

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**A PROPOSTA EDUCACIONAL DE FRIEDRICH FROEBEL:
DOS JARDINS DE INFÂNCIA À ATUAL EDUCAÇÃO INFANTIL NO
BRASIL**

JULIARA DIAS DOS SANTOS

**PARANAVÁÍ
2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**A PROPOSTA EDUCACIONAL DE FRIEDRICH FROEBEL:
DOS JARDINS DE INFÂNCIA À ATUAL EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

Dissertação apresentada por Juliara Dias dos Santos, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador(a):
Prof. Dr.: Adão Aparecido Molina

PARANAVÁÍ
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237p Santos, Juliara Dias dos

A proposta educacional de Friedrich Froebel: dos jardins de infância à atual educação infantil no Brasil./ Juliara Dias dos Santos. . - Paranavaí: Universidade Estadual do Paraná, 2016. 157 f.

Orientador: Prof^a. Dr.: Adão Aparecido Molina.
Dissertação (mestrado) apresentada ao Programa de pós-graduação
Em ensino da Universidade Estadual do Paraná, 2016.

1. Jardins de infância. 2. Friedrich Froebel 3. Educação infantil
I. Universidade Estadual do Paraná. II. Título

(21. ed.) CDD: 372.21

Bibliotecária Responsável
Dalva Oliveira Cabral
CRB 9/1656

JULIARA DIAS DOS SANTOS

**A PROPOSTA EDUCACIONAL DE FRIEDRICH FROEBEL:
DOS JARDINS DE INFÂNCIA À ATUAL EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina (Orientador) – UNESPAR

Prof. Dr^a. Heloisa Toshie Irie Saito – UEM – Maringá

Prof. Dr^a. Conceição Solange Bution Perin – UNESPAR

Data de Aprovação:

___/___/_____.

Dedico este trabalho

À minha mãe Janete, exemplo de educadora que foi por toda a vida.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo dom da vida e pela oportunidade da realização desse feito.

Ao meu pai Osvaldo, o qual não mediu esforços para me motivar e financiar esses anos em início de carreira em que a profissão não remunera dignamente.

Ao meu marido Aloísio, maior incentivador para realização desse feito, por financiar livros e viagens para eventos, e auxiliar em vários momentos com os cuidados com o filho para que a mãe pudesse estudar.

Ao meu filho Vítor Augusto, pela privação da minha companhia e cuidados nos momentos em que dediquei aos estudos.

Ao meu irmão Jilliardy, crítico da realidade, por sempre me incentivar à leitura e aos estudos, além do exemplo de persistência até alcançar sua almejada profissão.

À minha irmã Jayara, por seu exemplo de fortaleza nos momentos de maiores dificuldades.

Ao meu professor orientador Dr. Adão Aparecido Molina, intelectual o qual sempre admirei, dedicado e paciente com seus orientandos.

Às professoras Dr^a. Heloisa Toshie Irie Saito e Dr^a. Fátima Aparecida de Souza Francioli, que auxiliaram com sugestões valiosas na correção do trabalho.

À amiga e companheira de produção, Viviane da Silva Batista, pelos momentos de estudo e companhia nos eventos.

Ao amigo Gustavo Poldo, parceiro de trabalho e acadêmico do curso de História, pelo empréstimo de materiais e pelos momentos de estudo.

À equipe pedagógica da Escola Municipal Hermeto Botelho, em especial à supervisora Claudimeire Vicente e à diretora Emília Garcia Sanches, pela motivação e pelo apoio, não hesitaram em modificar meus horários para que pudesse frequentar as aulas presenciais do Mestrado.

Às companheiras de trabalho, por tornarem meus dias mais alegres e divertidos.

Às amigas de infância, em especial à Juliana Paula Cordão, sempre pronta a ouvir nos momentos em que mais precisei.

À todos os professores do curso de Mestrado, que contribuíram para a ampliação de minha visão de mundo.

Aos funcionários da secretaria de pós-graduação, pela disponibilidade e gentileza.

Aos alunos da turma 2 do Mestrado, pelos momentos compartilhados e pelas discussões enriquecedoras durante o período de aulas.

“Tentemos ver o homem na criança;
consideremos a vida do homem e da
humanidade na infância. Reconheçamos na
criança o germe de toda a atividade futura do
homem”

(Friedrich Wilhelm August Froebel, 1782-1852).

“Entre uma criança de berço e uma que já fala,
há maior distância que entre um garoto da
escola e mesmo Newton”

(Johan Paul Richter, 1763-1825).

SANTOS, Juliara Dias dos. **A PROPOSTA EDUCACIONAL DE FRIEDRICH FROEBEL: DOS JARDINS DE INFÂNCIA À ATUAL EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL**. 157f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaíba. Orientador: Dr. Adão Aparecido Molina. Paranaíba, 2016.

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo sobre a proposta educacional de Friedrich Froebel estabelecendo uma relação entre o surgimento dos Jardins de Infância, o contexto histórico no qual eles foram criados e a influência dessas ideias nas propostas atuais para a Educação Infantil no Brasil. A criação dos jardins de infância está associada às mudanças que ocorreram na sociedade capitalista do século XIX. Não obstante, com o desenvolvimento do capital, novas perspectivas educacionais surgiram ao longo do século seguinte, em especial para a educação da infância. Assim, perguntamos: qual a relação de Froebel com o ensino nas atuais escolas de Educação Infantil? Partimos do pressuposto que parte das ideias e dos princípios educacionais ligados ao ensino (lúdico, jogos, brincadeiras, trabalho de observação do professor) idealizados por Froebel, embora ressignificados, ainda estão presentes nas propostas atuais para a Educação Infantil brasileira. Para tanto propomos este estudo, cujo desenvolvimento se justifica pelo fato de entendermos melhor a origem da educação pré-escolar e as propostas educacionais atuais para o ensino nas escolas de Educação Infantil. O estudo teve como âncora a pesquisa qualitativa cujo enfoque histórico-estrutural nos garante uma ampla visão do problema, assinalando possibilidades de compreensão das relações que o nosso objeto de estudos estabelece com as questões maiores dentro de um contexto socioeconômico e político e se utilizou de fontes bibliográficas e documentais, com o intuito de contribuir para o aumento do conhecimento na área das políticas para a educação infantil no Brasil. A partir desse contexto o texto está organizado em três momentos, a saber: a seção dois ordena as informações acerca da economia e da política, justamente para que, na seção seguinte se possa entender a proposta de criação dos jardins de infância dentro de um contexto de mudanças, a partir do qual foi necessário preparar os indivíduos para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho. Foram utilizadas como fontes de pesquisa nessa seção, os textos do historiador britânico Eric Hobsbawm, dentre outros. A seção três tem por objetivo explicar o surgimento dos jardins de infância, evidenciando o pensamento filosófico e pedagógico de Froebel ao preocupar-se com o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos e nela foi utilizada como fonte primária a obra “A Educação do Homem” de Froebel, além de autores que discutem a sua vida e obra, como Alessandra Arce e outros, que serviram como revisão de literatura. A seção quatro teve por finalidade realizar uma aproximação da pedagogia dos Jardins de Infância de Froebel com as propostas educacionais atuais para a Educação Infantil. Para tanto, foram utilizadas como fontes primárias para análise a obra *Educação: um tesouro a descobrir*, idealizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2010). Os documentos analisados foram selecionados devido à sua relevância enquanto norteadores das propostas educacionais para a educação do novo século. Os resultados da análise apontaram que, parte das ideias de Froebel ainda está presente nas propostas atuais para a educação infantil do Brasil.

Palavras-chave: Jardins de Infância; Friedrich Froebel; Educação Infantil.

SANTOS, Juliara Dias dos. **THE EDUCATIONAL PROPOSAL OF FRIEDRICH FROEBEL: FROM KINDERGARTENS TO THE CURRENT EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN BRAZIL**. 157f. Thesis (Master degree in Teaching) – Universidade Estadual do Paraná – Campus of Paranavaí. Advisor: Dr. Adão Aparecido Molina. Paranavaí, 2016.

ABSTRACT

This paper presents a study on the educational proposal of Friedrich Froebel establishing a relationship between the emergence of Kindergartens, the historical context in which they were created and the influence of these ideas on the current proposals for Early Childhood Education in Brazil. The creation of kindergartens is associated with the changes that have occurred in the capitalist society of the nineteenth century. Nevertheless, with the development of capital, new educational prospects have emerged over the next century, especially for childhood education. Thus, we ask: What is the relationship of Froebel with teaching in the current schools of Childhood Education? We depart from the assumption that some of the ideas and educational principles related to teaching (playful, games, jokes, teacher observation work) devised by Froebel, though reinterpreted, are still present in the current proposals for the Brazilian Early Childhood Education. Therefore we propose this study, whose the development is justified by the fact that we understand better the origin of pre-school education and current educational proposals for teaching in Early Childhood Education schools. The study had as an anchor the qualitative research with the historical-structural approach guarantees us a broad view of the problem, noting the possibilities of understanding the relationships that our study object establishes with the larger issues within a socio-economic and political context and used bibliographical and documentary sources, in order to contribute to the increase of knowledge in the area of policies for early childhood education in Brazil. From this context the text is organized in three stages, namely: section two sorts the information about the economy and politics, just to the next section we can understand the proposed establishment of kindergartens inside a context of changes, from which it was necessary to prepare individuals for life in society and the world of work. It was used as research sources in this section, the texts of the British historian Eric Hobsbawm, among others. Section three aims to explain the emergence of kindergartens, highlighting the philosophical and pedagogical thinking of Froebel to worry about the development of children 0-6 years old and it was used as primary sources The work "Man's Education" by Froebel, as well as authors who discuss his life and work, as Alessandra Arce and others who served as literature review. Section four aimed to achieve an approximation of the pedagogy of Kindergartens of Froebel with current educational proposals for Early Childhood Education. Therefore, the works: *Education: a treasure to discover*, Science and Culture (UNESCO) and *The National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education* (2010) were used as primary sources for analysis. The documents analyzed were selected because of their relevance as guiding the educational proposals for the education of the new century. The analysis results showed that part of Froebel's ideas are still present in the current proposals for early childhood education in Brazil.

Key words: Kindergartens; Friedrich Froebel; Early Childhood Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. CONTEXTO HISTÓRICO: A EUROPA E O DESENVOLVIMENTO DO CAPITAL NO SÉCULO XIX.....	15
2.1 O CAPITALISMO EUROPEU NO SÉCULO XIX.....	17
2.2 O DESENVOLVIMENTO DO CAPITAL NA ALEMANHA DO SÉCULO XIX.....	47
3. PENSAMENTO PEDAGÓGICO E FILOSÓFICO DE FRIEDRICH FROEBEL.....	71
3.1 FROEBEL E A CRIAÇÃO DOS JARDINS DE INFÂNCIA NA ALEMANHA DO SÉCULO XIX.....	74
3.2 A TEORIA EDUCACIONAL DE FROEBEL: UMA ANÁLISE DA OBRA A <i>EDUCAÇÃO DO HOMEM</i>	86
4. FROEBEL: DOS JARDINS DE INFÂNCIA À ATUAL EDUCAÇÃO INFANTIL.....	110
4.1 A INFLUÊNCIA DE FROEBEL NO PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO DO SÉCULO XX.....	111
4.2 FROEBEL E AS PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS ATUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL.....	128
4.2.1 Relatório Jacques Delors: Educação: um tesouro a descobrir.....	133
4.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010.....	141
4.2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2013: Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil...	146
5. CONCLUSÃO	151
REFERÊNCIAS	154

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere na linha de estudos sobre “Educação, História e Formação de professores” do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar - da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí.

O interesse pela Educação da infância surgiu no ano de 2011, quando cursava a disciplina de Fundamentos da Educação Infantil no segundo ano do curso de Pedagogia da Unespar – *Campus Paranavaí*. Nesse período, desenvolvemos um Projeto de Iniciação Científica com o título de *Literatura Infantil e Educação: contar histórias e formar leitores*, no qual estudamos a origem da Literatura Infantil, a formação do leitor e a mediação da contação de histórias nesse processo. A afeição pelo tema infância foi se ampliando uma vez que, em 2013, comecei a trabalhar no berçário I de um Centro Municipal de Educação Infantil, além de estar grávida do Vítor Augusto. Nesse mesmo ano, no Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *Infância e História: a Criança na Modernidade e na Contemporaneidade*, realizamos um aprofundamento do estudo sobre a infância, discutindo o surgimento do referido conceito, perpassando pela origem dos jardins de infância criados por Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852) e discutindo o desaparecimento da infância na contemporaneidade, tese defendida por Neil Postman (1999). Em continuidade às pesquisas expostas, a proposta para a dissertação de mestrado era aprofundar os estudos sobre o educador alemão Friedrich Froebel, dada a sua relevância ao criar uma teoria educacional voltada para o ensino de crianças pequenas.

Dessa forma, justifica-se a relevância social e acadêmica do presente estudo, haja vista que é importante que acadêmicos e professores conheçam os autores clássicos e entendam as questões educacionais de sua época de maneira esclarecida, para que sua prática seja de fato um diferencial no trabalho com as crianças nas instituições educacionais. Conhecer o passado não deve ser simples satisfação de curiosidade, mas uma forma de assimilar o presente e repensar o futuro. Portanto, compreender autores e obras clássicas - no nosso caso Froebel e sua obra-prima *A educação do homem* - torna-se imprescindível, uma vez que o

professor é um intelectual, que necessita estar em constantes estudos para atualizar sua prática.

Partimos do pressuposto que a criação dos jardins de infância está associada às mudanças que ocorreram na sociedade capitalista do século XIX. Não obstante, com o desenvolvimento do capital, novas perspectivas educacionais surgiram ao longo do século seguinte, em especial para a educação da infância. Assim, perguntamos: qual a relação de Froebel com o ensino nas atuais escolas de Educação Infantil?

Para responder a essa questão, o estudo teve como âncora a pesquisa qualitativa cujo enfoque histórico-estrutural nos garante uma ampla visão do problema, assinalando possibilidades de compreensão das relações que o nosso objeto de estudos estabelece com as questões maiores dentro de um contexto socioeconômico e político e se utilizou de fontes bibliográficas e documentais, com o intuito de contribuir para o aumento do conhecimento na área das políticas para a educação infantil no Brasil.

O desenvolvimento do trabalho foi sistematizado em três seções. A seção dois, denominada *Contexto Histórico: a Europa e o Desenvolvimento do Capital no Século XIX*, tem por objetivo organizar o período histórico a partir do qual a pedagogia de Froebel foi produzida, para entender sua proposta educacional nos jardins de infância. Realizamos um estudo sobre o contexto histórico do século XIX, ou seja, mais especificamente do período que Hobsbawm (2010) denomina de “Era das Revoluções”, no qual eclode a Revolução Industrial e as massas populacionais tinham que ser contidas. Para tanto, a classe burguesa se utilizou da religião para que o trabalhador aceitasse a sua condição social. A fim de apreender melhor o século XIX, dividimos essa sessão em duas subseções: a primeira, intitulada *O Capitalismo Europeu no Século XIX*, na qual discutimos a respeito da transição do Feudalismo para o Capitalismo, do conseqüente desenvolvimento industrial, que abarcou primeiramente países como: Inglaterra e França; e a segunda subseção denominada *O Desenvolvimento do capital na Alemanha do século XIX*, na qual discorreremos mais especificamente sobre o país de origem de Froebel, a Alemanha, que se industrializou tardiamente e que se destacava pelo forte sentimento nacionalista emergente nesse período. Destarte, justificamos a relevância em se compreender o contexto histórico no qual o educador viveu a fim de assimilar suas

ideias, convicções, concepções de homem, de sociedade e de educação. Analisando os fatos, entende-se que Froebel, de família protestante, considerou a tríade “Deus, homem e natureza” como a base de toda sua filosofia educacional. A partir desse contexto será possível entender o objeto de estudo da seção seguinte que é o pensamento filosófico e pedagógico na proposta de educação do autor e, por último, estabelecer a relação da sua obra com as políticas educacionais atuais na educação infantil.

Nos documentos analisados, as categorias que serviram de base para os estudos sobre o pensamento do autor são: talentos, harmonia, jogos e brincadeiras, espontaneidade, afetividade. Essas categorias foram observadas no decorrer dos estudos realizados sobre o pensamento filosófico e pedagógico do educador alemão, e foram selecionadas entendendo-se que, por intermédio delas, é possível estabelecer uma relação entre o jardim de infância froebeliano e as políticas atuais de educação infantil no Brasil.

A seção três, *Pensamento filosófico e pedagógico de Friedrich Froebel*, tem por objetivo entender a criação dos Jardins de infância e a perspectiva de Froebel para o ensino nessas escolas infantis, idealizadas por ele. Para tanto, dividimos o capítulo em duas subseções, a primeira denominada *Froebel e a criação dos Jardins de Infância na Alemanha do século XIX*, e a segunda subseção: *A Teoria Educacional de Froebel: Uma Análise da Obra “A Educação do Homem”*. O *kindergarten*, criação de Froebel, significa “jardim de crianças”, referenciando ao fato de que Froebel comparou a criança a uma planta, a qual necessitava de cuidados para se desenvolver e as jardineiras (professoras) seriam as regadoras desse jardim. O educador priorizou os jogos por considerá-los facilitadores da aprendizagem, criando os “dons”, isto é, utilizando-se de materiais como bolas, cubos, cilindros, esferas e paralelepípedos, picagem e alinhavo, régua dobradiças, fitas de papel colorido, modelagem em argila, entre outros. O método criado por Froebel desprezava a repetição e priorizava a observação, a imaginação criativa e a cooperação. Segundo Saito (2004), os dons possuíam diversas funções como: o preparo para o trabalho manual, a apreciação do belo, conseqüentemente do bem comum, criar o hábito do asseio e da regularidade, o cuidado e a paciência, além do desenvolvimento motor, visual e conceitual, aprimorar a personalidade moral e intelectual; ensinar geometria, os sólidos, planos e linhas, os conceitos como ordem,

simetria, comprimento, largura, altura, ângulos, divisão, adição, subtração, multiplicação, frações etc. Dessa maneira, os dons contribuiriam para formar o futuro cidadão apto para viver harmonicamente em sociedade.

A seção quatro *Froebel: dos Jardins de Infância à atual Educação Infantil* discute a influência do autor no pensamento educacional no Brasil no decorrer do século XX e nas propostas atuais para a Educação Infantil brasileira. Dessa forma, foram realizados estudos de revisão bibliográfica em textos de autores que discutem a influência dos ideais do educador alemão no Brasil, além de pesquisa documental, realizada em documentos da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e nas Diretrizes atuais para a Educação Infantil sobre educação, formação humana e brincadeiras no século XXI, para que pudessemos estabelecer essa relação. Essa seção foi sistematizada nas seguintes subseções: *A Influência de Froebel no Pensamento Educacional Brasileiro do Século XX*, no qual se discute como os ideais de Froebel chegaram ao Brasil, e como se deu essa influência no sistema de ensino brasileiro no século XX. A segunda subseção *Froebel e as Perspectivas Educacionais Atuais na Educação Infantil do Brasil*, pretende demonstrar o porquê o autor clássico é relevante para a atualidade. Segundo Saviani (2002), Froebel não é bem conhecido pelos professores de hoje, o que dificulta a identificação da atualidade do seu pensamento. Diante desse problema, o objetivo é torná-lo conhecido, expondo sua proposta pedagógica, aproximando-a dos jogos e das brincadeiras utilizados como trabalho docente na Educação Infantil da atualidade. Por isso, analisamos alguns capítulos da obra *Educação: um tesouro a descobrir*, de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010, a fim de averiguar a presença dos ideais do educador alemão quanto à utilização dos jogos e dos brinquedos, dentre outros princípios, na educação da criança pequena.

