

HELGA M. CONRAD



O DESAFIO DE SER **PRÉ**-ESCOLA.
AS IDÉIAS DE FRIEDRICH FROEBEL E O INÍCIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
NO BRASIL

Dissertação apresentada, como exigência parcial para obtenção do grau de mestre em Educação (Filosofia e História da Educação no Brasil: séculos XIX e XX) à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, sob a orientação da Professora Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel.

DIS
378
c 759d
2000
ex. 1

Curitiba
Janeiro/ 2000



Pontifícia Universidade Católica do Paraná

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, NÍVEL DE MESTRADO, DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.

Exame de Dissertação n.º 191

Aos dezenove dias do mês de maio de dois mil, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação "O DESAFIO DE SER PRÉ-ESCOLA. AS IDÉIAS DE FREIDRICH FROEBEL E O INÍCIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL", apresentada por **Helga Margarete Conrad**, ano de ingresso 1996 para obtenção do título de Mestre. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof. ^a Dr. ^a Maria Elisabeth Blanck Miguel	<i>Maria Elisabeth Blanck Miguel</i>
Prof. Dr. Ivo José Both	<i>Ivo José Both</i>
Prof. Dr. Deoclécio Antônio Scherer	<i>Deoclécio Antônio Scherer</i>

De acordo com as normas regimentais a Banca Examinadora deliberou sobre os conceitos a serem atribuídos e que foram os seguintes:

Prof. ^a Dr. ^a Maria Elisabeth Blanck Miguel	Conceito <i>A</i>
Prof. Dr. Ivo José Both	Conceito <i>A</i>
Prof. Dr. Deoclécio Antônio Scherer	Conceito <i>A</i>
	Conceito Final <i>A</i>

Observações da Banca Examinadora:

A Banca recomenda a publicação do trabalho.

M. Amélia Sábbag Zainko
Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Sábbag Zainko
Diretora da Área de Educação
Coordenadora do Curso de Mestrado em Educação

Para Leitores Adultos

An erwachsene Leser

Vocês dizem:

“O convívio com crianças
nos cansa.”

Vocês têm razão.

Ihr sagt:

*“Der Umgang mit Kindern
ermüdet uns.”*

Ihr habt recht.

Vocês dizem:

“ Precisamos descer
a seu nível
de compreensão.

descer,

inclinar-nos,

curvar-nos,

diminuir-nos de novo.”

Vocês estão enganados.

Ihr sagt:

*“Denn wir müssen
zu ihrer Begriffswelt
hinuntersteigen.*

Hinuntersteigen,

uns herabneigen,

uns beugen,

kleiner machen.”

Ihr irrt euch.

Não é isso que nos cansa,
mas

que precisamos galgar até os seus
sentimentos.

Galgar,

esticar-nos,

ficar na ponta dos pés,

alcançar.

Para não machucar.

*Nicht das ermüdet uns,
sondern -*

*dass wir zu ihren Gefühlen
emporklimmen müssen.*

Emporklimmen,

uns ausstrecken,

auf Zehenspitzen stellen,

hinlangen.

Um nicht zu verletzen.

Janusz Korczak

Janusz Korczak

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À Professora Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel que
com sua insistência, *seu apoio sem igual*, mesmo
quando a distância geográfica complicou tudo,
possibilitou o término desse trabalho!

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Justificativa do tema	1
1.2 Contextualização e delimitação da investigação	6
1.3 Objetivos e hipóteses.....	10
1.4 Revisão de literatura preliminar.....	12
1.5 Metodologia	18
1.5.1 A Abordagem Qualitativa	18
1.5.2 Pesquisa histórica e o método comparativo na história	22

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA EUROPA

2 A EUROPA NO SÉCULO XIX E A EDUCAÇÃO INFANTIL	26
2.1 A IMAGEM DA CRIANÇA.....	26
2.1.1 A visão tradicional da criança.....	26
2.1.2 A descoberta da criança.....	29
2.1.3 A nova visão da infância e as conseqüências para um atendimento diferenciado.....	33
2.2 O CONTEXTO SOCIO ECONÔMICO E SUA INFLUÊNCIA NA SITUAÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA.....	38
2.2.1 A industrialização.....	38
2.2.2 A visão sobre a necessidade de uma educação popular e geral.....	41
2.3 A IMPLANTAÇÃO DE UMA NOVA VARIANTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	44

2.3.1	O Jardim-de-Infância de Friedrich Froebel.....	44
2.3.2	As bases filosóficas.....	45
2.3.3	As contribuições psico-pedagógicas de Froebel para a educação infantil.....	48
2.3.4	A teoria lúdica de Friedrich Froebel e seus materiais didáticos.....	51
2.3.5	A implantação do Jardim-de-Infância.....	54
2.4	AS MUDANÇAS POLÍTICAS E A PROIBIÇÃO DA NOVA INSTITUIÇÃO.....	56
2.4.1	A revolução de 1848 na Alemanha.....	56
2.4.2	O Jardim-de-Infância: uma instituição da educação popular ou elitizada.....	60
2.4.3	As controvérsias entre Froebel e a Igreja.....	65

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

3	AS IDÉIAS PEDAGÓGICAS DE FRIEDRICH FROEBEL NO BRASIL	70
3.1	ALGUMAS CARACTERÍSTICAS SOCIO ECONÔMICAS DO BRASIL NO SÉCULO XIX.....	70
3.1.1	A primeira metade do século XIX.....	70
3.1.2	A segunda metade do século XIX.....	77
3.1.3	As repercussões das idéias liberais no campo educacional	81
3.2	A IMAGEM DA CRIANÇA NO BRASIL DO SÉCULO XIX E NO INÍCIO DO SÉCULO XX.....	84
3.2.1	A infância como categoria histórica.....	84
3.2.2	A infância nos tempos dos engenhos de açúcar.....	90
3.2.3	A infância nos centros urbanos	93
3.3	AS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL, DO RIO DE JANEIRO AO PARANÁ, ENTRE 1875 E 1920.....	95

3.3.1	As primeiras instituições da educação infantil.....	95
3.3.2	A recepção do Jardim-de-Infância em fins do século XIX.....	108
3.4	AS IDÉIAS PEDAGÓGICAS DE FROEBEL E SEU POSSÍVEL SIGNIFICADO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO NOVO MILÊNIO.....	118
3.4.1	Diferenças e semelhanças entre o país de origem e o país do transplante.....	118
3.4.2	O denominador comum entre as idéias de Froebel e o aplicável na prática educacional brasileira.....	124
4	CONSIDERAÇÕES GERAIS	133
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	137

INTRODUÇÃO

1.1 JUSTIFICATIVA DO TEMA

O tema deste trabalho é a educação infantil e a formação da criança em idade pré-escolar, frente aos dados históricos que retratam o início dessa modalidade de educação institucionalizada no Brasil.

Do ponto de vista histórico, a análise da trajetória e prática educacional na Educação Infantil, enquanto institucionalizada, relaciona-se com a imagem da criança presente no cotidiano de determinadas épocas. O lugar que ela ocupa num contexto social específico, a educação à qual está submetida e as relações sociais que lhe são permitidas refletem diretamente a imagem e a valorização que se fazem dela.

Frente à virada do século, onde o conhecimento será fator determinante para o sucesso da pessoa, segundo Peter Drucker, percebe-se uma crescente preocupação na mídia e em publicações pedagógicas com a vida infantil e com o modo como a criança, desde cedo, recebe subsídios para um desenvolvimento integral e promissor para toda a vida.

Na nova LDB (Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996) declara-se, em seu artigo 29, a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Surge, portanto, cada vez mais a necessidade de se definir com clareza o valor e o espaço da Educação Infantil institucionalizada na sociedade brasileira e, conseqüentemente, seu papel, sua função, os limites de sua atuação e como torná-la uma instância eficiente na construção do saber.

Não há mais dúvida de que a educação infantil contribui essencialmente para o desenvolvimento da criança, porém questiona-se cada vez mais a forma como ela vem sendo realizada nas instituições, frente aos avanços da ciência que, de forma direta ou indireta, relacionam-se com a educação. Muitas vezes a prática docente não parece ter acompanhado esse desenvolvimento, nem tampouco ter compreendido a origem e a especificidade das instituições da Educação Infantil.

Procurar-se-á, neste trabalho, ver a necessidade da educação infantil no contexto histórico compreendendo os aspectos socio econômicos, políticos e culturais, entendendo que não somente conhecimentos são historicamente construídos, como também instituições que elaboram sua estrutura dentro de determinações temporais e espaciais. Elas são influenciadas pela história, com o tempo e o espaço interferindo como determinantes. Assim, a situação atual da instituição denominada pré-escola, tem de demonstrar pela análise de seu percurso histórico, de que maneira contribuiu e pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida na sociedade. Não se pretende uma análise histórica solta que teria o fim em si mesma, porém,

para entender o presente, se fazem necessárias observações diferenciadas sobre o histórico da educação infantil na medida em que essas revelam elementos significativos e esclarecedores sobre a prática educacional eficaz. Resgatar a história significa beneficiar e cooperar com o presente, e assim direcionar o futuro, amarrando e interligando o passado ao presente para melhor compreendê-lo e poder interpretá-lo.

A necessidade de uma retrospectiva sobre o percurso histórico da Educação Infantil visa estabelecer uma ponte entre a necessidade histórica dela, no passado, no país de sua origem e sua necessidade dentro do contexto histórico-social brasileiro a partir de seu surgimento. Entende-se necessária esta viagem ao passado para que educadores envolvidos na prática educacional possam executar uma releitura crítica, a fim de estabelecer uma ponte entre o percurso histórico relatado e analisado por vários autores, e sua visão frente à própria atuação como profissionais da área. Por isso este trabalho quer oferecer subsídios para uma análise de fontes primárias e secundárias, investigando também de que modo foram feitas as adaptações ao contexto brasileiro de uma instituição criada no estrangeiro.

A educação infantil revela, em sua trajetória histórica, necessidades sociais que provocaram seu surgimento. O presente momento histórico também tem e deixará sua mensagem. Importa conseguir decodificá-la para atender as necessidades da sociedade quando se trata da questão do ensino infantil nela inserida, por meio de uma prática docente que possa

mostrar-se eficaz e coerente com os avanços científicos e com as necessidades do desenvolvimento infantil, tanto em sua dimensão individual como coletiva-social.

Entende-se que não se estabelece uma visão clara e diferenciada sobre a necessidade da educação infantil para a clientela de crianças brasileiras hoje, sem ter em vista sua procedência e os fatores determinantes desta instituição, a partir do momento em que foi implantada no Brasil. Uma revisão da trajetória histórica, portanto, se faz indispensável, bem como da literatura que trata da ação pedagógica nas primeiras pré-escolas, tentando compreender uma prática educacional que no início centrava-se na necessidade da criança entre 3 e 6 anos de idade, como relatado, por exemplo, pela documentação legal do Estado de São Paulo, no decreto n.º 3.708, de 30 de abril de 1924, que recomenda um ensino ministrado pela educação dos sentidos, segundo as formas de Froebel e Montessori, adaptado às condições do nosso meio. Posteriormente desenvolveu-se em direção a uma escolarização precoce e aparentemente elitizada.

A literatura existente demonstra uma crescente preocupação justamente com a ação pedagógica no âmbito da Educação Infantil. Chama atenção que muita informação é passada para os estudantes de Magistério e de Pedagogia, porém, aparentemente, falta maior assimilação para colocar em prática o aprendizado. Estes estudantes parece não trabalharem a informação recebida no sentido de construir a partir dela uma prática educacional coerente. Conhecimentos científicos sobre o processo de aprendizagem parece ficarem fora da porta da

sala de aula nas pré-escolas. Trabalha-se de forma abstrata teórica, verbalizada e discursiva em estilo de aula expositiva com os alunos dessa faixa etária, enquanto todos sabem que deve haver espaço amplo para a manipulação direta e a prática daquilo que se pretende transmitir. É pelo fazer que a criança aprende. Entretanto, as primeiras instituições de Educação Infantil no Brasil valorizaram e aplicaram conceitos, posteriormente afirmados pelas ciências afins, por Piaget, Heckhausen e outros, sobre o processamento de aprendizagem e fases de desenvolvimento na primeira infância.

A história é um relato de vida da humanidade, é dinâmica e viva. Uma releitura dinâmica e interpretativa, bem como aplicável ao contexto brasileiro, pode revelar e instrumentalizar os educadores de hoje para uma ação pedagógica que se junta a uma meta que já no século passado era expressa por Froebel, em 1844, e bem aplicada nos primeiros Jardins-de-Infância do Brasil, como vem mostrando a documentação investigada: “Venham, vamos viver as nossas crianças! *Kommt, lasst uns unsern Kindern leben!*” (FROEBEL, 1844.) Uma releitura da história pode, sim, orientar e iluminar a ação pedagógica no presente, adequada ao contexto brasileiro, como ela fora praticada no fim do século XIX pelas primeiras instituições brasileiras desse gênero.

Resumindo, pretende-se, por uma investigação histórica, rever as fontes, analisá-las e interpretá-las para descobrir sua influência frente às necessidades da criança nas determinações sociais e culturais brasileiras, bem como investigar o processo de adaptação

das propostas de Froebel entre 1875 e 1920, em função das necessidades da criança no contexto brasileiro, visando uma ação pedagógica de fato adequada e formativa para as crianças em questão, reapresentando a função específica da Educação Infantil em benefício de sua clientela, como foi praticada no contexto brasileiro quando de seu surgimento e nos anos seguintes.

1.2 Contextualização e delimitação da investigação

Na prática educacional parece haver, muitas vezes, uma discrepância entre o conteúdo do ensino, a descoberta das ciências afins da educação e aprendizagem, o desenvolvimento infantil e aquilo que é de fato oferecido ao educando. Entende-se que a educação infantil é responsável por levar a criança a compreender o mundo que a rodeia. Devido ao próprio desenvolvimento progressivo do ser humano, esta compreensão se dá de forma diferente do que a criança mais velha ou o adulto a constroem. Por mais que a educação infantil aparente ser uma instituição, cuja necessidade se entende cada vez mais, surgem dificuldades para administrá-la no que diz respeito à execução do processo ensino-aprendizagem.

Consultando os documentos ainda existentes sobre o Colégio Menezes Vieira, na Biblioteca Pública no Rio de Janeiro, considerando como primeiro estabelecimento a oferecer a Educação Infantil no Brasil, em 1875, e até textos legais, como Decretos de São Paulo, somente para exemplificar neste, e confrontando-os com a Educação Infantil recomendada e praticada hoje, percebe-se que houve uma alteração da prática educacional no decorrer do

tempo em direção à escolarização. O Colégio Menezes Vieira ofereceu a Educação Infantil denominada, em fiel tradução, Jardim-de-Infância, com o fim de promover o desenvolvimento integral e harmônico da parte física, moral e intelectual do educando para que aproveitasse a instrução primária. A função específica da Educação Infantil se evidenciava na maneira como este primeiro Jardim-de-Infância no Brasil foi concebido. KISCHIMOTO (1993, p. 90) comenta: “*Desde sua origem o Jardim-de-Infância surgiu no Brasil como instituição que tem o direito e o dever de desenvolver a pedagogia froebeliana baseada no uso de jogos.*” Decretos dos anos 20 expressam que a orientação do ensino deveria obedecer aos processos conjugados de Froebel e Montessori.

Talvez a investigação dos fatos que a história relata possa dar uma luz à prática educacional de hoje, revendo o início da institucionalização da Educação Infantil, a influência e as mudanças na vida das crianças daquele período que ela pôde promover. Na prática educacional das primeiras escolas infantis, a influência de Froebel, idealizador da idéia e fundador do primeiro Jardim-de-Infância, em 28/06/1840, na Alemanha, foi notável. Descobrimos a abrangência desta influência, como foi executada a adaptação das idéias à realidade brasileira, e em que medida a prática educacional daquele tempo, até o início dos anos 30, demonstrou ser benéfica ao desenvolvimento da criança entre 3 e 6 anos de idade, e seu posterior sucesso no sistema escolar propriamente dito (compreendido a partir da 1.^a série), pode serem revelados indicadores para a ação pedagógica e significarem apoio à crescente preocupação dos educadores e pais em relação a uma educação integral e formativa que prepara as crianças para os desafios da vida escolar cada vez mais exigente, frente às necessidades do novo século.

A consulta às fontes primárias e secundárias, como p.ex. em São Paulo, o Decreto n.º 3.708, de 30 de abril de 1924, cap. II Art.6º, entre outros, revela de forma explícita e documentada que Froebel teve uma influência notável nas primeiras instituições de Educação Infantil no Brasil. Froebel foi o idealizador da idéia que se espalhou pelo mundo afora.

Tentar-se-á descobrir as relações que se estabeleceram entre as idéias de Friedrich Froebel, seus princípios norteadores para a Educação Infantil institucionalizada em Jardins-de-Infância e a história da Educação Infantil no Brasil no período de 1875 a 1920. Neste trabalho, *o problema de pesquisa* é apresentado assim:

De que modo fatores históricos provocaram o surgimento da Educação Infantil no Brasil, determinando uma forma de desenvolvimento; e como os ideais de Friedrich FROEBEL foram adaptados ao contexto brasileiro entre 1875 e 1920.

A investigação, concentrada nos fatos históricos, levanta por isso as seguintes questões de pesquisa:

Que fatores históricos provocaram o surgimento da Educação Infantil no Brasil e de que modo ela se desenvolve historicamente de 1875 a 1920?

Quais as mudanças que estes princípios norteadores sofreram em sua trajetória de adaptação às condições do meio brasileiro?

Como, por quem e em que circunstâncias sócio-culturais o Jardim-de-Infância foi idealizado em seu país de origem?

Como, por quem e em que circunstâncias socio culturais o Jardim-de-Infância foi idealizado no Brasil, a partir do surgimento da primeira instituição documentada em 1875?

Como esta nova modalidade de educação foi percebida e aceita no Brasil pelos vários segmentos da sociedade, tomando como referencial as metrópoles, no fim do século XIX e o início do século XX: Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná.

Hoje, a educação pré-escolar merece significativo espaço na literatura pedagógica. Frente a sua execução, hoje, e às exigências do século que está por vir, urge a necessidade de reaver suas origens, seu alvo e sua eficácia no passado. Desde que surgiu o primeiro Jardim-de-Infância, nunca mais desapareceu dos quadros educacionais nos países para onde a idéia foi transportada. Relembrar, para resgatar o início da Educação Infantil no Brasil, significa aprender da história, colocá-la a serviço do presente para orientar o futuro.

1.3 Objetivos e hipóteses

Pretende-se com o presente trabalho:

- Apresentar o direcionamento da educação infantil que o idealizador dos Jardins-de-Infância, Friedrich Froebel, deu na criação da instituição, considerando o contexto histórico do país de origem, a Alemanha, quando de sua criação em meados do século XIX, comparando-o com o momento em que ela surgiu no Brasil.
- Investigar o trajeto histórico que esta idéia percorreu para chegar ao Brasil, e de que forma foi interpretada e aplicada.
- Rever as fontes, analisá-las e interpretá-las para investigar suas influências frente às necessidades da criança nas determinações sociais e culturais brasileiras.
- Investigar a validade das propostas de Froebel, tendo em vista as necessidades da criança no contexto brasileiro no momento do surgimento até os anos de 1920.
- Visar a uma ação pedagógica adequada e formativa para as crianças em questão, rerepresentando a função específica da Educação Infantil em benefício desta clientela, como ela fora praticada no contexto brasileiro, no momento de seu surgimento e nos anos seguintes.

- Realizar um estudo de cunho histórico, tendo em vista a prática educacional de hoje, ou seja, não elaborar somente uma descrição sobre o percurso histórico da Educação Infantil, mas produzir um instrumento que possa orientar a ação pedagógica diária junto à criança, conscientizando os educadores sobre os anos mais decisivos da criança, a partir de uma leitura interpretativa dos dados históricos da Educação Infantil nos primeiros anos de atuação no Brasil.

A partir de uma seleção inicial de literatura disponível, pode-se partir das seguintes hipóteses:

- Muitos elementos da pedagogia de Froebel tiveram influência expressiva nas primeiras instituições brasileiras que realizaram a Educação Infantil.
- Foram coerentemente assimiladas as especificidades desta modalidade de educação no início de sua atuação.
- A adaptação dos elementos norteadores para o contexto brasileiro foi bem sucedida no período de 1875 a 1920.

1.4 Revisão de literatura preliminar

Numa primeira revisão de literatura percebe-se que a preocupação frente à educação infantil está muito presente na literatura publicada. Para os fins desta pesquisa, porém, a literatura existente oferece muitas vezes sua contribuição pelas notas de rodapé e as bibliografias citadas. O período de 1875 a 1920, investigando o processo de adaptação da idéia dos Jardins-de-Infância até agora, somente aparece em pinceladas como complemento ao qual não se dá muita atenção. Além disso, a literatura que vem citada em seguida, em sua maioria, não teve o propósito de realizar uma pesquisa histórica.

KRAMER (1992) discute a questão à luz dos determinantes políticos, alertando já no seu subtítulo, sobre a arte do disfarce, quando se trata da educação infantil. Na introdução, a autora classifica os programas que vêm sendo adotados como insatisfatórios, tanto pelos enfoques teóricos como pelos resultados. Ela investiga a trajetória histórica da infância até chegar à política da educação pré-escolar no Brasil. É essa primeira parte que oferece subsídios para a compreensão da visão que se fazia da criança no momento em que surge a Educação Infantil no Brasil. Porém, o livro trabalha de forma intensa o período de 1930 em diante. Como o presente trabalho se direciona ao percurso histórico entre 1875 e 1920, e visa mais as adaptações dos princípios pedagógicos ao contexto brasileiro, a autora contribui tendo como enfoque a criança e o legislador, com a citação de fontes e visão da criança antes de 1930, para daí começar as investigações mais intensivas desta população.

A autora RIZZO (1992) leva o enfoque de seu trabalho à prática na pré-escola, passando apenas, sem uma análise crítica dos contextos sociais, pela história do atendimento da criança nesta faixa etária. A abordagem histórica serve para uma espécie de introdução do livro que é mais uma tentativa de oferecer um manual prático ao professor. Separam-se determinantes históricos e políticos que podem contribuir para leituras fracionárias, o que dificultaria uma compreensão do conjunto em relação à educação infantil. Este trabalho, oferece poucos subsídios, mas algumas colocações históricas são válidas, como o julgamento que a autora faz sobre a importância do surgimento dessa modalidade de educação.

A busca de um caminho, é o subtítulo do livro de MACHADO, *Pré-escola é não é escola* (Rio de Janeiro, 1991), onde ela pretende explorar essas questões, buscando a pontuação correta para o título. A autora oferece um relato de sua experiência, procurando uma proposta pedagógica adequada para o atendimento da criança entre 0 e 6 anos de idade dentro da realidade do município de São Paulo. Ela reforça o papel de ser escola, porém inclui a visão da necessidade do jogo e da atividade livre ou individual, como ela denomina um período na rotina diária. Elemento este que se encontra presente também na pedagogia froebeliana. Este livro é um entre muitos que oferece subsídios para esta pesquisa pelas citações de autores e bibliografia, como KISCHIMOTO (São Paulo, 1988), CAMPOS (1987), CARVALHO (1985) entre outros que subsidiam a dissertação.

Além disso: *Praxisbuch Kindergarten*, dos autores KRENZ e RÖNNAU (Alemanha, 1994), investigam aspectos psicológicos e diretrizes pedagógicas na prática educacional dos Jardins-de-Infância, oferecendo sua contribuição pela valorização e exposição do significado do Jardim-de-Infância em relação ao desenvolvimento e os processos de aprendizagem tendo em vista o desenvolvimento específico como o desenvolvimento dos sentimentos, do aprendizado social, de fantasia e criatividade, intelectual, do pensar, entre outras áreas, e de que maneira o Jardim-de-Infância contribui para favorecê-los.

KinderGarten de GROSSMANN (Alemanha, 1994), que faz um estudo histórico-sistemático bem diferenciado a respeito do desenvolvimento e da pedagogia do Jardins-de-Infância na Alemanha. Abrange o início da Educação Infantil, os ideais de Froebel, o seu desenvolvimento, e as várias influências de outras linhas pedagógicas no percurso histórico, como também a de Montessori e da *Waldorfpädagogik*, a educação anti-autoritária nos anos 70, chegando às reformas e às discussões da Educação Infantil na Alemanha bem como as várias formas curriculares até então em vigor na prática educacional dos Jardins-de-Infância. O livro ainda oferece vasta bibliografia com muitas informações que podem ser úteis no decorrer da dissertação.

Friedrich Froebel heute- Gestalten und Falten, de DIEHL (Alemanha, sem data), uma síntese breve, essencialmente prática, porém sem muita profundidade e questionamentos, apresenta um resumo da biografia de Froebel.

De FAZENDA (São Paulo, 1991), como organizadora do livro: *Tá pronto, seu lobo?* Em que alunos do Curso de Pedagogia da PUC-SP discutem, em vários artigos, a questão da didática e da prática educacional, julgada por eles deficitária na Pré-escola.

KISCHIMOTO (São Paulo, 1993) no livro *Jogos Tradicionais Infantis*, aborda a questão da imagem da criança no contexto brasileiro, inclusive no período que interessa esta pesquisa, por meio dos jogos infantis, usando em boa parte fontes históricas, que subsidia o presente trabalho especialmente pelas referências bibliográficas levantadas. Como o autor tem várias publicações que se ocupam com a questão da Educação Infantil, também serão consultadas.

Esta pequena escala de autores representa contribuições que marcam posição num determinado período histórico, em geral a partir dos anos 30, questionando essa nova modalidade de educação fora do contexto familiar, e preocupando-se com sua importância dentro da realidade brasileira. A obra de GROSSMANN, revela a visão da criança entre 0 e 6 anos de idade no contexto europeu.

Como apoio, são consultados outros livros da área, como obras que se preocupam mais com o processo da aprendizagem nos diferentes momentos da vida infantil, tais como:

Compreendendo PIAGET, de PULASKI (Rio de Janeiro, 1986); *Psicologia da Aprendizagem*, de SOUZA CAMPOS (Petrópolis, 1986); *Psychologie der Intelligenz*, do próprio PIAGET (Alemanha, 1974). Posteriormente comprovam as descobertas de Froebel, oferecendo seu aval científico ao que ele descobriu apenas pela observação. São utilizados apenas como suplementos de consulta, pois tratam de psicologia da aprendizagem, e não especificamente de elementos históricos no atendimento e na compreensão da criança em questão para esse estudo.

Prevista foi a consulta de livros para entender melhor as determinações do tempo, num plano histórico mais amplo, como o livro de MANACORDA (São Paulo, 1989), *História da Educação*; o livro de ROMANELLI (Petrópolis, 1991), *História da Educação no Brasil*, que investiga o período de 1930 a 1973.

