti alla pedagogia Waldorf. Biografia della Scuola Rudolf Steiner di Roma* (2018); *O Jardim de infância de Giuseppina Pizzigoni. Criança e escola numa pedagogia feminina do século XX* (2021); *The Pizzigoni Experimental Method in Sara Bertuzzi's Diaries. Fundaments of Childhood Education* (2021).

Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

A Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade completa 14 anos em 2022. Foi aprovada pela UNESCO aos 13 de maio de 2008, e inaugurada aos 14 de agosto de 2008. Constitui-se em um nó central de uma rede nacional e internacional de pesquisa, ensino e extensão, voltando-se para a investigação de temas focalizados no problema da violência nas escolas, bem como na difusão da cultura de paz, educação social, inclusão social e direitos humanos. Já publicou inúmeros artigos científicos, e superando a quantidade de 60 livros, tendo presença ativa em eventos, tais como congressos e seminários, o que enriquece a literatura científica no seu campo temático. Dessa rede de estudos, participam 20 professores, dentre coordenador e leitores, a maioria deles com abundantes publicações e projeção internacional. E, dentre seus parceiros institucionais, estão cerca de 25 universidades e/ou centros de pesquisa. Maiores informações podem ser obtidas no site catedra.ucb.br

Geraldo Caliman,
Coordenador da
Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade

O estudo das três realidades pedagógicas – o Asilo nel Bosco, o Jardim-Escola João de Deus e a Outdoor education – permite conhecer alguns dos melhores sistemas da escola contemporânea. Falamos da investigação de significados e métodos para educar e instruir a criança, de acordo com uma visão do mundo naturalista e humanista. A formulação teórica, baseada na narração crítica, mostra itinerários que se iniciaram com um impulso para a mudança, por obra de pedagogos e professores empenhados em dar resposta às necessidades reais das crianças. Emerge, assim, o contorno de um desenho artístico e ético, que é manifestação daquilo que as crianças comunicam. Às intuições sensíveis dos pioneiros, F. W. A. Fröbel, J. Dewey, A. Ferrière, seguiram-se ações científicas, que se tornaram modelos de escolas, capazes de dialogar com a sociedade em rápida transformação.

Do entrelaçamento equilibrado entre intencionalidade do adulto educador, expressão variada da criança e experiência viva e comum, nasce a pedagogia ambiental, como filosofia da formação, que é uma declinação consciente das novas responsabilidades de tutela do género humano, em risco de destruição, devido à perda de significado dos fins últimos. Devolver o vigor à pessoa significa educar para o respeito da relação homem-natureza, consistência infinita e condição inalienável da nossa sobrevivência.