Froebel recebeu diversas críticas, segundo Bastos (1999), devido à errônea interpretação de sua teoria, o que levou alguns educadores a aproximá-lo da pedagogia do trabalho, além de conciliá-lo aos subseqüentes ideais escolanovistas e mais tarde construtivistas. Por outro lado, a despeito de seus detratores, espera-se que os resultados deste estudo contribuam para destacar o mérito do seu trabalho, revelando os resquícios de sua teoria que, ainda hoje, contribuem para o ensino nas instituições de Educação Infantil.

2 CONTEXTO HISTÓRICO: A EUROPA E O DESENVOLVIMENTO DO CAPITAL NO SÉCULO XIX

Conhecendo Froebel na disciplina da graduação interessei-me em saber qual sua contribuição, ainda hoje, para a educação da infância. Na etapa de entrevista do processo de seleção para o programa de mestrado, questionaram-me sobre qual a relação que um autor do século XIX teria com a atualidade. Em resposta a essa questão, defendemos que: os clássicos, o passado e o contexto histórico são de suma importância para que possamos compreender a conjuntura econômica, social e cultural atual da nossa sociedade. Os seres humanos criaram necessidades distintas em diferentes períodos históricos, por isso a relevância em se conhecer e entender o período no qual determinada obra foi produzida, ou em que contexto o autor em referência viveu e produziu as suas ideias acerca da educação.

Por conseguinte, para se compreender a educação que está posta hoje na nossa sociedade, necessita-se conhecer sua origem a fim de assimilar os reflexos e estabelecer possíveis relações com a educação contemporânea. Destarte, com o propósito de absorver o atual contexto, caracterizado pela revolução tecnológica e pela era da informação, justifica-se a recorrência ao passado, estudá-lo, conhecê-lo e analisá-lo para se apreender o presente. Cada pensador viveu em determinado período sendo influenciado pelas relações sociais e pelo modo de produção material da vida humana ali existente. Por essa razão, é imprescindível entender que cada indivíduo age de acordo com o seu contexto histórico, sendo que não nos cabe desconsiderar os pensamentos antepassados, sentindo-nos superiores a eles (FIGUEIRA, 1995).

Os seres humanos possuem uma tendência de naturalizar sua cultura, seu modelo de sociedade, seus conceitos de indivíduo e de educação, dentre outras coisas, como sendo os corretos, os melhores perante outros modelos atuais ou passados. No entanto, é preciso considerar que as diversas formas de pensar dos indivíduos em diferentes períodos históricos correspondiam às necessidades de pensamento de determinada época.

Mas por que o homem se transformou de primitivo ao moderno que se conhece hoje? Segundo Figueira (1995, p. 38) não foi somente o progresso, mas

também as necessidades que o próprio ser humano criou ao longo do tempo: “É o homem que, ao produzir a sua vida, produz e satisfaz – a cada dia – novas necessidades”. Por isso, não se pode dizer que determinado período agiu de forma “errada” e que hoje se age do modo “certo”, considerando o pensamento atual superior ao ascendente. Afinal, segundo Figueira (1995), se a sociedade encontrasse a forma “certa” de pensar, não haveria mais necessidade de transformações.

O objetivo dessa discussão introdutória é esclarecer a relevância de se estudar o passado e os autores clássicos. Na contemporaneidade demarcada pelas transformações tecnológicas torna-se árduo compreender o porquê se voltar ao passado. Buscar o passado não deve ser uma simples satisfação de curiosidade, mas, sim, uma base de reflexão dos acontecimentos sociais subsequentes. Leonel (1998, p. 95) afirma que: “[...] o passado, quando examinado de uma determinada perspectiva, é potencialmente esclarecedor das grandes questões humanas a serem enfrentadas [...]”. Portanto, esse estudo torna-se fundamental, pois analisa o contexto histórico no qual viveu Friedrich Froebel, para em um próximo momento, analisar seu pensamento e sua proposta educacional. Destarte, primeiramente discutindo seu contexto histórico, em seguida sua vida e obra, pode-se compreender sua teoria educacional, estabelecendo uma aproximação com a educação infantil na contemporaneidade. Friedrich Froebel, educador alemão do século XIX, é um exemplo de grande personalidade que representa um vínculo com a origem dos jardins de infância – hoje educação infantil - a fim de compreendermos o processo de evolução da teoria educacional infantil.

A seção foi sistematizada em duas partes: a primeira, denominada *O capitalismo europeu no século XIX*, e a segunda parte *O desenvolvimento do capital na Alemanha do século XIX*. O contexto histórico vivenciado pelo educador alemão coincide com a “Era das Revoluções”, termo utilizado pelo historiador Hobsbawm (2010) para se referir ao período de 1789 a 1848, no qual aconteceram: a Revolução Francesa, a Revolução Industrial, as Guerras Napoleônicas e as Revoluções de 1848, as quais serão mais profundamente discutidas na subseção a seguir.

2.1 O CAPITALISMO EUROPEU NO SÉCULO XIX

O período vivido por Froebel é caracterizado por Hobsbawm (2010) como um momento de transformações no âmbito mundial, no qual eclodiu a “dupla revolução”, ou seja, a Revolução Francesa e a revolução industrial na Inglaterra. Tanto a França quanto a Inglaterra foram as grandes responsáveis por incitar as mudanças nessa época em praticamente todas as outras nações. É devido a essa intensa influência global que se justifica a relevância em conhecer esse período, assim como explica o referido historiador sobre explorar o contexto histórico: “compreender como e por que o mundo veio a ser o que é hoje, e para onde se dirige” (HOBSBAWM, 2010, p. 15).

Sobre o Renascimento, Suchodolski (2002, p. 19) evidencia que esse período proporcionou a gênese da discussão dos problemas da individualidade e de desenvolvimento do homem, “[...] mas já a ideia de que o homem é homem porque deve ser tudo e que a individualidade é uma forma preciosa de realização da essência humana foi claramente formulada durante o Renascimento”. O autor cita alguns pensadores que contribuíram para a constituição dessas novas ideias no período, a saber: Feltre (1378-1446); Erasmo de Roterdão (1466-1536); Vivès (1492-1540); Rabelais (1490-1553) e Montaigne (1553-1592)¹. Por conseguinte, os séculos XVII e XVIII caracterizaram-se pela presença de uma classe trabalhadora livre e sem propriedades e pela expansão industrial, em virtude do capital acumulado pelos industriais emergentes. Assim, Marx e Engels (2011, p. 54) explicam que: “A grande indústria moderna tomou o lugar da manufatura; o lugar do estrato médio industrial foi tomado pelos milionários industriais, os chefes de exércitos industriais inteiros, os burgueses modernos”. Eles afirmam que foi a própria classe burguesa responsável por criar o proletário, que com o advento da maquinaria e da divisão do trabalho, tornou-se um simples acessório da máquina.

¹ Feltre ou Rambaldoni (professor e religioso italiano), Erasmo de Roterdão (teólogo neerlandês), Vivès (professor espanhol de descendência judaica), Rebelais (escritor francês famoso pelas obras Gargântua e Pantagruel) e Montaigne (filósofo francês criador do estilo literário ensaio). Esses autores clássicos foram humanistas que contribuíram para a formatação do pensamento sobre o novo homem que surgia num período de profundas transformações sociais. Veja-se: SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Trad. de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

Hobsbawm (2010) explicita que, devido à dupla revolução no século XIX, a Grã-Bretanha influenciou o mundo economicamente com a revolução industrial. A França, por sua vez, influenciou por meio da sua política e ideologia da Revolução Francesa, sendo esta um marco em todos os países.

As revoluções ocorridas entre os anos de 1789 a 1848 resultaram na ascensão e na solidez da indústria capitalista, além da classe média, denominada classe burguesa liberal. O século XVIII caracterizou-se pela expansão demográfica, crescente urbanização, pelo desenvolvimento das fábricas, crescimento do comércio e pela melhoria da agricultura. O comércio estava correlacionado à exploração colonial, o que enriquecia profundamente os mercadores europeus. Hobsbawm (2010, p. 46) explicita o conceito de mercador: “[...] aquele que ligava a mão de obra de vilarejos perdidos ou de ruelas afastadas com o mercado mundial”.

No ano de 1789, o mundo ainda se caracterizava como rural. O historiador em referência elucida: “E até mesmo na própria Inglaterra, a população urbana só veio a ultrapassar a população rural pela primeira vez em 1851” (HOBSBAWM, 2010, p. 33). Assim, a relação entre *status* de nobre e propriedade era até então muito expressiva, uma vez que se considerava um cavalheiro (*gentleman*), aquele que possuísse uma propriedade. Portanto, os privilégios políticos e sociais eram ainda associados ao *status* e ao nascimento.

Na Inglaterra, entre 1760 e 1830, surgiram os fazendeiros, os empresários agrícolas e o proletário rural. As ideias iluministas ganharam campo: o individualismo, o racionalismo e a liberdade. O objetivo era o abandono às ideias tradicionalistas da Idade Média e da Igreja. Dessa maneira, o *slogan* emergente era a liberdade, a igualdade e a fraternidade, o qual se tornou a marca da Revolução Francesa. Hobsbawm (2010, p. 49) esclarece a transição vivida no momento:

No começo do século, as bruxas eram queimadas; no final, os governos do Iluminismo, como o austríaco, já tinham abolido não só a tortura judicial mas também a escravidão. O que não se poderia esperar se os obstáculos remanescentes ao progresso, tais como os interesses estabelecidos do feudalismo e da Igreja, fossem eliminados?

Segundo o historiador supracitado, o Iluminismo era uma ideologia revolucionária, que acreditava no despotismo esclarecido². A monarquia absoluta e as relações agrárias feudais foram abolidas graças à Revolução Francesa e a Revolução de 1848. Os conflitos iniciais, mais especificamente nas décadas de 1770 e 1780 foram incitados devido à expansão econômica, à exploração das colônias e às reformas do despotismo esclarecido.

Outra característica relevante do período de revoluções foi a rivalidade internacional, mais marcada entre França e Inglaterra, simbolicamente representando também o embate entre o velho e o novo regime. As guerras entre esses dois países – das quais a Inglaterra perdeu apenas uma, a Guerra dos Sete anos (1756-1763) – levaram a França a uma crise política interna, contribuindo para a Revolução alguns anos depois (HOBBSAWM, 2010).

A revolução industrial eclodiu na década de 1780 na Inglaterra e terminou com a construção de ferrovias e da indústria pesada na década de 1840, sendo seu clímax entre 1780 a 1800. Os industriais partiram de mercadorias de consumo em massa, principalmente, produtos têxteis. A Química desenvolvia-se intensamente, por exemplo, quanto aos processos de branqueamento e tingimento dos tecidos. O historiador em referência menciona: “Entre 1789 e 1848, a Europa e a América foram inundadas por especialistas, máquinas a vapor, maquinaria para processamento e transformação do algodão e investimentos britânicos” (HOBBSAWM, 2010, p. 66).

Além das possibilidades de expansão, as máquinas têxteis eram simples e baratas, primeiramente utilizava-se a máquina de fiar, em seguida evoluiu-se para o tear movido a água, depois, para a fiadeira automática, por fim, o tear a motor. No século XVIII, utilizava-se o sistema “doméstico”, no qual antigos artesãos e camponeses trabalhavam a matéria-prima em suas casas, entregando os produtos aos mercadores ou futuros patrões. Até 1830, as indústrias e fábricas ainda majoritariamente trabalharam com o algodão da Grã-Bretanha:

As exigências que se derivaram do algodão – mais construções e todas as atividades nas novas áreas industriais, máquinas, inovações

² Sem abandonar o poder absoluto, os déspotas esclarecidos – como Frederico II da Prússia e José II da Áustria – foram influenciados por filósofos, e pelo momento de ênfase na razão, a modernizarem seus Estados, abolindo a escravidão e propiciando a liberdade de culto e expressão. Veja-se: ARRUDA, José Jobson de A. **História moderna e contemporânea**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1977.

químicas, eletrificação industrial, uma frota mercante e uma série de outras atividades – foram o suficiente para que se credite a elas uma grande proporção do crescimento econômico da Grã-Bretanha até a década de 1830 (HOBSBAWM, 2010, p. 73-74).

Nota-se a relevância dos produtos têxteis no início da era da industrialização propiciando o desenvolvimento econômico principalmente da Inglaterra. Verifica-se a evolução da máquina de tear até chegar ao tear a motor, além da mudança no sistema de produção, isto é, inicialmente doméstico para mais tarde industrial. Assim, os meios de produção passaram por um prolongado processo de desenvolvimento, acentuando também a diferença de classes, o que Karl Marx (2011) desvenda com maestria.

O referido sociólogo revolucionário explica que a manufatura toma lugar do antigo sistema feudal, devido à necessidade dos mercados em ascensão. Com o contínuo aumento da necessidade de produtos, a manufatura é substituída pela máquina e pela indústria. À medida que se desenvolvia o comércio, estradas de ferro, indústrias e navegação, a classe burguesa fortalecia-se, tornando clara a divisão de classes, entre burguesia e proletariado, caracterizando a luta de classes do período.

Por volta de 1830 e início de 1840 aconteceu a primeira crise do capitalismo, devido à desaceleração do crescimento da renda nacional inglesa, o que gerou pobreza e insatisfação, conseqüentemente, a revolução social. Sobre esse tema Hobsbawm (2010) afirma: “A exploração da mão de obra, que mantinha sua renda em nível de subsistência, possibilitando aos ricos acumularem os lucros que financiavam a industrialização (e seus próprios confortos), criavam conflito com o proletariado” (HOBSBAWM, 2010, p. 75).

Na visão desse autor, os trabalhadores e a pequena burguesia compartilhavam das mesmas queixas, as quais originaram movimentos como “radicalismo”, “democracia” e “república”, sendo os radicais britânicos, os republicanos franceses e os democratas jacksonianos americanos os grupos mais esplêndidos para o referido historiador, entre os anos de 1815 e 1848.

Ele acrescenta ainda que, a mecanização industrial aumentou a produtividade da mão de obra, que já era formada em sua maioria por mulheres e crianças. Pagava-se tão pouco, que o operário necessitava trabalhar exaustivamente a fim de garantir a subsistência. O referido historiador comprova:

Nas fábricas onde a disciplina do operariado era mais urgente, descobriu-se que era mais conveniente empregar as dóceis (e mais baratas) mulheres e crianças: de todos os trabalhadores nos engenhos de algodão ingleses em 1834-1847, cerca de um quarto eram homens adultos, mais da metade era de mulheres e meninas, e o restante de rapazes abaixo dos 18 anos (HOBBSAWM, 2010, p. 92).

Essa era uma característica do operariado apresentada por esse historiador que mostra como se formava a força de trabalho da época na qual Froebel viveu e escreveu sua pedagogia. Em todo esse movimento do capital, no período no qual viveu o autor, estão as questões relevantes para que se possa entender a sua pedagogia; haja vista que, a produção de ideias, de representações sociais e a própria educação devem ser compreendidas a partir da forma de organização socioeconômica e política de cada período histórico.

Essas transformações na forma de organização social para a produção material da vida humana, no período em questão, provocaram novas necessidades e promoveram a entrada da mulher no mercado de trabalho fabril.

Bonnici (2007) escreve que antes da industrialização as mulheres dedicavam-se ao trabalho doméstico do tear, porém, com o advento da revolução industrial, as mulheres submeteram-se ao trabalho caracterizado pela intervenção das máquinas e para ganhar um salário inferior ao dos homens. Este pesquisador esclarece os diversos afazeres do sexo feminino nesse período histórico, ou seja, a mulher trabalhava desde a transportação do carvão nas minas, nas fábricas de telhas, de papel, de confecções, de calçados etc., além do setor de serviços atuando como camareira, babá, cozinheira, professora, entre outros. A prostituição e a emigração - principalmente para os Estados Unidos - também não podem deixar de ser citadas como alternativas encontradas pelas miseráveis.

Sobre o emprego de mulheres nas fábricas, Marx (2011, p. 63) argumenta:

Quanto menos o trabalho manual requer habilidades e dispêndio de forças, isto é, quanto mais a indústria moderna se desenvolve, tanto mais o trabalho dos homens é sufocado pelo das mulheres. Diferenças de sexo e de idade não têm mais qualquer validade social para a classe operária.

Quanto ao papel da mulher burguesa, ele discute da seguinte forma:

O burguês enxerga em sua mulher um mero instrumento de produção. [...] Os nossos burgueses, não satisfeitos em ter à sua

disposição as mulheres e as filhas dos seus proletários, para não falar da prostituição oficial, encontram supremo divertimento em seduzir mutuamente suas esposas (MARX, 2011, p. 79-80).

Hobsbawm (2010, p. 301-302), por sua vez, sustenta:

[...] suas mulheres, que o dinheiro dos maridos privava até da satisfação de executar o trabalho doméstico, personificavam a virtude da classe: ignorantes (“seja boa, doce donzela, e deixe quem quiser ser inteligente”), sem instrução, pouco práticas, teoricamente assexuadas, sem patrimônio e protegidas. Elas foram o único luxo a que se permitiu a era da frugalidade e do cada um por si.

Em decorrência da crescente economia industrial, a população rural declina e aumenta a população urbana, com o acréscimo geral da população, necessita-se do maior fornecimento de alimentos. O homem rural tinha dificuldade em aceitar abandonar seu modo de vida. Todavia, a população agrícola foi pressionada a aceitar ocupações nas fábricas, iludidos pelos salários mais altos e pela liberdade cidadina.

Sobre o êxodo do camponês para a cidade Hobsbawm (2010, p. 91) comenta: “Foi necessária uma catástrofe realmente gigantesca como a fome irlandesa para produzir o tipo de emigração em massa”. Segundo esse historiador, a maior tragédia do período da “Era das Revoluções” foi a Grande Fome Irlandesa em 1847, na qual aproximadamente um milhão de pessoas morreram³.

Além de trazer o homem para a cidade, era necessário capacitar esse trabalhador para a indústria, um choque para o camponês acostumado ao trabalho agrícola, ou do artesão independente, que teriam agora que trabalhar ininterruptamente e em ritmo regular. Como consequência, o modo de produção capitalista formatava-se definitivamente, o que influenciou o pensamento dos educadores a respeito de uma nova pedagogia que atendesse as necessidades da sociedade emergente.

³ A Grande Fome Irlandesa ocorreu devido a uma doença que acometeu as batatas, principal alimento da referida população. Essa catástrofe compeliu cerca de 1 milhão de pessoas a emigrarem, o que propiciou o aumento da população urbana na Europa. Veja-se: HOBBSAWM, E. J. **A era das revoluções 1789-1848**. Trad. de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

No início do século XIX, Lancaster (1778-1838)⁴ foi o primeiro a sistematizar um ensino elementar, de alfabetização em massa e realizado por voluntários. Não havia interesse por parte da classe dominante em escolarizar os pobres. Manacorda (2010, p. 347) explica que, para os trabalhadores das fábricas havia a seguinte instrução: “[...] desde 1823 começaram a ser criados institutos de mecânica para instruir os operários nos princípios científicos da matemática e das manufaturas”. A maioria massiva da população francesa não possuía terras e a fome multiplicou-se devido ao crescimento da população. O camponês ainda pagava impostos e dízimos, o que agravava ainda mais sua situação de miséria.

Marx (2011) discute sobre os trabalhadores assalariados e a desvalorização da relação familiar em detrimento da ganância pelo lucro: “A burguesia [...] transformou o médico, o jurista, o clérigo, o poeta, o homem das ciências, em trabalhadores assalariados, pagos por ela. A burguesia arrancou às relações familiares o seu comovente véu sentimental e as reduziu a pura relação monetária” (MARX, 2011, p. 56).

A Revolução Francesa teve como figura pós-revolucionária, nos termos de Hobsbawm (2010), o mito Napoleão Bonaparte⁵. A burguesia era o grupo revolucionário, sobre o qual se alicerçava o liberalismo clássico, idealizado pelos filósofos e economistas e disseminado pela maçonaria e pelas associações informais. Esse ideário defendido pela revolução dava ao novo modo de produção a sustentação política necessária para a sua consolidação.