Como a educação sempre tem ligações íntimas com o plano ideológico e o socio econômico, ainda seguem citadas as obras que esclarecem o “pano de fundo” para aquilo que será investigado na Educação Infantil.

HEGEL (Brasília, 1995), em seu livro *Filosofia da História*, traz no último capítulo sobre o Tempo Moderno seu ponto de vista sobre a Reforma, elemento-chave para toda educação institucionalizada na Europa, especialmente na Alemanha; e uma abordagem sobre a relação entre o Iluminismo e a Revolução, elementos que não perderam sua influência nos

movimentos posteriores até a fracassada revolução de 1848, na Alemanha, época em que Froebel vivia. Como a Alemanha se transformou num país capitalista por excelência, a visão e a relação que WEBER (Alemanha, 1993, e versão brasileira São Paulo 1996) estabelecendo entre a ética protestante e o espírito do capitalismo, tendo ainda HEGEL em mente, tiveram influência nos pensamentos de Froebel e na sua maneira de ver o mundo e de ver a criança e suas necessidades. As contribuições de HEGEL e de WEBER podem ajudar na compreensão mais ampla do processo de adaptação de um modelo de educação gerado fora do contexto brasileiro, e na interpretação das razões porque foram feitas de determinada forma e não de outra.

Far-se-á uma leitura dinâmica e interpretativa à procura de fatores que assim poderiam auxiliar na melhor compreensão da especificidade da Educação Infantil e, por conseguinte, na melhor formação da criança entre 0 e 6 anos de idade.

O presente trabalho quer investigar estes elementos no passado, pelo estudo de fontes bibliográficas, para chegar a maior clareza sobre o percurso da Educação Infantil até agora tomado. Partindo do pressuposto de que a sociedade humana se constitui ao longo da história, incorporando as mudanças de seu meio, uma releitura da história em relação à Educação Infantil é considerada inevitável para poder compreender a prática educacional à luz de seu percurso histórico, confrontando-a com as determinações sociais em contextos diferentes e as exigências do presente.

1.5 Metodologia

1.5.1 A Abordagem Qualitativa

Como o presente trabalho visa investigar um *conjunto* de elementos, tanto em relação ao percurso histórico quanto às exigências e configurações sociais existentes nas primeiras décadas de existência da Educação Infantil no Brasil, enquanto institucionalizada, e o seu percurso histórico em duas sociedades e contextos diferentes, a complexidade da questão sugere uma abordagem qualitativa. O enfoque do trabalho não pode ser reduzido à visão de apenas uma parte do fenômeno, enquanto se pretende descobrir o todo em suas múltiplas relações e interdependências. Menga LÜDKE, ao valorizar as contribuições da pesquisa por levantamentos do tipo *survey* à pesquisa educacional, também alerta que para a necessidade de hoje não são mais suficientes, pois “se limitam a oferecer uma visão geral e instantânea de um determinado assunto, como se uma máquina fotográfica o tivesse registrado em determinado momento.” (LÜDKE, 1986. p. 6). A pesquisa qualitativa pretende superar este isolamento. A sociedade vive como um organismo dinâmico por inter-relações e interdependências, portanto, por isso supõe-se que suas instituições apresentam traços parecidos, com elementos reguladores que agem como um todo sobre o todo.

A atual busca de uma prática educacional com maior performance de qualidade, e a procura de integração dos conteúdos nas diversas disciplinas reflete a necessidade de poder fugir das fragmentações, na percepção da realidade tal como ela se apresenta hoje. Tendo em vista esta necessidade, a abordagem qualitativa oferece os subsídios desejados.

BORG e GALL (1983), em seu livro *Educational Research*, concluem sobre a importância do método científico, mesmo dando maior apoio às abordagens quantitativas dentro de correntes positivistas e, portanto, muito distante da intenção desta pesquisa, que necessita de uma visão binocular, pois olhando apenas com um olho, nunca se enxerga o todo do campo. Citando Eisner, o que levanta a importância de, mesmo com abordagens quantitativas, deve se retornar a atitudes que ele chama de artísticas, sem rejeição dos elementos científicos. O alerta dele se dirige ao ser humano todo, composto por dois lados distintos do cérebro, que devem ser levados em conta num trabalho de pesquisa. Pensa-se que para preservar este lado e conseguir uma visão binocular, que enxergue o total do campo, como sugerem BORG e GALL (1983), opta-se pela pesquisa qualitativa, assumindo a dificuldade que traz consigo, pela multiplicidade dos termos até então usados para defini-la, e seu campo de atuação.

Desta complexidade que a pesquisa qualitativa apresenta, LINCOLN e GUBA tentam defini-la, mesmo falando dela como pesquisa naturalista, outro termo muito usado na literatura para a pesquisa qualitativa: “*it is precisely because the matter is so involved that is it not possible to provide a simple definition...*” (LINCOLN e GUBA, 1985, p.8) Por este motivo, tentando chegar ao esclarecimento do termo, em seu livro *Doing Qualitative Research*, os autores chegam à conclusão que melhor se descreve o que é pesquisa qualitativa pelas características dos métodos usados, em que colocam como tais:

1. Eventos podem ser entendidos apenas quando vistos em seu contexto.

2. Os contextos de investigação não são entendidos como controversos; é algo natural. Nada é pré-definido ou tomado como garantido. Assim na confrontação com o oposto não se faz um julgamento de valor pelo fato da diferença. Os opostos são vistos e interpretados em seu contexto.

3. Pesquisadores qualitativos entendem que aquilo que é investigado possa falar por si mesmo, e procuram também propor suas expectativas em palavras e outras ações. Por isso, a pesquisa qualitativa é um processo interativo onde as pessoas envolvidas devem ensinar sobre suas vidas (as próprias experiências e os pontos de vista).

4. Pesquisadores qualitativos estão atentos sobre o todo da questão e não sobre variáveis separadas. O importante da pesquisa qualitativa é entender experiências como unificadas.

5. Em pesquisa qualitativa não há um método geral.

6. Para muitos pesquisadores qualitativos o processo torna necessário a comprovação do valor daquilo que foi estudado (*...entails appraisal about what was studied*) (ELY, 1994 p. 4).

A ausência de uma definição única e uniforme, já representa coerência com o que a pesquisa qualitativa gostaria de ser. Sua configuração foge dos parâmetros da pesquisa tradicional de cunho positivista, porém fica em aberto até que ponto a comunidade científica aceita este pré-requisito de abertura.

TRIVIÑOS (São Paulo, 1995, p. 116) levanta o mesmo problema da definição. Por um lado, afirma que a dificuldade de definir a pesquisa qualitativa diz respeito à abrangência do conceito, à especificidade de sua ação, aos limites deste campo de investigação; e uma outra dificuldade diz respeito à busca de uma concepção precisa da idéia de pesquisa qualitativa, pois são complexos os suportes teóricos fundamentais que a alimentam.

Talvez faça parte desta abordagem uma constante reflexão sobre a prática investigadora, se esta ainda é coerente com os objetivos aos quais determinado objeto de pesquisa se propôs a servir. O simples fato de não se poder conceituar e definir com facilidade a pesquisa qualitativa, complica o pesquisador que ainda sofre de formação tradicional, no seio positivista e estrutural-funcionalista. Até os anos 70, segundo TREVIÑOS (São Paulo, 1995, p. 117), no contexto da América Latina, tudo foi visto em esquemas ordenados como gavetas. A pesquisa qualitativa enfrenta o desafio de juntá-las e organizá-las para uma visão de conjunto. E é justamente este conjunto que interessa ao presente projeto de pesquisa. Tentar-se-á explicar e interpretar os fatores dentro de seu contexto e percurso documentado com a da literatura existente. Dentro de um quadro da chamada globalização que subentende a unificação, não parece ser mais recomendável abordagens fracionárias ou apenas constatações e levantamentos. A escola, como agência difusora e socializadora do saber, tem o desafio de preparar o cidadão do mundo. Este desafio começa com o preparo da criança entre 0 e 6 anos de idade, pois consiste nestes anos o período mais decisivo para a vida futura.

1.5.2 A Pesquisa histórica e o método comparativo na história

O presente trabalho evidencia a necessidade de uma abordagem qualitativa, visando procedimentos de uma pesquisa histórico-bibliográfica com leituras dinâmicas e interpretativas. A ênfase está no processo e na compreensão dos fatos históricos quanto a sua validade para o contexto brasileiro de hoje.

Uma pesquisa histórico-bibliográfica, usando o método comparativo, tentará descrever as mudanças que fizeram surgir a necessidade da Educação Infantil institucionalizada, levantada pela literatura existente e as formas como ela vinha sendo executada no Brasil, para depois procurar, por meio desses resultados, chegar a uma visão mais clara a respeito da prática educacional aplicada nas primeiras instituições brasileiras de Educação Infantil.

O estudo bibliográfico das fontes históricas pretende estabelecer comparativos com as necessidades sociais em diversas épocas, fazendo a ponte para a prática educacional exigida pelas mesmas. A observação dos supostos determinantes do processo tem de começar por um foco bem amplo que irá concentrar-se no modo como a Educação Infantil vinha sendo executada, a partir do momento em que surge o primeiro estabelecimento a oferecer o Jardim-de-Infância no Brasil.

O objeto da história é o homem e sua atividade, porém este homem não é entendido como personagem individualizado. A história do homem e de seu grupo social é uma história da sociedade em movimento. Assim, o objeto do estudo historiográfico não é uma fragmentação do real, a investigação de um dos aspectos isolados da atividade humana, mas o próprio homem, considerado no seio dos grupos de que é membro, segundo FEBVRE (1941), citado por CARDOSO (Rio de Janeiro, 1987, p. 349).

Para poder investigar o percurso histórico da Educação Infantil, tanto em seu país de origem como aqui no Brasil, vale a pena citar mais uma vez Lucien FEBVRE com o que dizia em 1941, numa conferência na *École Normale Supérieure*:

... Há somente história em sua unidade. A história que é, por definição, absolutamente social. Em minha opinião a história é o estudo cientificamente elaborado das várias atividades e das diversas criações dos homens de outros tempos, captadas em sua data, no marco de sociedades extremamente diferentes e, no entanto, comparáveis umas às outras (o postulado é da sociologia); atividades e criações com que cobriram a superfície da terra e a sucessão das eras. In: CARDOSO(Rio de Janeiro, 1987, pp. 348-349)

Deste modo o presente trabalho tentará resgatar os elementos que dinamizaram as idéias e os ideais de Froebel, que proliferaram pelo mundo a fora, e que receberam, mesmo com marcos de sociedades extremamente diferentes, uma receptividade em outros contextos, como o do Brasil, porque acharam o denominador comum e venceram o processo de adaptação.

A investigação da trajetória da Educação Infantil e de seu significado específico compreende princípios como DUBY (1971, pp. 1-13) os esboçou:

1. “*O homem em sociedade constitui o objeto final da pesquisa histórica.*” DUBY in CARDOSO, Rio de Janeiro, 1987, p. 351) No caso particular da Educação Infantil trata-se da criança em relação ao mundo adulto, ou seja, da sociedade infantil versus os determinantes da sociedade produtiva.

2. “*Dedicar-se a descobrir, no seio de uma globalidade, as articulações verdadeiras.*” (G.DUBY, [s.I.] 1971, in CARDOSO, Rio de Janeiro, 1987, p. 351). Existem no surgimento da Educação Infantil institucionalizada vinculações complexas entre o econômico, político e a mentalidade coletiva das sociedades visadas para essa pesquisa.

Na possibilidade de comparação de duas sociedades diferentes, obedecendo ao método comparativo na história, espera-se chegar a explicações significativas que possam, por mostrarem semelhanças e diferenças, destacar uma Educação Infantil centrada nas necessidades da criança brasileira.

Segundo BLOCH ([s.I.] 1930) citado por CARDOSO (Rio de Janeiro, 1987, p. 409) a aplicação do método comparativo consiste no quadro das ciências humanas, na busca de explicações para poder revelar as semelhanças e as diferenças que apresentam duas séries de

natureza análoga, tomadas de meios sociais distintos. O método comparativo constitui um processo essencial no caminho para a sistematização dos conhecimentos, onde se deve considerar tanto as semelhanças quanto as diferenças entre os elementos comparados. A possibilidade de generalizar implica na comparação, segundo CARDOSO (Rio de Janeiro, 1987, p. 411). O método comparativo se torna a ferramenta que transforma a história em ciência, ao permitir a passagem da descrição para a explicação dos processos históricos.

Seguindo, então, este raciocínio, a investigação da Educação Infantil por meio de uma pesquisa histórica, com procedimentos do método comparativo, dentro de uma abordagem qualitativa, pode viabilizar a construção de conhecimentos que por sua vez possam dinamizar a prática da Educação Infantil brasileira. Deste modo, a *pesquisa histórica* da Educação Infantil no Brasil se tornará literalmente *aplicada*, ou seja, uma investigação do passado, podendo oferecer uma contribuição para a transformação do presente.

CAPÍTULO I

2 A EUROPA NO SÉCULO XIX E A EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 A IMAGEM DA CRIANÇA

2.1.1 A visão tradicional da criança

No século XVIII percebe-se uma mudança fundamental na pedagogia: dedicação à criança e a percepção de suas especificidades, cujo início se deu na França. Para poder entender melhor esta mudança radical em relação à infância deve-se retomar um pouco a compreensão que se teve dela desde a antiguidade. Esta visão da criança prorrogou-se até o século XVII e ainda XVIII.

Na opinião de Aristóteles, a criança não é capaz de usar seu raciocínio para chegar à virtude, o bem máximo do ser humano. Ele avalia a infância como um período equivalente à doença, um desastre e uma circunstância infeliz. Por isso, a infância não pode ser entregue ao acaso. Necessita de cuidados e exige educação. A criança mesma quer ser educada e deve ser levada do irracional ao racional.

A criança não é vista como indivíduo enquanto não cresce e alcança a idade adulta. Até lá pertence ao adulto do qual é considerado uma parte. Por isso não se acha nenhuma regulamentação que define regras e bases legais entre o educador e a criança. Pois não é gente, e nem direitos tem. Aristóteles parte do princípio de que as virtudes às quais a criança

deve alcançar, já foram herdadas, existem dentro dela, porém sem possuir a razão; e a criança que não as têm, corre perigo de se desenvolver na direção contrária. Assim, virtudes como justiça, abstinência e coragem podem inverter-se ao contrário. O valor da infância se constitui, para Aristóteles, nas possibilidades que a infância oferece para serem desenvolvidas.

Esta concepção da infância influenciou muito a idéia da educação cristã, como ela foi descrita por Santo Agostinho e São Tomás de Aquino. Em Santo Agostinho aparece agora de maneira forte o pensamento do pecado herdado (*Erbsünde*) e isto influencia sobremaneira toda a visão da criança. Desde o nascimento, pesa sobre a criança o pecado. Suas tendências pecaminosas se expressam em suas atividades e no comportamento dela.

Esta idéia, por outro lado ainda é acrescida pelo pensamento da inocência da criança e a necessidade de protegê-la. Assim, a criança não pode ser exposta à vida do adulto; sua inocência deve ser preservada, até chegar à idade adulta.

Pensamentos que se posicionam parecidos, encontram-se na interpretação de Clemente de Alexandria extraídos do Novo Testamento. Prevalece a visão que a pessoa de Cristo demonstrou sua humildade pelo fato de não de ter recusado nascer e passado pelo período da infância (nasceu uma criança fraca).

Isto porém, não é elogio à infância, mas direciona a literatura do humanismo a se preocupar com a criança. Ela tem a sua parte na dignidade humana, e não pode ser desprezada, porque Cristo também nasceu criança e não recusou os pequenos.

Erasmus, mais tarde, vê a criança como inocente, mas que , carece de formação e religiosidade. O extraordinário da criança não está no fato de ser criança, mas nas possibilidades que nela se encontram. Ela está, também, ameaçada pelo mal. A tarefa da educação deve ser de mantê-la distante de toda influência maligna. Por conseguinte, a criança foi rigorosamente observada e controlada. Qualquer dedicação mais emocional foi evitada. Ela deveria ser protegida de qualquer mimo (*Verzärtelung*).

Em todas essas visões da infância permanece a idéia de que a criança é apenas um adulto em miniatura. Por isso sua educação é medida pelos parâmetros do adulto, que somente pode agir contra os desejos da criança com regras severas. A criança não tem valor em si e a passagem pela infância é um mal necessário. Essa perspectiva somente recebe uma alteração significativa e revolucionária no século XVII e em especial depois, no século XVIII junto às mudanças de vida que o mundo ocidental sofre.

2.1.2 A descoberta da criança

Esta época recebe os pensamentos novos do Iluminismo, que irá desencadear uma mudança fundamental nas sociedades ocidentais, e se originou nos diversos movimentos do século XVII, especialmente do racionalismo francês e do empirismo inglês.

A *ratio*-a razão - é vista como o princípio determinante com que se chega ao conhecimento de tudo que existe. A partir deste momento, um novo movimento se interessa pelo homem como indivíduo, que se deve libertar das opressões do estado, da Igreja e de suas formas condicionadas de pensar. O homem individual começa a ocupar todo o interesse e nele se coloca uma confiança ilimitada. Em nome da razão, ele tem liberdade e dignidade e à educação é atribuída maior influência.

Na área filosófica a metafísica é deixada de lado. Exige-se o livre desenvolvimento da personalidade do homem. Os sábios começam a escrever na própria língua materna ou nacional, em vez do latim, para alcançar o povo, ou seja, o “sábio” agora é a pessoa iluminada pela razão.

Muda a relação para com Deus. O deísmo ganha espaço, e imagina Deus apenas como quem criou o mundo. Em Deus se vê as fontes do bem. O homem pode descobrir a existência de Deus no sistema do universo com a ajuda de sua razão. O Deus revelado da Bíblia é

recusado, como também os sacramentos, e a própria Bíblia. Com isso o pecado herdado pertence ao passado e em seu lugar se coloca um estado natural, que não possui nenhuma malignidade. A natureza do homem é boa e a causa do mal é vista numa educação ruim, nos maus exemplos dos outros e nas leis más. Assim, o interesse se volta para o Estado, a sociedade e em especial para a educação.

Numa mudança de compreensão do Estado, que no decorrer do tempo se desenvolve em direção a Estados de Federação (*Republiken*), muda também a postura dos dominadores da elite em relação aos seus vassalos. Cresce uma responsabilidade maior por eles, por mais que se sinta isso como conveniência, que se percebe na criação de instituições educativas e sociais, como p.ex. asilos para crianças, hospitais e escolas que devem cuidar da formação do povo.

Esse desenvolvimento leva ao fato de que a burguesia ganha cada vez mais peso na sociedade. Ela se torna, no século XVIII, a camada de onde partem os mais significativos impulsos na sociedade. A burguesia ganha poder e recebe expressão na exigência de uma educação para todos, ou seja, não somente para a corte. A expectativa de uma educação para todos faz com que a educação cada vez mais seja assumida pelo Estado. Estas exigências porém, têm um posicionamento bem diferente em relação à criança.

Contrário à posição de Aristóteles e à visão dominante e tradicional da criança, surge a partir desse momento a criança que não é mais vista como um adulto em miniatura, mas como um homem que em todas as fases da vida deve ser levado a sério e respeitado.

Alguns personagens foram decisivos nessas mudanças que alteraram por completo uma visão que se mantivera há séculos, e tiveram influência até os dias de hoje.

Jean Jacques Rousseau (1712 - 1778) ansiava pela sinceridade, a simplicidade e a harmonia entre os interesses individuais e coletivos, recusando uma cultura estragada, como pode se perceber em seu "*Contrato social*", de 1762, editado no mesmo ano em que foi publicado o grande romance educacional "*Emilio*".

Equivalente aos ensinamentos de Aristóteles, a infância foi vista por Rousseau como um tempo que tem seu próprio significado. As crianças têm o direito de ser criança, antes de viver a vida de adulto. Rousseau divide o desenvolvimento do homem em fases, e cria com isto o início de uma psicologia da criança. Ele exige o estudo da infância e comprova o que a infância significa para a vida humana, mostrando o valor de cada etapa. A criança é respeitada como parceiro, e o adulto não tem mais todos os direitos sobre o menor. Para a formação de virtudes deve-se deixar a natureza agir. Partindo do pressuposto que não há mal na alma da criança, deve-se evitar uma educação "negativa" e direta que expressa em proibições, chamadas de atenção e punições. A criança deve ser submetida apenas à pressão que a própria natureza exerce, e a esta pressão, assim diz Rousseau, a criança não vai se opor. A negação do pecado herdado é o centro da teoria dele.

Por influência do “Emílio” de Rousseau (1762) recebe a Psicologia infantil na Alemanha, entre 1780 até o início do séc. XIX, a primeira alta (*Blütezeit*). As conquistas de uma observação sistematizada da vida infantil tiveram influência nas teorias pedagógicas de Froebel até a pedagogia da reforma por volta de 1900.

A obra de “Emílio” também fez com que na Suíça, Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) retornasse à vida no campo e criasse, em 1774, um asilo para pobres, para oferecer às crianças carentes um lar, uma formação profissional e ao mesmo tempo dar-lhes a educação e formação escolar. Esta experiência não durou muito por falta de verba. A célebre criação do orfanato em Stanz (Suíça) fizeram com que ele gerasse pensamentos valiosos sobre a educação. O que ele declara na “Carta a um Amigo sobre a minha estadia em Stanz” revela uma idéia de “*Wohnstuberziehung*” (educação da sala de estar), valorizando a presença de uma mãe atenta, carinhosa e cuidadosa, como referencial ao educador. Essa *Wohnstuberziehung* exige que a educação deve ser pura, e pela presença de ambiente caseiro, transmita a força vitalícia da vida paterna. Pestalozzi alerta que a educação começa nos primeiros dias de vida, pois encontra neste período o fundamento da educação. Tudo o que vem em seguida somente pode ter sucesso, quando este fundamento na vida infantil foi dado. A responsabilidade principal é delegada à mãe, e sua atividade de educação elementar valorizada como base para a formação/ educação do povo em geral.

Uma educação assim que desafia para reconhecer o significado da infância é, em Pestalozzi, sustentada pelo reconhecimento de que a ajuda aos pobres, e aqui em especial para

as crianças que sofrem, somente pode ser eficaz por meio de uma boa educação. Educação é, para Pestalozzi, ajuda para a auto-ajuda.

O fim último para ele é uma formação geral do homem, compreendendo uma educação moral e religiosa, a que se destina às pessoas de todas as classes, dando uma formação para o homem desenvolvido em todos os aspectos. Essas idéias foram o ponto de partida para que um de seus alunos mais famosos, Friedrich Froebel, as realizasse em teoria e prática nos Jardins-de-Infância.

2.1.3 A nova visão da infância e as conseqüências para um atendimento diferenciado

A nova visão e postura frente à vida infantil provocam o surgimento cada vez mais crescente de uma educação institucionalizada.

Uma das primeiras teoria sobre a educação antes da escola é transmitida por Comenius (1592 – 1670) em sua obra *Pampaedia*, como mostra GEISSLER e SCHALLER (1960). Ali ele cita 8 Escolas pelas quais homem tem de passar na vida. A “classe do colo da mãe” cita ele como a primeira escola comum, destinada a crianças entre 4 e 6 anos de idade, que devem visitar uma sala para aprender a brincar em conjunto, cantar, fazer contas, aprender boas maneiras e religiosidade, treinar a memória e os sentidos, sem, entretanto, aprender a ler e a

escrever. Porém, a educação escolar das crianças desta idade serve, segundo Comenius para a preparação do degrau seguinte. A idéia do valor próprio da criança ainda é estranho a ele.

Pela primeira vez, em 1770, se dirige o interesse público para a necessidade de implantar instituições de educação para a criança antes do ingresso na escola. Friedrich Oberlin desenvolveu não tanto uma teoria sobre a educação pré-escolar, mas demonstrou com exemplos práticos um modelo que serviu para ser muitas vezes copiado. As primeiras “Escolas infantis” não surgiram nos centros industriais, mas na região pobre do campo. Oberlin era pastor protestante e percebeu, logo que chegou no Steintal, na Alsácia, a calamidade das crianças. Chegou a criar, ao lado da Escola infantil onde os menores brincaram e os maiores aprenderam tricô e costura, um centro de formação pedagógica para preparar mulheres para as tarefas nesta nova instituição. Com isso implantou uma nova profissão para as mulheres. Nestas novas instituições de educação infantil já existia um planejamento para as atividades infantis. Oberlin tentou logo, a partir de 1771, oferecer mais às crianças, dando-lhes aula de ciências, canto, matemática e histórias bíblicas e atenção especial à expressão verbal na língua oficial, o francês. Sua metodologia era a visualização dos conteúdos. O objetivo principal era de ocupar e ensinar as crianças a evitar de qualquer de ociosidade, enquanto os pais trabalhassem no campo.

Uma situação diferente se encontrava, no mesmo período, na Inglaterra onde a industrialização ganhou espaço e havia começado a modificar rapidamente todo cenário socio econômico, quando Robert Owen lançou as primeiras “Escolas infantis”.

A Inglaterra, no século XVIII, já se tinha estabelecido como poder mundial e especialmente reforçado sua soberania como poder econômico (*Handelsmacht*). Foi o primeiro país do mundo onde começou a revolução industrial. No período entre 1760 e 1820 (o período do reinado de George III) a população da Inglaterra havia crescido de 7,5 milhões para 14 milhões de habitantes. Isto trouxe uma escassez cada vez mais grave dos produtos agro pecuários para a alimentação daquela população, e já na segunda metade do século XVIII a produção não foi suficiente para alimentar a população.

A velocidade da industrialização na Inglaterra teve como uma das causas mais significativas o sistema político-econômico: o liberalismo, ao contrário de um sistema mercantilista ainda no continente. As teorias de Adam Smith tiveram influência anunciando a harmonia de uma economia livre. O liberalismo por natureza não defendeu os interesses dos economicamente mais fracos e colocou-se em contra à legislação social. Isto desenhou um panorama social totalmente novo e desconhecido até então. As máquinas substituíram o homem, e apesar do crescente número de fábricas surgiu o desemprego, especialmente da população masculina. A superoferta da força de trabalho causou aumento da jornada de trabalho e a redução dos salários. Além disso deu-se preferência ao trabalho da mulher, e de crianças a partir de 6 anos de idade, por ser mais barato. Como a maioria das fábricas foi construída nas grandes cidades atraíram cada vez mais pessoas para as metrópoles. A situação de habitação era catastrófica, agravada pela desnutrição, as jornadas de trabalho extensas e o trabalho noturno, que foi possibilitado pela descoberta da luz a gás. As mães, por conseguinte, não podiam mais cuidar de seus filhos e a união da família, que antes garantia

segurança e proteção aos idosos e às crianças, dissolveu-se. Como sempre, foram as crianças as mais atingidas pela miséria.

Foram elas que desencadearam a iniciativa de Owen. Como empresário, colocou em prática suas reformas para a melhoria das condições dos trabalhadores e das crianças, desde 1800. Percebendo a influência decisiva do meio para o desenvolvimento do homem, direcionou sua iniciativa para a mudança das condições de vida dos trabalhadores e em especial, das crianças. A crítica de Owen ao sistema econômico social transforma-se imediatamente num programa pedagógico aplicado. Sua iniciativa deu resultados: em 1815 ele exige, perante empresários escoceses, o fim do trabalho infantil para menores de 12 anos e uma jornada máxima de trabalho de 12 horas para crianças maiores de 12 anos. O parlamento tomou conhecimento de suas críticas e ordenou uma comissão para avaliar a situação de crianças trabalhando nas fábricas. Em 1819 o parlamento inglês aprova uma lei reduzindo para 12,5 a jornada de trabalho para crianças entre 9 e 16 anos. Owen instala sua “escola infantil” (*Infant-School*) para retirar as crianças dos ambientes familiares insalubres, que ele mesmo havia observado, como meios inadequados à saúde mental e física das crianças até seis anos de idade, entendendo que a formação do caráter deveria começar o mais cedo possível. Assim, dança, música e todo o ensino serviriam para a formação do caráter.

A iniciativa de Owen e a especial sua *Infant-School* chamaram a atenção do governo provocando a criação de muitas instituições do mesmo gênero em todo país, apoiado pela corte e pelas universidades de Oxford e Cambridge.

Na Alemanha, entretanto, haviam poucas instituições pré-escolares por volta de 1800. Somente de 1830 em diante pode-se perceber um número crescente de instituições que começaram a cuidar da primeira infância. Este crescimento é atribuído a três causas, segundo SCHÄFER (1987, p. 40):

- a) as mudanças da sociedade na Alemanha, em função da crescente industrialização do país e ao aumento populacional das cidades;
- b) a situação social da infância, modificada pelas mudanças em função dessas alterações socioeconômicas; e
- c) pelo reconhecimento da necessidade de uma escolarização popular e formação para todos por causa da influência cada vez maior dos ideais do Iluminismo, especialmente na burguesia.

Com a mudança fundamental em relação à criança e de sua situação de vida, verificam-se mudanças estruturais de ordem política, econômica e social. Como todos os países da Europa, também a Alemanha se prepara para uma nova era.

2.2 O CONTEXTO SOCIO ECONÔMICO E SUA INFLUÊNCIA NA SITUAÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA

2.2.1 A industrialização

Não existe um quadro homogêneo em relação à industrialização no início dos anos de 1800 na Alemanha. Na Prússia, somente após 1806 acontecem reformas que instalam o Livre Negócio em 1808 (*Gewerbefreiheit*) e que levam ao abandono dos Cartéis da Mão-de-Obra em 1811 (*Zunftzwang*). O resultado disso é que cai a maior diferença entre a população do campo e da cidade, permitindo também aos camponeses maior liberdade pessoal. (*Sämtliche ständischen Bindungen entfallen*). Na legislação de 1808 fica estabelecida para as cidades a autonomia administrativa para as cidades e com isto recebem os direitos tributários e um orçamento próprio anual (*Haushaltsplan*). O resultado imediato é maior mobilidade do povo e com isto um crescimento rápido das cidades por causa da possibilidade de trabalho nas novas fábricas. Berlin p.ex. conta, em 1800, com 17.200 habitantes; em 1850 já tem 41.900 habitantes, Köln cresce no mesmo período de 50.000 habitantes para 97.000; e Düsseldorf, de apenas 1.000 em 1800, para 27.000 em 1850. A produção cresce na medida em que são abonados os tributos alfandegários (1818).

Em suma, foi a liberação dos camponeses, a introdução do livre negócio, e as mudanças estruturais da população que geraram o crescimento das cidades, que colocaram as raízes para a industrialização da Alemanha e levaram a mudança social concretizada num estado industrial (*Industriestaat*).

Com estas mudanças surgiram sempre mais os problemas para grande parte da população. Piora a situação financeira entre 1840 e 1850, atingindo muitas pessoas da cidade. No entanto, o problema tem origem no campo. Pessoas sem terra que trabalham no campo para abastecer as fábricas de tecido, e com dificuldades em produzir matéria-prima, são atingidas por mudanças estruturais levadas a abandonar o campo e procurar emprego nos centros urbanos. A concorrência das manufaturas inglesas, especialmente em torno de 1835, levou o país a uma crise econômica que atingiu significativamente a indústria têxtil. Justamente nesta crise surgem muitas instituições pré-escolares.

A mudança que a industrialização causa nas estruturas sociais e econômicas das sociedades atinge especialmente as crianças. O surgimento de uma pedagogia autônoma da criança pequena, possibilitada por uma mudança fundamental da visão dela que agora tem seu valor próprio, possibilita de ver a real situação da infância em meio a uma sociedade industrializada.

Até os séculos XVII e XIX acontece a educação geralmente no seio da família, dominada por uma estrutura patriarcal, idêntica à estrutura da sociedade em sua ordem hierárquica. Nesta ordem o infante e o idoso, ou seja a parte não produtiva do coletivo são protegidos e mantidos. Com a revolução francesa e seus ideais parece ter surgido uma crítica generalizada contra as estruturas patriarcais. A descoberta da máquina a vapor faz com que os meios de produção mudem completamente. A descoberta do “homem livre” ganha asas (de vapor). E com isso começa uma época técnico-industrial, que experimenta um crescimento

acelerado também porque em fins do século XVIII, a população cresce rapidamente em toda a Europa. As necessidades econômicas por sua vez provocaram o avanço tecnológico para dar conta à procura.

Um dos elementos que mais caracterizaram esta primeira fase de industrialização foi o trabalho feminino e infantil. Especialmente nas fábricas manufatureiras foram empregadas crianças, cuja jornada de trabalho ficou entre 12 a 14 horas diárias a partir de 6 anos de idade, segundo KUCZYNSKI, citado por SCHÄFER (1987, p.46). Quando começa o trabalho infantil e feminino dá-se início à dissolução das famílias. As crianças não trabalham mais nos coletivos familiares como era costume na Idade Média. Os membros da família, além de cumprirem extensas jornadas de trabalho, eram separados tanto de sua casa como também no lugar de produção. Como a remuneração das mulheres ficou mais baixa de que a dos homens, foi preferido o trabalho delas e muitos homens ficaram sem emprego. A situação habitacional agravou-se, a mortalidade infantil cresceu e as crianças menores de seis anos que sobrevivera foram abandonadas sem cuidado nem orientação, pois as mães trabalhavam nas fábricas. Por mais que se reconhecesse o valor da criança e seu direito, a situação real piorou muito para a maioria da população infantil na Europa em geral.

Mas cada situação crítica também libera forças para solucionar os problemas vigentes. A mudança na visão da criança preparou o campo para as iniciativas que surgem na passagem do século XVIII para o XIX. A sociedade pensante começa a se movimentar e ganha

influência política, porque reconhece que a infância tem de ser protegida e cuidada (Leis de Proteção da Infância / *Kinderschutzgesetz*).

Em fins do século XVIII, cresce a consciência de que a sociedade moderna do estado industrializado necessita de educação popular, ou seja de uma educação para todos.

2.2.2 A visão sobre a necessidade de uma educação popular e geral

As idéias do Iluminismo se adaptam à linguagem do povo, facilitando o acesso aos novos pensamentos filosóficos. O movimento se espalha e ganha adeptos. A urgência de uma educação popular que atingiria também a população no campo, transforma-se numa necessidade política do Estado e também econômica. Por lei, no estado da Prússia as escolas e universidades são instituições estaduais, apesar de que ainda não se mencionam instituições de educação infantil. Mas a preocupação com a educação como responsabilidade pública movimenta os responsáveis pela política. Muitas iniciativas nos vários estados do então território alemão são tomadas. Muitos esforços são tornados para a melhoria do sistema escolar. Em *Schleswig-Holstein* (Estado da Alemanha) as instituições de educação infantil são colocadas (*Kleinkinderschulen*) sob a fiscalização do estado na legislação de 1814.

Na Prússia houve melhoria na formação do povo justamente por causa da educação, após a derrota nos conflitos armados de Jena e Auerstätt em 1805. Surgiu da crise política o

reconhecimento da problemática social que se havia instalado no país. Personagens como Wilhelm von Humboldt, von Stein e Fichte, defendem a idéia que a ajuda para o estado pode surgir da educação reformada, dando ênfase às teorias de Pestalozzi.

Não foi apenas sua metodologia que se tornou exemplo, também o apoio prático às pessoas carentes, o trabalho nos asilos e orfanatos ganha seguidores. Após a guerra de Napoleão cresce o número de orfanatos e asilos (*Bewahranstalten*) para crianças carentes.

Além dos motivos políticos para superar a derrota das armas, juntam-se os de ordem econômica. O economista Friedrich List percebe que uma das medidas necessárias para enfrentar a concorrência da indústria inglesa é a ampliação do sistema escolar. Fica claro que, para manter o progresso econômico, torna-se necessário um sistema educacional que dê conta às novas e mais elevadas exigências e à vida econômica de um estado industrializado. Ou seja, o processo da industrialização requer população melhor preparada e formada. E esses motivos econômicos, têm sua influência também na educação dos menores.

Quando todas essas instituições tiveram como intuito aliviar as mães enquanto trabalhavam, cuidando das crianças pequenas e não seguiram um programa educacional e muito menos formativo, cresce a importância dos primeiros anos de vida. Christian Heinrich WOLKE, filantropo, citado por SCHÄFER (1987, p.53), quer em suas instituições atingir mais do que apenas proteger das más influências as crianças entre 4 e 6 anos. Ele quer mais

do que simples cuidado e projeta programas que desenvolvem a expressão verbal, o raciocínio e a transmissão de alguns conhecimentos gerais. O objetivo de Wolke é preparar as crianças para a escola, visando aptidões motoras, boas maneiras e adaptação social. O objetivo maior de tudo isto é promover a felicidade das crianças. Assim Wolke quer influenciar até a educação no lar, apoiar e ensinar às mães um trato mais adequado para a infância. Wolke, como mais tarde Froebel, vê na educação infantil institucionalizada um meio de dar incentivos educacionais às famílias para melhorar a educação do homem. Wolke idealiza transformar os asilos (*Kinderbewahranstalten*) em instituições de educação pré-escolar.

Com o crescente número dessas instituições foi instalada a administração do ensino semelhante à escola primária. Assim, por falta de uma instrução melhor e adequada, foram trabalhados conteúdos escolares. Porém, há uma forte oposição a essa antecipação de conteúdos escolares, devido à precocidade no modo de agir dessa maneira.

Em 1839 o governo da Bavária reagiu oficialmente contra a administração de aulas escolares por parte de atendentes e fiscais. Foi proibido o ensino antecipado das técnicas de ler e escrever e do cálculo como também ocupar as crianças com conteúdos do ensino primário por muito tempo.

Falta porém, uma imagem homogênea para o trabalho com crianças menores de 6 anos. A maioria dos estados da Alemanha não tem uma regulamentação para as instituições que cuidam da infância. Por isso em muitas deles continuam as tentativas de escolarização precoce e incompetente. Além disso cresce o número de asilos infantis. O que tem meios financeiros criam instituições desse gênero. Em 1840 quase todas as grandes cidades da Alemanha tinham asilos infantis (*Kinderbewahranstalten*). Um novo e decisivo impulso recebem as instituições que cuidam da infância por Friedrich Froebel, que tenta transformá-las em instituições de ensino específicos para a infância.

2.3 A IMPLANTAÇÃO DE UMA NOVA VARIANTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.3.1 O Jardim-de-Infância de Friedrich Froebel

Nos meados do século XIX levantaram-se cada vez mais críticas contra a administração do ensino para as crianças em asilos. Um dos adversários mais rigoroso desta prática foi Friedrich Diesterweg (1790 – 1866).

Froebel, influenciado por Pestalozzi, elaborou uma nova estrutura educacional para o atendimento da criança de 3 a 6 anos de idade. O Jardim-de-Infância implantado em 1840, apresentou uma instituição pré-escolar formativa e ao mesmo tempo evidenciou uma instituição modelo e instrutiva para os pais.

A nova instituição interessou à burguesia, cada vez mais em ascensão, porém é falsa a idéia de que Froebel projetou seu Jardim-de-Infância excluindo a massa popular. Ele o quer

para todos e o centro de interesse é a formação da criança para tornar-se um homem livre, pensante e autônomo, capaz de tomar iniciativas. (*Der Kindergarten für freie, denkende und selbsttätige Menschen*). A realidade com essa dinâmica sócio-política, porém, coloca ao ideal de Froebel uma barreira insuperável por décadas. Froebel desenvolveu as teorias de Pestalozzi de forma autônoma e deu ênfase ao princípio da atividade autônoma (*Selbständigkeit*) da criança, dando embasamento filosófico-científico próprio a sua pedagogia.

2.3.2 As bases filosóficas de Froebel

O Jardim-de-Infância de Froebel foi sustentado pelo pressuposto de que a comunhão das crianças pequenas entre si já oferece grande potencial educativo. A educação escolar deve ser antecipada pelo cuidado especial das forças mentais da criança pequena. Froebel dá continuidade aos pensamentos de Pestalozzi de uma educação materna. Ele estuda e pesquisa as leis da natureza e tenta com isto interpretar o desenvolvimento do homem. Como filósofo e pedagogo procura aplicar ao homem a vida da natureza. Todos os detalhes se juntam a um todo significativo. Todas as aparências representam uma totalidade divina, que por sua vez se desenvolve nas particularidades. Somente quem chegou a conhecer o todo, pode se dedicar às partes, em que ele enxerga a totalidade última, Deus.

Como exemplo ele coloca a esfera (bola) que une ao mesmo tempo múltiplas possibilidades de variação (*Manigfaltigkeit*). É um corpo sólido e simples, porém quando dividida pode revelar uma série infinita de planos (*Flächen*) e lados (*Kanten*). Para Froebel, o

princípio do universo está nesta forma de unidade máxima que ao mesmo tempo contém possibilidades múltiplas. A esfera ou bola representa a forma original de todos os outros corpos. É um símbolo da vida completa (*Allebens*). Por isso recomenda-a como meio ideal para a ocupação inicial das crianças pequenas, devido ao significado que demonstra, de fazer palpável a unidade de vida.

Como Rousseau, Froebel também admite que o homem, como criação de Deus, é bom por natureza. A educação, portanto, não faz o homem bom, mas tem o dever de proteger a criança de modo que seus instintos (*Triebe*) não sejam direcionados de forma errada. O homem anseia para se conhecer, para chegar à liberdade e à autonomia (*Selbstbestimmung*). Por isso não deve ser educado de acordo com um esquema pronto e pre-estabelecido; ao contrário, educação e ensino devem na base ser formativo, protetor (*nachgehend*), não direcional e sem interferências. Somente quando se percebe que o estado saudável e original foi ferido, pode a educação tomar a iniciativa quando então pode até tornar-se exigente e autoritária. Pressupõe-se a capacidade do educador para uma observação diferenciada e exata, podendo descobrir as necessidades para lhes oferecer o “alimento” certo. Não deve a educação ter uma pressão exclusivamente externa que tem significado em si mesma. Toda educação, mesmo o educador interferindo, deve se dirigir ao mais íntimo do homem e a sua essência.

Toda exigência dada ao educando deve se justificar num nível maior, ao qual tanto o educador como o educando são submetidos. A exigência quando necessária se justifica por

uma ordem natural maior, uma explosão emocional sem medida de razão (*Willkür*) que é proibida (*verbannt*). Em sua obra-prima “A educação dos homens” (*Menschenerziehung*, 1833), em que expressa esses pensamentos ele explica ainda que todo educador tem de viver a cada instante todas as suas exigências e regulamentações: dando e recebendo, unindo e dividindo, firme e flexível, agindo e paciente (*duldend*), determinando e deixando livre (*freigebend*). Enquanto o educador se sujeitam à lei, toda sua exigência se une à postura de paciência, deixando-o livre (*das Nachgebende*). Fazer a criança tomar consciência dessa lei, é a tarefa da educação.

GROSSMANN (1974, p. 22) lembra, que a pedagogia de Froebel vem da influência do romantismo e do idealismo. Como pedagogo e filósofo, ele relacionou suas experiências e observações da criança com a visão de mundo. Estes pensamentos complexos, o pensar em parte especulativo e interpretativo do mundo e suas relações complicaram a compreensão de sua teoria por boa parte da população. Para Froebel um mundo aparentava um todo significativo, e a tarefa da educação era levar o homem à harmonia com o mundo, à união de vida, “*Lebenseinigung*”.

GROSSMANN (1974, p. 30) explica que o conceito de união de vida abrange as relações entre o indivíduo, Deus, a natureza e a sociedade. Esta imagem e visão harmonizadora do mundo levou-o a não perceber as causas econômicas dos conflitos sociais. De fato está aqui a fraqueza de Froebel que não deve ser minimizada, pois ele, com sua imagem orgânica do mundo, imagina fácil demais sua harmonização. A visão harmonizadora

do mundo o impede de perceber as contradições existentes na sociedade e de incluí-las nos seus pressupostos pedagógicos. (GROSSMANN -1994, p. 23).

2.3.3 As contribuições psico-pedagógicas de Froebel para a educação infantil

Froebel percebeu, em seus estudos sobre a criança pequena, que a infância é algo independente (*eigständig*) e diferente da vida adulta, e que a criança, em cada etapa de seu desenvolvimento, possui uma unidade que é característica dela e somente dela. O recém-nascido não se torna mais tarde homem com todas as suas características. E por isso Froebel alerta que a criança tem que ter a possibilidade de ser, em cada etapa, ela mesma e o que essa etapa exige dela. Essa visão fundamenta toda prática pedagógica de Froebel. “O desenvolvimento completo e cheio de força vitalícia e a formação da etapa seguinte baseia-se no vital, completo e específico desenvolvimento de todas as etapas de vida anterior e de cada uma em particular.” (“*Die kräftige und vollständige Entwicklung und Ausbildung jeder folgenden Stufe beruht auf der kräftigen, vollständigen und eigentümlichen Entwicklung aller und jeder einzelnen vorhergehenden Lebensstufe.*”) F.Froebel, 1883, citado por SCHÄFER (1987, p. 64)

Froebel descreve as seguintes etapas do desenvolvimento humano: nenê, criança, rapaz, homem e idoso (velho - *Greis*). As forças internas que já existem e exigem sua expressão e as forças externas com as quais a criança tem de se confrontar, têm tarefas e pesos

específicos em cada etapa. As forças internas querem elaborar o mundo; as forças externas têm de ser captadas e trabalhadas pela criança.

Na primeira etapa, de nenê, a criança capta o mundo externo pelos sentidos e os treina para compreender o mundo que a rodeia. Criança e mundo externo ainda formam um todo nebuloso, pouco diferenciado. Em seguida vem a segunda etapa, a que ele chama de “*Kinderstufenstufe*”, que quer dizer algo como a etapa do quarto da criança. Enquanto na primeira etapa a criança depende totalmente da mãe, na segunda começa a explorar seu meio mais próximo, o quarto por exemplo, usando seu corpo, seus membros e seus sentidos de forma independente. A criança descobre especialmente pela fala, sua própria personalidade. O interno do homem tenta e se esforça para sua expressão no mundo externo, segundo Froebel. Estes dois momentos juntos formam a primeira etapa principal.

A próxima etapa é a “*Kindergartenstufe*”, do Jardim-de-Infância que abrange mais ou menos a idade entre 2 a 6 anos. A multiplicidade se diferencia cada vez mais na mesma medida em que se desenvolve o poder verbal da criança. Pela linguagem a criança descobre o mundo e seu próprio ego, que ao mesmo tempo se torna instrumento de expressá-lo. Seu poder expressivo e criativo é forte e procura meios para se realizar. Como se desenvolvem agora essas forças, é decisivo para toda a vida futura. Enquanto na primeira fase (principal) o cuidado físico tinha maior peso, agora começa, na Segunda, a educação propriamente dita. Esta educação, na opinião de Froebel, tem de ter a característica de desenvolvimento (*muss entwickelnd sein*), apoiando a progressiva diferenciação das forças, procurando o mais puro

desabrochar do ser divino no homem. Nesta fase, a formação emocional, o jogo infantil tem seu significado específico e é de suma importância. Na terceira fase, a criança se distancia mais do mundo e começa a formação da mente e da vontade (*Geistes-und Willensbildung*), é a fase da escola.

Em todos os seus indica que a infância tem alta importância. Este fato do qual ele muito se ocupou tem suas causas também em sua vida. Froebel tinha apenas 9 meses quando ficou órfão de mãe. Criado pela empregada aos 3 anos ganhou uma madrasta que não conseguiu substituir a mãe. Adulto, Froebel ainda se queixa que ela não se dedicou a ele de maneira materna e carinhosa. Atribui isto por ter sido considerada uma criança fechada, pois a madrasta teria lhe escurecido a infância. Por isso argumenta, mais tarde, sobre a importância desses primeiros anos de vida e afirma que a educação da humanidade tem de começar com a educação da mãe. Froebel sabe ou sente, o que a psicologia mais tarde pode-rá afirmar, que o homem dificilmente supera a experiência dos primeiros anos, porque está aberto, como um olho gigante, dedicado, mas também entregue (*preisgegeben*) ao mundo e aos adultos que o rodeiam.

Os que lidam com a criança devem levá-la a confiar, para que ela possa desenvolver uma atitude positiva em relação à vida. Isto o psicólogo Erikson, mais tarde, desenvolve falando da confiança original (*Urvertrauen*).

Para Froebel, a educação começa com o nascimento. É alerta para a importância da amamentação e do sorriso, que, pelas pesquisas de R. Spitz, é o sinal de uma relação bem sucedida. Froebel adivinhava, sentia (*ahnte*) a conexão entre essas formas de comportamento e o desenvolvimento sadio da criança. R. Spitz, quase cem anos mais tarde, comprovará isso cientificamente. (GROSSMANN, 1974, p. 31)

A educação, nesta idade deve, preocupar-se em fornecer equilíbrio emocional e sentimentos positivos. O choro, a agitação e a dor são contrários ao desenvolvimento do nenê e deve-se procurar as causas disso e eliminá-las. Froebel sabe que nas primeiras duas fases da criança não há competência para a formação do termo abstrato (*abstrakte Begriffsbildung*). Porém, sendo oferecido material de aprendizagem adequado, elas podem, no jogo e na brincadeira, por via de um manuseio repetitivo chegar a observações que por um processo de construção mental análogo levam a conhecimentos, aos quais apenas seria possível chegar por um processo formal-lógico de pensar. Com o manuseio de materiais concretos e simples, a criança percebe suas características, o que antecipa o desenho e a verbalização das soluções de problemas, que exigem maior abstração. É a introdução lúdica no início da construção de conhecimentos.

2.3.4 A teoria lúdica de Friedrich Froebel e seus materiais didáticos

Froebel disse que a criança é vida, e seus jogos e brincadeiras são expressões de vida (*Lebensdarstellungen*). O jogo é para a criança como um espelho em que reconhece seu

mundo interno e externo. Ativa a expressão de seu interior, e acontece por necessidade interna. Froebel defende a idéia de que a criança, o educando que brinca muito, também aprende muito de suas possibilidades e capacidades e se tornará um homem capaz e competente. O núcleo desta pedagogia é a percepção e promoção do brincar infantil, pois entendeu que a capacidade para brincar constitui um pré-requisito necessário ao desenvolvimento posterior tornar-se uma pessoa equilibrada e produtiva na vida. GROSSMANN (1994, p. 23)

Por causa disso Froebel dá importância aos brinquedos nessa fase. Afirma ele que muitos desvios comportamentais são consequência da falta de materiais adequados para prender o interesse da criança e atender-lhe a necessidade íntima de poder conseguir expressar seu interior e assimilar o mundo externo.

Ele percebeu que existe uma seqüência natural. Primeiro a criança brinca com os membros do corpo. Logo depois pega objetos que possa alcançar; estes no início são consistentes, como a esfera ou a bola, e a partir dos 2/ 3 anos o interesse já se direciona às coisas moldáveis, barro, areia molhada e junto cresce o interesse por objetos mais leves, como papel, lápis, pauzinhos e também as cores. Começa o interesse pelo desenho e a pintura. Nesta seqüência Froebel percebe avanço na “mentalização do objeto lúdico” o que se mostra na expressão criativa cada vez mais elaborada.

Essa seqüência natural serve de apoio à elaboração dos materiais didáticos que representam dádivas (*Spielgaben*) para o jogo e o brincar da criança, que devem atender suas situações internas. A atual pesquisa educacional da educação infantil tenta resgatar os princípios matemáticos das dádivas de Froebel que, no decorrer do tempo, ficaram cada vez mais despercebidos, porém, cujo potencial promove às crianças a possibilidade de experimentá-las. O interesse de Froebel não era o de ensinar a matemática em aulas expositivas. Ele representava a matemática elementar em seus materiais didáticos coerentes com a fase de desenvolvimento da crianças em idade pré-escolar. A matemática não representava para ele apenas um treino do raciocínio. A intenção era de reconhecer as relações nas leis naturais por meio do manuseio dos materiais e, de maneira livre por sua própria iniciativa, descobri-las. Ele não usava, como Pestalozzi, as formas planas mas sim os corpos sólidos simples: a bola, o dado, o cilindro (*Walze*) e o cone. Neles, determinadas características matemáticas ficaram explícitas como p. ex. o ponto, a linha e a superfície. Esses materiais agora não são contemplados, mas usados nas brincadeiras livres e espontâneas das crianças. A bola pode se virar em todas as direções, o cilindro (*Walze*) rola apenas numa determinada direção porém, pode ser, como o dado, colocado em pé. Assim as dádivas contemplavam não apenas a idéia matemática mas também a do brincar, coerentes com as observações do pedagogo-filósofo, que atribuía à atividade lúdica a maior importância nos primeiros anos de vida. Nos Jardins-de-Infância de Froebel, os materiais didáticos se tornaram uma parte essencial na pedagogia pré-escolar e até hoje acha-se em cada instituição desse gênero na Alemanha, entre muitos outros, a caixa dos blocos de construção (*Baukasten*) elaborado a partir da segunda dádiva que trabalha “os corpos divididos”.