Um grande marco de 1789 foi a *Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão*, na qual foram apresentadas as exigências do burguês. O manifesto é contra uma sociedade hierárquica, porém, defende a propriedade privada como um direito sagrado. Confirma-se na citação de Hobsbawm:

Os homens eram iguais perante a lei e as profissões estavam igualmente abertas ao talento [...] Mas, no geral, o burguês liberal clássico de 1789 (e o liberal de 1789-1848) não era um democrata

⁴ Joseph Lancaster foi um pedagogista e Quaker inglês, famoso pelo método do ensino mútuo e por defender o ensino público. Veja-se: MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Monaco. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

⁵ Napoleão Bonaparte nasceu em uma família de aristocratas italianos, no ano de 1769. Estudou na Escola Militar de Paris, destacando-se como oficial do exército francês. A Era Napoleônica iniciou-se em 1799, sendo que se tornou imperador em 1804. Em 1815 foi derrotado e exilado, falecendo em 1821. ARRUDA, José Jobson de A. **História moderna e contemporânea**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1977.

mas sim um devoto do constitucionalismo, em Estado secular com liberdades civis e garantias para a empresa privada e um governo de contribuintes e proprietários (HOBSBAWM, 2010, p. 106-107).

Os trabalhadores organizaram-se para a contrarrevolução, marcada pela queda da Bastilha, uma prisão onde buscavam por armas, que também representava a queda de um símbolo:

Em tempos de revolução nada é mais poderoso do que a queda de símbolos. A queda da Bastilha, que fez do 14 de julho a festa nacional francesa, ratificou a queda do despotismo e foi saudada em todo o mundo como o princípio da libertação (HOBSBAWM, 2010, p. 110).

O ano de 1793 é o marco para o fim do feudalismo. Marx (2011) afirma que a burguesia foi revolucionária, uma vez que eliminou as relações feudais e patriarcais. No entanto, a burguesia, até então considerada classe revolucionária, temerosa com as consequências dos levantes em massa, retrocedeu ao conservadorismo. No século XIX, principalmente na Alemanha, a classe burguesa passou a evitar as revoluções, criando compromissos com o rei e com a aristocracia, a fim de prevenir consequências inestimáveis.

Os educadores do período foram influenciados pelos acontecimentos de seu contexto histórico, por isso, antes de julgá-los, é necessário compreender sua biografia e seu contexto, pois isso influenciará profundamente sua forma de pensar o homem, a sociedade e a educação.

Para Arce (2002a) tanto as obras de Froebel como as de Pestalozzi (1746-1827)⁶ refletem no âmbito educacional a ideologia do pensamento liberal burguês, constituindo pedagogias alienadoras e irracionais, conseqüentemente, influenciando para o esvaziamento da escola.

Por outro lado, é necessário reconhecer o legado que essas pedagogias propiciaram para a educação atual, não sendo cabível criticá-las apenas negativamente, afinal, Froebel por mais que criasse uma filosofia obscura e semimística, preocupou-se em elaborar uma pedagogia voltada para a criança pequena, e nesse quesito ele foi inovador em relação às questões da época. Dessa forma, do ponto de vista do criador dos Jardins de Infância, sua educação tinha por

⁶ Johann Heinrich Pestalozzi foi um educador suíço e professor de Froebel. Ver mais a esse respeito em: ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

objetivo preparar o ser humano para a vida harmônica em sociedade, haja vista que ele pensava uma educação para todos, em especial para aqueles que eram desprovidos de boas condições econômicas.

Com relação à revolução, é importante destacar aqui que Napoleão Bonaparte foi o líder que concluiu a revolução burguesa e deu início ao regime burguês. O exército estava aberto aos talentos criados pela Revolução Francesa, e Napoleão – o “pequeno cabo” – ascendeu como cônsul, cônsul vitalício e Imperador, transformando-se no mito “Deus-sol”. Assim, essa ascensão levou os homens a espelharem-se nesse indivíduo “comum” que por seus próprios méritos e talentos ganhou superioridade (HOBSBAWM, 2010).

Graças à Revolução Francesa, ocorrida entre os anos de 1794 e 1812, a França conquistou grande parte das batalhas terrestres. Hobsbawm (2010) afirma que as vidas perdidas em guerra não se justificavam tanto pela batalha em si, mas sim, devido ao clima, à falta de higiene, à carência de serviços médicos etc. Por outro lado, a Inglaterra destacou-se, no período pós-guerra juntamente com a França, como economia industrializada e potência naval e colonial: “Em 1848, somente uma economia estava efetivamente industrializada – a inglesa – e conseqüentemente dominava o mundo” (HOBSBAWM, 2010, p. 269).

Depois da Revolução Francesa surgiu o positivismo como princípio autoritário necessário à burguesia para subordinar a classe trabalhadora. Bergo (1983, p. 51) explana que Augusto Comte (1798-1857), fundador do positivismo, levava em conta o relativo, e não mais o absoluto até então posto. Dessa forma, ganharam espaço o homem e a humanidade: [...]“só há uma ciência humana ou social, porque o homem se desenvolve coletivamente, pela coerência lógica do espírito positivo, que resulta num alto grau de eficácia social”. Esse autor conceitua o termo “positivo”, ou seja, o real, o preciso, o útil.

Para Bergo (1983) a partir do espírito positivo a filosofia torna-se sã por meio das ciências, livrando-se das abstrações e do absoluto. A domesticidade controla as camadas populares por intermédio das instituições família, cidade e Igreja. Assim, surge o conceito de obediência, no qual cabe ao patriciado comandar e ao proletariado obedecer.

Outro conceito fundamental é a hierarquia, definida por Bergo (1983) como consequência da ordem social, na qual os fortes dedicam-se para os fracos, e esses

veneram os primeiros. O autor explica as subdivisões postas na sociedade de então: a elite era composta por cientistas, artistas e industriais. Aos cientistas cabia o poder espiritual, aos industriais o temporal, ao patriciado o comando, ao sacerdócio o aconselhamento, e ao operário o trabalho obediente. Dessa forma, as funções são dispostas para que o controle da sociedade fosse mantido e o progresso alcançado.

Hobsbawm (2010) listou os gênios europeus que apoiavam a Revolução. Citemos os alemães e suíços, pois dentre estes encontramos alguns dos influenciadores de Froebel. Na Alemanha, os filósofos Kant (1724-1804), Herder (1744-1803), Fichte (1762-1814), Schelling (1775-1854) e Hegel (1770-1831), os poetas Schiller (1759-1805), Hoelderlin (1770-1843), Wieland (1733-1813) e Klopstock (1724-1803); na Suíça o músico Beethoven (1770-1827) e o educador Pestalozzi (1746-1827).

Por meio dos estudos de Arce (2002a), é possível entender que os intelectuais influentes de Froebel foram Schelling e - apesar de algumas divergências - Pestalozzi⁷. A autora em referência realizou análise de algumas obras dos escritores Goethe (1749-1832) e Schiller (1759-1805), a fim de demonstrar que eles propõem soluções para o conflito da sociedade de então, e enxergam que os ideais iluministas estavam sendo contidos pela burguesia em favor do capitalismo.

Vale ressaltar as três ondas revolucionárias sistematizadas por Hobsbawm (2010) no período de 1815 a 1848. A primeira ocorreu entre 1820 e 1824, período que marcou a independência da América espanhola, e países como México, Argentina, Chile, Brasil. A segunda onda de revoluções aconteceu entre 1829 a 1834, a qual marcou a ascensão da “grande burguesia” formada por banqueiros, grandes industriais e ocasionalmente os altos cargos de funcionários civis.

A terceira e de maior destaque foi a onda revolucionária de 1848. O historiador expõe as principais tendências de oposição após 1815:

O liberal moderado (ou, em termos sociais, o da classe média superior e da aristocracia liberal), o democrata radical (ou, em termos sociais, o da classe média inferior, parte dos novos industriais, intelectuais e pequena nobreza descontente) e o socialista (ou, em termos sociais, dos “trabalhadores pobres” ou das novas classes operárias industriais) (HOBSBAWM, 2010, p. 188).

⁷ Segundo Arce (2002a) enquanto Pestalozzi se preocupava com a alfabetização da criança desde muito cedo, Froebel enfatizava o trabalho com a espiritualidade desde a mais tenra idade.

Conforme escreveu esse autor, o ano de 1830 é o marco para o surgimento do movimento revolucionário proletário-socialista com a Carta do Povo, o socialismo utópico, os movimentos nacionalistas com os movimentos “jovens” com destaque na figura de Giuseppe Mazzini (1805-1872)⁸. Além disso, a década de 1830 é marcante para as artes e a literatura, as quais retrataram a ascensão da sociedade capitalista. O autor cita como exemplo, *A Comédia Humana* de Balzac⁹, e *A condição da classe trabalhadora na Inglaterra*, de Engels¹⁰. Mas é a partir de 1840 que o proletariado, o comunismo e o Manifesto Comunista¹¹ alcançam um maior número de adeptos.

As claras mudanças no período entre 1789 e 1848 foram impulsionadas pelo rápido crescimento demográfico, o que forneceu mais trabalho jovem e gerou maior número de consumidores. “O mundo nesse período foi bem mais jovem do que qualquer outro anterior: cheio de crianças, com jovens casais ou pessoas no auge da juventude” (HOBSEAWM, 2010, p. 273).

São esses fatos que remetem à valorização da infância no período, conseqüentemente, levando nosso educador alemão a pensar uma educação própria para ela. Outra importante transformação foi no âmbito das comunicações. Vale citar o advento das ferrovias, navios de ferro, pontes, docas, veleiros, o serviço de carruagens e o sistema de correio etc. Sobre o grande símbolo de inovação da tecnologia do momento, a ferrovia, Hobsbawm poetiza:

A estrada de ferro, arrastando sua enorme serpente emplumada de fumaça, à velocidade do vento, através de países e continentes, com suas obras e engenharia, estações e pontes formando um conjunto de construções que fazia a pirâmide do Egito e os aquedutos romanos e até mesmo a Grande Muralha da China empalidecer de provincianismo, era o símbolo do triunfo do homem pela tecnologia (HOBSEAWM, 2010, p. 84).

⁸ Giuseppe Mazzini foi um político italiano, revolucionário da unificação da Itália. Veja-se: HOBSEAWM, E. J. **A era das revoluções**: Europa 1789-1848. Trad. de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

⁹ Honoré de Balzac (1799-1850) foi um escritor francês, famoso por suas observações psicológicas. Veja-se: HOBSEAWM, E. J. **A era das revoluções**: Europa 1789-1848. Trad. de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

¹⁰ Friedrich Engels (1820-1895) foi um teórico revolucionário alemão, amigo e companheiro de produção de Karl Marx. Juntos fundaram o socialismo científico. Veja-se: HOBSEAWM, E. J. **A era das revoluções**: Europa 1789-1848. Trad. de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

¹¹ O Manifesto Comunista foi publicado pela primeira vez em 21 de fevereiro de 1848, escrito conjuntamente por Karl Marx e Friedrich Engels. Veja-se: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Hedra, 2010.

A última modificação que merece destaque foi a evolução do comércio e a larga quantidade de emigração. Sendo que, após 1830, essas transformações ocorreram de forma assustadoramente rápida. Sobre esse assunto Hobsbawm (2010) ressalta:

Entre 1816 e 1850, perto de 5 milhões de europeus deixaram seus países nativos (quase 4/5 deles para as Américas), e dentro dos países as correntes de migração interna eram bem maiores. Entre 1780 e 1840, o comércio internacional em todo o mundo ocidental mais do que triplicou; entre 1780 e 1850, ele se multiplicou em mais de quatro vezes (p. 275).

A sociedade burguesa em ascensão modificou tanto a estrutura da sociedade quanto os valores impostos por ela. Hobsbawm (2010, p. 294) escreve que as carreiras estavam abertas aos talentos, ou seja, valorizava-se o *parvenu* ou *self-made-man*:¹²

Pode não parecer excessivamente revolucionário a nós que metade da nobreza francesa, em 1840, pertencesse a famílias da velha nobreza, mas para os burgueses franceses contemporâneos, o fato de que a metade tinha sido gente do povo em 1789 era muito mais surpreendente [...].

O historiador ilustra que existiam quatro formas para ascender socialmente e financeiramente na nova sociedade aberta aos talentos. É claro que seria necessário possuir de antemão alguns recursos iniciais, do contrário, dificilmente o indivíduo adentraria em uma dessas carreiras. Em primeiro lugar, o mundo dos negócios, em segundo, a educação, – a qual levaria aos cargos públicos, à política ou às profissões liberais – em terceiro, às artes (vale lembrar que o teatro estava em ascensão e significava o símbolo do talento), e por último a guerra.

Desde então surgem os exames, bolsas de estudos, o que caracteriza formas de competição individualista. Entretanto, para as famílias trabalhadoras, os únicos caminhos possíveis - porém profundamente árdios de se alcançar - eram a burocracia, o ensino e o sacerdócio.

Manacorda (2010, p. 310-311) profere sobre a ascensão da profissão de professor do período:

O número de professores, geralmente recrutados entre os filhos de camponeses, artesãos e de outras famílias modestas não era absolutamente desprezível nos Estados Ocidentais: na Grã-Bretanha, em 1851, cerca de 76.000 homens e mulheres consideravam-se mestres ou mestras de escola ou professores

¹² O pobre que enriqueceu e o autossuficiente, aquele que se faz a si mesmo.

privados, para não mencionarmos as 20.000 governantas, o único recurso bem conhecido de moças instruídas e sem dinheiro, incapazes ou relutantes em ganhar a vida em uma atividade menos respeitável. Além do mais, o ensino era não só uma profissão ampla mas em expansão. Era mal remunerada, mas fora dos países mais positivistas como a Grã-Bretanha e os Estados Unidos, o professor primário era, com razão, uma figura popular, pois se alguém representava o ideal de uma era em que, pela primeira vez, os homens e as mulheres do povo olhavam por cima de suas cabeças e viam que a ignorância podia ser dissipada, esse alguém era certamente o homem ou a mulher cuja vida e vocação era dar às crianças as oportunidades que seus pais nunca haviam tido, abri-lhes o mundo, infundir-lhes a verdade e a moralidade.

Engels (1845) em *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* descreve a situação desumana dos operários das indústrias. É devido a essas subcondições que surge a Revolução de 1848¹³, já que o sentimento dos trabalhadores era de ódio pelos patrões. A classe burguesa, por sua vez, de revolucionária tornou-se conservadora, com objetivo de manter-se no poder. A fim de conter os ânimos dos trabalhadores insatisfeitos, ela utilizou-se da religião.

Assim, por meio do protestantismo, seguido por Froebel e Pestalozzi, o homem deveria se adaptar ao que lhe foi dado pelo espírito divino, e somente por meio do trabalho é que se atingiria uma vida moralmente virtuosa. Portanto, a burguesia lançava mão da religiosidade a fim de dominar a classe pobre, fazendo-a aceitar a sua posição social e para que não se rebelassem contra as classes mais abastadas (ARCE, 2002a).

O dinheiro era agora o protagonista em cena. Almejava-se cega e ferozmente o acúmulo de dinheiro: “Seus homens (da burguesia) personificavam o dinheiro, que provava seu direito de dominar o mundo” (HOBSBAWM, 2010, p. 301).

Marx (2011, p. 75-77) discute sobre essa questão apontando que nas relações sociais de produção o trabalhador tinha apenas a sua força de trabalho que era vendida ao capitalista em troca de um salário. Ele defendeu que os indivíduos que realmente trabalhavam, lutavam pela subsistência, muitas vezes desumana, enquanto que os patrões, os quais não trabalhavam, pois detinham o capital, eram os que lucravam: “Na sociedade burguesa, o capital autônomo e pessoal, enquanto

¹³ A Revolução de 1848 foi consequência da Revolução dupla, representou o ápice do descontentamento do proletariado que estava adquirindo consciência política, com o surgimento dos movimentos socialista e trabalhista. O Manifesto Comunista de Marx e Engels representou nos termos de Hobsbawm (2001, p. 211) “uma declaração de guerra futura contra a burguesia”. Veja-se em: HOBSBAWM, E. J. **A era das revoluções: Europa 1789-1848**. Trad. de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

que o indivíduo ativo é impessoal e privado de autonomia. [...] os que nela trabalham, não lucram, e os que nela lucram, não trabalham”.

Sobre a relação familiar Marx certifica:

O palavrório burguês sobre família e educação, sobre a íntima relação de pais e filhos torna-se tanto mais repugnante quanto mais todos os laços familiares, em consequência da grande indústria, são rompidos para os proletários, e as suas crianças transformadas em simples artigos de comércio e instrumentos de trabalho (MARX, 2011, p. 79).

Para Hobsbawm (2010) o sentimento que demarca o período é a insensibilidade. Os pobres eram vistos como bárbaros, não eram vistos como seres humanos, por isso eram ignorados. Se continuasse pobre, é porque não tinha o talento ou o mérito de ascender socialmente, portanto, merecia continuar pobre. Por isso, os empregadores utilizavam-se da coerção e disciplina rígida para com a massa trabalhadora. Além disso, continuar pobre garantiria a subserviência do trabalhador para com o empregador.

Hobsbawm (2010) revela que havia três opções para o trabalhador pobre: ele poderia tentar se tornar burguês, (o que como vimos dificilmente acontecia devido à falta do capital inicial e também de instrução) poderia continuar a ser oprimido, ou como última alternativa, poderia se rebelar.

Vivendo em cortiços imundos, explorados e desmoralizados, a saída fugaz era primeiramente o álcool, depois a prostituição e a promiscuidade sexual. Na verdade, estes vícios eram o que patrões e trabalhadores possuíam em comum, conforme Hobsbawm (2010), que acrescenta:

[...] a repentina aparição, por volta de 1840, de sistemáticas campanhas de agitação em prol da moderação, entre as classes médias e trabalhadoras, na Inglaterra, Irlanda e Alemanha, mostra que a preocupação com a desmoralização não era nem acadêmica nem tampouco limitada a uma única classe (HOBBSAWM, 2010, p. 323).

Com essa passagem nota-se claramente o pensamento de Froebel quanto à forte propagação da vida pura e santa, a valorização da moral e da vivência harmônica em sociedade. Isso nos mostra que ele se preocupou com a formação de um novo homem; pois, diferente do feudalismo, para a nova sociedade capitalista que se estabelecia, era necessária uma organização entre os membros. Nesses

termos, era preciso deixar claro quem lidera e quem é subordinado; pois, se cada indivíduo realizasse a sua função dentro dessa sociedade, ela estaria em equilíbrio.

Vale lembrar, ainda, as doenças que surgiram no período, devido à falta de limpeza e de higiene das ruas, as condições desumanas dos abrigos da classe trabalhadora, a carência dos serviços sanitários e de fornecimento de água. Assim Hobsbawm (2010) justifica o reaparecimento da cólera, a partir de 1831, além do tifo e as febres rotineiras. Apenas após 1848, o espaço urbano aperfeiçoou-se com objetivo de evitar essas doenças, que já estavam também atingindo os ricos.

Além dos fatores de desmoralização já citados, o historiador em referência também cita o infanticídio, o suicídio, a demência, além do aumento da criminalidade e da violência. Essas eram as únicas soluções encontradas pelo trabalhador pobre, a fim de esquecer sua situação desumana, evadindo-se da realidade. É diante desses fatores, acima mencionados, que surgiram as rebeliões, e a origem dos movimentos socialista e trabalhista, eclodindo na Revolução de 1848.