2.3.5 A implantação do Jardim-de-Infância

De um grupo para brincar dirigido, por Froebel, nasceu em 1840 na cidade de Rudolstadt, em Thüringen, o primeiro Jardim-de-Infância. A inauguração foi presenciada por 24 crianças entre 2 e 5 anos com suas mães e alguns pais. (GROSSMANN, 1994, p.27) No início as crianças se reuniram duas vezes por semana, por duas horas, para brincar. Uma hora foi dedicada ao trabalho (brincar) com as dádivas e uma hora às cantigas de roda.

As famílias que participaram com os filhos eram da classe média alta; eram tanto filhos de famílias nobres (da alta sociedade) e da burguesia, entre eles donos de fábricas e comerciantes. Assim a história relata que os primeiros Jardins-de-Infância representaram uma instituição da burguesia iluminada (*des aufgeklärten Bürgertums*). Este fato, porém, não coincide com as intenções de Froebel, que mais adiante ainda será discutido.

Para Froebel, o seu Jardim-de-Infância cumpre três funções:

- a) Nele crianças em idade pré-escolar são adequadamente ocupadas e formadas por meio de jogos e assim sendo preparadas para a escola e as etapas de vida posteriores.
- b) O Jardim-de-Infância, ele por si, é uma instituição de formação para homens e mulheres que aqui são instruídas para as tarefas educacionais.
- c) Além disso, devem ser desenvolvidos materiais lúdicos adequados ser incentivada uma discussão através da publicação de uma revista. (GROSSMANN, 1994, p. 27)

Froebel considerou o Jardim-de-Infância como a primeira etapa de um sistema educacional unificado e direcionado a todos. Visava, além disso, não apenas que uma nova modalidade formativa para as crianças fosse criada, mas que fosse pensado como um centro de aconselhamento para moças e mães, para melhorar a educação em casa e atendimento mais adequado à idade. O objetivo era favorecer a educação geral do homem. Com isso fica evidente que seu Jardim-de-Infância não se reduzia ao atendimento de crianças, cujas mães trabalhavam, mas como instituição para todos e longe do modelo vigente de uma infância apenas cuidada para proteger. Ao mesmo tempo, Froebel se preocupa com a formação das pessoas que cuidam desses primeiros anos de vida decisivos a toda vida futura. Em 1839 já tinha aberto cursos específicos para a formação de educadoras nos Jardins-de-Infância. Com a inauguração do Jardim-de-Infância ele cria um novo perfil profissional para a população feminina: a educadora – *Kindergärtnerin*. O movimento da revolução alemã, fracassada em 1848, oferece um solo fértil para as novas idéias, fazendo com que se perceba a importância dessa nova modalidade de educação infantil e permite que ela se espalhe por todo território, hoje conhecido como Alemanha, levando as iniciativas privadas a fundarem sociedades educacionais, e a uma participação decisiva de professores que querem o Jardim-de-Infância em todas as comunas, como instituição pública.

2.4 AS MUDANÇAS POLÍTICAS E A PROIBIÇÃO DA NOVA INSTITUIÇÃO

2.4.1 A revolução de 1848, na Alemanha, e sua influência nos Jardins-de-Infância

Froebel teve grande aceitação também por grupos de professores que lhe solicitaram para conferências e fizeram com que a idéia ganhasse adeptos e representasse uma certa força pública. As idéias da revolução de 1848 mobilizaram grupos de professores conscientes que chegaram a recomendar, na Assembléia Nacional de 1848, a implantação dos Jardins-de-Infância em todas as comunas, como instituições públicas. A justificativa era, que a reforma política, que oferece a cada cidadão direitos políticos, exige um povo identicamente instruído e formado até nas camadas mais baixas, ou seja, uma instrução pública para todos, cuja primeira etapa era o Jardim-de-Infância nos moldes de Froebel.

A Revolução de 1848, que tem seu ponto de partida em Maio deste mesmo ano, numa Assembléia Nacional em Frankfurt/ Main, fracassa logo um ano depois. Porém, figura até a atualidade como objeto central para a definição da identidade política da Alemanha. Sua tentativa de proclamar um estado alemão unificado e moderno, com constituição liberal e democrática, direcionada aos interesses e ao bem-estar do povo, tem função orientadora. Neste Estado de Direito os cidadãos deveriam decidir seu destino político, ser protegidos por leis com direitos básicos e encontrar novas chances para seu desenvolvimento social e econômico. Uma Alemanha livre e democrática, constitucional, foi pensada como parte de uma família pacífica de Estados e Povos na Europa. Por mais que tenha fracassado,

conseguiu ainda elaborar uma Constituição que posteriormente ficou servindo de modelo para as Constituições seguintes.

O fracasso da Revolução de 1848 leva também à proibição dos Jardins-de-Infância declarada pelo governo da Prússia, em agosto de 1851, e impede a continuidade da instituição.

A conhecida historiadora de Froebel, Erika HOFFMANN, interpreta essa cassação de funcionamento assim: “Externamente a proibição do Jardim-de-Infância se justificava com o parentesco entre Fr. Froebel e seus sobrinhos Julius e Karl Froebel, cujas atividades liberais tinham chamado a atenção dos governantes da Prússia.” (HOFFMANN, 1951, In: GROSSMANN, 1994, p. 27). Karl Froebel tentava, em Hamburg, instalar uma escola superior para mulheres. Ele publicou, em 1851, um pequeno texto com o título: *Escola Superiores femininas e Jardins-de-Infância*. Nesta relação resalta a proibição do Jardim-de-Infância. “Come se percebe no escrito - *Escolas Superiores femininas e Jardins-de-Infância* - que fica explicitado por Karl Froebel, os Jardins-de-Infância formam uma parte do sistema social de Froebel, que tem por objetivo a formação da juventude no ateísmo. Escolas etc. que são fundadas nos princípios de Froebel ou princípios parecidos não podem ser toleradas no Estado da Prússia” (HOFFMANN, 1951, In: GROSSMANN, 1994, p. 27). Historiadores acreditaram, no início, num engano a respeito dos nomes. HOFFMANN, porém, nega este fato. Dr. Helmut Heiland, Professor da Universidade de Duisburg, ao contrário, acha que o desempenho político dos sobrinhos de Froebel serviu de pretexto para se livrar dessa instituição que pretendia a educação do homem para um ser livre, autônomo e pensante, mal

visto por sua filosofia, por parte das Igrejas oficiais do Estado, (católica e luterana) e muito criticado.

As igrejas livres que se destacaram dos dois blocos oficiais da Igreja, também tinham simpatizado com as idéias de Froebel e pleitearam a obrigatoriedade dos Jardins-de-Infância nas comunas. “Este sentimento de liberdade, esses muitos reflexos do movimento popular de 1848 e a mobilização do professorado para se firmar uma nova classe social, queria atingir a proibição dos Jardins-de-Infância”, como HOFFMANN escreve em 1951, citado por GROSSMANN (1994, p. 28).

Os Jardins-de-Infância foram, por ordem policial, proibidos. “Os donos das instituições ficaram de repente sem emprego, como também os que deram palestras e aulas nos cursos de formação das educadoras tiveram de parar de lecionar, pois estavam expostos às pressões públicas” (OTTO-PETERS, 1866, p. 99) Froebel tentava se opor ao fechamento, mas não teve sucesso. Seu Jardim-de-Infância foi considerado ateu e socialista. Somente dez anos mais tarde são reabertos os Jardins-de-Infância, na Prússia. Froebel não mais vivia.

Isto, não significou a parada total da nova idéia. O quadro político geral apresentou-se favorável às idéias de Froebel. O reino alemão foi formado por muitos estados grandes, médios e pequenos. Especialmente os estados médios e pequenos tiveram a maior aceitação das idéias do liberalismo de 1848, no ano em que formularam e outorgaram as próprias

constituições. As idéias liberais aqui ainda podiam se espalhar parcialmente as de idéias de Froebel também continuaram espalhando. A região de Sachsen-Meiningen se tornou-se o centro das atividades de Froebel. A obra cresceu, apesar da Prússia e da Bavária que haviam aderido à proibição dos Jardins-de-Infância. Em muitos outros Estados novos Jardins-de-Infância foram criados. Em Sachsen-Gotha, na formação dos professores, foram inclusas aulas teóricas e práticas no Jardim-de-Infância da cidade de Gotha; tal foi a importância dada à primeira fase no sistema educacional naquele Estado, de uma Alemanha ainda não unificada.

Alunos dessa época levaram adiante as idéias depois da morte de Froebel, em 1852, e além das fronteiras da Alemanha, para a França, Bélgica, Holanda, Suíça e Inglaterra. A fundação de sociedades (Froebel-Vereine) ajudou na distribuição das idéias de Froebel por todo mundo, que teve início em 1859, com a fundação dos “*Berliner Vereins zur Förderung Froebelscher Kindergärten*”, uma sociedade que cuidou da promoção e do favorecimento dos Jardins-de-Infância de Froebel. Por uma petição ao governo da Prússia, então presidido pelo príncipe Guilherme, que havia montado um ministério liberal moderado, conseguiu a anulação da proibição dos Jardins-de-Infância, em 1860. O objetivo principal dessa sociedade era conseguir o reconhecimento do Jardim-de-Infância como primeira etapa do sistema educacional. Em 1866 foi mandado um memorial a todos os governos alemães e ao governo da Áustria para conseguir isso, porém, até hoje não existe regulamentação unificada.

A importância dos Jardins-de-Infância porém é reconhecida. Desde agosto de 1997 existe uma lei nacional, que reconhece o direito de cada criança ter uma vaga no Jardim-de-Infância de sua comuna/cidade; direito esse que é exigido pela população, e especialmente nos estados antigos da Alemanha (*alten Bundesländer*) exige-se um esforço extra para cumprir a lei com a construção de novos Jardins-de-Infância e a ampliação dos existentes para atender à demanda.

2.4.2 O Jardim-de-Infância: uma instituição da educação popular ou elitizada

Na segunda metade do século XIX, o desenvolvimento explosivo das formas capitalistas de produção levou ao crescimento da classe trabalhadora. Em três décadas, de 1850 a 1880, a força de cavalo-vapor foi elevada de 0,26 a 5,1 milhões e a produção de carvão subiu de 6,7 para 59,1 milhões de toneladas.

A situação social dos trabalhadores na indústria havia melhorado para boa parcela deles, porém sua participação no produto social (PIB) havia ficado quase igual. Mas essa classe agora já representava uma significativa força política; não era mais a minoria de antes de 1848 usada pela burguesia em ascensão. Os governos foram pressionados para reduzir o trabalho infantil e oferecer à classe trabalhadora o mínimo de educação escolar que se fez indispensável para poder atender às novas exigências da industrialização progressiva.

Na política foi Karl Liebknecht, o fundador do Partido Social-Democrático dos Trabalhadores, e dava importância na formação do povo (*Volksbildung*). Ele analisava a

função da escola primária como instrumento para o alinhamento político e social na sua conhecida palestra: “Saber é Poder - Poder é Saber.” LIEBKNECHT (1872) denunciando a separação de classes no sistema formativo escolar, levantando contra a escola a acusação que ela educava “escravos assalariados do capital”. LIEBKNECHT (1872)

Quando membro do Congresso defendeu a democratização do sistema escolar e em relação à educação anterior em Jardins-de-Infância se juntou à concepção progressiva-burguesa de Fr. Froebel, reconhecendo que a idéia de usar o brinquedo como meio de aprendizagem, fazer o próprio jogo instrutivo, era valiosa do ponto de vista pedagógico. Por mais que notasse que a atuação pedagógica, em muitas dessas instituições, ficava longe do ideal, defendeu um sistema educacional igualitário para todas as classes, criticando o fato de que, com raras exceções, os Jardins-de-Infância foram reservados à classe rica. O movimento social-democrata valoriza a educação pré-escolar e a queria como parte orgânica e primeira etapa num sistema escolar generalizado para todos, sem separação de classes e gratuito. Essas idéias ganham logo um peso significativo na opinião pública e no âmbito político da sociedade em mudança que exige nova forma de administração adaptada à nova realidade.

Liebkecht, Bebel e outros envolvidos nesse movimento têm parceiros também entre os discípulos das idéias de Froebel para a educação infantil. De fato, os Jardins-de-Infância tinham-se tornado instituições da classe alta e da burguesia iluminada, a classe média em formação. Os pais trabalhadores continuavam colocando seus filhos em asilos infantis que ficaram abertos o dia todo e mantidos pelas Igrejas.

Bertha von Marenholtz-Bülow, sobrinha e aluna de Froebel, desenvolveu esforços pela educação das crianças de todas as classes e conseguiu vagas (bolsas) gratuitas em algumas instituições para as crianças pobres. Ela, porém, enfrentou a resistência de muitos burgueses que recusaram a educação de seus filhos junto com os dos operários. Ela escreve numa ocasião:

O espírito do Liberalismo gostaria de mesclar as classes sociais e declarar a divisão como exclusividade inadequada nesses tempos.....Por mais que Froebel mesmo desejasse a aproximação das diversas classes sociais, pela aproximação de seus filhos e uma educação pelo menos parcialmente em conjunto e a reconhecesse como um dos objetivos de uma formação progressiva e essa perspectiva também se manifestasse em sua teoria educacional, ele se prendeu demais às circunstâncias momentâneas, e à situação da sociedade atual, para poder ter tido a intenção de derrubar as fronteiras sociais de uma vez por todos. (GROSSMANN, 1974, p. 43)

Influenciada pelo romantismo, desconheceu especialmente as barreiras econômicas que separavam as várias classes sociais nesta nova constelação de sociedade industrializada. O tempo não era propício, e as tentativas fracassaram. A educação conjunta ainda não foi possível de ser realizada, porque faltaram os meios financeiros para a fundação de Jardins-de-Infância ao alcance da classe trabalhadora.

Aceita esta realidade, Bertha e outras defenderam a modificação do sistema de asilos infantis, pouco propícios ao desenvolvimento da criança, tentando a introdução dos métodos froebelianos. Para se destacar por um lado dos Jardins-de-Infância da burguesia, e por outro lado das *Kinderbewahranstalten*, chamaram sua instituição de Jardins-de-Infância Populares – *Volkskindergärten*- (ou do povo). O Jardim-de-Infância Popular era para ser uma instituição

para os filhos dos trabalhadores e funcionando o dia todo. Com isso os gastos foram elevados. Os pais somente podiam contribuir com pequena parte ou com nada. Os custos aumentaram também, por causa do almoço, pois geralmente pai e mãe trabalhavam. Como as sociedades privadas educação tiveram dificuldade em manter essas instituições, tentou-se transformar os existentes asilos infantis. O Jardim-de-Infância Popular, que a partir de 1860 começou a se espalhar, diferenciou-se do Jardim-de-Infância dos mais ricos, especialmente, porque tinha de substituir a educação familiar quase por completo e não era mais complementado da educação familiar. Bertha von Marenholtz-Bülow percebeu e descreveu déficit no desenvolvimento da criança dos trabalhadores em relação à criança da burguesia.

As mãos e os dedos dessas crianças, que cresceram sem cuidados e educação, são geralmente tão duros e pouco habilitados, que necessitam muitas vezes três vezes mais tempo do que as outras crianças, para poder resolver as primeiras atividades no Jardim-de-Infância. Alguns, que eu tentei ensinar eram debilitados. A bola, que a gente colocou nas mãos delas, não conseguiram nem segurar; durante semanas rasgaram as tiras de papel que iriam servir para os trabalhos de trançar, e todos os objetos que lhes foram dados colocaram na boca. E com tudo isso ainda quase ficou impossível de tirá-las de um estado de sonolência, que impossibilitou de prender sua atenção por mais de alguns minutos. Ao ar livre, nas brincadeiras de roda, em geral sentaram logo no chão e não queriam mais levantar, e muitas vezes acabaram depois de pouco tempo de atividade, dormindo. As informações que se procuravam explicaram esse estado não natural, porque as crianças ficaram trancadas em casa, enquanto suas mães trabalhavam. Equipados apenas com alguns alimentos, sem qualquer coisa para se ocuparem, quase sempre dormiam. (MARENHOLTZ-BÜLOW, 1875, p. 44, citado por GROSSMANN, 1994, p. 31)

Ela deduzia disso, que nos Jardins-de-Infância Populares a educação tinha de seguir outra concepção para poder superar o déficit de educação dessas crianças. Ela criticava os asilos infantis (*Kinderbewahranstalten*) existentes, que não podiam cumprir sua tarefa, porque não ofereciam os incentivos necessários para uma ocupação adequada à criança. Os asilos tinham atendido a uma necessidade e tarefa social, cuidando da permanência das crianças e de

sua higiene. Os Jardins-de-Infância Populares, entretanto, queriam, além disso, garantir a como espaço educativo e formativo, como Froebel havia pensado sua instituição. Tentava-se orientar os objetivos e métodos educacionais na real situação de vida das crianças.

Nos Jardins-de-Infância Populares se junta um objetivo educacional novo aos de formação cognitiva e emocional de Froebel: a educação para ordem e limpeza (higiene). As crianças física e emocionalmente abandonadas deveriam poder suprir as defasagens da educação familiar inicial. Junto com a educação para o trabalho, o Jardim levou em conta a procedência social das crianças. As crianças fizeram pequenos trabalhos que podiam servir de pequeno suprimento financeiro às instituições, porém com o intuito de que elas crianças pudessem mostrar com isto seu amor aos pais com estas pequenas contribuições. Foi vedado entretanto, manter as crianças trabalhando. A idéia de ganhar salário, de ganhar para si mesmo, tinha de ser mantida distante. Essa modificação também, foi introduzida para de não distanciar os filhos dos pais, pois levantou-se uma crítica que as crianças dos trabalhadores eram mimadas e distanciadas dos pais nos Jardins-de-Infância.

O objetivo principal do Jardim-de-Infância de Froebel foi o desenvolvimento integral do indivíduo. Permaneceu uma instituição da burguesia, nessa época. Nos Jardins-de-Infância populares, foram introduzidos os métodos de Froebel e seu sistema de brincar; porém, por falta de preparo adequado e formação péssima das educadoras, geralmente chegou apenas o manuseio mecânico. Como os princípios matemáticos das dádivas para brincar (*Spielgaben*) não foram percebidos, seu poder formativo também não podia florescer na aplicação

totalmente contrária à natureza interna dos materiais. O déficit no desenvolvimento das crianças da classe trabalhadora, cujas causas se localizaram nas condições de socialização, já foram reconhecidas e descritas; porém os esforços de uma educação compensatória não chegaram a superar uma educação de alienação. Por sua educação, com bons motivos para o trabalho, higiene (limpeza) e ordem favoreceram comportamentos desejáveis dos trabalhadores aos processos de produção.

2.4.3 As controvérsias entre Froebel e a Igreja

É importante levantar ainda a questão que diferenciava as instituições de caridade mantidas pelas Igrejas, que também cuidavam da primeira infância, especialmente dos filhos da população trabalhadora, e os Jardins-de-Infância fundados por Friedrich Froebel. A partir de 1911, as chamadas escolas infantis (*Kleinkinderschulen*) começaram se chamar também de (*Kindergarten*)- Jardim-de-Infância, cuja tradição vem do Pastor Oberlin e a Senhora Pauline von Lippe-Detmold. A miséria social tinha atraído pessoas influentes para ajudar os mais pobres da cidade e também da população do campo, entre 1830 e 1850. Muitas iniciativas surgiram para amenizar a miséria. O fundador das instituições caritativas que se propôs cuidar da primeira infância foi o evangélico luterano Theodor Fliedner. Seus “cuidados evangélicos das crianças” se tornaram o ponto principal da “Missão Interna” da Igreja Evangélica Luterana, semelhantes aos Jardins-de-Infância submetidos à Caritas, no âmbito da Igreja Católica, porém, mais tarde (1897).

A fundação da missão interna da Igreja Luterana deu-se no Congresso episcopal em Wittenberg, (21-23.09.1848), onde Johann Heinrich Wichern apelou a todos agirem para a diminuição da miséria em que a sociedade padecia, não somente a miséria externa como também a interna. Wichern hoje é considerado o pai da Missão Interna (*Innere Mission*) e da obra diaconal na Alemanha. E na medida em que se ampliam as atividades da Missão também as instituições para cuidar das crianças crescem. Seu objetivo é social e evangelístico. Manifesta-se porém, uma diferença fundamental.

Os sucessores de Wichern que espalharam o trabalho com as crianças destinavam suas instituições para substituir a mãe, a família e a casa. Esta substituição não podia ser cumprida pelos Jardins-de-Infância na concepção de Froebel, pois eles somente recebiam as crianças em média por 6 horas diárias. Johannes Hesekeel que defendia essa posição, queria oferecer os asilos (*Kleinkinderschulen*), para não usar o termo da *Kinderbewahranstalt*, muito criticado, mas, seguindo os mesmos procedimentos para tirar as crianças do ócio ocupá-las, enquanto destacava o elemento cristão. As crianças deveriam aprender, como num lar cristão, sua posição correta frente ao mundo e a Deus.

As publicações de J. Hesekeel foram apresentadas ao governo da Prússia com as recomendações do clero em 1872, reunido para discutir o problema da educação pré-escolar, que em fim decidiu pela não obrigatoriedade da educação infantil e a delegou à responsabilidade das Comunas e Igrejas. Tinha-se ainda a visão que tanto as escolas infantis como o Jardim-de-Infância eram apenas arranjos, especialmente para os dos pais que trabalhavam nas fábricas.

A princípio via-se a família como responsável e onde as crianças deveriam crescer e serem educadas. Esta decisão do governo da Prússia estava bem fora da realidade em que se encontrava o Estado como a maioria dos outros do território alemão. A atividade da Igreja Evangélica com aquelas e outras manifestações, também, foi fator decisivo em 1851 que havia levado à proibição dos Jardins-de-Infância criados por Froebel.

Não era tanto a capitulação política da revolução democrata de 1848 que decepcionou as esperanças de Froebel e de seus seguidores em ver seu Jardim-de-Infância reconhecido como primeira etapa num sistema escolar unificado; era muito mais a junção das atividades de caridade sob a palavra chave da Missão Interna, criada por Wichern, que ele colocou em contraposição aos movimentos liberais - socialistas na palestra de 1848, em Magdeburg.

O clima político e os rumores causaram cada vez mais preocupação. Até lá a Igreja e a burguesia haviam trabalhado tranqüilamente juntos. A renovação de um espírito verdadeiramente cristão (*“Erweckung eines wahrhaft frommen Sinnes”*) era o objetivo principal de qualquer iniciativa que levasse a uma sociedade educativa e cuidasse das crianças. Em todos os asilos dava-se preferência às histórias bíblicas, à memorização de versículos e corais. Também nos Jardins-de-Infância de Froebel não faltava a relação com a igreja, a oração e os cânticos cristãos faziam parte constante no dia a dia. O próprio Froebel

sempre recomendava para a arrumação das salas, a imagem de Cristo, abençoando as crianças.

O apelo da Missão Interna acordou nos mantenedores confessionais do trabalho com as crianças uma forte consciência, para se colocarem contra os males de seu tempo protegendo Estado e a Igreja - o trono e o altar. Numa estreita relação entre os termos conservador e confessional, distanciava-se a pedagogia infantil do ramo evangélico (*Nebeneinander*) das muitas teorias pedagógicas (*Ansätze*). Como especialmente grupos liberais se abriram às idéias de Friedrich Froebel, devia haver forte recusa a ele e à teoria.

Porém, muitas sugestões foram aceitas e aplicadas por mais que houvesse um posicionamento negativo a ele e seus seguidores. Como prova, aponta HOFFMANN (1971, p. 37) o livro didático de J.R. Ranke, o organizador dos cursos formativos de Kaiserswerth/Alemanha, o que em 1853 na 3^a edição recomendava o tempo para brincar. Crianças são pessoas diferentes dos adultos. Devem brincar somente para brincar. Não brinque para ensiná-las, porém, também, não ensine brincando. Antes dos 5 anos, e até antes de 6 anos de idade, não deve haver nenhum ensino no estrito sentido da palavra. Ranke também foi contra o excesso de ensino religioso: “Não importa, a quantidade de histórias que a gente conta... não pensem que, se as crianças soubessem mais, se tornariam mais cristãs.” (*Es kommt hier das halte man doch fest, nicht auf die Menge der Geschichten an, die man erzählt...man glaube doch nicht, dass je mehr die Kinder wüssten, je frömmere würden.*) HOFFMANN (1971, p. 37).

Neste período o movimento evangélico ainda não tinha recuado à atividade apenas caritativa; esta mudança ocorreu em fins do século XIX, paralela com os Jardins-de-Infância. Não residia a diferença de Froebel naquilo que foi realizado nas instituições para cuidar da primeira infância, mas na postura antropológica. A idéia de Froebel da união de vida (*Lebenseinigung*), e a confiança no desenvolvimento natural do homem provocava a oposição, e Ranke obviamente apoiava a proibição dos Jardins-de-Infância pelo governo da Prússia.

A instituição, independente da mantenedora e das discussões confessionais, ganhou importância para a formação de um povo educado e bem instruído, após a primeira guerra mundial, na República de Weimar. As discussões sobre a importância e os meios mais adequados para formar crianças nessa faixa etária continuaram e foram levadas além das fronteiras alemãs, tendo aceitação, também, já em fins do século XIX, no Brasil.

CAPÍTULO II

3 AS IDÉIAS PEDAGÓGICAS DE FRIEDRICH FROEBEL NO BRASIL

3.1 ALGUMAS CARACTERÍSTICAS SOCIO ECONÔMICAS DO BRASIL NO SÉCULO XIX

3.1.1 A primeira metade do século XIX

Enquanto na Europa as estruturas econômicas e políticas se despedem dos modelos agrários multifaciais rumo à tecnologia e industrialização, o Brasil vive, entre 1808 e 1850, a crise do modelo agrário-exportador, substituindo-o pelo modelo agrário-comercial exportador igualmente dependente daquilo que se dinamiza fora de suas fronteiras. O Brasil, como colônia da coroa Portuguesa, impedida na participação da produção de bens manufaturados, é mantida numa posição servil em relação aos emergentes centros industriais da Europa.

Submissa se estende não somente em relação ao que diz respeito às relações com o exterior, mas também dentro do território brasileiro como característica determinante daquele tempo. Submissão nas relações familiares organizadas num esquema patriarcal; submissão pelo esquema escravocrata, provocando a divisão da sociedade entre colonizadores, de raça branca, e escravos ou semi-escravos em sua maioria negros ou mestiços. A ausência de identidade nacional agrava a divisão da sociedade que vive no território brasileiro. A opressão aparentemente é aceita, não permitindo manifestações de descontentamento. Porém, uma

análise de Nelson W. SODRÉ, que RIBEIRO (1992) cita em sua história da educação brasileira mostra que, segundo ele, tal “*placidez é aparente*”.