Conforme explica Hobsbawm (2010, p. 330) com a evolução do mercado e da máquina nas décadas de 1820 e 1830, os trabalhadores passaram de independentes a dependentes, e transformando-se em “mãos”, criando-se “multidões de desclassificados, empobrecidos e famintos tecelões manuais, tecelões mecânicos etc. [...]”. O historiador descreve a situação dos trabalhadores fabris:

Eles tinham de trabalhar por horas ou turnos, aceitar os castigos e multas com as quais os patrões impunham suas ordens ou aumentavam seus lucros. Em áreas isoladas ou nas indústrias, tinham de fazer compras na loja do patrão, frequentemente recebendo seus pagamentos em *mercadorias miúdas* (permitido, assim, que os empregadores inescrupulosos aumentassem ainda mais os seus lucros), ou eram obrigados a morar em casas fornecidas pelo patrão (HOBBSAWM, 2010, p. 331).

Sobre as casas concedidas pelos patrões, o historiador explicita a criação da Lei dos Pobres (1834)¹⁴, que fazia referência ao auxílio pobreza dentro das *workhouses*, isto é, as casas onde eram abrigados os trabalhadores. E chega à

¹⁴ A Lei dos Pobres de 1834 foi sancionada em 14 de agosto pelo Rei George III. Uma comissão real indicaria comissários responsáveis pela supervisão de cada *workhouse*. Segundo Dorigon, o objetivo da Lei dos Pobres era: “[...] administrar o auxílio aos pobres da Inglaterra, bem como impedir o homem produtivo de reivindicar ajuda, prover refúgio para o doente e desamparado” (2006, p. 123). Veja-se: DORIGON, Nelci Gonçalves. **Educação e trabalho: a convocação das workhouses**. 2006. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2006.

seguinte conclusão: “O mecanismo social da sociedade burguesa era profundamente cruel, injusto e desumano” (HOBSEBAWM, 2010, p. 332).

Nesse contexto, surgiu o movimento operário, pois graças à própria Revolução Francesa e à revolução industrial, os trabalhadores sentiram a necessidade de se organizarem em sindicatos. Porém, esse movimento ia além, refletindo uma sociedade distinta da existente. Essa nova sociedade “Seria cooperativa e não competitiva, coletivista e não individualista. Seria ‘socialista’ [...]” (HOBSEBAWM, 2010, p. 333). Destarte, em 1820 surge o termo “socialismo”, que teve na Inglaterra Robert Owen (1771-1858) como maior expoente. O ano de 1830 é o marco do surgimento da consciência de classe proletária. E é assim que Hobsbawm (2010, p. 337) a caracteriza:

Os proletários não se mantinham unidos pelo simples fato de serem pobres e estarem em um mesmo lugar, mas pelo fato de trabalhar junto e em grande número, colaborando uns com os outros em uma mesma tarefa e apoiando-se mutuamente constituía sua própria vida. A solidariedade inquebrável era sua única arma, pois somente assim eles poderiam demonstrar seu modesto, mas decisivo ser coletivo.

Assim, o movimento trabalhista surgiu como “uma organização de autodefesa, de protesto e de revolução. Mas para os trabalhadores pobres era mais do que um instrumento de luta: era também um modo de vida” (HOBSEBAWM, 2010, p. 340). Para o autor faltou organização e maturidade à classe proletária a fim de alterar a ordem social, e não apenas abalá-la momentaneamente.

A fim de compreender melhor o socialismo e as diferentes ideias defendidas nesse período, Lefebvre (1963) explica as concepções que os indivíduos detinham nesse momento histórico, desde o cristianismo, o individualismo e o marxismo. Por meio desse esclarecimento compreende-se a contraposição das correntes filosóficas do materialismo e do idealismo.

O filósofo marxista supracitado descreve três concepções de mundo no momento de seu estudo e que perpassam até o presente: a concepção cristã, a concepção individualista, e a concepção marxista do mundo. A primeira, enunciada na Idade Média, é reduzida ao essencial, tendo Deus como Ser Supremo. A segunda, originada no século XVI com Montaigne (1533-1592), enfatiza o indivíduo e a razão, caracterizando uma visão burguesa já que faz referência ao liberalismo e ao Terceiro Estado. A última evidencia as realidades práticas, sociais e históricas,

verificando contradições no homem e na sociedade. Nega a harmonia entre homem e natureza, isto é, o homem precisa dominá-la, por meio do trabalho e do conhecimento científico.

Este filósofo explica que no século XVIII, o materialismo francês inclinava-se para um mecanicismo, enquanto que Hegel, com a teoria das contradições, tendia para um idealismo abstrato. Os socialistas, por sua vez, mantinham-se utopistas, construindo imaginariamente uma sociedade ideal. Já o estudo científico desenvolvido por Marx e Engels, reunindo ciência e filosofia, denominou-se materialismo histórico, base de uma sociologia científica.

O autor em questão salienta que a metafísica e a religião trouxeram uma teoria da alienação; postula que Marx demonstra que as metafísicas, as religiões e as morais concorrem para alienar o indivíduo, para desviá-lo da sua consciência e dos verdadeiros problemas. A alienação do ser humano aparece nos domínios da vida prática, ou seja, o trabalho é escravizado e explorado. Assim, nota-se que a alienação não é teórica, mas sim, econômica, social e política (LEVEBVRE, 1963).

Diante desse contexto histórico, questiona-se: como se dava a educação daquele período? Para responder a essa questão recorreremos a Manacorda (2010) que explica como surgiu a escola diante desse cenário de industrialização e alienação. Esse historiador da educação explicita que a revolução industrial modificou os modos de produção e o trabalho dos indivíduos, mas, também, transformou o modo de vida, as ideias e a moral, conseqüentemente os sistemas de instrução. Ele afirma que “[...] fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa (e também a ordem dos jesuítas)” (MANACORDA, 2010, p. 303).

Entre 1789 e 1791, na França, houve a Constituição dos Estados Gerais, onde foram apresentados projetos de lei objetivando instrução pública e gratuita. Mas é em 1792, que Condorcet (1743-1794), secretário da Assembleia Legislativa, apresentou o relatório discorrendo sobre a natureza e fins da instrução pública, sobre a instrução comum para as crianças, os adultos, as profissões e para as ciências, defendendo uma instrução gratuita, laica, e para todo o povo. Em 1793, surgiram propostas dos girondinos e jacobinos (MANACORDA, 2010).

Suchodolski (2002) classifica Condorcet como um representante da pedagogia da essência de cunho Humanista racionalista, que defendia a igualdade

de direito para os cidadãos, acreditando na formação do espírito como base da educação. Alguns representantes dessa corrente além do secretário da Assembleia Legislativa são: Paine (1737-1809), Huxley (1825-1895) e Durkheim (1858-1917).

De fato, eram muitas as propostas, algumas aprovadas, porém dificilmente cumpridas. As práticas em desenvolvimento eram correspondentes à instrução técnica, características do mundo moderno, uma vez que condiziam com a exigência da revolução industrial. Dessa maneira, foi criado em 1794 o Conservatório de Artes e Ofício e a Escola Politécnica, o primeiro atendendo ao comércio e indústria e o segundo à engenharia; em 1795 foi criado o Instituto Nacional de Ciências e Artes. Com Napoleão voltava-se à cultura tradicional, e dessa forma, em 1802, criaram-se os liceus e as escolas “especiais” jurídicas e militares (MANACORDA, 2010).

O autor ainda escreve que com a Revolução Francesa, surgiu na Inglaterra o ensino mútuo ou monitorial, de caráter particular. Assim, um mestre instruía alguns adolescentes que eram os monitores ou auxiliares, ou seja, eles ensinavam outros discentes enquanto o mestre supervisionava-os. Em média, um mestre instruía 50 monitores, os quais poderiam instruir cerca de 1000 alunos.

Segundo Manacorda (2010) passou-se a divulgar uma austera didática e um plano nacional de instrução popular, graças a Andrew Bell (1753-1832) e Lancaster (1778-1838). O primeiro era um pastor anglicano que trabalhou com filhos de soldados europeus na Índia; o segundo, *Quaker* inglês, fundou uma escola para crianças pobres em Londres. Foram criadas a Real Instituição Lancasteriana e a Sociedade Nacional para a Promoção da Educação dos Pobres. A primeira, depois denominada de Sociedade para a Escola Britânica e Estrangeira, caracterizava uma educação religiosa aconfessional, enquanto que a segunda defendia uma educação baseada na doutrina da Igreja oficial.

Apesar das rivalidades e dos contrastes, a iniciativa do ensino mútuo espalhou-se rapidamente, especialmente por obra de Lancaster, tanto na Inglaterra como em todo o mundo de língua inglesa: em 1806 já existiam centros de ensino mútuo em Nova Iorque, na Filadélfia, em Boston e, em seguida, em Serra Leoa, na África do Sul, na Índia, na Austrália; em 1811, na Inglaterra, contavam-se quinze escolas com 30 mil alunos. Logo, do ensino elementar masculino o método se estendeu para o ensino feminino, para a educação de adultos e para as escolas de nível superior, não somente de “gramática”, mas também de música e ginástica (MANACORDA, 2010, p. 313).

A organização dos discentes dava-se por mérito, isto é, sentavam-se na frente da classe os aprendizes com maior aproveitamento. O mestre sentava em uma cadeira bem alta de onde podia observar todos os monitores e alunos. Cada educando recebia uma pequena tábua com areia e uma lousa. Primeiro escreviam com o dedo na areia e depois o monitor ditava as sílabas e o estudante escrevia no quadro. Na verdade, mantinham-se a disciplina e a mecanicidade na aprendizagem. Nota-se nesse modelo características militares e da indústria, além da competição acirrada por meio do aproveitamento dos conteúdos (MANACORDA, 2010).

Não se pode deixar de frisar a relevância do educador suíço Pestalozzi (1746-1827), pois, além de iniciar uma nova perspectiva pedagógica para o século XIX, foi um dos influenciadores de Froebel, apesar de algumas discordâncias de pensamento entre ambos. Sua prática, caracterizada pelo filantropismo, inovação, metafísica e sentimentalismo, recebeu influência de Rousseau (1712-1778) quanto à natureza e ao indivíduo perfectível. Considerando a personalidade individual, ele enfatizava a relevância dos primeiros estágios de vida e o amor materno, a bondade, a dominação dos instintos animais e das paixões, porém negava as punições no ensino.

A didática utilizada pela mãe ou pelo professor partiria da curiosidade e do interesse natural da criança. Outro conceito fundamental de sua pedagogia era a intuição. O som, a forma e o número constituíam as unidades elementares da cognição. Também considerou a ginástica, a música, o desenho, a modelagem, caracterizando os métodos denominados mais tarde de métodos ativos. Há um equilíbrio entre a benevolência e a firmeza, além da crença na universalização do ensino. Muitas vezes caía em contradição quanto ao ensino que era estendido a todo o povo, já que estava envolvido pelo sistema capitalista (MANACORDA, 2010).

Sobre o modo de produção Manacorda (2010) explicita que o artesanato produzia isoladamente o produto completo, em seguida, passou-se a corporação simples, na qual os artesãos reuniam-se em uma oficina, porém cada um continuava realizando o trabalho isoladamente. Depois, passou-se para a manufatura, momento no qual surgiu a divisão do trabalho, isto é, cada trabalhador realizava uma parte da criação do produto. A etapa seguinte é quando surgiram as fábricas e a utilização de máquinas, sendo a força produtiva a água e o carvão mineral. Por último, as

máquinas substituíram o trabalho do indivíduo esmorecendo-o a apenas um acessório.

O desenvolvimento industrial, a acumulação de capital, a exploração de colônias e os avanços científicos resultaram na expropriação do antigo artesão:

[...] o ex-artesão [...] não possui mais nada: nem o lugar de trabalho, nem a matéria-prima, nem os instrumentos de produção, nem a capacidade de desenvolver sozinho o processo produtivo integral, nem o produto do seu trabalho, nem a possibilidade de vendê-lo no mercado (MANACORDA, 2010, p. 328).

Conseqüentemente, o aprendizado, o saber, que obtinham quando produziam sua “arte” por completo, desapareceu, pois “[...] os trabalhadores perdem sua antiga instrução e na fábrica só adquirem ignorância” (MANACORDA, 2010, p. 328).

O autor explica ainda que, além disso, o novo trabalhador precisava estar preparado para as constantes e inovadas mudanças tecnológicas, daí a necessidade da instrução das massas. Dessa maneira, a pedagogia moderna caracterizou-se pelas relações da instrução técnico-profissional, enfatizando habituais práticas de observação e imitação.

Manacorda (2010) também clarifica que, com a revolução industrial surgiram as utopias socialistas, o objetivo era que o ser humano evoluísse em sua individualidade, até mesmo de forma que alcançasse a perfeição. São vários os autores remanescentes que inspiraram os autores desse período, resultando em diferentes linhas de pensamento, sendo que alguns se aproximaram de Rousseau (1712-1778), Comte (1798-1857) e Durkheim (1858-1917), e outros de Marx (1818-1883).

O autor cita os principais pensadores que se encaixam nessa corrente utópica: Saint-Simon (1760-1825), que constituiu a escola como igreja, e que influenciou profundamente os demais pensadores da linha; Fourier (1772-1837), que prezava o valor do indivíduo, o que implicitamente levava à divisão do trabalho; Etienne Cabet (1788-1856), que defendia um ensino que perpassasse por todos os conhecimentos, almejando a perfeição humana; Robert Owen (1771-1858), considerado o maior expoente do conjunto, era industrial e filantropo, sua aspiração era instruir tanto os operários quanto seus filhos, a fim de lhes restituir conhecimento e integridade.

Eis sua importância enquanto pioneiro sobre a instrução da criança, já que acreditava que esta, além de receber os cuidados básicos, deveria ser instruída. De fato, Manacorda (2010) considera que Robert Owen, ao invés de realizar uma investigação da realidade, propôs a educação como a grande responsável por transformar a sociedade.

Mesmo que houvesse, naquele período, muitas personalidades refletindo sobre a instrução pública, a grande maioria da elite ainda pensava que para o pobre trabalhador bastava inculcar a doutrina cristã, uma moral pura e santa, e no mínimo que soubesse o elementar, como o silabário. Se o trabalhador pobre recebesse maior instrução do que essa, era maior o risco de questionar o sistema, de incitar rebeliões, de propagar o comunismo, dentre outras possibilidades de manifestações.

Manacorda (2010) relata que, devido a esse forte doutrinamento, ainda impregnado em grande parte da população, até os mais honrados intelectuais que acreditavam em uma modificação da sociedade, eram levados muitas vezes a cair em contradição:

E pensar que, até nobres inteligências, como Pestalozzi e outros, eram induzidos a levar em conta, de certo modo, semelhantes argumentações, tamanha era a autoridade e a firmeza com que eram propostas, e quão difícil era provar princípios contra a realidade do momento! (MANACORDA, 2010, p. 333).

A partir dessa leitura compreendemos o aspecto liberal do pensamento de Froebel, uma vez que ele criou uma teoria educacional voltada para a classe burguesa. Embora sua teoria tenha sido considerada mística, obscura e religiosa, ele se preocupava com o indivíduo, com o desenvolvimento dos talentos de cada um, para que pudesse desempenhar o seu papel social e viver em harmonia nessa sociedade.

As escolas infantis surgiram nesse século, com características que as diferem daquilo que existia anteriormente, que eram os asilos de caráter assistencialista. Vale registrar a iniciativa do industrial Robert Owen, o qual criou classes infantis junto à sua fábrica na Escócia, em 1816, a fim de instruir os filhos dos operários.

Manacorda (2010) traz como exemplo italiano de reforma de instrução na segunda metade do século XIX, a lei Casati, de 1859, que trata da instrução pública superior, secundária clássica, técnica e elementar, e primária. Nota-se que a primeira infância ainda não é estatal. É interessante relatar como estavam

sistematizadas as classes a partir dos seis anos de idade, além da criação de escolas para formação de professores:

[...] a instrução primária articula-se em dois graus, de dois anos cada, e os alunos podem ter acesso a ela completados os seis anos de idade. Ela é gratuita e em cada município ou consórcio de municípios, pelo menos para o grau inferior, não se poderão ter classes com mais de setenta alunos (no regime napoleônico, em 1812, eram de oitenta a cem); superando esse número, a classe inferior será entregue a um submestre. As escolas de uma só classe poderão ter até cem alunos. As escolas são masculinas e femininas, separadamente. Essa lei institui também (art. 357) nove escolas normais masculinas e nove femininas, para a formação dos professores e das professoras (MANACORDA, 2010, p. 351-352).

Vale lembrar que a Igreja continuava a vigiar as escolas, defendendo o ensino do catolicismo, um exemplo é o padre Girard (1765-1850) o qual fiscalizou a escola de Pestalozzi. Além disso, o clero condenava fervorosamente as ideias emergentes do socialismo e do comunismo, uma vez que acreditavam ser sagrado o direito à propriedade (MANACORDA, 2010).

Até então o socialismo caracterizava-se como utópico, com Marx ele passa a ser considerado científico, já que o pensador realizou uma intensa análise crítica da sociedade e do capitalismo para então propor possíveis soluções para reversão do quadro existente. Quanto à educação, Marx (2011) defendia o ensino público e gratuito para todas as crianças, a proibição do trabalho infantil e repelia uma interposição político-ideológica nas escolas.

Sobre o socialismo utópico explica Marx (2011, p. 97-98):

Os sistemas propriamente socialistas e comunistas, os sistemas de Saint-Simon, Fourier, Owen etc., surgem no primeiro período, pouco desenvolvido, da luta entre proletariado e burguesia [...]. O proletariado existe para eles somente sob esse ponto de vista da classe mais sofredora. [...] Querem melhorar a situação de vida de todos os membros da sociedade, mesmo a dos mais bem situados. [...] Rejeitam, por isso, toda ação política, notadamente toda ação revolucionária, querem alcançar a sua meta por via pacífica.

Neste momento é relevante destacar que, apesar do pensamento místico presente na teoria de Froebel, não se pode negar a relevante contribuição do seu trabalho para a educação da criança pequena, que se faz presente ainda hoje na educação infantil. Manacorda (2010) justifica bem essa posição, conforme ele entende:

[...] a confusão místico-idealista das premissas teóricas, das quais aparentemente foram deduzidas as opções pedagógicas e didáticas, não impediu que Froebel contribuísse significativamente para o progresso da ciência da prática pedagógica.

Em 1860, a baronesa Berra von Marenholtz Bülow (1810-1893), foi a grande divulgadora dos jardins de infância de Froebel em todo mundo. Manacorda (2010) discorre sobre outra relevante figura feminina: Helena Raffalovich Comparetti (1842-1918), que estudou na escola froebeliana em Gotha. Comparetti doou seu patrimônio para uma fundação froebeliana em Veneza, defendendo o caráter de gratuidade e laicidade da instituição. Em 1883 a fundação sofreu modificações por ser considerada pela prefeitura como provedora de “Ateísmo e Materialismo” (MANACORDA, 2010, p. 363).

No período vivido por Froebel ainda não existia uma psicologia da infância. Contudo, suas ideias ganham respaldo com a pedagogia moderna que se caracterizou pelo processo de instrução técnico-profissional realizado nas escolas e, por outro lado, pelo surgimento da psicologia infantil e dos métodos ativos. A primeira visava formar o indivíduo preparado para o trabalho, habilitado às modernas tecnologias. A segunda sustentava a espontaneidade da criança, a preocupação com o desenvolvimento da psique, utilizando-se do jogo, da livre atividade, do afeto e da socialização. Apesar de, no primeiro momento, parecerem perspectivas contraditórias, Manacorda (2010, p. 367) explicita que ambas pretendiam formar o indivíduo ativo para o trabalho: “Nas escolas ‘novas’, a espontaneidade, o jogo e o trabalho são elementos educativos sempre presentes: é por isso que depois foram chamadas de ‘ativas’”.

Segundo Manacorda (2010, p. 369) essa união entre trabalho e educação nota-se em Tolstói (1828-1910) que pregava a liberdade da criança em detrimento de interrogatórios e notas; o próprio Froebel realizou experiências para introdução do trabalho desde a mais tenra idade; o finlandês Uno Cygnaeus (1810-1888), adepto da teoria froebeliana, difundiu nas escolas o trabalho doméstico-artesanal de madeira; e Salomão (1849-1907), na Suécia em 1870, introduziu e defendeu o “[...] ‘trabalho psicológico’, necessário para o desenvolvimento harmonioso da psique infantil”.

Ainda, no contexto de disseminação e continuidade do pensamento educacional froebeliano, não se pode deixar de citar a médica e educadora italiana

Maria Montessori (1870-1952)¹⁵, que criou um material educativo por meio de observação científica do comportamento das crianças, primeiramente trabalhando com crianças “anormais” e depois com crianças consideradas “normais”.

Essa autora foi a grande propagadora da pedagogia de Froebel. Defendia a liberdade e a autonomia da criança. Além disso, ela afirmava que, por meio da atividade, dos objetos adequados e do ambiente favorável a autoeducação seria favorecida. O adulto, por sua vez, seria um ajudante. Por essa razão, März (1985) compara-o ao “bom jardineiro”.

A médica e educadora italiana, a partir das ideias pedagógicas de Froebel, produziu materiais específicos para a alfabetização das crianças que, ainda hoje, são utilizados na educação infantil e na educação fundamental. Podemos destacar como importantes: o material dourado, os tentos, os fusos, os numerais de lixa, os encaixes geométricos, a torre rosa, as barras vermelhas, o material de Séguin etc., utilizados para o ensino da matemática. As letras de lixa, o alfabeto móvel, o quadro fonético, o tabuleiro de letras, o alfabeto mudo, entre outros, são importantes para o ensino da linguagem (COSTA, 2001).

Naquele período, apesar da herança de ideias iluministas, a grande massa populacional ainda permanecia ascética, excetuando-se as cidades de Paris e Londres. Para a classe burguesa em ascensão, a religião era como uma arma poderosa em seu benefício. “A burguesia permanecia, assim, dividida ideologicamente entre uma minoria cada vez maior de livres pensadores e uma maioria de católicos, protestantes e judeus devotos” (HOBBSAWM, 2010, p. 349).

Por outro lado, os movimentos socialistas e trabalhistas influenciavam-se pelas ideias racionais do século XVIII. Para Hobsbawm (2010), o período em questão foi imbuído de secularização, apesar do crescimento do islamismo e do protestantismo. Este último ganhou maior destaque nos grandes centros, onde o capitalismo se estabeleceu amplamente, como na Inglaterra e nos Estados Unidos.

Sua exclusividade e insistência na comunicação individual entre homem e Deus, bem como sua austeridade moral, tornavam-na atraente para os empresários e pequenos comerciantes em ascensão. Sua sombria e implacável teologia do inferno e da

¹⁵ Maria Montessori é representante da Escola Nova, famosa pela criação das “Casas dei Bambini” (Casas das Crianças) além da constituição de variados materiais didáticos. Veja-se: RÖHRS, Harmann. **Maria Montessori**. Trad. de Danilo Di Manno de Almeida e Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

maldição e de uma austera salvação pessoal tornavam-na atraente também para homens que levavam vidas difíceis em um meio ambiente muito duro: para o homem das fronteiras e o pescador, para os pequenos cultivadores e os mineiros e para os explorados artesãos. A seita podia facilmente se transformar em uma assembleia igualitária e democrática de fiéis sem hierarquia religiosa ou social, e assim atraía o homem comum (HOBSBAWM, 2010, p. 359).

Vale ressaltar que, a orientação política dessas seitas perpassava por um liberalismo moderado, por um radicalismo jeffersoniano ou jacobino¹⁶. Nota-se a relevância da religião para os estamentos nesse contexto. Para a classe média, a religião servia para justificar sua ascensão; para a aristocracia, para manter-se no poder; o pobre, por sua vez, supersticioso, aceitava sua condição pelo simples pensamento “Deus quis assim”.

Para as classes médias vindas das massas, a religião podia ser um amparo moral poderoso, uma justificativa para sua existência social contra o desprezo e o ódio da sociedade tradicional, e um mecanismo de sua expansão. [...]. A religião fornecia estabilidade social para as monarquias e aristocracias [...]. Os povos analfabetos e religiosos viveriam contentes na pobreza para a qual Deus os havia conclamado, sob a liderança de governantes que lhes foram dados pela Divina Providência. [...] o encorajamento dos sentimentos religiosos e das Igrejas era uma parte tão indispensável da política quanto à organização da política e da censura: o sacerdote, o policial e o censor eram agora os três principais apoios da reação contra a revolução (HOBSBAWM, 2010, p. 363-364).

O liberalismo, marcado pelo individualismo e utilitarismo, propagado por Thomas Hobbes (1588-1679), Jeremy Bentham (1748-1832), James Mill (1773-1836); por meio do pensador Locke (1632-1704), continuava a agradar os burgueses já que a propriedade era considerada como um direito natural. Assim poderiam justificar que todos eram livres e que para ascender socialmente bastava possuir talento e iniciativa. Ideologia que mais tarde foi defendida por Adam Smith (1723-1790) e por David Ricardo (1772-1823), que realizaram estudos acerca da economia política. Essas personalidades acreditavam que o progresso da humanidade se dava pelo desenvolvimento do capitalismo. Em contraposição a essa concepção sobre o

¹⁶ O termo jeffersoniano faz referência ao ex-presidente norte-americano Thomas Jefferson (1743-1826), que redigiu a Declaração de Independência, publicada em 1776, e fundou o Partido Democrata-Republicano, em 1792. Jacobino era o termo utilizado para se referir aos membros revolucionários do *Le club des Jacobins*, fundado na França em 1789. O partido tinha como líderes Robespierre (1758-1794) e Saint-Just (1767-1794), sendo seus representantes advindos da pequena e média burguesia. Veja-se: ARRUDA, José Jobson de A. **História moderna e contemporânea**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1977.

liberalismo, Hobsbawm (2010, p. 254) registra o seguinte: “A introdução do liberalismo na terra foi uma espécie de bombardeio silencioso que destruiu a estrutura social em que sempre habitaram os camponeses, não deixando nada intacto, exceto os ricos: uma solidão chamada liberdade.”

O rebaixamento dos salários, a depressão, o desemprego, dentre outros fatores, instigaram a formação do socialismo entre Robert Owen e o Manifesto Comunista. Esse grupo - diferentemente dos liberais que viam a sociedade como a combinação de átomos individuais, enaltecendo o individualismo e a competição - acreditava no sujeito como ser coletivo, ou seja, naturalmente os sujeitos viveriam em comunidade e cooperariam uns com os outros reciprocamente (HOBBSAWM, 2010).

Jean Jacques Rousseau foi um grande influenciador no pensamento entre os românticos, principalmente na Alemanha. Seus seguidores acreditavam na democracia, no nacionalismo, e que os indivíduos seriam independentes com propriedades distribuídas igualmente, além da prática da benevolência.

Suchodolski (2002) classifica Rousseau como o maior expoente da pedagogia da existência, juntamente com Hobbes (1588-1679), Mandeville (1670-1733) e Leibniz (1646-1716). O filósofo em destaque deu sequência à pedagogia de Comenius, utilizando-se da ideia de natureza da criança.

O pesquisador supracitado explica que no século XVII surgiu a vertente denominada pedagogia da natureza, do qual Comenius (1593-1670) é o maior representante. Este pensador aproximou-se da criança de modo que nenhum outro havia feito: “Aconselha, com toda a lógica, e mais do que qualquer outro, que o mestre siga o exemplo do jardineiro, que trata das plantas conforme as suas necessidades e possibilidades” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 25). O que nos remete ao pensamento de Froebel, quanto à comparação das crianças às plantas e da educadora como jardineira.

Comenius era protestante, assim como Froebel, pertencente à Comunidade dos Irmãos da Boêmia. O autor defendia vivamente a educação como única solução para reverter o quadro de guerras existente em sua época, assim como a corrupção, injustiça etc. Além disso, a educação teria a função sublime de revelar a transcendência da vida na Terra. A espiritualidade do indivíduo poderia ser aprimorada graças à educação.

A pedagogia da natureza de Comenius também é considerada pedagogia da essência, pois credita à educação a responsabilidade de tornar o “homem um homem”, levando-o a sua essência mais profunda, ainda que seja um pecador. Outro representante citado pelo autor é Locke (1632-1704), com o conceito de *gentlemen* como base da educação, e a influência da sociedade de classes que começava a se formar (SUCHODOLSKI, 2002).

Porém, diferentemente de Comenius, Rousseau enfatizou “a vida concreta, cotidiana e verdadeira do homem” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 31). Suchodolski (2002, p. 31) explicita o pensamento de Rousseau acerca da educação da criança. Ele explica que a educação – segundo Rousseau – não pode ter como principal objetivo a preparação da criança pensando apenas no futuro ou moldá-la de algum modo específico; para Rousseau ela deve ser a vida da criança; pois a criança é a própria fonte da educação.

Segundo Manacorda (2010), Rousseau representa um dos pais da pedagogia moderna, sendo considerado um gênio contraditório. O filósofo contrapõe-se aos enciclopedistas, representados principalmente por Diderot (1713-1784) (o pai da enciclopédia) e d’Alembert (1717-1783).

O filósofo pré-romântico – como também foi considerado – enfatizava o sujeito por meio de uma abordagem antropológica, em detrimento da abordagem epistemológica dos enciclopedistas, preocupada apenas com a transmissão do conhecimento. O historiador da educação cita as principais contribuições do filósofo iluminista:

[...] a redescoberta da educação dos sentidos, a valorização do jogo, do trabalho manual, do exercício físico e da higiene, a sugestão de usar não a memória, mas a experiência direta das coisas, e de não utilizar subsídios didáticos já prontos mas construí-los pessoalmente, e, sobretudo, o plano progressivo da passagem da educação dos sentidos (dos dois aos doze anos) à educação da inteligência (até aos quinze anos) e da consciência (até aos vinte e cinco anos) (MANACORDA, 2010, p. 296).

Assim foi Rousseau que inaugurou uma pedagogia adversa à pedagogia da essência existente até então. Seguindo a influência rousseauiana têm-se os educadores Pestalozzi e Froebel, pois, a semelhança no pensamento de ambos se dava na crença do desenvolvimento do espontaneísmo e da atividade própria da criança. Nota-se em Froebel a nítida influência que o filósofo lhe repassou,

especialmente quanto aos jogos, aos trabalhos manuais, à experiência e ao espontaneísmo.

O pensamento alemão era carregado de misticismo e simbolismo. Segundo Hobsbawm (2010), isso se dava implicitamente como uma reação nacionalista contra a influência francesa. Por conseguinte, surgiram a filosofia e a literatura clássica alemã, com os representantes: Goethe (1749-1832), Schiller (1759-1805), Kant (1724-1804), Hegel (1770-1831), Fichte (1762-1814), Schelling (1775-1854). Vale lembrar que essa filosofia foi um fenômeno burguês. Apesar de idealistas, os filósofos citados aclamaram a Revolução Francesa, defenderam os ideais iluministas e remeteram-se à concepção de progresso. Por essa razão nota-se a forte propagação da ideologia burguesa que ascendia na sociedade capitalista.

O período de revoluções foi rico quanto aos romances, com ascensão de vários autores clássicos, para citar apenas alguns, como Dickens (1812-1870), Dostoiévski (1821-1881), Balzac (1799-1850), Victor Hugo (1802-1885), Hans Andersen (1805-1875), Jane Austen (1775-1817), e os irmãos Jacob (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859)¹⁷. Período em que os romancistas eram suscitados pelos acontecimentos públicos. A grande massa de analfabetos e pobres não possuía contato com as diversas formas de arte. A literatura possuía maior circulação, principalmente entre as mulheres da classe burguesa (HOBSBAWM, 2010).

Conforme escreve Hobsbawm (2010), o Romantismo surgiu por volta de 1800, na Inglaterra, França e Alemanha. Napoleão Bonaparte (1769-1821) representou seu herói mítico. Uma forte característica do movimento era a presença de escritores jovens, sendo as obras-primas produzidas antes dos 30 anos de idade. Mas, o cerne do Romantismo surgiu na Alemanha e estava centrado no indivíduo, no subjetivismo, voltado a princípio para os sentimentos e para os sofrimentos individuais e, em função disso, expressava-se como uma forma de resistência à racionalidade. Somente mais tarde o Romantismo voltou-se para as questões sociais mais abrangentes. Esses fatos demonstram o embate das novas ideias produzidas

¹⁷ Os alemães irmãos Grimm - Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859) dedicaram-se à literatura infantil romantizando os contos de Charles Perrault (1628-1703), haja vista que no século XIX a infância já havia se consolidado e, portanto, havia uma literatura infantil. Veja-se: ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cadernatori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1984.

pelo romantismo com as ideias conservadoras da época, sendo uma amostra da sociedade em ebulição no período. O conflito se dava entre a valorização do subjetivo, voltada para os sentimentos individuais, o uso da razão, e a manutenção da fé, como fator de preservação dos valores cristãos e dos interesses das classes dominantes. Outra característica presente nas artes daquele tempo, foi o medievalismo, representado especialmente por meio da ópera e do balé.

Hobsbawm (2010, p. 428) discorre a respeito da função do Romantismo. Conforme ele escreve, o objetivo era “[...] exibir a capacidade do homem em prover o sustento da família para mantê-la em uma grande ociosidade foi uma de suas principais funções sociais, uma acalentada escravidão era seu destino ideal”. O que restava para os mineiros e tecelões eram as canções folclóricas, por meio das quais manifestavam seu protesto, mas que não perduraram ao crescente âmbito industrial.

As ciências também obtiveram papel de destaque no período revolucionário, com os estudos nas áreas da filologia, da geologia, da matemática e da biologia. Porém, merecem destaque os campos da física, da química e das ciências sociais. Na física, seguindo os postulados de Newton (1643-1727), descobriu-se a corrente elétrica, a bateria, a eletrólise, a conexão entre eletricidade e magnetismo, e as leis da termodinâmica.

A química auferiu maior relevância, pois estava intimamente relacionada à prática industrial. As ciências sociais merecem, ainda, maior atenção quanto à evolução histórica e a economia política. Vale citar Malthus (1766-1837) o qual produziu *O ensaio sobre a população*, e Charles Darwin (1809-1882) que realizou analogia com a *teoria da seleção natural*. Conforme Suchodolski (2002, p. 49) a pedagogia da existência consolidou-se por meio da teoria da evolução, tendo como maior expoente Darwin (1809-1882), além de Spencer (1820-1903). A educação “adquiria um caráter utilitário e instrumental. [...] a pedagogia da existência era uma pedagogia da luta pela vida”.

A História, por sua vez, deixou de ser considerada como simples acontecimento cronológico e passou-se a creditar à evolução lógica (HOBSBAWM, 2010). Outro ponto de vista bastante radical a partir da teoria da evolução surgiu

com o filósofo francês Bergson (1859-1941)¹⁸, representando a pedagogia da existência.

Por fim, nota-se que a criação dos jardins de infância está associada às mudanças que ocorreram na sociedade capitalista do século XIX. Não obstante, com o desenvolvimento do capital, novas perspectivas educacionais surgiram ao longo do século seguinte, em especial para a educação da infância. Portanto, este estudo partiu do pressuposto que a educação é um processo histórico e que é compreendida a partir das relações que os seres humanos estabelecem em sociedade para produzirem e reproduzirem a sua vida material. Destarte, tanto a formação humana quanto o ensino nas escolas infantis precisam ser entendidos dentro de um contexto socioeconômico e político. Assim sendo, tomou-se como base a concepção materialista da história para entender a proposta de Froebel dentro de um contexto de desenvolvimento do capital na Europa e na Alemanha do século XIX.

Analisando o pensamento de Froebel, verifica-se que suas concepções de homem, sociedade e educação estavam absorvidas pelo modo de produção capitalista em ascensão em seu período. Percebe-se que, a instrução pública pensada para a época considerava prioritariamente as necessidades do mundo do trabalho. Froebel poderia pensar diferente dessas ideias predominantes em relação à educação do homem; no entanto ele também estava no sistema capitalista. A preocupação dos dirigentes, em geral, era com a instrução técnica para o mercado de trabalho.

Com relação à mulher, constata-se que a trabalhadora não poderia ser o foco do pedagogo alemão, já que seu modelo de mulher era a burguesa, que não poderia trabalhar fora de casa, pois, seu papel era cuidar do lar e dos filhos, preparando-os para a chegada do pai, o provedor do lar. A mulher possuía um papel primordial por ser a primeira educadora da criança, desde o ventre. A família em conjunto seria a primeira e maior instância responsável por iniciar a criança numa vida religiosa, pura e santa.

¹⁸ O filósofo francês Henri Bergson deparou-se com a elevada mecanicidade da vida humana. A fim de reverter esse quadro propôs a superação da mesma, formulando um método filosófico próprio. O fim-último era propiciar alegria ao indivíduo. Veja-se: FERNANDES, Diôgo Costa. A concepção da filosofia em Henri Bergson. **Pensar Revista eletrônica da FAJE**, v. 4, n. 1, p. 37-57, 2013.

Nota-se que Froebel se preocupava muito com a espiritualidade do ser humano e com a sua formação para a vida harmônica em sociedade, para isso, os filhos já eram apresentados ao trabalho do pai desde muito cedo, não importando em qual o ofício o pai trabalhava, ele seria capaz de ensinar seu filho, mesmo não sendo um intelectual. Por isso ele preocupou-se também em defender que o pai ensinasse seu ofício para o filho desde a mais tenra idade, além dos jogos que criou que também proporcionavam à criança o zelo, a perfeição estética, o trabalho em grupo.

A seção a seguir procura aprofundar os estudos a respeito do desenvolvimento do capital na Alemanha, país de origem do educador estudado, para em seguida, averiguar a concepção de mundo, de indivíduo e de educação para Friedrich Froebel e, assim, investigar a relação de sua pedagogia com as propostas educacionais nas escolas de educação infantil, no Brasil contemporâneo.

2.2 O DESENVOLVIMENTO DO CAPITAL NA ALEMANHA DO SÉCULO XIX

A Alemanha – país de origem do nosso educador em destaque – formou-se por meio da migração de diversas tribos, como: os turíngios, saxões, francos, frísios, bávaros e alemães. Essas tribos foram reunidas por Carlos Magno no ano 800, formando o Sacro Império Romano Germânico até o ano de 1250. O século XIII caracterizou-se pelo desenvolvimento do comércio, sendo que a economia mercantilista surgiu e permaneceu do século XVI ao século XVIII. O século XVII foi marcado pela Reforma Protestante, sendo que em 1618 a 1648, ocorreu a Guerra dos Trinta Anos (SAITO, 2004).

Diferentemente da França e da Inglaterra, a Alemanha teve uma revolução tardia, uma vez que estava dividida em muitos reinos, províncias e Estados. Assim, devido às devastações em seu território, o país permaneceu com atividades agrícolas, características do feudalismo. No século XVIII, uma unidade da Alemanha, a Prússia, tornou-se grande potência, apresentando características industriais. No final desse século, o mercantilismo e o absolutismo entraram em crise, dando espaço para a ascensão da burguesia, para o desenvolvimento da indústria

manufatureira, e para o crescimento do capitalismo liberal. Esse período foi denominado por Hobsbawm (2001) como a “Era das Revoluções”.

A transição do século XVIII para o século XIX ficou marcada por um poder descentralizado. O século XIX caracterizou-se pelo prevaecimento da burguesia, o nacionalismo e os Estados-nação centralizados. Na percepção de Saito (2004), é no contexto de rivalidade entre católicos e protestantes, da sociedade que prevalecia, do forte sentimento nacionalista ascendente e da defesa da educação popular, protagonizada por Pestalozzi, que Froebel defendeu uma educação voltada para a formação do homem que soubesse viver em harmonia com seus iguais.