Há contradições internas, ainda, e algumas chegam a motivar lutas difíceis, que desmentem concretamente a placidez antes referida.” SODRÉ lembra da mais antiga nas zonas em que o indígena foi objeto de escravização, que separou colonos de índios, refletindo-se nos atritos que separam colonos de missionários. “outra contradição antiga foi a que se levantou entre escravos e senhores de escravos: a história corrente tem omitido de forma sistemática os traços dessa contradição (...). Nos três primeiros séculos(...), sucederam-se os motins da escravaria, as resistências, as fugas, os atentados, as violências, particularmente caracterizados nos episódios dos quilombos (...). SODRÉ (1973, p. 162-163)

O mesmo autor ao apontar a rebelião maranhense de Beckmann, a Guerra dos Mascates, a Guerra dos Emboabas e a Inconfidência Mineira constata que “*o antilusismo, que permaneceu como traço psicológico de nossa gente por tanto tempo, encontra, assim, as suas razões secretas.*” (SODRÉ 1973, p. 162-163)

As contradições internas, acompanhadas por manifestações de descontentamento dinamizam o surgimento do desejo de uma relativa emancipação a partir das reações aos reflexos internos dessa contradição, projetando seus traços para fora. “*Durante o período que ora nos preocupa (primeira metade do século XIX) este traço foi primeiramente identificado com o monopólio comercial, disto decorrendo a defesa da “abertura dos portos”; depois com a submissão política à metrópole, e então a defesa da autonomia política*” (RIBEIRO, 1992, p. 38).

A contradição que vagarosamente surge como sinal de emancipação é o resultado da conjugação de interesses internos e externos por parte dos grupos dominantes, que com motivos diferentes usufruirão do mesmo acontecimento.

A vinda da família real em 1808, a conjugação dos interesses de grupos coloniais e ingleses, que obriga o príncipe regente a decretar a abertura dos portos, a necessidade de instalar o governo português em território brasileiro promoveu uma reorganização administrativa e atendeu pela primeira vez as necessidades reais do Brasil.

Quando a corte do Príncipe D. João chega ao Brasil, aqui já existe uma pequena burguesia precoce, onde a cultura encontra clima para desenvolver-se. Nesta camada intermediária a que a mineração e o comércio deram um impulso significativo, percebe-se a necessidade de conhecimentos. É onde existe uma certa receptividade à cultura que a vida urbana em desenvolvimento proporciona. Esta é a estrutura da sociedade no Brasil, ao chegar a família real de Portugal, que estava sendo invadido pelas tropas francesas, obrigando-a a deslocar-se à colônia.

N.W. SODRÉ descreve assim a classe culta neste momento histórico:

Trata-se de uma sociedade em que a cultura, como forma de conhecimento ou como prenda -não importa- começa a encontrar espaço, a despertar interesse e em que manifestações artísticas -

na torêutica, na escultura, na arquitetura, na ourivesaria, nas letras - encontram espaço na camada intermediária e, em parte, na classe dos senhores - pelo menos como motivo de ostentação - de forma a desenvolver-se, distinguindo-se socialmente os que nelas mais destacam e tendo em comum com os lazeres da classe dominante, salvo quando se aparenta ao artesanato, o traço de não surgir do trabalho físico, de contrastar com ele, de ser próprio de homens livres. Como, nas cidades, acompanhando o desenvolvimento comercial, a instrução começa a expandir-se, como exigência utilitária ou como distinção de classe, cresce o número dos que a procuram... SODRÉ (1989, p. 32)

Com a implantação do governo joanino destacam-se dois aspectos que deram impulso quantitativo à cultura no Brasil: as atividades ligadas ao conhecimento do país e “*as atividades ligadas ao provimento de modelos europeus e ao recrutamento de discípulos, de que foram manifestação concreta a fundação de escolas de arte, de museus e a contratação de mestres estrangeiros.*” (SODRÉ 1989, p. 934).

A vinda da coroa portuguesa começa a mudar o perfil da sociedade brasileira e coloca suas necessidades reais em evidência; ao mesmo tempo porém, reforça a divisão da sociedade. As mudanças ocorrem longe das classes dominadas que fornecem o trabalho. Além disso, as reformas joaninas, voltadas para o atendimento das exigências imediatas e práticas, rompiam com o sentido escolástico e literário da época colonial. “*O imediatismo e o praticismo, entretanto, pretendiam apenas substituir aquele sentido, como outra forma de alienação, para atender necessidades de aparelho colonial de dominação, sem despertar a centelha da curiosidade e a inquietação que o conhecimento proporciona e que, normalmente, se constitui em fermenta de rebeldia.*” (SODRÉ ,1989, p.35).

A estrutura social sentia o abalo do processo político. Surge o movimento pela autonomia que une a classe dominante colonial, encontrando o apoio de outras classes ou camadas sociais, especialmente na pequena burguesia que se coloca a serviço dos interesses deles. A classe dominante colonial

empreende e realiza a Independência, mas no sentido de configurar o país à sua imagem e semelhança:

- Transforma a sua aliança com a classe dominante portuguesa numa aliança com a burguesia européia;

- recebe desta, em consequência:

a liberdade de comércio, como conquista econômica; o aparato liberal, como forma exterior;

- resiste à pressão no sentido de liquidar o tráfico negreiro e o trabalho escravo, mantendo-os enquanto possível;

- resiste a qualquer alteração interna, mantendo o seu domínio absoluto - batendo-se por um mínimo de alterações formais, inclusive pela constituição do regime monárquico e o titular desse regime -, daí representar o Império a classe que empreende a Independência. (SODRÉ 1973, p. 187)

Ao contrário do que se pode dizer da sociedade na Europa, o Brasil mostra-se diversificado em seu desenvolvimento *ideológico*, o que dificulta uma descrição linear. Para poder entender em que momento histórico chega a idéia da educação infantil institucionalizada, deve-se notar que a sociedade colonial se apresenta dividida, e, em função disso, as idéias que movimentam as metrópoles não têm necessariamente validade para tudo o que se passa no imenso território brasileiro. “*A sociedade colonial, dividida no litoral entre os engenhos e as cidades, entre a aristocracia rural e a burguesia urbana, cindiu-se, ainda sob a pressão de causas geográficas e econômicas, entre essas sociedades da faixa litorânea e as do interior que cresceram, como ramos distintos, sem entendimentos nem aproximações*” (citação final em AZEVEDO, 1996, sem referência de quem é...). As sociedades do planalto e do sertão não representam os mesmos traços da sociedade colonial na faixa litorânea, onde

não se tem uma idéia de humanidade em geral, “*como o demonstram os sentimentos para com o africano e o índio, nem a do indivíduo, como o revelam as distinções de classes, o regime da escravidão e a pressão que a sociedade exerce sobre o indivíduo. Mas essas distinções e essas pressões são incomparavelmente menores nas sociedades do planalto e do sertão*” (AZEVEDO 1996, p. 165)

Dois fatos, segundo AZEVEDO, contribuiram para essa configuração diferente das sociedades do país adentro.

Esses dois fatos, da mobilidade extrema das populações do interior que se inicia com o movimento da criação pastoril e tem a sua maior expressão no nomadismo aventureiro dos bandeirantes, e a sua heterogeneidade marcada pela coexistência dos três elementos fundamentais (branco, índio, mestiço), contribuiram notavelmente para a expansão do sentimento individualista e das idéias igualitárias e democráticas que caracterizam a sociedade do planalto e do sertão. (AZEVEDO, 1996, p. 165).

No interior do país cresce uma sociedade nova sem grande diferença de classes, retraída e desconfiada, segundo AZEVEDO (1996). A formação da sociedade brasileira é multifacial e não pode ser tratada como uniforme, simplesmente pelo fato de se constituir no mesmo espaço geográfico. Esta diversidade não se pode perder de vista quando se analisa a chegada de novas idéias quer no ramo político, quer social ou até educacional.

O início do século XIX mantém vivo o núcleo das idéias de liberdade de estudantes, poetas, sacerdotes e magistrados do século anterior e recebe, pela circunstância da vinda da família real ao Brasil, seu avivamento.

Ao processar-se, no tempo de D. João VI, o movimento que resultou a independência da terra, proclamada em 1822 por D. Pedro I, pode-se dizer que o Brasil já estava unido e constituído. O fator moral da religião, o trabalho de penetração e infiltração do território, o contato e a mistura das populações a que deu lugar, a unidade fundamental de costumes e de tradição, a unidade de língua que se estabeleceu e os conflitos com a Metrópole, haviam, de fato, plasmado, no solo conquistado e possuído em comum, todos esses elementos que constituem, ligando meios e tipos sociais diferentes, a solidariedade orgânica e moral de uma nação. (AZEVEDO, 1996, p. 169)

Esta unidade, porém, não pode enganar sobre o estado da sociedade fracionada e dividida por interesses diversos. Avanços e recuos caracterizam a vida política da primeira metade do século XIX. As indecisões e perplexidades “*provêm do antagonismo de interesses que cindiam a sociedade em facções extremadas, e do divórcio que até esse tempo isolara uns dos outros os vários agrupamentos em que se subdividia o país, comprometendo-lhe a unidade e agitando aos olhos de todos o fantasma de seu desmembramento.*” (AZEVEDO, 1996, p. 170)

Junto à corte e às modificações da vida pública e política, chegam as idéias do liberalismo, se tornam fator determinante em outras partes do mundo. Porém, a liberdade era nova no país em que se mantinha o sistema escravocrata e era evidente a divisão das camadas sociais. Depois de 1836, a história política do Brasil se resume, de fato, como observou o

Barão do Rio Branco, “*na luta dos dois partidos - o conservador e o liberal.*” , observa Fernando de AZEVEDO (1996).

O estado social e político se caracterizava pela inexistência de uma sociedade esclarecida e politicamente organizada, incapaz de constituir um corpo eleitoral competente e responsável para ter expressão e participação significativa na direção para a qual se encaminhava o país.

3.1.2 A segunda metade do século XIX

Na segunda metade do século XIX inaugura-se um período de vibração e de iniciativas econômicas que tendem a transformar a velha estrutura predominantemente rural do país ainda apoiada na escravidão - e a fisionomia urbana, dominada pelo funcionalismo. As crises de 1851, 1857 e 1864 que Vitor Viana qualificou como crises de crescimento, resultaram dessas transformações técnicas e econômicas, e da facilidade de emitir moeda para incitar a circulação da riqueza e favorecer essas transformações, segundo AZEVEDO.

Foi decisivo que o advento de uma transformação benéfica ao desenvolvimento do país, visada pelos pioneiros da técnica industrial, não pudesse encontrar ambiente de receptividade, nem entre os senhores da terra, com o seu velho esquema de produção agrícola baseado na mão de obra servil, nem na burguesia urbana, com seu comércio e as suas

indústrias rudimentares diluídas em micro empresas, e tampouco entre liberais e conservadores.

Essa parada involuntária, porém, intencional por parte das forças políticas atuantes naquele momento histórico, contribui outra vez para atraso no desenvolvimento da nação e sua conexão aos movimentos mundiais no plano tecnológico, político e socio econômico.

Uma vez que a experiência tivesse provado as vantagens do trabalho livre e das grandes empresas industriais e agrícolas, o sistema tinha de generalizar-se como uma grave ameaça aos conservadores, em geral proprietários de terras e de escravos, com seu poder medíocre de produção. Os liberais, esses dominados por uma concepção romântica de política, não viam na abolição, de que encaravam antes os aspectos morais e humanos, senão uma etapa na marcha das idéias liberais até a vitória do princípio democrático. Era impossível uma concordância entre as transformações técnicas e econômicas, de um lado, e as mudanças sociais e políticas de outro, perante o tremendo desvio angular que a mentalidade jurídica criara entre o econômico e o social. (AZEVEDO, 1996, p. 174)

A forte corrente democrática, detida pela escalação da Guerra do Paraguai, começa a reascender-se na luta pelo princípio federativo expresso com vigor no manifesto de 1870, pelo grito em favor da abolição da escravatura e, de maneira geral, pelas idéias liberais. As sociedades urbanas encontravam-se fragmentadas em grande número de grupos, enquanto a marcha progressiva das idéias liberais e a própria centralização que preparava a democracia vinham alargando caminho ao curso da corrente republicana. A abolição (1889), porém, define o quadro em favor de um novo regime político, provocando finalmente o desmoronamento do trono. “O império representou, em nossa evolução política, o esforço de

unificação suficiente para que se implantasse a República sem os dois perigos da fragmentação e do caudilhismo.”, conclui AZEVEDO (1996, p. 175).

Porém, as mudanças no quadro político pouco significam para as configurações sociais e suas necessidades reais. AZEVEDO analisa a passagem do Império à República Federativa assim:

Mas tanto o Império, que não pôde subtrair-se às tenazes do bloqueio liberal, como a República Federativa que lhe sucedeu, eram superestruturas decalcadas em modelos teóricos por uma elite sem povo e sem organização da opinião pública, minadas pelas lutas partidárias, político-militares, e emperradas pela burocracia de profissão, que tornava laborioso o seu processo de adaptação às formas e condições da vida social. Esse duplo movimento das idéias e das coisas, no seu longo curso através do Império, e o sucesso da filosofia individualista, de base religiosa e política, auxiliado pela abolição do cativo, pela imigração e pelo surto industrial, acabaram por demolir os quadros da vida política que eram também os quadros da vida social. AZEVEDO (1996, p. 176) (O grifo é nosso)

A implantação do regime republicano pela classe média não conseguiu, porém, a adaptação do velho poderio econômico ao novo poder político. A proclamação da república não coincidiu com o desenvolvimento do capitalismo industrial, sem a existência de um proletariado assalariado ponderável. AZEVEDO (1996) opina que o capitalismo dessa época ainda estava na fase comercial. A nova elite, recrutada da burguesia urbana, foi obrigada a procurar apoio na aristocracia territorial que se reerguia com as grandes lavouras capitalizadas rapidamente, adaptada à nova economia capitalista, permanecendo um fator decisivo na execução do poder.

O início da República foi sofrido, e logo se denunciava a fraqueza do Estado. A descentralização, levada ao extremo, entrou a obra de reorganização nacional. A substituição de partidos nacionais por partidos locais, e a formação de verdadeiras oligarquias permitiu a monopolização do poder público pelos partidos regionais dominantes, dirigidos pelas grandes famílias. *“Esses partidos que, a princípio, nas duas primeiras décadas republicanas, ainda lutavam por idéias, já não apresentam senão programas imprecisos, cujo ponto capital parece reduzir-se à montagem da máquina eleitoral e à conquista e exploração do poder político;...”* (AZEVEDO, 1996, p. 178).

Fica evidente nas análises de OSTROGORSKY (1903) citadas em AZEVEDO (1996) que os partidos tornam-se cada vez mais incapazes de servirem de instrumento de governo e o que os preocupa não são os verdadeiros interesses do público, cuja opinião aparece antes deformada do que refletida por todo esse sistema. A fraqueza do Estado se evidencia na ausência de um sentimento público e sua opinião inexistente ou abafada, em que as instituições políticas pudessem apoiar-se e ganhar outra ascendência no sentimento e no ideal coletivo. (Ostrogorsky, 1903 in: AZEVEDO, 1996)

As instituições democráticas que oscilavam sobre a base precária e flutuante de uma população ainda incapaz de exercer os seus direitos políticos não conseguiram se estabelecer para assegurar a solidez do sistema representativo.

No choque entre o idealismo de Rui Barbosa que encarnava em sua pureza os ideais democráticos e colocara a serviço deles toda a sua eloquência incomparável e o realismo de

Pinheiro Machado que se levantara, com toda a sua energia de caudilho, como uma força autoritária de disciplina e de coordenação, tinha de prevalecer esta última corrente que jogava com a máquina política, se dispensava de apelos ao povo e à opinião e contava, para dominar, com a grande maioria indiferente e amorfa que subsistia, na República, como 'um prolongamento da colônia, formando o caput mortuum o grande organismo nacional'. AZEVEDO (1996, p. 180)

Somente a revolução de 30 consegue varrer os antigos quadros políticos, procurando fora deles novas forças em que se apoiar.

3.1.3 As repercussões das idéias liberais no campo educacional

O espírito transformador que atinge toda sociedade brasileira, mesmo não tendo reflexos de imediato, se faz sentir nas medidas educacionais ora tomadas ou omitidas. Proclamada a Independência e fundado o Império do Brasil, em 1822, a vitória dos liberais sobre os conservadores e os debates travados na Constituinte de 1823 anunciavam uma orientação nova na política educacional. Influenciados pelas idéias da revolução francesa que se espalham por toda parte ocidental e até então conhecida do mundo, desenvolve-se um espírito nacional que começa a encarar os grandes problemas do país. Pela primeira vez a elite culta, composta por sacerdotes, bacharéis e letrados, começa a se preocupar com a educação popular. Porém, somente a Constituição de 1823 garante a instrução primária gratuita a todos os cidadãos, e a lei de 15 de outubro de 1827 é a única que se promulgou sobre o assunto e que determina a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos (art. 1.º) indicando no art.XI “*escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas*”. AZEVEDO (1996) em seguida, porém, conclui: “*Os resultados porém, dessa lei que*

fracassou por várias causas econômicas, técnicas e políticas, não corresponderam aos intuitos do legislador; o governo mostrou-se incapaz de organizar a educação popular no país;...” AZEVEDO (1996).

Em 1834, o sistema educacional e cultural em formação desde D. João VI, e que vinha se reorganizando lentamente de cima para baixo, foi atingido, no seu desenvolvimento, por um ato de política imperial que o comprometeu até as bases, causando a paralisação dos esforços de unificação. A ascendência da corrente liberal contribuiu poderosamente para enfraquecer os vínculos da coesão nacional, expressa no chamado Ato Adicional de 1834, que promoveu a descentralização do sistema educacional e se livrou assim de um dos principais deveres de uma democracia, que é levar a educação geral e comum a todos os pontos do território e de organizá-la em parâmetros nacionais unificadores.

Do ponto de vista educacional, o Ato Adicional, aprovado em 06 de agosto de 1834 e que resultou na vitória das tendências descentralizadoras, dominantes na época, suprimia de golpe todas as possibilidades de estabelecer uma unidade orgânica do sistema formação que, na melhor hipótese (...) se fragmentaria numa pluralidade de sistemas regionais, funcionando lado a lado - e todos forçosamente incompletos - com a organização escolar da União, na capital do Império, e as instituições nacionais de ensino superior, em vários pontos do território. AZEVEDO (1996, p. 555)

AZEVEDO (1996) ainda julga que a ausência de um pensamento coletivo ou de unidade de organização em relação à educação do país, não era mais do que uma das expressões do estado flutuante e molecular da sociedade, que resultou do caráter fragmentário da formação social brasileira e das divergências fundamentais de interesse e de idéias, ligadas

à diferença cultural e econômica das províncias, bem como das classes sociais. *“Foi esse estado de inorganização social que dificultou a unificação política e impediu a consolidação educacional num sistema de ensino público, se não uniforme e centralizado, ao menos subordinado a diretrizes comuns”* (AZEVEDO, 1996, p. 556). A reforma de 1834, segundo AZEVEDO, agravou o problema, tornando impossível uma solução dentro dos quadros constitucionais.

As conseqüências se estendem por todo o século XIX, proporcionando ao povo uma educação inorganizada, anárquica e desagregada, sem ponte de articulação entre o ensino primário e secundário. Nenhuma ligação existe também entre as escolas do mesmo nível que funcionam lado a lado. As escolas de primeiras letras são ancoradas na rotina, como de igual modo o ensino médio. *“É a esse conjunto de causas, de natureza diversa, que se prendem o caráter esporádico das medidas, tímidas, fragmentárias, inoperantes, instituídas um pouco à aventura, sem qualquer plano de conjunto, e a extrema lentidão no desenvolvimento da educação popular e do ensino técnico. A instrução primária, ...,vai se organizando por um sistema de ‘tentativas e de erros’, ...”* (AZEVEDO,1996, p. 570), e, segundo o mesmo autor, ainda, sujeito a recursos limitados e ao predomínio de grupos partidários ou a inspiração pessoal do presidente, causando a periodicidade das variações nas políticas locais de educação (AZEVEDO, 1996, p. 570).

A propagação das idéias da educação infantil, intimamente relacionadas com a instrução primária, chegaram neste solo pouco fértil. A pouca atenção, que foi dada à

educação popular e primária, a não ser nos discursos políticos da fração liberal, mas não na prática e ação imediata de que necessitava o país, revela também a imagem e a valorização que se faz das novas gerações representadas pelas crianças daquele tempo.

3.2 A IMAGEM DA CRIANÇA NO BRASIL DO SÉCULO XIX E NO INÍCIO DO SÉCULO XX

3.2.1 A infância como categoria histórica

Considerar que crianças exibem contornos diferentes em épocas diversas e mesmo dentro de um mesmo momento histórico, como também contornos diferentes em extratos diferentes da população de crianças, significa aproximar-se da construção da infância como categoria histórica.

Segundo Ariès (1978) in: BARRETO DE OLIVEIRA (1989), somente no século XIII, a criança começaria a sair de anonimato generalizado no qual vivia submergida, aparecendo na arte, especialmente na iconografia. A consciência a respeito de sua particularidade, porém, começa a ganhar espaço significativo apenas em meados do século XVIII.

A criança entendida como categoria concreta, pela qual é representada *“como sujeito portador de particularidade cada vez mais apreendida, construída e realizada pelas sociedades complexas. Se uma teoria ‘só se realiza numa nação na medida que é realização*

*de suas necessidades*¹, cabe, então, pensar que a especificidade da criança é uma teoria que, construída pela sociedade burguesa, realiza necessidades dessa sociedade” (BARRETO DE OLIVEIRA, 1989, p. 98).

De fato, a mudança no perfil das sociedades modernas promove o aparecimento e a atenção dada à infância e a sua condição de vida. A infância é considerada um fenômeno natural com a característica de ser universal, tendo geralmente sua sustentação no entendimento de que ela se explica suficientemente e em todos os tempos pelo dado da maturação progressiva da espécie humana. A criança, enquanto sujeito histórico singular, frente a outras crianças singulares, vivendo a condição particular que a sociedade em cada tempo lhe reserva, faz a materialidade da categoria “infância” e configura desta forma a base real dela. “...basta o homem ser criança para ser infante. Este eixo de pensamento costura por dentro a ideologia da infância e, como tal, compõe um sentido hegemônico para pensar a criança e a infância” (BARRETO DE OLIVEIRA, 1989, p.71).

O processo de maturação da espécie humana aparenta ser o elemento mais forte sobre o qual se define a infância. A constatação de que o homem, em determinado tempo de sua vida, é criança, sendo este fato o elemento-chave sobre o qual se define a infância, revela somente uma parte de seu significado. “Este dado biológico revela-se na criança, mostrando muito mais seu lado natural pelo empírico do que revelando sua natureza social, histórica, só

descoberta pelo exercício do pensamento” (BARRETO DE OLIVEIRA, 1989, p. 72). A infância, ou

Seja, este período vivido pelo ser humano, não acontece separado de seu meio social e das relações que se estabelecem entre os outros membros de um determinado grupo chamado sociedade. *“O homem para Marx é, numa palavra, ‘conjunto de relações sociais’ e só pode individualizar-se em sociedade.”* (BARRETO DE OLIVEIRA, 1989, p.73). Portanto, considerar a natureza social do homem, no caso específico da criança, significa pensá-la *“na relação com a sociedade, com os bens e valores produzidos socialmente, com as novas necessidades que se vão criando para realizar tanto a criança que essa sociedade requer, quanto a sociedade pedida por esse homem novo”* (BARRETO DE OLIVEIRA, 1989, p. 74).

A infância, como condição determinada pelo dado natural, somente se sustenta, segundo BARRETO DE OLIVEIRA (1989), numa composição dialética entre o natural e o social. Esta relação dialética fica explícita na investigação da imagem da criança em determinados períodos históricos, porém, o dado da natureza para se identificar a criança e a infância, não parece ser suficiente para representá-la nas sociedades desenvolvidas, por mais que o senso comum pareça entender a infância sob os limites do dado de maturação. *“Este pensamento fortalece a idéia da igualdade do homem na sociedade burguesa, tomando-se-a pela universalidade de infância lida pelo dado natural”* (BARRETO DE OLIVEIRA, 1989, p. 77).

Permanecendo na consciência social das sociedades desenvolvidas este entendimento da infância, não se verificam as interferências das condições de vida a sua qualidade, admitindo apenas que todas as crianças têm infância. Investigando a imagem da criança, porém, vemos que a infância e os dados sociais (estruturas da sociedade, organização sócio-

política, esquemas de produção etc.) de cada momento histórico, estão intimamente relacionados e se influenciam mutuamente. Admitir o homem como ser social significa, também, admitir a natureza social da criança. Considerando uma relação dialética entre o dado biológico da maturação e o social, dá-se relevo à essência histórica do homem na criança, chegando a considerar a infância com condição social, histórica, de crianças reais que se representam no pensamento como categoria concreta.

Pensar a infância como categoria concreta significa ver sua natureza social. A condição da criança se constrói no bojo das forças do desenvolvimento e da apropriação dos bens socialmente construídos para a sociedade em geral e para a criança, em particular, segundo BARRETO DE OLIVEIRA (1989). Ser criança, como sujeito particular nas sociedades modernas, declara *“a infância como condição social, histórica, empiricamente visível e a criança no desfrute dos bens em geral à luz do que realiza sua vida de criança”* (BARRETO DE OLIVEIRA, 1989, p. 91). É nisso que se configura a categoria concreta da infância, quando as crianças são pensadas, vivendo em sociedades com determinados níveis de desenvolvimento.

Como categoria concreta, a infância não se sustentaria sem a consideração do corte de classe da sociedade na qual é produzida. A existência deste corte determina a criança com o gozo das condições para viver de determinada forma seu tempo de criança e crianças excluídas desta condição. Crianças - infantes e crianças tão somente. Sem a consideração dessa ruptura, a categoria - criança - perde sua concreticidade, torna-se uma abstração, uma mistificação, uma ideologia, um dado eterno, natural, próprio à espécie, como costuma perpassar o senso comum. (BARRETO DE OLIVEIRA, 1989, p. 91)

Esta mudança, para relembrar, da percepção da criança, aconteceu principalmente a partir da divulgação das idéias de Jean Jaques Rousseau, quando a sociedade começou em meio à valorização da existência da infância, a captar a singularidade da razão infantil e suas características frente à negação do adulto como modelo. BARRETO DE OLIVEIRA conclui, que a especificidade infantil é, certamente, uma síntese da modernidade e uma configuração histórica esclarecedora das relações criança-sociedade.