Fulbrook (2012) sistematizou a periodicidade da Alemanha em Alemanha Medieval, Era do Confessionalismo (1500-1648), Era do Absolutismo (1648-1815), Era da Industrialização (1815-1918), Democracia e Ditadura (1918-1945) e As Duas Alemanhas (1945-1990). Tendo Froebel vivido no período entre 1782 a 1852, especificaremos a história do país nesse momento, perpassando brevemente pelo início de sua formação até a era da industrialização, discutindo o contexto histórico até a metade do século XIX.

Segundo Fulbrook (2012), os historiadores divergem quanto ao início exato da formação do país. A certeza é que o território da Alemanha foi povoado desde a Pré-História. O império romano exerceu influência sobre o local, porém, com as crises no século V d.C. e com as invasões de tribos bárbaras, originou-se uma sociedade germânica “romanizada” nos séculos VI e VII.

O domínio inicial era dos francos, que uniram tribos germânicas, alamanos, saxões e bávaros. Carlos Magno tornou-se formalmente imperador em 800 d.C. Porém, para outro grupo de historiadores, a história da Alemanha iniciou-se com a eleição do rei Conrado I, duque da Francônia, em 911, quando a era carolíngia chegou ao fim.

A Alta Idade Média na Germânia caracterizou-se pelo modo de produção feudalista, no período de 919 a 1056, iniciando com o reinado de Henrique da Saxônia e findando-se com a morte de Henrique III. Nesse período emergiu o “Sacro Império Romano-Germânico”. O domínio era da aristocracia militar, e Igreja e Estado relacionavam-se com certa harmonia. Na metade do século XI, a população totalizava 5 ou 6 milhões de habitantes.

A expectativa de vida era baixa, principalmente para os moradores de aldeias e vilarejos, dificilmente passava-se dos 40 anos de idade. Além disso, também era alta a taxa de mortalidade infantil. Os povos sofriam com a fome e com as doenças. Por outro lado, os habitantes dos castelos, igrejas e mosteiros detinham melhor qualidade de vida, e diferentemente das cabanas nas aldeias, os esplêndidos monumentos eram construídos para a durabilidade.

O feudalismo em ascensão, em detrimento da sociedade tribal, resumiu-se no âmbito político como “uma relação recíproca e assimétrica de prestação de serviço, fidelidade, proteção e apoio” (FULBROOK, 2012, p. 29). Assim, essa autora esclarece que o vassalo prestava seus serviços ao senhor, que por sua vez, fornecia proteção ao mesmo: “[...] camponeses, sejam livres ou não, realizavam serviço militar em troca de ‘proteção’ contra uma violência sobre a qual não tinham nenhum controle, a serviço de causas das quais dificilmente se beneficiariam” (FULBROOK, 2012, p. 30). O senhor também poderia conferir pequenas partes de terra do feudo para seus vassallos. Com o passar do tempo, os feudos tornaram-se hereditários. Surgiu nesse período a classe dos cavaleiros, intermediários entre nobreza e camponeses. À aristocracia cabia a impetuosa preocupação com o *status* e com a divisão de heranças.

O clero detinha uma relação de fidelidade com o rei, uma vez que, este indicava os eleitos para os bispados e as terras em poder da Igreja não seriam disputadas por outrem. Os clérigos por sua vez, forneciam hospedagem ao rei e sua comitiva nas constantes viagens, além de oferecer tropas de cavalaria armada. Em 962, o papa coroou o imperador Oto, resultando na união entre monarquia alemã e Império Romano até o ano de 1806.

No campo econômico, houve melhoria na agricultura, aumento do comércio, crescimento das cidades, maior circulação dos mercadores, organização dos artesãos em corporações. No final do século XII, a população alemã somava 7 ou 8 milhões de habitantes, houve grande migração para o Leste, devido às melhores condições de vida. Quanto à literatura, no período exposto desenvolveu-se a poesia lírica pelos chamados menestrais, mas também alcançaram relevância as narrativas líricas e os épicos heroicos, influenciados pela cultura cavaleiresca ascendente (FULBROOK, 2012).

O século XIII caracterizou-se pelo prodigioso crescimento das cidades. Na metade desse século contabilizavam-se 3 mil cidades. Fulbrook (2012) explica as razões:

Suas origens e natureza variavam: algumas foram fundadas a partir de fundações romanas, outras criadas de forma intencional como residências suntuosas ou centros de administração real ou senhorial, enquanto outras cresceram a partir da expansão do comércio, da produção e dos mercados (FULBROOK, 2012, p. 38).

Apesar do grande número de cidades, não havia uma capital, devido à descentralização política. Nesse contexto, príncipes e imperador competiam pelo poder. Outra característica foi a organização das cidades por meio de alianças ou ligas com vários objetivos, como união militar, cooperação econômica etc.

Segundo Fulbrook (2012) os estamentos estavam muito claros no momento descrito. As cidades estavam predominadas pelas famílias ricas, sendo consideradas pela autora como “burgueses antinobres”. Por outro lado, devido à segurança, os camponeses buscavam por proteção. Destarte, foi atribuída aos príncipes a função de preservar a paz nos principados, o que não descartava a possibilidade de desencadearem guerras.

Entre os anos de 1200 e 1300 a população atingiu os 14 milhões de habitantes. Porém, devido à peste negra de 1348 a 1350 a população reduziu-se. Os camponeses passaram a ser mais explorados, em função disso aconteceram revoltas camponesas recorrentes. Foi na segunda metade do século XV que a população voltou a crescer, atingindo 16 milhões de pessoas no século XVI.

Entre o século XIV e XV, o poder dos príncipes territoriais expandiu-se em detrimento do poder imperial. No final do século XV, foram criadas as “Dietas”, isto é, assembleias nas quais se discutiam questões envolvendo o Império, por outro lado, também havia as dietas territoriais, lideradas pelos príncipes. O objetivo maior das Dietas era o aumento dos tributos.

Em 1500, o mapa político do Sacro Império Romano-Germânico constituía nos termos de Fulbrook (2012, p. 43), uma “colcha de retalhos”, uma vez que:

Havia territórios dinásticos e eclesiásticos pontilhados por cidades livres imperiais e castelos de cavaleiros imperiais independentes. Havia sete principados eleitorais, em torno de vinte e cinco grandes principados, seculares e noventa principados eclesiásticos, mais de cem condados, uma grande quantidade de territórios senhoriais de menor importância, assim como de cidades.

Quanto aos aspectos cultural e religioso, na Baixa Idade Média ocorreram modificações como a literatura dos “cantores mestres” mais voltados para a vida urbana. O dialeto alemão evoluiu para o “novo alto-alemão antigo”. As leis foram codificadas e restauradas; universidades foram criadas. A Igreja permaneceu com seu *status* característico. A religião popular ficou marcada por um caráter de magia em formas de rituais. O objetivo era impregnar no povo o medo da pós-morte a fim de arrecadar dinheiro para a própria Igreja.

Mas por que a Alemanha no aspecto político se diferenciou em tão alto grau de países como França e Inglaterra? Fulbrook (2012) explicita que não basta reduzir essa explicação quanto ao “atraso” alemão. A resposta a essa questão dá-se por meio de diversos fatores, ainda hoje em estudo pelos historiadores. Em suma, segundo a autora, um dos principais motivos deveu-se à distribuição irregular do poder.

Além disso, outros fatores foram: o tamanho do país, considerado extenso; a falta de comunicação eficaz; e a ausência de fronteiras definidas. A autora propõe que ao invés de se indagar sobre a descentralização no período, é necessário questionar-se sobre o motivo dos Estados centralizados consolidaram-se na sociedade capitalista, pois essa seria uma forma de não considerar a Alemanha politicamente atrasada ou deturpada.

Concluindo uma breve introdução sobre a Alemanha Medieval, discutir-se-á a seguir a Era do confessionalismo, demarcada por Reformas, revoltas e guerras. Em âmbito mundial, o século XV ao início do XVI caracterizou-se pela descoberta da América, o surgimento de uma nova classe assalariada, iniciando o capitalismo, os Estados centralizando-se, a invenção da prensa por Gutenberg em 1439, a Reforma de Lutero no ano de 1517, entre outros. Entretanto, na Alemanha, as relações agrárias permaneceram, resultando em um desenvolvimento econômico bastante vagaroso.

Época marcante aconteceu a partir de 1517, devido à Reforma luterana. Nesse ano, o monge Martinho Lutero, com objetivo de criticar os abusos da Igreja, produziu 95 teses e pregou-as na porta da Igreja do castelo de Wittenberg, ato que marcou o início da Reforma. O principal abuso criticado por Lutero era a venda das indulgências. Para ele, Deus não poderia ser subornado, somente a fé salvaria o indivíduo. O papel do sacerdote seria o de evangelizar a Palavra para os

analfabetos. Lutero também defendia que o padre não precisaria ser celibatário, sendo que ele próprio se casou. Em 1521, foi excomungado e detido. Na detenção, produziu hinos e traduziu o Novo Testamento da Bíblia para o alemão vernacular (FULBROOK, 2012).

Levando-se em conta a relevância do contexto da Reforma, e sendo Lutero seu maior representante, Suchodolski (2002, p. 18) explica os questionamentos que esse período fomentou, sempre contrapondo a pedagogia da essência à da existência. O filósofo polonês em referência discute que a Reforma produziu indagações como ao que expõe a seguir: “Toda a história do seu conflito com a Igreja Católica e das suas lutas internas mostra justamente este dilema: o homem deve ir buscar em si próprio o sentido da sua fé e as normas da sua vida?”. Assim, iniciou-se a divergência entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Segundo o autor, até então existiam a pedagogia de Platão e a Pedagogia cristã, ambas originando a Pedagogia da essência, com representantes como Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.) e São Tomás de Aquino (1225-1274).

Nesse contexto, surgiram novas religiões, como o calvinismo e o anglicanismo¹⁹. Todavia, pela influência de Lutero, o protestantismo expandiu-se, primeiramente na Alemanha e depois por outros países. A Igreja Católica, com o objetivo de reprimir essa propagação de outras religiões, designou a Contrarreforma, procurando reestabelecer a ordem antiga.

Segundo Delumeau (1973 apud MARQUES; BERUTTI; FARIA, 2005, p. 110), o protestantismo vingou em países mais atrasados economicamente, como a Alemanha e a Suíça, atingindo todas as classes sociais. Para esse autor, “em Berna e em Lausane, onde a passagem do catolicismo ao protestantismo se fez de maneira particularmente tranquila, este recebeu a adesão unânime de todos os habitantes”. Ele explicita ainda o principal motivo da Reforma, a escrever que:

A causa principal da Reforma foi, em resumo, esta: numa época agitada, na qual o individualismo realizava grandes progressos, os fiéis sentiram a necessidade de uma teologia mais sólida e mais viva

¹⁹ O Calvinismo representa a doutrina religiosa criada pelo teólogo francês João Calvino no século XVI. A principal característica do Calvinismo é a ideia de predestinação, ou seja, o indivíduo já possui o destino traçado, seja para a condenação, seja para a salvação. O Anglicanismo possuía rituais semelhantes ao do Catolicismo. Foi instituído pelo rei inglês Henrique VIII, que rompeu relações com o papa o qual não aceitou a separação do rei e da rainha Catarina de Aragão. ARRUDA, José Jobson de A. **História moderna e contemporânea**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1977.

que aquela que lhes ensinava – ou não lhes ensinava – um clero geralmente pouco instruído e rotineiro [...]. (DELUMEAU, 1973, p. 181-197, apud MARQUES; BERUTTI; FARIA, 2005, p. 112).

No início do século XVI, a Alemanha não possuía um Estado centralizado, o modo de produção ainda era essencialmente feudal, nesse contexto, Lutero emergiu como líder religioso que expressou o sentimento nacionalista alemão.

Febvre (1976 apud MARQUES; BERUTTI; FARIA, 2005, p. 110) escreve que, Lutero representou “[...] um reformador (em) um terreno difícil e um solo ingrato [...] um herói nacional”. Segundo o autor, os alemães não possuíam um soberano nacional, uma vez que estavam desagrupados, tentando se organizar sob a ordem de chefes regionais, entre oito ou dez, representando uma Alemanha principesca.

Por outro lado, para este autor, as cidades eram um esplendor: “Vinte capitais, cada uma possuindo as suas próprias instituições, as suas indústrias, as suas artes, os seus hábitos, o seu espírito” (FEBVRE, 1976, p. 91-103, apud MARQUES; BERUTTI; FARIA, 2005, p. 115). Porém, os alemães sofriam pela falta de um chefe. O autor aponta que eles “sofriam com o fato de formarem um país dividido, feito de fragmentos e retalhos, sem chefe, sem cabeça: uma amálgama confusa de cidades autônomas e de dinastias mais ou menos poderosas” (FEBVRE, 1976, p. 91-103, apud MARQUES; BERUTTI; FARIA, 2005, p. 116).

O protestantismo emoldou-se aos interesses da classe burguesa e da nobreza, que contavam com apoio de Lutero. É nesse contexto que Tomás Münzer (1490-1525) liderou os camponeses originando o Manifesto dos camponeses, em 1525. Segundo Fulbrook (2012) entre 1524 e 1526 as revoltas camponesas difundiram-se do Sudoeste ao Nordeste da Alemanha. Em 1525, aproximadamente 300 mil camponeses estavam armados, porém, os príncipes organizaram-se a fim de suspender as rebeliões. Por fim, em torno de 100 mil camponeses morreram, sendo que inúmeros sobreviventes ficaram aleijados.

A autora aponta que os líderes das revoltas não eram os camponeses mais pobres, e sim os camponeses mais promissores. O que os levou às revoltas foi o descontentamento com relação ao aumento de aluguéis e tributos, além da interferência política nas comunidades dos camponeses. Concomitantemente a esses fatores, estava a agitação religiosa influenciada por Lutero.

Para Fulbrook (2012, p. 58-59) as revoltas camponesas consumaram-se em uma “fracassada revolução social”, o que aumentou os poderes dos governantes

territoriais. Lutero, que a princípio atraía todas as classes sociais, quando quase assassinado após uma pregação, mudou seu discurso defendendo a “obediência à autoridade secular”.

Conforme a historiadora em referência, em 1530, com intenções nos campos político, religioso e econômico, cerca de dois terços das cidades imperiais aderiram à Reforma. Vale lembrar que em Genebra, na Suíça, o teólogo francês João Calvino (1509-1564) estabeleceu uma “Segunda Reforma”, sendo a principal diferença entre o calvinismo e o luteranismo a ideia de predestinação. Para Calvino, o indivíduo nascia já com seu destino predeterminado, assim, pregava uma intensa autodisciplina a fim de se buscar sinais para descobrir se estava condenado ou se era um eleito de Deus, ou seja, se seria salvo.

Várias foram as tentativas de acordos entre protestantes e católicos. Vale citar a Paz de Augsburgo de 1555. Nesse acordo, decidiu-se que os príncipes determinariam o caráter religioso dentro de seus próprios territórios, por outro lado, não poderiam converter outros povos. Segundo Fulbrook (2012, p. 63), esse acordo gerou ainda maior fragmentação na esfera política da Alemanha:

A “liberdade” de religião significava, desse modo, liberdade de nível territorial, em vez do individual [...]. As Igrejas territoriais autoritárias, em vez de confirmarem a base bíblica da religião, acabaram consagrando o papel da determinação política da doutrina. E ao romper a unidade cultural de uma Alemanha politicamente fragmentada no final da Idade Média, selou o padrão de territorialização da política alemã.

Destarte, a Reforma contribuiu para uma maior descentralização da Alemanha: “Notoriamente, o próprio império estava politicamente dividido, com um imperador católico tendo que reconhecer a desunião religiosa” (FULBROOK, 2012, p. 65). A historiadora afirma que as consequências da Reforma viriam em longo prazo, influenciando a política e o capitalismo modernos, a secularização, o individualismo e a ciência.

A fim de conter o protestantismo, o catolicismo promoveu a Contrarreforma, dessa forma, os jesuítas engajaram-se em campanhas missionárias pela Alemanha. Para Suchodolski (2002), por meio da ação dos jesuítas, a pedagogia da essência permaneceu fortemente em combate com a pedagogia de existência²⁰.

²⁰ Na pedagogia da essência, os indivíduos são considerados iguais, assim, a educação tem o papel de adequá-los para o convívio social. Por outro lado, a pedagogia da existência considera os seres

O século XVI foi caracterizado por um provincialismo, apesar de algumas exceções, na maioria dos centros urbanos da Alemanha. O aumento da população estacionou, a economia declinou, novas revoltas camponesas despontaram. No século XVII, exércitos foram formados devido à guerra prestes a acontecer, muralhas foram erguidas. Além disso, devido à diminuição da temperatura, a produção agrícola reduziu-se ocasionando a fome. A mulher nesse momento foi culpabilizada pelas catástrofes, intensificando-se a caça às bruxas. Os judeus também foram perseguidos, em virtude do seu estereótipo de avareza (FULBROOK, 2012).

O período de 1618 a 1648 ficou conhecido como “Guerra dos Trinta Anos”, desencadeado por uma série de conflitos como a dicotomia entre religiões, com contrariedades existentes desde a Paz de Augsburgo; embate entre Estados provinciais e governantes territoriais, além de príncipes contra imperador; países em disputa pelas terras da Alemanha, envolvendo Espanha, Holanda, Suécia, Polônia, França e os Habsburgos. Sobre o incontestável contato com a guerra, Fulbrook (2012, p. 81) assevera: “Qualquer um nascido após os anos 1600 dificilmente viveria sem se defrontar com a guerra”.

Em 1648 a guerra chegou ao fim com a Paz de Vestfália, ano que marca também o fim da era do confessionalismo. O referido acordo foi de grande valia uma vez que perdurou como constituição básica até 1806, ano que demarca o fim do Império. Além disso, no âmbito religioso, as fronteiras religiosas conservaram-se até a Segunda Guerra Mundial. O acordo determinou uma desassociação entre as esferas da religião e da política.

O pós-guerra acarretou intensas consequências sociais e econômicas para a Alemanha. É fato que houve um declínio na população alemã, sendo o principal motivo as epidemias de doenças venéreas, peste, tifoide, e até mesmo gripes. Diante do exposto, a historiadora considera a Guerra dos Trinta Anos um relevante “divisor na história alemã”, intensificando o processo de estagnação da economia alemã, transfigurando o país em uma “periferia econômica” (FULBROOK, 2012, p. 81).

humanos como diferentes um dos outros, cada um possui sua individualidade, ritmo, potencialidade. A educação permite que cada um siga seu ritmo. Veja-se: SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

No período denominado por Fulbrook (2012, p. 85) de era do absolutismo, os governantes territoriais destacavam-se como os “principais atores políticos”. Segundo a autora, nesse contexto “um padrão singular de multiplicidade política existiu nas terras alemãs.” Esses governantes mantinham uma constante estratégia no sentido de alcançar maior poder individual:

[...] muitos governantes tentaram, com graus maiores ou menores de sucesso, conquistar maior poder para si: mantendo exércitos permanentes e estabelecendo burguesias leais, que seriam capazes de elevar tributos para financiar o Exército e administrar o território de forma lucrativa (FULBROOK, 2012, p. 87).

A autora defende que não se pode considerar a Alemanha no pós-guerra como apolítica, atrasada, provinciana e estagnada, realizando generalizações, pelo simples fato de que ela estava dividida em muitos principados. Na verdade, a Prússia destacar-se-á nesse período, além disso, no campo cultural o país evidenciou-se por meio da música, da literatura e da filosofia.

A era do absolutismo caracterizou-se pela formação de exércitos permanentes, ascensão das cortes, palácios ao molde de Versalhes, projetados com adornos e jardins; óperas, balés e teatros eram frequentemente apresentados; artistas e arquitetos, especialmente franceses e italianos, vinham para auxiliar na produção. Desenvolveu-se a ideia de “conduta cortês”, isto é, a maneira adequada de se comportar na corte. Nesse período o idioma, a vestimenta e os modos franceses foram intensamente enaltecidos, considerados melhores que o alemão.