A consciência social começa a refletir essa ebulição, acenando para o envelhecimento de muitos desses caracteres da criança, construídos à luz da especificidade. Seus sinais? Aparecem cada vez mais, com maior frequência, nas várias manifestações da vida e da produção social: (a) na denúncia reiterativa ao 'mito da infância feliz', à ideologia da infância; (b) na produção artística que constrói personagens (infantis) com conteúdos mais afirmativos da idade da criança, isto é, como ser que se afirma nas relações sociais...; (c) na produção científica, que se abre à investigação das práticas de trabalho e de estratégias de vida buscadas pelas crianças das classes subalternas... (BARRETO DE OLIVEIRA, 1989 p. 94).

Estes sinais que se revelam também na imagem da criança, em fins do século XIX, no Brasil, são quase invisíveis. Entretanto, analisando a imagem da criança no período dos engenhos e nos crescentes centros urbanos, no fim do século XIX e início do XX, deve-se ter em mente essa base de interpretação da infância não apenas como categoria simples, mas, como categoria concreta, ou seja, como sujeito que tem sua expressão social na rede das relações que se estabelecem e se modificam na sociedade brasileira.

As mudanças radicais em relação à visão da infância, que ocorrem em boa parte dos países europeus, chegam aparentemente com o característico atraso, que marca a história

brasileira. *“Parece que o Brasil do século XIX ainda continuava distante do fenômeno já ocorrido na Europa, da descoberta da infância.”* (KISCHIMOTO, 1993, p. 32)

Porém, tem de se levar em conta as características da sociedade brasileira em formação, muito menos homogênea do que da Europa, a imensidão de seu território, que complica uma avaliação sólida da real situação das crianças. Como o Brasil, até hoje, não se consegue caracterizar facilmente, tendo sua riqueza na multifacialidade em todos os sentidos, também pode-se apenas levantar algumas características da imagem da criança, para poder entender melhor o momento em que se começa implantar a educação infantil institucionalizada, na segunda metade do século XIX.

No Brasil, nos tempos dos engenhos de açúcar pode-se observar a divisão da sociedade até nas relações que determinam o trato entre os filhos bastardos, os filhos de escravos e os dos senhores de terra. No início do século XX a situação da infância começa se aproximar da situação da criança européia nos países industrializados tendo a linha divisória entre os filhos da classe dominante e dos trabalhadores.

3.2.2 A infância nos tempos dos engenhos de açúcar

Cada tempo tem a sua característica. Compreender a vida das crianças no tempo dos engenhos de açúcar induz à reflexão sobre a estrutura familiar patriarcal, parecida com a que dominava o panorama europeu antes da revolução industrial, ou seja, antes do século XVIII.

KISCHIMOTO analisa a situação das crianças dos engenhos de açúcar. Segundo ela “*a constituição da família brasileira apoiada pelo regime da escravidão e autoritarismo paterno, tem origem nas práticas portuguesas, de prescrever à mulher e mãe um papel secundário e pouco significativo,*” (KISCHIMOTO, 1993, p. 31). Assim, ela não tem participação na sociedade, retida somente em ocupar-se da família, no cuidado dos filhos, em supervisionar as escravas e cuidar dos assuntos domésticos. Nem mesmo a amamentação dos filhos era feita por ela. Entregues às escravas foram sujeitos a outro tipo de cuidados: hábitos prejudiciais, a falta de higiene e doenças que as crianças facilmente adquiriam aumentaram a mortalidade infantil no país. “*A mãe brasileira anulava-se, abdicando de seu papel de orientadora, deixando a total permissibilidade vigorar entre as relações mãe-filho*” (KISCHIMOTO, 1993, p. 31).

O contato constante com os escravos negros e com os moleques, filhos de negras escravas, primos e parentes, faziam parte das relações sociais dos filhos dos senhores de engenho. Era costume colocar à disposição do filho dos senhores um ou mais filhos de escravos do mesmo sexo e idade parecida. Gilberto FREYRE lembra, em sua obra *Casa Grande e Senzala* (1963), que a função desses moleques era de prestadio-serviam de leva-

pancadas nas brincadeiras dos meninos brancos, mostrando uma reprodução, em escala menor, das relações de dominação no sistema escravocrata.

Também o brincar depende da imagem que se tem da criança. No tempo dos engenhos, especialmente os meninos viviam soltos na companhia dos moleques. Pouca compreensão se teve do jogo e até uma certa intolerância, que KISCHIMOTO (1993) acha possível ser o resultado da assimilação da tradicional moralidade de clérigos do passado que reprovavam a imoralidade dos jogos de azar, até da dança e a brutalidade dos jogos esportivos. “*Jogos tradicionais infantis como o pião e jogos de bola, tidos na categoria de jogos de exercício, eram atribuídos a pessoas ignorantes e grosseiras (apud Ariès, p.115), indignos de serem praticados pela classe dominante*” (KISCHIMOTO, 1993, p. 34).

Predominava durante todo período imperial do século XIX, no Brasil, uma educação aristocrática, destinada à preparação da elite recrutada nas camadas sociais dominantes. O sistema escravocrata não deixou espaço ao grande número dos desprivilegiados e de seus filhos. Um grande abismo se estabelece entre a massa de analfabetos, negros escravos, mamelucos, índios e mestiços e a pequena elite que busca na Europa seu modelo de formação, pelo contraste entre a total ausência de educação para a maioria da população brasileira e o refinamento de educação para poucos.

Enquanto a primeira infância vivia solta e abandonada, tanto no campo como nas cidades, predominava um regime educativo que eliminava a infância da vida dos filhos das famílias patriarcais a partir dos sete anos. A imagem da criança foi a da Antigüidade, sem alteração nem ter sofrido influência dos movimentos da Europa. *“Parece que mesmo com a descoberta da infância no século XVII, o Brasil, que sempre copiava a moda européia, demorou para incorporar as inovações que já aconteciam, em relação ao vestuário e à própria idéia de infância”* (KISCHIMOTO, 1993, p.35). A infância ainda era um mal necessário que deveria ser superado o mais rápido possível. A distância entre o adulto e a criança era grande. A partir dos 7 anos, quando a segunda infância tinha início, não se permitia mais usar as palavras papai e mamãe; o trato entre pais e filhos ganhou formas cerimoniais, que separavam a criança de seus pais, dificultando o diálogo com o então ‘senhor pai’ e ‘senhora mãe’.

Os amplos espaços de que as crianças dos engenhos dispunham representaram um cotidiano favorável à curiosidade infantil e sua necessidade de brincar e experimentar, possibilitando sua expressão lúdica.

Em contrapartida, paradoxalmente, a representação de menino-homem era capaz de destruir muito cedo a expressão lúdica da criança. Dentro do contexto da escravidão e do patriarcalismo, o ideal do homem e cultura européia acarretou a diminuição do espaço de brincar. Vestidos como pequenos homens, com roupas européias, inadequadas tanto ao clima como ao tamanho e necessidade deles, obrigados a comportar-se como meninos cultos, meninos pequenos, a partir dos sete anos tinham sua infância ceifada, gerando a imagem de um Brasil sem crianças. (KISCHIMOTO, 1993, p.36)

Sem representação nem atenção, a criança das massas populares era excluída e privada de qualquer sistema formativo.

3.2.3 A infância nos centros urbanos brasileiros

A urbanização e a industrialização, ainda lenta antes de 1920, alteraram o panorama da cidade e a vida das crianças. Antes de 1935, a criança pobre da cidade não tinha jardim, nem quintal, nem parques para brincar. A rua era a extensão de sua casa, vista como meio nocivo por excelência e geradora de criminalidade infantil. É o lugar dos pobres, dos filhos de pais operários, inadequado e proibido para os filhos de famílias mais abastadas.

Um discurso de Lopes Trovão, proferido no Senado no final do século XIX, e citado por KISCHIMOTO (1993), destaca esta visão, atribuindo à rua o caráter de peçonhento para o corpo e para a alma, onde boa parte da infância brasileira fica saturada de todos os vícios e se aparelha para todos os crimes. Criança de rua tornou-se sinônimo de criminoso.

Poucos porém, são os esforços para mudar esse quadro. A miséria em que a criança brasileira, especialmente a pobre, se encontra, movimenta apenas pequenas parcelas da sociedade, como médicos sanitaristas ou industriais que não foram tangidos por uma visão de infância já alterada e em ascensão em outras partes do mundo. Em 1870, afirmou um grupo de industriais que *“não há empreendimento mais humanitário e filantrópico do que proporcionar emprego apropriado para essa grande e crescente parcela da comunidade”*

(KISCHIMOTO, 1993, p. 85). Neste discurso patronal, o industrial beneficiava os pequenos que controlava, achando que trabalhando nas fábricas, as crianças estavam tendo uma oportunidade para sua formação. A função moralizadora do trabalho justificava a introdução de um enorme contingente de menores, a partir de 5 anos, na indústria, especialmente têxtil, submetidos a um trabalho ininterrupto de 10 a 12 horas diárias e sujeitas a qualquer tipo de humilhação. A infância dos pobres não tinha valor nem vez, e a função moralizadora do trabalho era considerado o meio adequado ao combate da criminalidade infantil, de que as crianças pobres foram acusadas, não dando espaço para a expansão da espontaneidade e tendências infantis.

De fato, a rua dividia as crianças conforme sua estratificação social e determinou-lhes o futuro; esta imagem da crianças vai se refletir ainda na organização dos asilos infantis em pleno fim do século XIX e início do XX. Para entender a complexidade da configuração de infância e a especificidade da criança, vale a pena refletir ainda um pouco sobre o aspecto de sua historicidade.

3.3 AS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL, DO RIO DE JANEIRO AO PARANÁ, ENTRE 1875 E 1920

3.3.1 As primeiras instituições de educação infantil

De fato foram mínimas as iniciativas em torno de uma “infância desditosa” e quase ausentes as alternativas de atendimento ou alguma proteção jurídica das crianças até 1874. Segundo MONCORVO FILHO, citado por KRAMER (1992, p. 48), um segundo período se caracterizava pela existência de projetos elaborados por grupos particulares, em especial médicos, que tratavam do atendimento de crianças, que porém, segundo ele, não eram concretizados. Num 3.º período que ele estabelece até 1922, intensificaram-se os progressos no campo da higiene infantil, médica e escolar, e durante as duas primeiras décadas deste século várias instituições foram fundadas e diversas leis promulgadas querendo atender as crianças. Fernando AZEVEDO afirma:

em nenhuma época do século XIX, depois da Independência, se prepararam e se produziram acontecimentos tão importantes para a vida nacional como no último quartel desse século em que se verificou o primeiro surto industrial¹, se estabeleceu uma política imigratória, se aboliu o regime da escravidão, se iniciou a organização do trabalho livre e se inaugurou, com a queda do Império, a experiência de um novo regime político. (AZEVEDO, 1996, p. 603)

¹ O primeiro surto industrial se situa, segundo Azevedo (1996), no decênio de 1885-95, seguido logo de um período de declínio.

O governo imperial tinha atendido aos interesses da camada senhorial, porém evidenciou-se que o crescimento acelerado da camada média e sua participação no aparelho do Estado não conseguia mais achar, no regime vigente, uma representação que atendesse suas aspirações no final do século XIX. RIBEIRO (1992) escreve:

Apesar de seu crescimento e descontentamento, a camada média não chegava a ser socialmente tão forte que, sozinha, pudesse levar avante um movimento que resultasse na modificação do regime político. Por outro lado, a aliança com o outro grupo descontente [camada baixa dos trabalhadores] não tinha condições objetivas. Isto pelo fato de os elementos do setor médio, pela sua formação preponderantemente resultante do transplante cultural, estarem distanciados das bases, das características, dos problemas concretos da realidade brasileira [entre eles a marginalização ou exclusão da maioria da população brasileira do processo de crescimento. (RIBEIRO, 1992, p.65).

As forças políticas se compuseram então de tal maneira, que a liderança de elementos da camada média (especialmente militar), com o apoio significativo da camada dominante do café e com a aparente omissão da população, chega à proclamação da República em 1889. Com a implantação da República se reforça também, como já foi mencionado, a descentralização que atendia, então, tanto aos interesses das camadas liberais da classe média em ascensão, como da facção dominante que participava do processo como aliado: os senhores do café ou burguesia agro exportadora. Segundo RIBEIRO (1992), “*Esta via na descentralização um instrumento de concentração de rendas, já que não teria que dividi-las com a outra facção decadente (senhores da lavoura tradicional).*” (RIBEIRO, 1992, p. 67). Como fruto desta descentralização reforça-se a dualidade na organização escolar da Primeira

República, diluindo o ensino primário no regionalismo ora implantado, revelando o pouco caso e a mínima importância que se despendia à criança de primeira e segunda infância.

KRAMER (1992) lembra que até 1874 existiam institucionalmente a “Casa dos Expostos” ou “Roda” para os abandonados das primeiras idades e a “Escola de Aprendizizes Marinheiros” (fundada pelo Estado em 1873) para os abandonados maiores de doze anos de idade. A idéia da repressão dominava a atuação, vendo nela a medida adequada para solucionar o problema do menor abandonado, acusado geralmente de criminoso ou delinqüente.

As primeiras iniciativas para atender as crianças partem de médicos sanitaristas, alarmados pelo alto número de mortalidade infantil. Mesmo no último quarto do século XIX permanece a estratificação social por meio da infância, mudado de aparência e lugar, mas como nos tempos dos engenhos. *“Os poucos projetos envolvidos durante aquele 2.º período tinham, portanto, um caráter preconceituoso e valorizavam diferentemente as crianças negras (filhos de escravos) e as da elite (filhos de senhores). A conduta de uma suposta família abstrata era considerada como padrão.”* (RIBEIRO, 1992, p. ?). Faltava, de maneira geral, interesse por parte das instituições públicas pelas condições em que o contingente de crianças brasileiras, principalmente as pobres, viviam de fato.

A imagem da criança, naquele tempo, refletia-se na organização dos asilos infantis, creches e escolas maternais e manifestava-se na conduta infantil, impedindo a ação lúdica. A idéia do jogo associado ao prazer não era visto como importante na formação da criança. Ao

contrário era tido como causador de corrupção. No Brasil não havia ganho espaço público, nem social a idéia do valor próprio da infância, reinando ainda a compreensão da infância como mal necessário pelo qual o homem deve passar o mais rápido possível. KISCHIMOTO escreve:

a maioria dos responsáveis pelos 'depósitos infantis' de origem filantrópica tinha na associação pobreza - saúde - promiscuidade - criminalidade - o seu estatuto. Em decorrência, era a orientação marcada pela moralização pelo trabalho, pela rígida disciplina interna, pelo princípio da coletividade, pela ausência de espaços para o desenvolvimento da personalidade e individualidade, que moldava o cotidiano infantil. Nessa rotina, jogos e brinquedos eram banidos por sua incompatibilidade com a imagem da unidade infantil destinada à assistência da criança. (KISCHIMOTO, 1993, p. 87).

A idéia do Jardim-de-Infância chega num clima de desvalorização da criança e quando não se cogitava importância nenhuma à atividade lúdica da criança. *"A função educativa do jogo não fazia parte do ideário da maioria dos mantenedores de instituições infantis, exceto jardins-de-infância."*, escreve KISCHIMOTO (1993, p. 86).

É importante perceber que a imagem da criança moradora dos depósitos infantis aparece sempre associada à idéia de pobreza, abandono, promiscuidade, vício, criminalidade e ausência de princípios morais e religiosos. As estrutura de isolamento, tratamento impessoal e de massa, em sua disciplina militarizada, não permitiam o desenvolvimento da socialização e integração da criança na sociedade. A descrição de KFOURI (1940), citada em KISCHIMOTO (1993), demonstra a imagem da criança asilada refletindo-se no modo de vida

do asilo infantil: “A menina de asilo é tipicamente a menina de asilo; diferente das demais crianças à força de cultivarem-se nela as adversidades por que passou como se estivesse fadada por esse destino inflexível órfã, pobre, a obra intitula-se asilo para meninas, órfãs, desamparadas...”(KISCHIMOTO, 1993, p. 89)

A autora, em seguida, direciona ao papel que o Jardim-de-Infância vai ter de assumir a tentativa de alterar esse quadro de uma infância triste e abandonada. “Em decorrência, essa imagem típica de organizações assistenciais castra o poder da criança brincar, elimina o espaço da brincadeira em nome de uma educação coerente com a natureza infantil idealizada como má. Cabe ao Jardim-de-Infância recuperar o valor dos jogos para a educação infantil” (KISCHIMOTO, 1993, p. 89). E nesta visão, ela afirma: “Desde sua origem, o Jardim-de-Infância surgiu no Brasil como instituição que tem o direito e o dever de desenvolver a pedagogia froebeliana baseada no uso de jogos.” (KISCHIMOTO, 1993, p. 90)

Joaquim José Menezes de Vieira (Rio de Janeiro, 1851-1897) fundador do colégio que teve o seu nome, abriu o primeiro estabelecimento que ofereceu um Jardim-de-Infância no Brasil em 1875, como escreve KISCHIMOTO (1993, p. 90) e confirma KRAMER (1992). Porém, descobriu-se no decorrer deste trabalho, que houve a inauguração de um Jardim-de-Infância no Estado do Paraná (na época ainda província) já no ano de 1862

Na orientação para o Jardim-de-Infância do Colégio Menezes Vieira pode-se ler que tinha por escopo

o desenvolvimento integral, harmônico da parte física, moral e intelectual do educando, para que aproveite a instrução primária. Não é uma escola na acepção vulgar do termo, é a transição suave e racional da família para a escola. Não ensina especialmente a ler, escrever e contar, prepara as crianças para que mais rapidamente e utilmente possam aprender. Não é um lugar de brinquedo, considerada essa palavra na acepção ridícula e grosseira que lhe apresentam os ignorantes ou sofistas pedagogos; é o sagrado laboratório em que se aproveitam as múltiplas, variadas e expressivas manifestações da atividade infantil. (Treze Anos de Magistério no Rio de Janeiro, 1875-1887, p. 113-114)

O Jornal do Comércio do Rio de Janeiro, de 11 de setembro de 1883, citado em Treze Anos de Magistério no Rio de Janeiro (1875-1887), p.100, comenta:

No collegio Menezes Vieira o ensino sistemático principia pelo Jardim das Crianças os trabalhos exhibidos pela respectiva diretora D. Carlota Menezes Vieira são do mesmo genero dos que..., foram produzidos com o fim de aproveitar a actividade e a curiosidade inherentes ás crianças, exercitando - lhes o corpo e o espírito e fazendo lhes desejar a escola primária. Infelizmente tão bello exemplo não tem tido imitadores no Brazil, e muitos annos decorrerão ainda antes que vejamos espalhadas por todo o nosso extenso território, essas instituições de ensino preparatorio que constituem o primeiro laço entre a família e a escola. Dos jogos e brinquedos infantis do Jardim passa gradualmente o menino para as lições de dictado, desenho froebeliano, elementos de lingua materna (illustradas de gravuras sobre madeira para ensinar a gramática) e cálculo arithmetico. (O grifo é nosso.)

O médico Joaquim José Menezes de Vieira fundou o *Pedagogium*, em 1890, que dirigiu até morrer; empreendeu viagens à Europa a fim de estudar e introduzir

melhoramentos em seu colégio; publicou obras didáticas que constituem, com os livros do Barão de Macaúbas, a contribuição pedagógica mais importante na época para a renovação dos métodos do ensino secundário², como menciona AZEVEDO (1996, p. 574). O Jardim-de-Infância, porém, tinha de fechar logo em seguida por falta de apoio do Poder Público, como menciona KRAMER (1992).

Em 1877 foi implantado um Jardim-de-Infância froebeliano na Escola Americana, em São Paulo. Ele segue a linha praticada no Colégio Menezes Vieira, como aponta o folder da instituição:

Esta parte do nosso sistema, baseado no hoje bem conhecido sistema de Froebel, tem por fim o desenvolvimento intelectual desde a mais tenra idade, por métodos intuitivos e naturais, tendo em vista as necessidades físicas das crianças, atraindo-as aos conhecimentos e desenvolvendo as faculdades observadoras, sem constrangimentos dos corpos e sem lágrimas, mas com alegria e contentamento; aprendendo dos próprios brinquedos e alcançando assim benéficos efeitos de disciplina e o uso acertado dos dons e sentidos. (Prospecto de 1885-1886, in: KISCHIMOTO, 1993, p. 90)

Segundo as pesquisas de KISCHIMOTO (1993) foi fundado por José Veríssimo um Jardim-de-Infância, também, no Pará em 1884. A valorização da Educação Infantil, direcionada à criança de três a seis anos, se estende até as escolas oficiais, destinadas à elite da época, como o anexo à Escola Normal da Capital de São Paulo, em 1896. Pelo Decreto n.º 397, de 09 de outubro de 1896 foi expressamente assumida a pedagogia froebeliana: “O Jardim-de-Infância, anexo à Escola Normal da Capital, é destinado a preparar, pela

educação dos sentidos, segundo os processos de Froebel, os alunos de ambos os sexos que se destinarem à escola modelo preliminar.” (KISCHIMOTO,1993, p. 91) O cotidiano do Jardim-de-Infância é retratado também pela Revista “A Escola Pública”, em 1896, que mostra o empenho das “jardineiras” no desenvolvimento da metodologia dos jogos froebelianos. Segundo KISCHIMOTO (1993) “As mães das crianças que freqüentavam o Jardim-de-Infância anexo à Escola Normal de São Paulo ficavam impressionadas, observando pelas janelas ou encostadas nas portas como suas crianças aprendiam facilmente através dos jogos, poesias e marchas típicas³ da pedagogia froebeliana.” (KISCHIMOTO, 1993, p. 91)

Também as salas valorizavam a pedagogia froebeliana, apresentando grande semelhança com a organização dos espaços físicos do Jardim-de-Infância na Alemanha. As fotografias do acervo iconográfico do Laboratório de brinquedos e Materiais Pedagógicos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, mostram amplas salas, revelando cantos para brincadeiras de faz-de-conta, podendo representar a vida familiar, fazendo comida, passar roupas, brincando de futuras profissões e de escolinha. Nas mesas faziam-se recortes pinturas e desenhos enquanto outras crianças usavam jogos com regras. Também não faltavam os blocos de construção (*Baukasten*)

Enquanto isso ocorre no Rio de Janeiro e em São Paulo, documentos da Província do Paraná revelam a existência de um Jardim-de-Infância, inspirado no ideário de Froebel,

² Vieira elaborou também um Manual para o Jardim-de-Infância, citado em Treze Anos de Magistério no Rio de Janeiro, cujo paradeiro, porém, lamentavelmente é desconhecido.

³ As marchas em Froebel são Cantigas/ Brincadeiras de Roda (*Kreisspiele*)

fundado por Emilia Erichsen em 1862. Na biografia, montada por Luiza Pereira DORFMUND (1966), arquivada no Colégio Xavier da Silva, em Curitiba/ PR, pode-se ler: *“Dona Emilia de Faria Erichsen (1817-1907), como esposa, mãe, mestra e amiga foi sem dúvida um manancial de virtudes, símbolo da mulher brasileira.”* Casada com dinamarques voltou com a família ao Brasil em 1856 e se fixou em Castro, no Paraná.

... sobre a vida de Emilia

... Dr. Francisco Xavier da Silva, 1860

As idéias de Froebel deram início a muitas modificações no ensino em todo mundo. Dona Emilia sempre atenta à evolução, conhecendo Froebel pessoalmente, procurava colher o que mais poderia lhe servir. Acompanhou na Europa o desenvolvimento social da época, talvez sonhando com o Brasil de hoje. A porcentagem das crianças da Província do Paraná que sabiam ler era de 10%. Aliando o seu ideal às idéias liberais sob cuja sombra sempre vivera, Dona Emilia contribuía com o Ensino Particular para o Progresso da Província. (DORFMUND, 1966)

Sem ser professora formada foi nomeada oficialmente pelo Dr. Joaquim Silveira da Motta para reger a cadeira de professora, cargo que exerceu até 1862, quando a cadeira foi extinta por medidas econômicas. O relato continua:

Sentindo que a tarefa era imensa e variada, no seu idealismo puro e sublime de mestra, alongou as vistas à criança pré-escolar, isto é, criança de 4 a 6 anos, e fundou, em 1862, o primeiro curso infantil particular no Brasil. Ela trazia da Europa para o Brasil, para Castro, o Ensino de Froebel: Um arrojo! Seus métodos eram para a época inteiramente revolucionários. A educação doméstica continuava no sistema colonial, anti-democrática, com a autoridade suprema dos mais velhos, afastando a criança do convívio dos adultos. Poucos aprendiam a ler. Este era o quadro do Brasil. Podemos pois calcular o que representou para Castro a escola de Dona Emilia. Sua concepção de educação era tão elevada, que só agora nos últimos tempos estamos atingindo seus objetivos. Seu primeiro trabalho foi construir uma ponte entre o mundo da criança e o mundo dos adultos. O método era o que hoje chamaríamos de progressista. Sua filosofia era de Platão, predominando o diálogo e a dedução pela lógica e convicção. (DORFMUND, 1966)

Sua influência passava os limites da Província do Paraná nos personagens de seus alunos. Com Dr. Laurindo Abelardo de Brito, que iniciou sua vida política em Castro, teve estreitos contatos. Ele apresentou, em 1880, em São Paulo, o projeto de Reforma do Ensino Primário e Normal, que serviu de modelo para todo o Brasil. Ele sempre que pretendia apresentar um projeto submetia-o à apreciação de Dona Emilia e com ela o debatia - informa a leitura da biografia de Dorfmond (1966) sobre a vida de Emília Erichsen. No início do Período Republicano, foi mentora do Dr. Francisco Xavier da Silva. “Eu me atreveria a atribuir o grande interesse que ambos dedicavam à escola primária à decisiva influência de Emília Erichsen.” (Dorfmond, 1966)

Dr. Vicente Machado eleito em 1903, seguiu a esteira do Dr. Xavier da Silva, levando a alguns afastados centros a escola primária. Este era afinal o ideal de Dona Emília. Em 1904, o Dr. Vicente inaugurou oficialmente o primeiro Jardim-de-Infância do Paraná, nos métodos froebelianos, e nos moldes de ensino de Dona Emília, semelhante a muitos outros que iam surgindo no Brasil, na América e no mundo. Em 1911, depois do falecimento de Dona Emília, foi fundado por Xavier da Silva o “Jardim-de-Infância” Emilia Erichsen, estabelecimento modelo do ensino pré-primário.

O Jardim-de-Infância chegou ao Brasil como uma instituição educativa, intimamente ligada com a escola primária, sem porém, ser escola ainda, possuindo características e papel próprio. Tudo isso indica uma assimilação feliz dos ideais pedagógicos de Froebel, conseguindo sua adaptação adequada ao contexto brasileiro. Como se verá adiante, quando

for analisada a recepção de sua pedagogia nas várias expressões de opinião (da imprensa ao legislador), foi compreendida a tarefa a que se propôs essa modalidade de educação infantil enquanto institucionalizada.

Segundo KRAMER,

A idéia de proteger a infância começava a despertar, mas o atendimento se restringia a iniciativas isoladas que tinham, portanto, um caráter localizado... mesmo aquelas instituições dirigidas às classes desfavorecidas, como o Asilo de meninos Desvalidos, fundado no Rio de Janeiro de 1875 (Instituto João Alfredo), os três Institutos de Menores Artífices, fundados em Minas em 1876, ou os colégios e associações de amparo à infância (como o 1.º Jardim-de-Infância do Brasil, Menezes Vieira, criado em 1875), eram insuficientes e quase inexpressivos frente à situação de saúde e educação da população brasileira. (1992, p. 50).

Enquanto havia asilos infantis de ordem assistencial na Europa desde o século XVIII e Jardins-de-Infância que surgiram com Froebel no fim da primeira metade do século XIX, no Brasil, ambos são instituições do último quartel do século XIX, ganhando espaço somente no século XX. No terceiro período (1890-1922), segundo a divisão de MONCORVO FILHO, já citado, começaram os esforços para diminuir a apatia que dominava as esferas governamentais quanto ao problema da criança. As iniciativas surgiram, tanto no âmbito da educação escolarizada, como na área médica e em relação à higiene infantil.

Em 1899 foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, com sede no Rio de Janeiro e dele surge, em 1919, o Departamento da Criança. Este porém, não

recebeu, segundo KRAMER (1992) qualquer auxílio do Estado ou da municipalidade e foi mantido em termos de recursos, por Moncorvo Filho. O Departamento ampliava as tarefas a que se tinha proposto o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, que em 1899 tinha como objetivos: *“atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância.”* (KRAMER, 1992, p. 52). Em 1908 teve início a “primeira creche popular cientificamente dirigida” para filhos de operários até dois anos. Em 1909 foi inaugurado novamente o Jardim-de-Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro.

Desta forma surgiram as iniciativas preocupadas com a situação precária em que se encontrava a criança brasileira. Atribuía-se ao atendimento da criança a possível solução dos problemas sociais e com isso uma chance de renovação da humanidade. Evidenciava-se porém, o tratamento da infância como categoria simples e não concreta, parte dinâmica das relações sociais estabelecidas. *“Por um lado, ao se valorizar a criança enquanto matriz do homem e redentora da pátria, essa criança era considerada como um ser único, sem qualquer referência a sua classe social. Os problemas das crianças apareciam de forma homogeneizada, como se existisse uma criança fora do tempo (a-histórica) e do espaço (com condições de vida invariáveis)”* (KRAMER, 1992, p. 54).

A expansão do Jardim-de-Infância, como apenas uma partícula no atendimento à infância brasileira, ocorreu lentamente e carregou consigo a idéia de ser uma instituição para os filhos da elite, aberto apenas em meio período, que reservava aos filhos dela o direito de aprender pela pedagogia dos jogos e sentidos de Froebel.

3.3.2 A recepção do Jardim-de-Infância em fins do século XIX

A idéia do Jardim-de-Infância chegou ao Brasil imperial, porém o ideário pedagógico em vigor não lhe permitia uma aceitação tão fácil como instituição educativa, e muito menos se conseguia pensá-la já como empreendimento para todas as crianças nesta faixa etária.

KISCHIMOTO afirma que a imprensa local geralmente aprovava as iniciativas inovadoras, elogiando as atividades dos Jardins-de-Infância. *O Jornal do Comércio* do Rio de Janeiro, de 11 de setembro de 1883, citado em TREZE ANOS DE MAGISTÉRIO NO RIO DE JANEIRO (1875-1887, p.100) comentou:

No collegio Menezes Vieira o ensino sistemático principia pelo Jardim das Crianças. Os trabalhos exhibidos pela respectiva diretora D. Carlota Menezes Vieira são do mesmo genero dos que..., foram produzidos com o fim de aproveitar a actividade e a curiosidade inherentes às crianças, exercitando-lhes o corpo e o espírito e fazendo lhes desejar a escola primária. Infelizmente tão bello exemplo não tem tido imitadores no Brazil, e muitos annos decorrerão ainda antes que vejamos espalhadas. por todo o nosso extenso território, essas instituições de ensino preparatório que constituem o primeiro laço entre a família e a escola. (O grifo é nosso.)

O *JORNAL DA TARDE*, de 9/12/1881 apontava a metodologia froebeliana como responsável pelo desenvolvimento cognitivo das crianças: *“Trinta e cinco crianças, um pequeno bando de flores que a illustre esposa do Dr. Menezes Vieira cultivava no seu Kindergarten, segundo o proveitoso método de Froebel e Pestalozzi, mostraram uma precocidade de desenvolvimento de inteligência e boa compreensão das noções de coisas,*

respondendo às perguntas feitas sobre princípios de geometria, de geografia e de história do Brasil” (TREZE ANOS DE MAGISTÉRIO NO RIO DE JANEIRO, 1875-1887, p.38).

E o Jornal (ou Revista?) *Evolução* escreve, no dia 20 de setembro de 1883:

...consistindo no ensinamento as crianças de idade menor, ensinamento que torna insensível a passagem do lar para a escola, tal é a sua amenidade.... O engenhoso método de Froebel, que exige a mais regular evolução, é convenientemente posto em prática pelos jogos e brincos que o moderno educador indica em suas obras, e só podemos admitir que tal exemplo não tenha tido sequazes no Brasil pela falta de pessoal competente;... (apud TREZE ANOS DE MAGISTÉRIO NO RIO DE JANEIRO, p.102)

Também na revista O JARDIM INFANTIL, num artigo intitulado: sua natureza, seu fim e seus meios de acção. Relatório apresentado ao Governo - Maio de 1883, pelo Dr. ^a H. de Souza Bandeira Filho: “*O Kindergarten (sic!) é sem dúvida um excelente recurso de educação, um aperfeiçoado de aproveitar a actividade da criança e preparal-a para melhor receber a instrução escolar*” (O JARDIM INFANTIL, p.73)

No Jornal *Messenger du Brésil* - Rio de Janeiro, 12 de agosto de 1883 afirma em seu artigo: “*M. le Dr. Menezes Vieira, que l'on peut considérer à juste titre comme le véritable introducteur au Brésil des méthodes Froebel et de Mme. Pape Carpentier a réuni, et méthodiquement groupé, tous les instruments et appareils en usage dans son collège pour*

l'enseignement primaire et secondaire" (apud TREZE ANOS DE MAGISTÉRIO NO RIO DE JANEIRO, p.104/105)

Mas nem tudo era positivo. Se a imprensa se posicionava a favor da nova modalidade, os políticos a percebiam como estabelecimento reservado a crianças entre 0 e 6 anos, concebidos como assistenciais e necessários apenas a países desenvolvidos, pois visavam atender as crianças cujas mães trabalhavam e sempre eram associados a trabalhos filantrópicos e/ou religiosos. Esta visão fica evidente pelo discurso do Senador Junqueira em 1879, retratado nos Anais do Senado do Império do Brasil, p.141 citado por KISCHIMOTO (1993):

Kindergarten. É alemão, é protestante, o nome católico de asilos ou salas de infância deve ser banido pela escola liberal. Mas o meu fim é demonstrar que tudo isto não tem nada com a instrução primária: é uma instituição de caridade para meninos desvalidos, que serve para que a mãe o pai, sendo nimamente pobres, quando vão para o seu trabalho entreguem seus filhos àqueles asilos, como já se fez entre nós e até na Bahia, em algumas casas dirigidas pelas irmãs de caridade. Mas aqui era preciso dar-se este nome pomposo - Jardim-de-Infância..(KISCHIMOTO,1993, p. 93)

Ainda em KISCHIMOTO (1993) pode-se ler que o depoimento de Alberto Brandão que foi convidado pela Educação Pedagógica do Rio de Janeiro, em 1883, com o fim de discutir a idéia do Jardim-de-Infância, apresenta a mesma linha de pensamento: *"Em seu parecer destaca-se a idéia do Jardim-de-Infância como uma instituição de caridade típica da Europa, destinada a prestar serviços à mãe trabalhadora, e sem utilidade para o Brasil, onde*

a única função da mulher era de cuidar de filhos e, ainda, acusa os jardins de infância de tirar a criança muito cedo do lar.” (KISCHIMOTO, 1993, p. 93)

Esta percepção é compreensível dentro do contexto histórico brasileiro. O Brasil imperial foi marcado por sua agricultura e raros foram os centros industriais. Vendo o Jardim-de-Infância sob a finalidade social de proteção à criança, enquanto os pais seguiam suas jornadas de trabalho extensivas, e admitindo isso como seu único objetivo, tinha de se chegar à conclusão de ser algo desnecessário para a sociedade brasileira. A sociedade representada apenas pela elite, que não tinha a perspectiva da massa da população segundo a visão de AZEVEDO (1996), a classe dirigente não tinha nem sequer algum ponto de contato com as bases populares. O Jardim-de-Infância foi visto *“como imitação inconsciente de países industrializados, como objeto de luxo para um país onde a mulher só concorre como fator de produção de filhos e não da renda”* (KISCHIMOTO, 1993, p. 94). Além disso instalou-se o mau entendimento de que a escolaridade foi antecipada para 3 anos que foi visto como ponto negativo por facções contrárias à implantação dos Jardins-de-Infância.

“Outros criticaram o uso de jogos infantis na escola, por sua natureza espontânea(..) Nem mesmo a entrada da República, com nova política favorável à educação, conseguiu reverter totalmente a situação. Alguns continuaram achando que a função do Estado não era desmamar crianças e gastar dinheiro e esforço com diversões pedagógicas” (KISCHIMOTO, 1993, p. 94) Ainda em 1935/1936 pode-se ler no Anuário do Ensino, escrito por Almeida Junior, que se denomina *“Jardim-de-Infância, a instituição que se preocupa*

exclusivamente com a educação froebeliana, reservando-se o nome de escola maternal à que educa e presta assistência” (KISCHIMOTO, 1993, p.104).

Não existia no Braisl a prática de distinguir instituições infantis conforme critérios definidos pela idade da criança. *“A imagem da criança dominante desconsiderava fatores relacionados ao desenvolvimento infantil. Prevalencia a idéia de que a criança pobre devia ser retirada da rua para receber assistência em tempo integral em instituições infantis, e a criança rica devia freqüentar o Jardim-de-Infância, de meio período, e educar-se por intermédio dos jogos froebelianos” (KISCHIMOTO, 1993, p. 95).*

Mesmo de forma lenta, continuaram os jardins froebelianos seu processo de expansão, especialmente no fim do século XIX e início deste. Enquanto a opinião a respeito dos Jardins-de-Infância ficou dividida, veio também uma crítica bem acertada reportada num periódico de 1897, *EDUCAÇÃO E ENSINO*, em relação à prática educacional:

A escola brasileira é uma cousa, não direi cosmopolita, mas informe. A escola principalmente a Escola primária, tem de ser forçosamente, nacional... Como todos nós sabemos, todo o ensino que não é concreto, sobre ser fatigante, é quase nullo em resultados. A criança há de aprender visando o meio em que vive... É preciso que ela veja, sinta e possa verificar, numa certa medida, as verdades que se lhe ensina. O ensino deve ter em si, o seu próprio estímulo, e isto só se consegue interessando a criança pelo cenário em que ela vive e pelas cousas que ela conhece.

O autor, José Veríssimo, reclama que o ensino daquele período está muito longe de ter essa feição Trata de fenômenos e objetos fora das nossas coisas “e toma um caráter tão alheio ao nosso ambiente social, que é como se fôra uma demonstração de geometria *analytica*” (p.18) Veríssimo estende esta crítica e a exemplifica com a prática dos Jardins-de-Infância na página 19 do mesmo Periódico, o que paralelamente revela que o Jardim-de-Infância e a Escola Primária, desde o início, foram vistos como algo organicamente ligados.

Como se pratica, por exemplo, entre nós, os Jardins-de-Infância, esse systema de educação e ensino, que tem por fim, principalmente, ensinar ás crianças o valor dos objectos e dos phenomenos que as rodeiam ...?(parte ilegível da revista) ... Com um material de importação, arranjado por industriosos com um fim puramente comercial, alheios e indiferentes, em absoluto, ao nosso meio e ás nossas cousas. Por outro lado, tambem a parte moral e intellectual do ensino não é feita de accordo com as nossas idéas, tradições, costumes e necessidades, como deverá ser. Salvo honrosas excepções, cingimo - nos a uma cópia servil e inassimilada do que se pratica no estrangeiro.

Há bem pouco tempo, ainda tive occasião de ler, n'uma revista prática de Infância, um conto em que se fallava ás crianças de nossa terra em: fayas, carvalhos, primavera, neve, arvores despidas e quejandas, cousas e phenomenos, cujo valor existência ellas desconhecem e que, por conseguinte, deixam n'as inteiramente desinteressadas.” No final do artigo ele alerta que basta acompanhar com interesse o que acontece em termos pedagógicos fora, para obter elementos suficientes para desenvolver “convenientemente o ensino entre nós. (EDUCAÇÃO E ENSINO, 1897)⁴

Por outro lado fica, interessante poder ler ainda, em Maio de 1883, numa revista chamada *O Jardim Infantil*, num artigo sem identificação do autor, referindo-se aos dons froebelianos:

⁴ Periódico: *Educação e Ensino*. Revista Pedagógica da Instrução Pública Municipal do Distrito Federal, Julho 1897, Anno I, N.º 1, Rio de Janeiro. Num artigo: Da educação em geral (Licção de abertura do Curso de Pedagogia) pelo Professor da cadeira, Sr. José Veríssimo.

A manifestação de duas leis importantes da educação: a lei do desenvolvimento na comparação sucessiva das propriedades da esfera, do cilindro e do cubo, e a lei da mediação ou do contraste, na comparação das propriedades opostas da esfera e do cubo, e na posição intermedia do cilindro... (p. 14/15) “Reciprocamente por immediatas relações, e como que deduzindo-se uns dos outros, esses diversos dons são todos ordenados de acôrdo com as duas grandes leis supra referidas, aprendidas por Froebel na philosophia de HEGEL, e que effectivamente acenam a marcha racional da intelligencia.

A esse alto nível de compreensão dos dons⁵ de Froebel e de suas inerentes leis e seqüências lógicas, poucas pessoas na Europa chegaram. Hoje se tenta resgatar isso nas mais recentes pesquisas ainda em andamento, e que nada revelam desse personagem de Froebel considerado como romântico, No entanto seus dons são extremamente racionais, representando leis matemáticas, segundo o Dr. PHD Helmut Heiland, da Mercator Universidade de Duisburg/ Alemanha.

Retornando ao Paraná, vê-se que a primeira menção de um Jardim-de-Infância data de 1862, na Província do Paraná, na cidade de Castro, como já foi mencionado. Oficialmente foi inaugurado em 1906, por Vicente Machado. “... a 2 do corrente, inaugurado o Jardim da Infância, sito à rua do Aquidaban, no antigo edificio da Escola Normal, caprichosamente renovado.” Às 2 horas da tarde, o Dr. Vicente Machado inaugurou-o. Perante 60 alunos de 4 a 6 anos de idade matriculados, declarou ele ao terminar: “...inaugurado mais este interessante estabelecimento de ensino público primário, que vem pôr em evidência o grau de expansão a que tem atingido o ensino na póospera capital paranaense.” (Revista: A escola, Anno I Coritiba, Fevereiro de 1906 Num. A, p.15) Na mesma revista pode-se ler o elogio feito por Azevedo Macedo num artigo intitulado Epístolas Pedagógicas (p.11): “Vejo ao

mesmo tempo, o Governo do Estado, pelos melhoramentos da Escola Normal, feitas... pela criação do Jardim da Infância, manifesta o mais patriótico empenho em prol do progresso da instrução e da educação.” No Arquivo Público do Estado do Paraná ainda acha-se o relatório do Delegado Fiscal de 1908, que descreve e opina sobre a atuação do Jardim-de-Infância em Curitiba:

Relatório apresentado ao Ex. ^{mo} Snr. Dr. Arthur Pedreira de Cerqueira, Diretor Geral da Instrução Pública do Paraná, pelo Dr. Laurentino de Azambuja, Delegado Fiscal da 1^a Circunscrição Escolar, Curitiba 1908.

O Jardim da Infancia prosegue em sua missão de educar grande número de crianças, que alli se reúnem diariamente sob a intelligente direcção das Exmas Snras. D. Maria Correia de Miranda e Maria Deolinda d’Assumpção.

É uma instituição digna de applausos, pois que representa um traço de união entre a família e a escola e cujos fins consistem em desenvolver gradualmente as faculdades phisicas, moraes e intellectuaes da criança, sem a preocupação dos livros e tarefas fastidiosas.

Nesse estabelecimento o ensino é todo intuitivo; exercita-se à criança no emprego methodico dos órgãos dos sentidos, no conhecimento dos objectos, sua utilidade, nome, forma, côr, etc; alem disto procura-se corrigir certos defeitos peculiares á idade infantil, como a zagueira, o latibitalismo e outros, assim como proporciona-se por meio de exercícos de gymnastica racional a educação phisica, indispensavel ao desenvolvimento dos órgãos e aparelhos em incipiente formação.

Nos Jardins da infancia, admiravel criação de Froebel, a criança educa-se por meio de brinquedos ou dons apropriados, cuja collecção bem combinada indica o esforço ingente deste insigne pedagogo em prol da educação infantil.

Vulgarizados em paizes da Europa e America, esses estabelecimentos já funcionaram em alguns Estados Brasileiros e, sem duvida, sua disseminação augmentará, quando as difficuldades e exigencias da vida modificaram os habitos da mulher, transformando-a em verdadeiro auxiliar do homem na aquisição dos meios de subsistencia e bem estar da familia constituída.

Então os Jardins da Infancia e as Creches se tornarão para as classes laboriosas verdadeiros asylos, onde as debeis creaturinhas encontrarão o amparo, o conforto relativo e a garantia de subsistencia, que as proprias mães não lhes poderão dispensar em sua labuta continua pela vida.

O Jardim da Infancia desta Capital é um bom centro educativo, modelado pelos methodos de Froebel e Pestalozzi; a sua acção limita-se a 60 crianças, mas tal é a procura de logares que, no dia do encerramento dos trabalhos do corrente anno, informou-nos a provecta directoria, já se achar completa a matricula para o anno vindouro.

Em vista pois da aceitação que tem tido este estabelecimento, conviria amplial-o, bastando para isso mobiliar um salão alli se acha desoccupado e reformarl-o seo respectivo programa na parte relativa a matricula e pessoal.

⁵ Dons, outra possibilidade de tradução para *Spielgaben* = Dádivas para Brincar

Junto encontrareis a relação das escolas inspecionadas de nossa circunscrição escolar, em cujos livros de visitas exaramos os respectivos termos, nos quaes consignamos sempre as modificações que julgamos oportunas. Encerrando estas ligeiras considerações, apresentamos a V. Ex. os nossos protestos de estima e consideração.

Coritiba, 22 de dezembro de 1908."

No Código de Ensino do Estado do Paraná, de 1916/1917, percebe-se, a afirmação anteriormente citada, de KISCHIMOTO (1993) que prevalece a idéia de que Jardins-de-Infância se destinam à elite, e escolas maternais a crianças de filhos de pais operários. Porém, como fator positivo, no capítulo II que fala dos Jardins de infância, como segue, captou-se um dos específicos dessa modalidade de educação institucionalizada, de preparar as crianças para o curso primário "suavizando a transição entre o lar e a escola." A divisão da sociedade brasileira prevalece também, em sua legislação referente à organização das instituições de ensino infantil: Escolas Maternais para os pobres; Jardins-de-Infância para todos que não são filhos da classe operária. A divisão da sociedade brasileira não ficou atingida em seu sistema educacional pelo ideário liberal. A libertação dos escravos era recente demais para poder incluir as massas populares numa proposta educacional em larga escala. E assim lia-se no referido Código de Ensino do Paraná:

*Código de Ensino do Estado do Paraná
(Decreto nº. 17 de 9 de janeiro de 1917) Regulamenta lei 1555 de 04/03/1916*

Título II Do Ensino Infantil

Capítulo I

Das escolas Maternais

Art.26 - Destinados a creanças de 2 a 7 anos filhos de pais operários reconhecidamente pobres, ou vivendo sob os cuidados de pessoa nas mesmas condições.

Art. 28 - Dividido em 3 secções

a) Asylo das creancinhas

b) *Secção segunda e terceira compreenderão o ensino do Jardim-de-Infância.*

Art. 25 - Escolas maternais são institutos de primeira educação, onde crianças sem distinção de sexos recebem os cuidados reclamados pelo seu desenvolvimento physico, moral e intelectual.

Capítulo II

Dos Jardins de infância

Art. 32 - Jardins de infância são institutos destinados a preparar convenientemente as crianças para curso primário, suavizando a transição entre o lar e a escola.

Art. 33 - Destinado a crianças de 4 a 7 anos.

Art. 34 - O jardim que não fizer parte de escola maternal terá uma directora professora, uma ou mais professoras adjuntas, uma ou mais guardiãs, e uma servente ou zeladora.

Art. 35 - No fim de cada anno lectivo encerrar-se-ão solennemente as aulas, por uma festa infantil cujo programma constará de exposição dos trabalhos escolares do anno, exercícios de gymnastica, recitação e canto.

Capítulo III

Disposições communs às escolas maternas e aos jardins da infância

Art.36 - A professora directora e às suas adjuntas, compete, alem das suas attribuições especiaes:

- I) *Tratar as creanças com maternal carinho, sem distincões ou preferências.*
- II) *Estudar os gostos, tendencias ou inclinações de cada creança, dirigil-as e aproveitil-as convenientemente, crear e desenvolver bons habitos fazendo desaparecer os habitos máos educando a vontade, formando o character.*
- III) *Entreter as creanças de maneira suave, sem fatigal-as, tendo em attenção a sua idade e condições pessoaes:*
 - a) *Em colloquios pequenos e interessantes sobre cousas cujo conhecimento directo esteja ao seu alcance e, assim: educar-lhes os sentidos; habitual-as a bem attenter e observar e a bem fallar; em summa, despertar e orientar a intelligencia infantil.*
 - b) *Em exercícios simples e rudimentares de trabalhos manuaes adequados aos fins educativos do instituto.*
 - c) *Em exercícios moderados de gymnastica escolar.*
 - d) *Em pequenos exercícios de canto e recitação em fôrma de monologos ou dialogos, em prosa ou verso, em linguagem simples e clara, referentes a assumptos de fácil comprehensão e de accordo com as tendencias naturaes das creanças.*
- IV) *Dirigir todos os exercícios e diversões de modo que nelles as creanças adquiram habitos de polidez, de ordem, de disciplina e de hygiene .*
- V) *Despertar em cada creança sentimentos superiores. Principalmente os de affecto para com seus collegas, de veneração para com seus superiores e de bondade para com os inferiores.*

A imagem da criança como categoria simples e não concreta, perpassa todo início da educação infantil no Brasil, além de ser percebida e aparecer apenas como fator de preocupação nos fins do século XIX. Porém, existem muitas semelhanças, como também diferenças, no desenvolvimento histórico entre o país de origem e o Brasil, como país de transplante. Por isso é importante, agora, tecer um comparativo entre o país de origem e o país de destino referente à recepção da idéia de uma educação infantil institucionalizada em Jardins-de-Infância.

3.4 AS IDÉIAS PEDAGÓGICAS DE FROEBEL E SEU POSSÍVEL SIGNIFICADO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO NOVO MILÊNIO

3.4.1 Diferenças e semelhanças entre o país de origem e o país do transplante

Esta comparação não tem a pretensão de esgotar todas as possibilidades que pudessem ser analisadas. Muitos menos quer chegar a um juízo. Fatos e momentos históricos têm de ser encarados como diferentes, facilitando uma compreensão mais adequada à situação em discussão, e não usá-los como posições opostas, mas , perceber e aceitá-las como fatores determinantes que por natureza são diferentes ou semelhantes, causando, por conseguinte, resultados igualmente diferentes ou parecidos. Captar o movimento da Educação Infantil em suas datas e no marco de sociedades diferentes, porém, comparáveis umas às outras, pode-se oferecer orientações que possam enriquecer a prática educacional e fazer da história um

instrumento de “navegação”. Assim, estimulado pelo passado inovar outra vez o futuro da educação brasileira.

Na percepção da criança como ente neutro, nota-se que também o Estado é visto como se fosse uma categoria neutra. *“O Estado que se tinha visto engrandecer era uma entidade apresentada como se não estivesse ligada aos interesses de uma classe social, e como se pudesse superar conflitos e divergências existentes entre as classes sociais que a compunham. O Estado Liberal, supostamente neutro, enfim, que estava em vias de fortalecimento”* (KRAMER, 1992, p. 55). Nesta configuração de Estado, a educação significava possibilidade de ascensão social e era defendida como direito de todas as crianças, consideradas como iguais, porém, sem qualquer referência à classe social. Nesta relativa falta de sensibilidade pelos problemas das camadas populares, excluídas da possibilidade de participação na formação do novo regime político e sem representação política, manifesta-se uma diferença fundamental: O problema não é visto como problema; o tratamento da infância como categoria simples não permite ver sua inserção na rede das relações sociais. Na Europa, e em especial, na Alemanha, tinha-se abandonado o ponto de vista de tratar a criança como ser universal, já em meados do século XIX. O mesmo não acontece de forma ampla no Brasil. Apesar de que começa a surgir a criança com suas características próprias e a procurar-se atendê-la de acordo, o conceito de criança, porém, permanece algo fragmentado, não ganhando espaço público significativo.

A mudança do Regime que se aproxima é, como SODRÉ mostrou, sustentado pelo regime anterior, portanto encontram-se em seu interior estruturas velhas recapadas como pneu velho de caminhão. Falta a *inquietação que o conhecimento proporciona e que, normalmente, se constitui em fermento de rebeldia* (SODRÉ, 1989, p. 35).

As idéias liberais não chegaram às bases do país escravocrata, o que constitui outra diferença fundamental. SODRÉ (1989) diz, que a atividade intelectual apresenta-se como via de acesso social, e a cultura era apreciada tão-somente nesse sentido, cultivada para ser ostentada e exteriorizada. *“A cultura que tinha por finalidade não o saber, mas o diploma - que funcionava como título de enobrecimento - seria, conseqüentemente, “literária e abstrata”, transmitida “por métodos que se baseavam não sobre a ação e o concreto...”* (SODRÉ, 1989, p. 36). Essas idéias são contrárias, por natureza, às idéias da educação infantil em Jardins-de-Infância que querem formar o cidadão livre, autônomo e pensante.