O Estado absolutista que mais se destacou foi a Prússia-Brandemburgo, que mais tarde se tornou uma grande potência da Europa. Na verdade, esse Estado, diferentemente da Inglaterra, formou-se da combinação de distintas tradições no campo cultural e político. A esse respeito, Fulbrook (2012, p. 92) ratifica:

A partir dessa tradição relativamente pouco promissora, os governantes Hohenzollerns conseguiram durante os séculos XVII e XVIII forjar um poderoso Estado centralizado, que dominaria as questões alemãs até sua abolição logo após a Segunda Guerra Mundial.

O governo absolutista originou-se com o eleitor Frederico Guilherme, e com seu sucessor, o rei Frederico I, que em 1701 coroou a si próprio sem auxílio de um clérigo, o que simbolizou significativamente a convergência do poder.

Cidades debilitadas, um campesinato obediente, os nobres pobres, além da religião, com adoção do pietismo – a fim de exercer um controle ideológico - formam os fatores que contribuíram para a gradativa centralização do poder, possibilitando a reorganização de territórios dispersos. A esse respeito Hobsbawm (2010, p. 36) corrobora:

Na Alemanha, as burocracias de inúmeros pequenos principados, que eram pouco mais que grandes propriedades, administravam os desejos das sereníssimas altezas com os impostos cobrados de um campesinato silencioso e obediente.

No final do século XVIII a Prússia representava um proeminente rival da Áustria. É válido esclarecer o porquê outros Estados não obtiveram a mesma ascensão; diferenças quanto à administração, estrutura social, relações entre os governantes e Estados, reabilitação no pós-guerra etc. geraram características próprias nas variadas regiões alemãs (FULBROOK, 2012).

No século XVIII a Alemanha destacou-se nos âmbitos cultural, filosófico e religioso. Com maior número de livros publicados em alemão, o conhecimento expandiu-se, além das diversas formas de pensamento e questionamento.

Quanto à religião, o pietismo influenciou Hegel (1770-1831) e Schiller (1759-1805). Segundo Fulbrook (2012) o nacionalismo e o patriotismo podem ter sido continuidades do pietismo, no caso do nacionalismo vale citar Herder (1744-1803). Na citação da historiadora compreende-se como se dava a prática do pietismo, além do novo paradigma social que ele permitia:

O fato de as pessoas, em vez de procurarem a Igreja institucional e os padres, se encontrarem para discutir a leitura e o entendimento da Bíblia certamente contribuiu para o desenvolvimento de uma nova confiança na razão e uma nova meritocracia, sem considerar-se a posição social e o nascimento, na sociedade alemã do século XVIII (FULBROOK, 2012, p. 103).

No âmbito filosófico, os pensadores do Iluminismo compartilhavam a ideia da utilização da razão como ferramenta para analisar e questionar a realidade. Na Alemanha, um nome em destaque do iluminismo foi Leibniz (1646-1716); porém, o iluminismo alemão caracterizou-se por crenças metafísicas. Pietismo e iluminismo encontravam-se concomitantemente na universidade de Halle, embora com frequente rivalidade.

Outros iluministas alemães do período que merecem ser lembrados são Kant (1724-1804) e Hegel (1770-1831). Surgiu na época uma concepção idealista da pedagogia da essência. Suchodolski (2002) aponta Kant, Fichte e Hegel como os principais representantes dessa corrente. Hegel viria a influenciar Froebel²¹ quanto à filosofia dialética, porém, sobre o papel do jogo na educação, tão valorizado por nosso educador da infância, Hegel era contra sua utilização, porque acreditava que o professor rebaixar-se-ia ao nível da criança.

Quanto à literatura alemã, merecem equitativamente reconhecimento Goethe (1749-1832) e Schiller (1759-1805). Já a respeito da música clássica, evidenciam-se os nomes de Sebastian Bach (1685-1750), Mozart (1756-1791), Beethoven (1770-1827), entre outros. Nota-se que, apesar da “colcha de retalhos” no campo político, nas esferas cultural e filosófica o país prosperou consagrando-se como “terra de poetas e filósofos” (FULBROOK, 2012, p. 110).

A Revolução Francesa foi o acontecimento que propiciou grande impacto para a Alemanha, como o fim do Sacro Império Romano, e a substituição da Paz de Vestfália pelo Congresso de Viena (1814-1815). A esse respeito Fulbrook (2012, p. 112) elabora a seguinte análise:

Conforme a Revolução Francesa passou de uma declaração de liberdade, igualdade e fraternidade para um regime de terror e ditadura expansionista e imperialista, a Alemanha foi envolvida e afetada de várias formas. Atacada, invadida, ocupada, reorganizada, explorada, sacudida, já em 1815 a Alemanha emergiu com uma nova forma; e o Sacro Império Romano, que serviu como sua indefinida estrutura política por tantos séculos, acabou.

O período ficou demarcado por disputas entre França e Alemanha, sendo que os franceses obtinham facilmente as vitórias. Os exércitos franceses invadiram territórios do Sacro Império Romano em 1792, conquistando a Alemanha a oeste do Reno de 1794 a 1814.

A Confederação do Reno é criada, em 1806, por Napoleão, formada por 16 Estados alemães, findando assim o irrisório Sacro Império Romano. Entretanto, um

²¹ Uma das influências do pensamento dialético de Hegel sobre Froebel está expressa na forma de ensino e aprendizagem, quando Froebel explica como a criança aprende e interioriza o mundo à sua volta, indo sempre das questões mais simples para as mais complexas e do concreto para o abstrato, sendo o concreto o ponto de partida para a interiorização do mundo exterior que rodeia a criança. Veja-se: SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

acordo entre Prússia, Áustria e Rússia permitiu a vitória contra Napoleão em Leipzig em 1813. Foi realizado o Congresso de Viena²², no período de 1814 a 1815. Destarte, a Confederação Alemã sucedeu o Sacro Império Romano, constituindo-se de 38 Estados, 34 monarquias e 4 cidades livres.

Fulbrook (2012, p. 117) destaca em seus escritos que: “A Confederação não era em si um Estado federal, mas uma federação frouxa de Estados”. Ela explica que os Estados surgiram mais resistentes em várias dimensões, com o aumento no tamanho territorial, com reformas nos sistemas administrativos e jurídicos, dentre outras.

Nota-se que nesse contexto a Prússia deteve o título de grande potência na Europa, sendo amplamente influenciada pela França politicamente. Hobsbawm (2010) explana que apesar do nacionalismo ascendente, os alemães eram influídos pelos franceses. Portanto, o historiador aludido explicita que nesse período a Prússia despontou como potência europeia, e esclarece o objetivo da Confederação alemã:

A Áustria, a Prússia e o rebanho de Estados alemães menores, cuja principal função internacional era fornecer um bom estoque de criação para as casas reais da Europa, vigiavam-se mutuamente dentro da Confederação Alemã, embora a ascendência da Áustria não fosse desafiada. A principal função internacional da Confederação era manter os Estados menores fora da órbita francesa, na qual eles tradicionalmente tendiam a gravitar. Apesar do repúdio nacionalista, estavam longe de se sentirem infelizes como satélites napoleônicos (HOBSBAWM, 2010, p. 172-173).

O historiador esclarece que entre 1807 e 1816 os camponeses prussianos se emanciparam devido a três fatores: “a influência da Revolução Francesa, o argumento econômico racional dos servidores civis e a ganância da nobreza” (HOBSBAWM, 2010, p. 249).

A partir do supracitado, nota-se que a Revolução Francesa influenciou a Alemanha no âmbito político, porém, o país ainda mantinha um cenário parecido com o de 1648: economicamente agrícola e formada por aldeias e florestas, além das igrejas e dos castelos suntuosos. Esse panorama seria alterado com a influência do próximo acontecimento expressivo, que foi a revolução industrial.

²² O Congresso de Viena teve como líderes as potências europeias Inglaterra, Prússia, Rússia e Áustria, o objetivo foi a organização do mapa político, além disso, foi criada a Santa Aliança, a fim de manter a paz, isto é, evitar revoluções e guerras. Veja-se: ARRUDA, José Jobson de Andrade. **História moderna e contemporânea**. São Paulo: Ática, 1977.

O período que Fulbrook (2012) denomina de era da industrialização, que ocorreu de 1815 a 1918, refere-se ao momento conhecido como “pré-março” ou restauração da Alemanha, mais especificamente ocorrido entre 1815 a 1848, e as revoluções de 1848, por serem esses momentos condizentes com o período vivido por Froebel.

Em função disso, não daremos continuidade à história da Alemanha até a contemporaneidade, mas trataremos dessas questões até o período de industrialização no século XIX (1815-1848), haja vista que o objetivo desta seção é compreender o contexto histórico vivido pelo autor. Pois, foi nesse contexto de profundas mudanças na forma de organização socioeconômica e política da Alemanha que Froebel escreveu sua Pedagogia da infância.

Na esfera política a Confederação Germânica caminhava rumo à unificação nacional. A Prússia ganhou destaque como Estado fortalecido, sendo que nesse período caracterizou-se pelo aumento populacional e territorial, além da melhoria econômica. Por outro lado, tanto a Prússia quanto a Áustria permaneciam conservadoras, incitando programas de censura e fiscalização da educação secundária e superior. Além disso, o liberalismo notadamente se desenvolvia no país, sendo que os liberais conservadores se encontravam ao Norte da Alemanha e os liberais mais radicais ao Sul. Sobre essa questão, Fulbrook (2012, p. 125) atesta: “A tendência política predominante continuou, contudo, a ser um conservadorismo reacionário”.

No campo cultural, vale citar as reformas educacionais implantadas por Humboldt (1769-1859) na Prússia²³. Sobre as questões educacionais o historiador da educação Mário A. Manacorda (2010) mostra que a Prússia avançou com relação ao ensino, ficando à frente de países como a Inglaterra e a França com relação ao percentual de pessoas que concluíam a obrigatoriedade escolar do período. Esse pensador escreve que:

Somente a Prússia continuou em parte as tendências do absolutismo iluminado, quando, após a derrota de Jena em 1806, se compreendeu a necessidade de uma educação nacional e popular e

²³ Wilhelm Von Humboldt foi diretor do Departamento de Ensino Público do Ministério do Interior, redigindo diversos relatórios dentre eles merecendo maior destaque os projetos organizacionais para a Universidade de Berlim, fundada em 1810. Veja-se: LEMOS, Fabiano. [Sobre reformas no sistema de ensino] Wilhelm von Humboldt Introdução, tradução e notas. **Revista brasileira de história da educação**, Campinas-SP, v. 11, n. 1 (25), p. 207-241, jan./abr. 2011.

Wilhelm von Humboldt, como ministro do interior, confiou a educação às autoridades estatais locais e permitiu o ensino, anteriormente aberto a todo estudante de teologia, somente a quem tivesse superado um exame de Estado (MANACORDA, 2010, p. 334).

Nota-se a ascensão da Prússia como potência europeia com destaque notável no âmbito educacional, uma vez que apresentou maior número de estudantes concluindo o ensino obrigatório. Enquanto Manacorda (2010) explica os acontecimentos pedagógicos do período, Fulbrook (2012) explicita como os filósofos pensavam no mesmo contexto histórico, discutindo a dicotomia entre idealistas e materialistas, representados respectivamente por Hegel e Marx.

A referida professora de história alemã expõe a filosofia idealista de Hegel sendo questionada e combatida por Marx (1818-1883)²⁴: “Marx rompeu de forma crucial com o pensamento dos críticos de Hegel, como Feuerbach (1804-1872), e virou literalmente a filosofia idealista de Hegel de cabeça para baixo” (FULBROOK, 2012, p. 127).

Na citação abaixo a autora explicita como se dava o materialismo de Marx:

Marx substituiu o idealismo de Hegel por um novo materialismo. O “espírito do mundo” já não era mais a chave essencial para a dinâmica histórica; em vez disso, os seres humanos faziam sua própria história – embora, como Marx apontou de modo perceptivo, não em condições de sua própria escolha. Os proletários [...] inaugurariam, por meio de uma revolução própria, uma revolução para toda a humanidade, produzindo um comunismo baseado na abundância, no qual as classes desapareceriam, o Estado e a ideologia definhariam e todos os seres humanos viveriam em paz, harmonia e autorrealização (FULBROOK, 2012, p. 127).

Hobsbawm (2010, p. 392) esclarece que havia dois grupos de pensamento na Alemanha no período: um grupo de liberais clássicos, do qual Humboldt é o maior expoente. O outro grupo, o da filosofia alemã, primava pelo simbolismo, misticismo, nacionalismo e “vastas generalizações sobre conjuntos orgânicos”. Entre 1760 e 1830 surgiram a filosofia e a literatura clássica alemã, lembrando que, consistiram em um “fenômeno verdadeiramente burguês”, sendo as filosofias de Kant e Hegel imbuídas do conceito de progresso:

²⁴ Marx defende uma concepção materialista da história. Para ele o que vem primeiro é a matéria e as ideias são oriundas da matéria: “Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam que haja a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato esse é um ato histórico [...]” (MARX, 2010, p. 53).

[...] a filosofia alemã diferia do liberalismo clássico em importantes aspectos, mais notadamente em Hegel do que em Kant. Em primeiro lugar, era deliberadamente idealista e rejeitava o materialismo ou o empirismo da tradição clássica (HOBSBAWM, 2010, p. 395).

Até mesmo o campo da Ciência, influenciada pelo Romantismo, obteve intervenção da “filosofia natural” até por volta de 1830. Segundo o referido historiador essa corrente de pensamento vinha na contramão do que se considerava como ciência, uma vez que era “especulativa e intuitiva” (HOBSBAWM, 2010, p. 460).

Discutindo sobre filosofia política Marx e Engels (2010) realizaram uma crítica à ideologia existente na Alemanha em seu período, compreendendo o idealismo de Hegel (1770-1831), e a filosofia dos neo-hegelianos, os quais realizavam discussões no campo das ideias, isto é, eles não partiam do material, da realidade concreta. Esses autores contribuíram para uma nova visão, desvendando a História, a práxis e a ação.

Por isso consideravam Strauss (1808-1874), e Stirner (1806-1856), como reducionistas, abstratos e conservadores tornando a consciência metafísica, teológica e filosófica: “É evidente por si mesmo que “espectros”, “laços”, “ser supremo”, “conceitos”, “escrúpulos”, são simplesmente a expressão espiritual idealista” (MARX; ENGELS, 2010, p. 58). Consideraram-nos “lobos em pele de carneiros”, pois representaram por meio de sua filosofia a ideologia da burguesia alemã.

Esse modo de conceber a história, comum a todos os historiadores, principalmente a partir do século XVIII, terá à sua frente necessariamente o fenômeno de que as ideias que tomarão cada vez mais abstratas, isto é, são ideias que tomarão cada vez mais a forma de universalidade. Por isso, cada nova classe que ocupa o lugar da que dominava anteriormente vê-se obrigada, para atingir seus fins, a apresentar seus interesses como sendo o interesse comum de todos os membros da sociedade [...] (MARX; ENGELS, 2010, p. 80).

E por isso contrariamente apelaram: “Rebelemo-nos contra o domínio das ideias.” (MARX; ENGELS, 2010, p. 35), visto que defendiam o materialismo histórico, isto é, a verificação real e precedente dos fatos.

Segundo Suchodolski (2002) o século XIX despontou a gênese da pedagogia existencialista, com os representantes Kierkegaard (1813-1855), Stirner (1806-1856)

e Nietzsche (1844-1900). Max Stirner - pseudônimo de Johann Kaspar Schmidt - foi fortemente criticado por Marx e Engels, que o apelidaram de “São Max”.

Sobre o forte sentimento nacionalista, Marx e Engels (2010, p. 70) revelaram que os nacionalistas defendiam que a política e o Estado libertariam o povo, por outro lado, para os criadores do comunismo caberia ao próprio povo emancipar-se do Estado: “Esses mercadores do pensamento, cheios de pretensão e arrogância [...] Não reconhecem nenhum caráter histórico aos atos de outros povos; vivem na Alemanha, com a Alemanha e para a Alemanha [...]”. Dessa forma, segundo os marxistas, os “jovens” hegelianos não aproximavam a filosofia alemã à realidade da Alemanha, limitando-se em discutir as relações e atividades humanas como produtos da consciência do indivíduo.

Ademais, para Marx e Engels (2010, p. 42), os alemães constituíam um povo sem história, deixando-se levar pelas ideologias filosóficas, e pela consequente mistificação dos fatos: “Os novos e os velhos hegelianos tinham em comum a crença em que dominavam a religião, os conceitos e o universal dominavam no mundo existente”. E polemizaram: “Não ocorreu a nenhum desses filósofos indagar qual era a ligação entre a filosofia alemã e a realidade alemã, a ligação entre a sua crítica e o seu próprio meio material” (MARX; ENGELS, 2010, p. 43). Por isso propuseram a revolução: “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 2010, p. 120).

Para os autores em discussão, é preciso considerar, em primeiro lugar, a existência dos seres humanos, em seguida, os meios de produção (o que diferencia os humanos dos animais), a vida material, consequentemente a divisão do trabalho, seja ele industrial, comercial, agrícola, separando o campo da cidade.

Nesse processo histórico de produção da vida humana surgem as diferentes formas de propriedade, iniciando-se pela tribal, na qual a divisão social se dá na família (chefes patriarcais, membros e escravos), a tribo subsiste da caça, da pesca e da criação do gado. A segunda forma de propriedade é a comunal, na qual se reúnem várias tribos em uma cidade. Em seguida, tem-se a propriedade feudal ou estamental (servos e nobreza); logo depois se chega à sociedade capitalista dividida em duas classes antagônicas, a saber: proletários e capitalistas.

Dessa concepção, criticam ferrenhamente os filósofos neo-hegelianos, uma vez que eles não partem do real, do concreto, mas que permanecem apenas no

mundo das ideias: “Ao contrário do que sucede na filosofia alemã, que desce do céu para a terra. Aqui se ascende da terra ao céu”. Eles explicam que dessa forma, facilmente incute-se uma ideologia: “Desse modo, a moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, assim como as formas de consciência que a elas correspondem, perdem toda a aparência de autonomia”. Destarte, na concepção desses pensadores: “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2010, p. 51-52).

Devido a essa perspectiva falha, segundo os criadores do marxismo, a Alemanha, até então, nunca tivera um historiador. Eles explicam que para que haja vida humana, conseqüentemente história, é preciso que sejam satisfeitas as necessidades básicas dos indivíduos, como: comer, beber, vestir-se, ter uma habitação adequada etc. sendo essa a primeira premissa para produzir-se a vida material. Em segundo lugar, satisfeita a primeira necessidade, os seres humanos criam novas necessidades. Em seguida, tem-se a reprodução humana, a procriação, conseqüentemente a relação familiar e social, a cooperação, a relação entre as várias famílias e sociedades, o que levará à força produtiva e à indústria.

Depois dessa análise, os autores verificam que o ser humano apresenta uma consciência, linguagem e relacionamento:

[...] o homem se distingue do carneiro exclusivamente porque nele a consciência toma o lugar do instinto, seu instinto é consciente. Essa consciência gregária ou tribal desenvolve-se e aperfeiçoa-se posteriormente em razão do crescimento da produção, do aumento das necessidades e do aumento populacional, constituindo este último a base dos dois primeiros. E desse modo de desenvolve a divisão do trabalho, que na origem não era nada mais que a divisão do trabalho no ato sexual e, mais tarde, tornou-se divisão do trabalho que se desenvolve por si própria, “naturalmente”, em virtude das disposições naturais (força física, por exemplo), necessidades, acasos, etc. (MARX; ENGELS, 2010, p. 57).

Somente após esse processo a consciência será capaz de criar teoria, filosofia, teologia, moral etc. a partir daí surgem as contradições, já que temos a divisão do trabalho, as várias famílias em sociedade, a distribuição desigual, a propriedade, a escravidão dentro da própria família, uma vez que mãe e filhos são escravos do pai. Há incongruência entre o interesse particular e o coletivo. Haja vista que esses interesses não se coincidem, o Estado cria uma forma ilusória de coletividade, sob a forma da alienação.