Nos dois países porém, pode ser destacado que foi a burguesia que demonstrou seja por qual motivo for, maior receptividade em relação às idéias inovadoras. Na Alemanha essa nova classe social representa, em meados do século XIX, uma força política expressiva; no Brasil, em fins do mesmo século, ela necessita de aliados para ganhar força e se une a quem não visa os mesmos interesses progressivos, como já foi exposto.

Com base nisto temos duas estruturas bem diferentes. A Alemanha é um país considerado protestante, cuja economia se desenvolve livremente, aderindo ao processo de industrialização que junto com as idéias liberais faz com que mude o perfil da sociedade alemã. O Brasil é um país predominantemente católico, cuja economia se baseia na agricultura, e terá seu primeiro surto industrial expressivo, apenas a partir de 1920.

HEGEL resume o conteúdo da Reforma de Lutero assim: *“Este é o conteúdo essencial da Reforma: o homem está determinado por si mesmo a ser livre”* (HEGEL, 1995, p. 346). Este pensamento ao longo do tempo ganhou espaço e se espalhou por todas as camadas sociais da época por um simples, mas decisivo fato. Lutero havia começado a questionar a autoridade da Igreja e introduziu em seu lugar a Bíblia.

Todavia, o fato de a Bíblia ter se tornado o próprio fundamento da Igreja cristã é da maior importância: cada um deve instruir-se com ela e cada um pode então determinar a sua consciência. Essa é a imensa alteração do princípio: toda a tradição e o edifício da Igreja tornam-se problemáticos, e o princípio da autoridade da Igreja é anulado. A tradução da Bíblia feita por Lutero foi de valor inestimável para o povo alemão, que com isso recebeu um livro nacional que nenhuma outra nação do mundo católico tem.... Para que existisse um livro popular, fazia-se necessário, principalmente, que o povo soubesse ler, o que não é o caso na maioria dos países católicos. (HEGEL, 1995, p. 347).

“Fazia-se necessário que o povo soubesse ler...”(HEGEL, 1995), o povo, não apenas a elite; foi este o fato que dinamizou o ensino fundamental. Saber ler não para a ascensão social de alguns, mas para a ascensão do povo em direção à auto determinação de seus membros.

Neste solo ideológico de visar o homem livre caem as idéias do Jardim-de-Infância, percebem-se os excluídos as crianças da massa popular-privados de um desenvolvimento em direção à liberdade e igualdade de oportunidades. No Brasil colonial do século passado, não pode ser produzida esta visão, pois o tempo ainda não está maduro.

A Alemanha foi um país povoado e não colonizado e, sobretudo, sujeito à Reforma de Lutero, no século XVI. O Brasil, país escravocrata até o fim do século XIX, que não reconhece ainda o valor da liberdade do homem, acoplado a uma economia presa por forças externas de subordinação ao setor agrônomo, católico com outra visão para a necessidade da educação, sem ter altas capacidades de acompanhar idéias abstratas, elevados à posição de intelectuais, segundo SODRÉ (1989, p.34), o ideário do humanismo e do liberalismo encontra uma configuração sócio-política bem diferente daquela da Alemanha.

Neste momento vale ressaltar o quanto significa a assimilação da idéia do Jardim-de-Infância. Dona Emília, que em 1862 fundou o primeiro Jardim-de-Infância do Brasil, na Província do Paraná, e que conviveu com Froebel, reconheceu o princípio de que os primeiros anos da infância são decisivos na personalidade do ser humano. E quem mais implantou no século XIX uma instituição parecida havia compreendido, segundo os relatos, a importância de uma instituição educativa para a primeira infância, que não adiantasse a vida escolar, mas a direcionasse a este período melhor preparada. Neste ponto pode-se dizer que há nos dois países, a mesma compreensão no momento de sua implantação, de ser uma instituição

educativa, fato este que infelizmente se perdeu no decorrer do tempo, falando da prática educacional nas hoje chamadas pré-escolas.

O surgimento do Jardim-de-Infância no Brasil foi algo isolado no fim do século XIX e início deste. A preocupação dos educadores e defensores da idéia de Froebel na Alemanha logo incluíram os asilos infantis em sua preocupação. No Brasil, apenas em 1908 é aberta a primeira creche popular, sem intenção de transformá-la em uma instituição educativa, muito menos de introduzir nela métodos froebelianos. Para a população de crianças pobres e carentes prevalecia o lema: primeiro a saúde, depois a educação.

Indiferente do período, porém, nota-se que o simples surgimento do Jardim-de-Infância evidencia nos dois países a divisão da sociedade em classes distintas, ou seja, a divisão da sociedade transporta-se para o seu sistema educacional, tanto na Alemanha como no Brasil.

Outra semelhança em relação à prática educacional que se estende, no caso do Brasil até ao nível político. O que era um mal entendido do Senador Junqueira no seu discurso em 1879 (KISCHIMOTO, 1993, p. 93), de uma escolarização precoce, instalou-se na prática educacional após o movimento da Escola Nova. Até hoje, em muitos casos em vez de fazer a criança desejar a 1.^a série do 1.^o grau a cansa com uma instrução inadequada à sua idade. A

tendência de utilizar-se de conteúdos e procedimentos escolares, parece, de fato, ser comum, “porque não sabem o que fazer”.

3.4.2 O denominador comum entre as idéias de Froebel e o aplicável na prática educacional brasileira

O reconhecimento do significado próprio da infância deve ser levado a sério no momento em que se discute as medidas educacionais adequadas à primeira infância. Parece que justamente na virada de mais um século dominam outra vez interpretações, projeções de desejos, não raramente orientados pelas leis do mercado quando se pensa na criança em idade pré-escolar. Isto quer dizer que se usa a primeira infância para acelerar resultados que têm significado para o mercado, ou seja, medíveis em valores monetários. Resultados possíveis via condicionamento, porém não assimilados e por conseguinte não se tornam atitudes e conhecimentos internalizados.

Desaparece desta maneira o objetivo de formar um indivíduo pensante, autônomo, liberto das formas condicionadas de pensar. Projetam-se pelo adulto desejos de reconhecer, quanto antes resultados medíveis, reconhecíveis, ou seja, parecidos com os do adulto – aprender ler e a escrever, técnicas culturais que serão necessárias para garantir a sobrevivência da civilização e, na melhor das hipóteses, uma vida bem sucedida. O aprendizado se reduz à técnica, desvalorizando o que vem antes da grafia e do desenho da letra.

Superar o duplo movimento das idéias e das coisas que AZEVEDO já aponta na passagem do Império à República, pode ser um fio condutor. A história da Educação brasileira documenta freqüentemente mudanças rápidas, não deixando tempo para qualquer amadurecimento de idéias. Num momento se propaga o histórico-crítico; de repente nova moda se instala, o construtivismo; falta esperar pelo situacional, atualmente em moda na Europa...

A proposta é de retornar às bases do movimento pré-escolar no Brasil e reavaliá-lo frente à realidade brasileira, que se mostra bem mais estruturada e regulamentada no campo educacional em seus pontos norteadores do que se pensou no início deste trabalho. Retornar quer dizer lembrar-se que o amadurecimento necessita de tempo, isto é, que tempo está relacionado com a compreensão da criança e a imagem que se tem dela. A cultura brasileira é multifacial (multicor). A educação não deveria retratar esta mesma multifacialidade e toda a criatividade que ela implica?

Por isso foram, num primeiro momento, levantados pontos comuns, e os que apresentam diferenças, entre o país de origem da idéia e o país do transplante. Qual pode ser então o primeiro denominador comum, pensando numa educação infantil coerente com os desafios que o próximo milênio projeta para os cidadãos que vivem em regimes políticos chamados democráticos?

Sem dúvida, para os que se dedicam à questão da infância, o denominador comum é a nossa própria criança brasileira. E enquanto se fala em criança brasileira como se fosse o denominador comum, já implica em diferença... É a nossa criança literalmente dividida num contexto de uma sociedade ainda dividida. Portanto, não é a criança a ser tratada como categoria neutra. É a criança brasileira que se torna o denominador comum.

Para ela procura-se uma educação que possa proporcionar um desenvolvimento integral. Assim diz a LDB, na Seção II em seu Art. 29: *“A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”*

Mas ainda, para poder se desenvolver integralmente, pergunta-se a qual das crianças se direciona o texto legal. O início da Educação Infantil no Brasil mostrou bem claro sua imagem de criança e a colocou em cheque na prática educacional, de forma nítida para os observadores da nova modalidade de educação para crianças antes da idade escolar propriamente dita.

Quando se declara que o denominador comum é a criança entre 3 e 6 anos de idade implica isso essencialmente no esforço de conseguir para elas uma infância individualizada

própria, e descobrir quais são as chances reais e sob quais limitações este desenvolvimento ocorre.

O denominador comum é a criança entre 3 e 6 anos de idade. Portanto, é necessário uma visão nítida sobre a imagem da criança em vigor na sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, voltando pelo caminho da história às raízes da educação infantil no país, vê-la como Froebel a percebeu, sem discuti-la como categoria, mas como objeto de percepção frente às expectativas e interpretações. Refletir a imagem da criança sobre o plano da funcionalidade, ou seja, sem deixar a cientificismo analisar os dados frente àquilo que possa beneficiar a criança de imediato, no dia-a-dia.

Cada colocação sobre a educação contém uma imagem de crianças, que por sua vez representa uma complexidade composta por partes próprias, ou seja, internas e por partes externas, de fora. Por este motivo é necessário conscientizar-se desta sua imagem de criança, para poder desenvolver uma estratégia nas competências pedagógicas. Porque a imagem de criança que se tem, é o que determina a ação pedagógica.

Enquanto os relatos históricos refletem uma imagem de criança apelam ao mesmo tempo aos educadores de hoje para que se confrontem, de forma ativa, com a sua imagem de criança, analisando a partir disso a prática educacional própria.

A imagem de criança implica na determinação de necessidades infantis. De forma subjacente, vem nesta discussão também o que o educador deve produzir. Assim, quando se pode formular as necessidades infantis, tem-se o início para aquilo que se vai oferecer e como é possível interferir. Isto se torna um referencial à prática educacional, porque assim os adultos acham os contornos (limites) dentro dos quais podem agir com segurança na ação pedagógica. A discussão sobre as necessidades infantis, intimamente relacionadas com a imagem da criança, parte do adulto. Chama atenção que o mais interessado na questão, a criança, não tem voz própria ou ativa. Ao contrário, adultos, que não são mais crianças, interpretam de forma globalizada o sujeito da infância e as necessidades que ela tem.

Por esta via de interpretação, se perde de vista o indivíduo, esta complexa personalidade de uma criança com suas necessidades bem específicas e sua própria visão sobre a questão,. Nega-se à criança que ela mesma possa descobrir suas necessidades, expressá-las e desenvolvê-las. O problema que se configura é que este tipo de standard prende nossa visão, nossa ação deixando-nos presos no papel de determinar certas necessidades, em vez de podermos ficar livres para descobrir as crianças como pessoas em sua totalidade e também em seus potenciais contraditórios. Esta postura, porém, impede receitas pré-fabricadas. Pode-se então notar que:

- a) as crianças são capazes de serem autores de seu desenvolvimento, o que quer dizer que não são seres incompletos, nem desinteressados e tampouco o tempo todo necessitados e dependentes de nós, para modelar e desenvolver seu ser e suas relações;

b) assim, crianças são “homens completos”. Por isso não são um quarto de ou meio homem, que por um processo contínuo de adição de características vai se completando como homem adulto. São individualmente seres completos, ricos e sempre renovados.

Outro aspecto é notável nesta óptica de um ser completo: a criança em relação ao adulto ainda é completa pela falta de especialização, ou seja, por ainda não ser especializada. Os processos físicos e psíquicos, emocionais e mentais são bem menos diferenciados. As diversas impressões sensoriais são muito mais interligadas como na pessoa adulta. Reações emocionais são também ou ao mesmo tempo, movimentos físicos (corporais) mesclados naturalmente, mostrando a reação de um humano completo.

Enquanto assim se diz que a criança sente e interpreta de forma diferente o que tem importância e desenvolve outras necessidades, o adulto reconhece que essas necessidades não podem ser catalogadas por dedução. Este reconhecimento próprio da necessidade do homem-criança, permitirá uma ação educacional diferenciada na medida em que os educadores, a caminho de conhecerem as crianças, e preferencialmente junto com elas, podem achar interpretações e soluções práticas.

Da teoria à prática: ora, no caso da infância brasileira mostra-se ela multifacial. Porém, o denominador “criança” prevalece. Mas, admite que a criança de rua também é ator de seu desenvolvimento, expressa suas necessidades, reage de forma complexa. E o mesmo vale do

pressuposto para a criança de outras classes sociais percebida de forma individualizada. Beneficiar este processo com medidas educacionais adequadas se torna o desafio sem pre-determinar e muito menos engavetar necessidades infantis, como se o homem-criança pudesse ser pluralizado numa categoria, quando se procura a prática educacional que possa garantir seus direitos constitucionais. Este olhar cansa. Outras disciplinas científicas podem, com toda razão, explorar e estudar a criança e a infância como categoria. O pedagogo-educador que visa a prática educacional deve olhá-la por outro filtro.

Mesmo assim, não se deve esquecer o que KISCHIMOTO lembra: *“A imagem de infância é reconstruída pelo adulto, por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e, de outro, dependente de percepções próprias do adulto, que incorporam memórias de seu tempo de criança. Assim, se a imagem de infância reflete o contexto atual, ela é carregada, também, de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância”* (KISCHIMOTO, 1993, p.109).

No denominador comum, criança tem de ser admitida que existe aquilo que é denominado a mancha preta, algo que não entra no campo de percepção. A problemática social brasileira exclui com facilidade certas crianças brasileiras desta visão. A criança pobre de rua, não se encaixa muito bem, negando o direito de ser criança, como a história mostrou. Levando a sério que o adulto reconstrói a imagem da infância, temos de reconhecer que a imagem de infância como o brasileiro a tem, foi historicamente influenciada. Neste processo

temos outras estruturas de pensamento, ou seja intelectuais que geram outras percepções e uma valorização diferente. O destaque está no termo “diferente”, sem qualquer conotação de melhor ou pior.

Numa análise dos tempos modernos, investigando a Reforma (de Lutero), Hegel (1995, p. 348) questiona a diferença fundamental dos povos e chega aos opostos da união e desunião. Este termo da união, como característica fundamental que ocupa tanto os pensamentos de Froebel. Segundo Hegel, a interpretação de união ocorre de forma diferente em nações tão distintas como latinos e germânicos. Por mais que se possa questionar as constatações de Hegel, vale apenas mantê-las em mente para poder chegar a aproximações de compreensão, pensando na trajetória e recepção das idéias a respeito da educação infantil no Brasil.

Porém, falando na educação infantil e relacionando-a com as idéias de Froebel, ele fala na união de vida como fundamento para toda ação pedagógica. Ajudar a criança para que ela possa achar a união de vida, (*Lebenseinigung*). União de vida em Froebel, desenvolvimento integral na LDB. Uma mesma palavra cujo significado leva à mesma ação educativa, porém, ouvida em solo diferente com um histórico diferente. Por conseguinte, amarrando estas constatações ao denominador comum da criança brasileira, medidas educacionais somente podem ter êxito se o fundamento as suporta, se há uma receptividade, se há compatibilidade, e somente assim, por mais que existam diferenças, poder-se-á trabalhar resultados significativos para as crianças em questão. Mais simples: copiar não vale. Enquanto não se nega o que é

próprio do brasileiro, pode-se formar o cidadão do mundo com características nacionais partindo da educação infantil institucionalizada.

4 CONSIDERAÇÕES GERAIS

Relembrando, tratou-se nestes dois capítulos da tentativa de rever os fatos históricos antes relatados e verificá-los em relação a sua funcionalidade para a prática educacional. Fazendo assim, da história, um instrumento de orientação que pudesse ter influência concreta sobre a maneira de formar as nossas crianças desde a primeira infância.

Muito ambicioso? Não; poder ganhar o futuro, instrumentalizar as crianças independente de sua procedência, mas coerente com a sua procedência é o direito da próxima geração de brasileiros. Leminsky descreve em sua poesia a trajetória da criança brasileira para poder ter sucesso na vida. Mandada, aliás vendida para fora do país, para somente assim poder voltar e pegar o sol em Copacabana: “... *Só assim eles podem voltar e pegar o sol em Copacabana*” (Paulo Leminsky: De repente me lembro do verde”). Educação e formação desde cedo para as nossas crianças pois, ...*Só assim elas podem ficar e pegar o sol em Copacabana...* (alterando PAULO LEMINSKY em sua poesia:”De repente me lembro do verde...” In: PRIORE, 1996, p. 146)

A formação da criança desde cedo, ou nos mais importantes anos de vida, segundo Froebel, é o desafio para fazer jus à bandeira brasileira: Ordem e Progresso. Enquanto se procura um desenvolvimento integral necessita-se uma visão globalizada, íntegra da criança em determinado contexto e circunstância propriamente brasileira.

Há, resumindo, um denominador comum na visão da criança e também, a princípio, pela Lei de Diretrizes e Bases n.º 9394/ 96: a intenção de procurar o desenvolvimento integral. Integral não significa igual, e nem nunca significou na história da infância brasileira. Longe de propagar a divisão de classes ou diferenças de crianças. Muito pelo contrário: Uma imagem de criança frente à realidade brasileira, não precisa neste sentido de sonhos, mas de propostas aplicáveis, praticáveis, levando a sério que a criança é considerada capaz de ser agente de seu desenvolvimento e pode auto determinar suas necessidades. Em que medida, porém a criança favelada, pobre, a criança de classe média e alta, possa realizar-se devido a diferentes fatores - é o desafio da ação pedagógica e não apenas de seu discurso... sobre a educação. Personagens históricos, como os mencionados neste trabalho, sentiram o que de inovador havia na proposta para a educação infantil.

Tendo como denominador comum, a procura da criança de forma individualizada em relação a sua necessidade, específica e única e a promoção de seu desenvolvimento integral, pergunta-se, se há de fato a possibilidade de continuar, pegar o fio condutor de uma Emília Eriksen do Paraná, um Doutor Menezes Vieira no Rio de Janeiro e adicionar aos pioneiros da educação infantil no Brasil o que é válido na ciência da educação (*Erziehungswissenschaften*) para a realidade brasileira, ganhando desta maneira uma ação pedagógica na educação infantil outra vez inovadora, sem ser cópia de outro sistema espelhado no ambiente educacional.

Estas considerações finais deixarão em aberto a questão da adaptação. Levando Froebel a sério em seus pressupostos, pode-se modificar o quadro educacional da área pré-

escolar em direção a uma prática pedagógica que visa e valoriza a necessidade de brincar, como expressão de auto-atividade, e como meio ativo de aprendizagem, observando e oferecendo, no momento certo e não antecipado, os meios que possam enriquecer e assim promover um desenvolvimento pleno.

Parece nítido, que os fatores históricos que provocaram o surgimento da Educação Infantil foram parecidos nos países aqui investigados, nas aspirações de pessoas que tiveram visões, porém com os dois pés no chão, para promover mudanças necessárias.

Entender a importância da educação infantil institucionalizada necessita de pessoas engajadas na questão educacional da primeira infância; mais: uma consciência política que quer ver o povo pensante, autônomo e livre das formas condicionadas de pensar. O movimento da educação infantil na Alemanha foi um episódio político com função sinalizadora. Somente assim e com pessoas que tenham entendido a importância dos primeiros anos de vida, como Froebel e seus seguidores, depois também no Brasil, podem ser tomadas medidas que no presente momento histórico de globalização possam preparar o brasileiro, ainda criança, de acordo com suas capacidades e potenciais, assim adequado à idade, para uma vida social realizada em qualquer nível social.

Uma política educacional visionária, valorizaria o que as ciências humanas apontaram sempre de novo nas décadas depois de Froebel: é na primeira infância que o núcleo de

personalidade do homem se configura. Este reconhecimento movimentou uma Emília Eriksen, um Dr. Vieira e outros, assimilando bem da idéia de Froebel o que tinha valor para o meio brasileiro.

O objetivo principal deste trabalho foi a investigação do percurso histórico que a educação infantil tomou na segunda metade do século passado. Oriundo socialmente de um clima revolucionário na Alemanha, os ideais passaram o Atlântico, e chegaram num Brasil escravocrata, em outra ordem política, mas também à pessoas que ansiavam por mudança da ordem sócio-política. Aqui a pesquisa histórica revelou fatos, relatou-os, mas a partir disso, desafia o leitor a não ficar contemplando-os, mas a tomar a iniciativa, aprendendo do passado para construir o futuro.

“Venham, deixem-nos viver às nossas crianças!” F. FROEBEL

„Auf, lasst uns unsern Kindern leben!“ F. FROEBEL

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. In: BARRETO DE OLIVEIRA, Maria de Lourdes. *Infância e Historicidade*. São Paulo: PUC, 1989, p. 98.

AZEVEDO, Fernando de. A Cultura Brasileira (6. edição). Rio de Janeiro/ Brasília: UnB e UFRJ, 1996.

BARRETO DE OLIVEIRA, Maria de Lourdes. *Infância e Historicidade*. São Paulo, 1989, 269 p. Tese de doutorado em educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BERVIAN, P.A. e Cervo, A. L. *Metodologia Científica* (3. edição). São Paulo: Mc Graw Hill do Brasil, 1983.

BOGDAN, Robert e Biklen, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Codex: Porto editora - Portugal, 1994.

BORG, Walter R.; Gall, Meredith, D. *Educational Research-An Introduction*(4. edição). New York: Editora Longman, 1983.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases, n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da União em 23 de dezembro de 1996.

CARDOSO, Ciro Flamarion e Brignoli, Héctor Pérez. *Os Métodos da História* (4. edição). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

COHEN, Louis an Manion, Lawrence. *Research Methods in Education* (2. edição). London: Editora Croom Helm, 1985.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e Construção de Conhecimento - Metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brsasilero, 1996.

DORFMUND, Luiza Pereira. *Emília Erichsen*. Curitiba/ PR: Xerox do Arquivo do Colégio Público Xavier da Silva, 1966.

- ELY, Margot. *Doing Qualitative Research: Circles within circles* (2. edição). Bristol: The Falmer Press, 1994.
- FAZENDA, Ivani. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Organizadora). *Tá pronto, seu lobo?* São Paulo: Editora Ática e EDUC, 1991.
- FEBVRE, Lucien. *Combate por la historia*. Barcelona: 1970, In: CARDOSO, C. *Os métodos da história*. 4. edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.
- FROEBEL, Friedrich. *Ausgewahlte paedagogische Schriften*. Paderborn: Ferdinand Schoeningh, 1965.
- GARIN, Eugenio. *Erziehung, Anspruch, Wirklichkeit III. Geschichte und Dokumente abendländischer Pädagogik. Von der Reformation bis John Locke*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 1967.
- GEISSLER, Heinrich; SCHALLER, Klaus. Pampaedia. In: SCHÄFER; Jürgen. *Geschichte der Vorschulerziehung*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang, 1987, p. 29.
- GROSSMANN, Wilma. *KinderGarten - Eine historisch-systematische Einfuehrung in Entwicklung und Paedagogik* (2. edição). Basel: Beltz, 1994.
- GROSSMANN, Wilma. *Vorschulerziehung. Historische Entwicklung und alternative Modelle*. Köln: Kiepenhauer und Witsch, Studienbibliothek, 1974.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Filosofia da História*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.
- KISCHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos Tradicionais Infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- KRAMER, Sônia. *A Política do Pré-escolar no Brasil - A Arte do Disfarce* (4. edição) São Paulo: Cortez Editora, 1992.

- KRENZ, Armin e Roennau, Heidi. *Praxisbuch Kindergarten - Entwicklung und Lernen im Kindergarten*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder, 1994.
- KUCZYNSKI, J. Die Geschichte der Lage der Arbeiter in Deutschland von 1870 bis in die Gegenwart. In: SCHÄFER, Jürgen. *Geschichte der Vorschulerziehung*. Frankfurt/ Main: Verlag Peter Lang, 1987, p. 29.
- LEMINSKY, Paulo. De repente me lembro do verde. In: PRIORE, Mary del. (Organ.) *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 4. Edição, 1996, p. 146.
- LÜDKE, Menga e André, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Maria Lucia A. *Pré-escola é não é escola a busca de um caminho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias* (2. edição). São Paulo: Cortez: Aurores associados, 1989.
- MARENHOLTZ-BÜLOW, Bertha. Die Arbeit und die neue Erziehung nach Froebels Methode. Kassel, 1875. In: GROSSMANN, Wilma. *KinderGarten*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1987.
- OJA, Sharon Nodic. *Collaborative action research: a developmental approach*. Philadelphia: The Falmer Press, 1989.
- OTTO-PETERS, Louise. *Das Recht der Frauen auf Erwerb. Blicke auf das Frauenleben der Gegenwart*. Hamburg: 1866.
- PIAGET, Jean. *Psychologie der Intelligenz* (6. edição). Olten: Walter Verlag AG, 1974.
- PISKUNOW, A.J. e Worobjow, G.W. *Methoden der pädagogischen Forschung*. Berlin: Verlag Volk und Wissen, 1989.

- PRIORE, Mary del. (Org.) *História da criança no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 1996.
- PULASKI, Mary Ann Spencer. *Compreendendo PIAGET*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 1986.
- RAITH, Werner. *Erziehung, Anspruch, Wirklichkeit V. Geschichte und Dokumente abendländischer Pädagogik. Das 19. Jahrhundert: Bürgerliche und sozialistische Pädagogik*. Starnberg: Werner Raith Verlag, 1971.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira* (12. edição). São Paulo: Cortez, 1992.
- RIZZO, Gilda. *Educação Pré-escolar* (7. edição). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil* (14. edição). Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1991.
- SCHÄFER, Jürgen. *Geschichte der Vorschulerziehung*. Frankfurt am Main: Lang, 1987.
- SCHEUERL, Hans. *Klassiker der Pädagogik I Vol.* (2. edição). München: Editora C. H. Beck, 1991.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *Síntese de História da Cultura Brasileira* (16. edição). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1989.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais - A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1995.
- WEBER, Max. *Die protestantische Ethik und der "Geist" des Kapitalismus*. Bodenheim: Athenaum Hain Hornstein, 1993.
- WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. (10. edição). São Paulo: Pioneira, 1996.
- WOLKE, Christian Heinrich. *Kleine Erziehungslehre*. In: SCHÄFER, Jürgen. *Geschichte der Vorschulerziehung*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang, 1987, p. 53.