Para esclarecer essas questões, os autores explicam que a produção de ideias e de representações sociais estão intimamente ligadas à forma de organização social para a produção e a reprodução da vida material humana, em diferentes períodos históricos. Na visão desses autores,

A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, o que faz com que sejam a ela submetidas, ao mesmo tempo, as ideias daqueles que não possuem os meios de produção espiritual (MARX; ENGELS, 2010, p. 78).

Em contrapartida às condições materiais e ideológicas existentes na Alemanha daquele período, esses autores utilizam das ideias do comunismo, propondo que o indivíduo realizasse mais que uma atividade, aprimorando aquela que mais o satisfizesse:

[...] a produção geral é regulada pela que me dá a possibilidade de hoje fazer determinada coisa, amanhã outra, caçar pela manhã, pescar à tarde, criar animais ao anoitecer, criticar depois do jantar, segundo meu desejo, sem jamais me tornar caçador, pescador, pastor ou crítico (MARX; ENGELS, 2010, p. 60).

Sobre os alemães, Marx e Engels (2010, p. 67) referindo-se à filosofia de Stirner e Bruno Bauer (1809-1882) os quais denominam ironicamente de “São Max” e “São Bruno” descrevem:

[...] os alemães se movem na esfera do “espírito puro”, fazendo das ilusões religiosas a força motriz da história. A filosofia hegeliana da história é a última consequência, levada à sua “expressão mais pura”, dessa historiografia alemã, que não gira em torno de interesses reais nem sequer de interesses políticos, mas em torno de pensamentos puros [...] Essa concepção é verdadeiramente religiosa, pois postula o homem religioso como o homem primitivo do qual parte toda história [...].

É válido destacar aqui que Bauer foi grande amigo de Froebel, conhecerem-se na guerra contra Napoleão e a partir de então se estreitaram os laços de amizade entre eles. Koch (1985) escreve que Froebel conheceu Bauer (1809-1882), Langenthal (1792-1879) e Middendorf (1793-1853) na guerra de libertação alemã. Estes seriam mais tarde quatro amigos inseparáveis, ligados pelo amor à natureza e pelo desejo de despertar o melhor do ser humano.

Recorremos a Marx e Engels (2010), que em sua obra *A Ideologia Alemã* explicam que para Feuerbach o ser do homem constitui sua essência:

[...] se milhões de proletários não se sentem de modo algum satisfeitos com suas condições de vida, quando seu “ser” não corresponde em nada à sua “essência”, isso seria [...] uma desgraça inevitável, mas que deveria suportar com tranquilidade (MARX; ENGELS, 2010, p. 71).

Para citar um exemplo analógico a respeito do pensamento de Feuerbach, os autores mencionam a relação entre o peixe e a água: a água do rio é a essência do peixe, porém, quando poluído por indústrias, o rio deixa de ser sua essência.

Com o advento da cidade surgiu a necessidade da política a fim de organizar a sociedade. É a partir de então que se dividem os dois grandes grupos antinômicos, devido à conseqüente divisão do trabalho e instrumentos de produção. Nas corporações, o trabalhador conhecia e efetuava o ciclo de trabalho como um todo, hábil com todos seus instrumentos. “[...] Quem quisesse tornar-se mestre devia dominar inteiramente seu ofício” (MARX; ENGELS, 2010, p. 85).

Entretanto, quando o operário foi para a fábrica, realizando apenas uma parte do processo de produção, o trabalho tornou-se para ele indiferente:

O trabalho, única conexão que os indivíduos ainda mantêm com as forças produtivas e com sua própria existência, perdeu para eles toda a aparência de atividade de si mesmos e só conserva sua vida atrofiando-a (MARX; ENGELS, 2010, p. 103).

Para a classe trabalhadora as forças produtivas são na realidade forças destrutivas, devido às máquinas e ao capital, sendo essa classe a “que tem de suportar todos os ônus da sociedade sem usufruir de suas vantagens” (MARX; ENGELS, 2010, p. 105). Com a indústria, o comércio mundial, a colonização, a conseqüente concorrência entre os países, o aumento populacional, a grande concentração de pessoas nas cidades, o acúmulo de capital, têm-se agora um outro processo de divisão de trabalho, a manufatura.

Quando as cidades começam a relacionarem-se umas com as outras, expande-se o comércio e origina-se a manufatura, nasce a classe burguesa: “As mesmas condições, a mesma oposição, os mesmos interesses tinham também de gerar, em todos os lugares, os mesmos costumes” (MARX; ENGELS, 2010, p. 87).

Nota-se que os marxistas por meio do materialismo científico, contrapõem-se à filosofia carregada de misticismo e simbolismo existentes na Alemanha do século XIX, desde o período no qual viveu Froebel. No entanto, a influência de suas ideias

ainda não viria a abalar com profundidade o momento estudado, haja vista que Froebel já havia sofrido as influências do pensamento filosófico anterior.

Vale enfatizar que Froebel já é adulto quando Marx nasce, sendo que os ideais de Marx emergem após a morte do educador da infância. Assim sendo, Froebel compartilhou dos princípios filosóficos em evidência no seu momento histórico, do período no qual viveu, recebendo influência de autores contemporâneos e remanescentes, combinando convicções liberais com misticismo e religiosidade.

Dando continuidade à análise de Fulbrook (2012) na Era da industrialização na Alemanha, na música destacaram-se: o já citado Beethoven (1770-1827); Schubert (1797-1828); e os Strauss. Na literatura, a autora cita os românticos Novalis (1772-1801), Tieck (1773-1853), Hölderlin (1770-1843), Brentano (1838-1917), von Arnim (1781-1831), Hoffman (1776-1822) e os irmãos Schlegel - August Schlegel (1767-1845) e Friedrich Schlegel (1772-1829).

Na esfera econômica, a partir de 1830 a sociedade passou a industrializar-se, graças à divisão da população em classes, substituindo o sistema feudal. Hobsbawm (2010, p. 242) reitera como se deu a transposição dos estamentos feudais para as classes do sistema capitalista: “A clássica solução prussiana foi socialmente a menos revolucionária. Consistiu em transformar os próprios proprietários feudais em fazendeiros capitalistas e os servos em trabalhadores contratados”.

O historiador supracitado também menciona as pioneiras indústrias instaladas no período 1830 a 1848, porém, explica que a “industrialização realmente maciça” ocorreu após 1848:

[...] os Krupp na Alemanha, por exemplo, instalaram sua primeira máquina a vapor em 1835, as primeiras minas do grande campo de carvão do Ruhr foram abertas em 1837, o primeiro forno movido a coque foi instalado no grande centro siderúrgico tcheco de Vítkovice em 1836, e o primeiro moinho de rolo de Falck, na Lombardia, em 1839-1840 (HOBSBAWM, 2010, p. 277).

Houve melhoria nas comunicações, com construções de estradas, canais, ferrovias. Fulbrook (2012, p. 130) escreve a esse respeito que: “As ferrovias facilitaram o transporte barato e rápido de produtos e matéria-prima, e estimularam o aumento da produção, em particular do carvão e ferro”.

Além disso, foram criadas fábricas para a produção de locomotivas e indústrias têxteis. Em contrapartida, a maioria da população ainda trabalhava na

agricultura ou com o artesanato. Vale ressaltar a criação da União Alfandegária Alemã, em 1834, incluindo 18 Estados totalizando 23 milhões de pessoas.

Hobsbawm (2010, p. 198) data o ano de 1840 como o início do desenvolvimento industrial na Alemanha. Veja-se a análise que o referido autor realiza sobre a relação entre a União Alfandegária, o liberalismo e a Prússia:

Na Alemanha, nenhum Estado importante era menos que hostil ao liberalismo. Isto não evitou que alguns moderados – embora menos do que pretendeu a propaganda histórica prussiana – olhassem para a Prússia, que pelo menos tinha a seu favor a criação de um Sindicato Alfandegário Alemão (1834), em busca de sonhos com príncipes convertidos em vez de barricadas.

Os descontentamentos que levariam às revoluções eram diversos. Com o aumento populacional, necessitava-se de um maior número de alimentos, que se tornava insuficiente, além disso, aumentou-se o desemprego rural, cresceram a migração e emigração, elevou-se a pobreza.

Os anos de 1846 e 1847 ficaram marcados pela fome, por doenças e por mortes relacionadas à falta de comida após uma praga atingir as plantações de batatas. Vale destacar que, segundo Hobsbawm (2010, p. 327), a batata era o principal alimento, sendo que “[...] na Prússia Oriental e Ocidental, em 1847, um terço da população deixara de comer pão, e se alimentava somente de batatas”.

A respeito da migração e emigração, Hobsbawm (2010, p. 225-226) declara:

Assim mesmo, a única grande nação migratória fora das Ilhas Britânicas ainda era a Alemanha, de há muito acostumada a enviar seus filhos como colonos rurais para a Europa oriental e a América, assim como artesãos por todo o continente e mercenários a todas as partes do mundo.

O historiador escreve que a Alemanha foi o terceiro país europeu que mais sofreu com a fome nesse período, ficando atrás somente da Irlanda e da Bélgica. Além disso, antes da Fome Irlandesa, foi o país que gerou maior número de emigrantes. Contudo, a maior influência para as revoluções alemãs vinha novamente da França, com a destituição do rei Luís Felipe. Fulbrook (2012) frisa que o ano de 1848 não foi uma revolução de caráter marxista, uma vez que os operários se limitavam a exigir melhorias nos salários e nas condições de trabalho.

Os liberais elegeram um parlamento nacional a fim de debater a reforma constitucional e a unificação da Alemanha. Com a reunião de um “pré-parlamento”

em Frankfurt, formado majoritariamente por liberais moderados, divulgou-se uma doutrina de direitos, apoiou-se a liberdade do comércio e princípios econômicos individualistas, além de deliberar que a Alemanha após a unificação deveria constar como Estado Federal composto por imperador, um ministério de contas, e um parlamento eleito (FULBROOK, 2012).

No entanto, a problemática constava na questão dos limites territoriais, por exemplo, quanto à incorporação ou não dos territórios austríacos, além do povo polonês que vivia na Prússia, entre outros fatores. Em 1849, o parlamento ofereceu a coroa ao rei da Prússia, que a abnegou.

Apesar de abalados a princípio com os levantes em massa, os governantes gradativamente reafirmaram o controle e poder. Diante do exposto, Fulbrook (2012, p. 138) explicita os motivos da unificação ainda não atingida:

A unificação nacional não foi certamente alcançada: desmoronou por causa das dificuldades do particularismo regional, da relutância de soberanos de subordinar sua soberania a uma entidade mais abrangente e dos fatos da política de poder.

Sob outra perspectiva, as revoluções contribuíram para que a partir de 1850 as relações feudais fossem abolidas, além disso, o liberalismo econômico continuou a desenvolver-se profundamente.

Destarte, a presente seção proporcionou um breve parecer sobre a história da Alemanha desde sua formação, até o período contemporâneo de Froebel, a fim de que se compreendesse o contexto vivido pelo educador em seu país de origem.

Verificou-se, assim, que a história do país se difere economicamente dos demais países em ascensão no período estudado, uma vez que a Alemanha ainda permaneceu com características feudais, enquanto que França e Inglaterra apontavam já com atributos industriais.

Outro ponto relevante que merece destaque nas informações apresentadas é sobre as questões no âmbito político, pois é o que mais se distancia dos demais países mencionados, haja vista que o país no qual Froebel viveu apresentou peculiaridades próprias devido à descentralização política e o grande número de Estados, de províncias e de cidades.

A esfera cultural da Alemanha do século XIX chama a atenção pela produção de grandes gênios da filosofia, da literatura e da música e o campo religioso

evidencia-se com o embate entre diversas crenças, delimitando os protestantes, os católicos e os judeus.

Constata-se que é árdua a compreensão da formação de um país com atributos tão particulares; todavia, torna-se fundamental esse conhecimento para que se possa relacionar o pensamento do educador em estudo nesta pesquisa, a fim de absorver as influências que ele recebeu dos autores com os quais conviveu e das ideias em efervescência no período, que viriam a influenciá-lo, além da intervenção da guerra, da qual participou; do protestantismo, herança que recebeu da sua família, especialmente do seu pai que era pastor. Todavia, para a realização das análises de sua obra, apreende-se mais facilmente o pensamento desse autor, ao se conhecer o contexto social no qual ele viveu.

Na próxima seção, apresentamos o pensamento filosófico e pedagógico do autor, perpassando pela criação dos Jardins de Infância na Alemanha, além de analisar sua obra-prima intitulada *A educação do homem*.

3 PENSAMENTO FILOSÓFICO E PEDAGÓGICO DE FRIEDRICH FROEBEL

A presente seção está sistematizada em duas subseções, a primeira denominada *A criação dos jardins de infância na Alemanha do século XIX*, na qual será possível compreender a teoria educacional e filosófica de Froebel por meio do estudo de vários pesquisadores da área, como Kishimoto (1994; 2014), Arce (2001; 2002; 2004; 2007; 2010) e Heiland (2010). O objetivo é conhecer, mesmo que brevemente, um pouco mais sobre a vida e as criações do educador alemão, a saber: o jardim de infância e os dons.

Na segunda subseção, intitulada *A teoria educacional de Froebel: uma análise da obra A Educação do Homem*, foi realizada uma análise da obra-prima de Froebel, com o objetivo de conhecer melhor o autor estudado por meio da leitura de seus próprios escritos.

A relevância dos estudos organizados nessa seção encontra-se em apreender mais satisfatoriamente a vida e a obra do autor, além das suas convicções acerca da educação, pois só assim será possível desenvolver e assimilar a seção seguinte deste estudo, na qual analisaremos a influência de suas ideias, e da sua concepção de infância, que poderão estar presentes, ainda hoje, na educação brasileira. Ainda que essas ideias ou concepções sejam utilizadas numa outra perspectiva, reformuladas ou ressignificadas pelas novas teorias educacionais, fruto das transformações sociais ocorridas no final do século XX, são planejadas com vistas à educação da infância para o novo milênio.

Ariès (2006) e Postman (1999) apontam que na Idade Média não existia o sentimento de infância, pois a criança era percebida como um adulto em miniatura. Essa característica se devia à forma de organização social, cuja base era o modo de produção feudalista e, também, ao modelo de família consanguínea, que era uma família com grande número de pessoas agregadas, em especial as crianças que se misturavam naturalmente aos adultos, fazendo parte de todos os acontecimentos que ali ocorriam. Por consequência, passavam despercebidas entre os adultos.

Foi a partir do século XVII, com a ascensão do comércio e do capitalismo, e com o modelo familiar nuclear burguês, que pensadores começaram a refletir sobre essa fase da vida da criança, por se preocuparem com a sua formação,

vislumbrando um novo modelo de sociedade e, conseqüentemente, a necessidade de uma nova educação para a infância.

Com base nos estudos de Ariès (2006), é possível verificar que quando a criança era representada por meio da pintura na Idade Média, ela aparecia como anjo, como Menino Jesus ou Nossa Senhora menina, ou ainda, era representada nua. Em um segundo momento, nos séculos XV e XVI, a criança passou a aparecer com sua família ou no meio da multidão. A partir do século XVII é que se inicia um verdadeiro sentimento da infância, quando ela seria representada com os irmãos ou até mesmo sozinha. Para caracterizar o aparecimento da infância propriamente dita, o autor escreve:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 2006, p. 65).

Essas mudanças em relação à percepção que se tinha da criança podem ser percebidas de forma gradativa nos séculos seguintes, como no século XVIII destacando-se com o pensamento de Rousseau, na obra *Emílio*, que contrariamente à visão que se tinha da criança como adulto em miniatura, pensou na criança como inocente, dotada de valor positivo, de natureza própria que precisava ser desenvolvida. Essa visão criou uma nova concepção de infância, a romântica.

Mas é no século XIX que o sentimento da infância se consolida com maior expressão. Há uma preocupação significativa com essa fase da vida da criança com relação à saúde, à vacinação e à prática da higiene, conseqüentemente, há uma diminuição da mortalidade infantil, além do controle da natalidade.

Esse século é, portanto, marcante para a criança, no qual o educador alemão criou os jardins de infância, preocupado com a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. A partir dessas ideias, fica possível perceber que o conceito de infância é uma construção histórica que se constituiu a partir do início da Modernidade até se consolidar junto com a sociedade burguesa do século XIX, caracterizando-se, em especial, pela preocupação com a educação da infância.

Postman (1999) afirma que na Idade Média a criança era invisível, e não havia um período de transição entre infância e fase adulta, a criança estava misturada aos adultos, vestia-se como eles, não existia um sentimento de vergonha, e ela ouvia os mais diversos assuntos discutidos pelos mais velhos. Para esse autor,

foi por volta de 1439, com a invenção da prensa tipográfica, que surgiu o conceito de individualidade e a separação entre infância e fase adulta. O individualismo tornou-se uma ideia aceitável, uma vez que o leitor possui uma visão pessoal e ler é um ato isolado, antissocial. Ler tornou-se condição para se tornar adulto, surgindo assim, a necessidade da educação e a reinvenção das escolas.

Vale lembrar que a infância surgiu como uma ideia de classe média. Segundo Coelho (2000), a literatura infantil surgiu nesse período, como instrumento da pedagogia, ou seja, com função de educar a criança burguesa, inculcando uma moral utilitária. O individualismo, a afetividade e a privacidade formavam a ideologia da família burguesa. A mulher e a criança usufruíam de uma maior liberdade, sendo a mulher valorizada enquanto figura materna. Porém, ao homem cabia a esfera pública, e à mulher e à criança a esfera privada, ou seja, enquanto mantenedor do lar, o homem saía para trabalhar fora, enquanto que a mulher e a criança deveriam permanecer em casa. À mulher cabia a função de organizadora do lar e de educadora dos filhos, caracterizando, portanto, uma nova visão de família, de sociedade, de infância e de educação.

As crianças proletárias, por sua vez, precisavam trabalhar, surgindo um impulso para a frequência à escola, com objetivo de formar a mão de obra para as indústrias, e inculcar nos adultos a necessidade pelo aumento da produtividade. Dessa forma, não sobraria tempo para participar de movimentos políticos e questionar a realidade posta. Zilberman (1994) explica que da criança burguesa exigia-se saúde mental, sendo preparada para comandar, enquanto que da criança pobre se exigia saúde física, sendo instruída para tornar-se mão de obra.

Após apresentação deste breve histórico sobre o surgimento do sentimento de infância que se deu no período de transição do Feudalismo para o Capitalismo e que se firmou a partir do século XVII, verificaremos a seguir como Froebel viveu no século XIX, considerado o século da infância, quais foram suas influências, o que o levou à criação do jardim de infância, e qual era sua proposta educacional.

3.1 FROEBEL E A CRIAÇÃO DOS JARDINS DE INFÂNCIA NA ALEMANHA DO SÉCULO XIX

Descrever a biografia de Froebel não é tarefa simples. O educador teve uma vida movimentada, cheia de mudanças, objeções e fracassos. Morou em diversos locais; estudou em várias universidades sem concluir um curso; passou por dificuldades financeiras; trabalhou em outras profissões até descobrir as suas aptidões de educador; foi considerado subversivo pelo Estado. A mãe morreu quando ainda era um bebê; foi desprezado pelo pai e pela madrasta; criou-se sozinho em meio à natureza; foi um autodidata; teve um grande amor não concretizado, pois a amada já era casada; participou da guerra contra Napoleão; ficou viúvo; casou-se novamente; dedicou-se à educação das crianças, porém nunca teve filhos; morreu vendo seus jardins de infância serem proibidos; sua fama e legado viriam após sua morte.

Froebel nasceu na vila de Oberweissbach, sudeste da Alemanha, em 1782. Sua mãe faleceu antes que ele completasse um ano de idade, sendo então criado pelo pai e pela madrasta. O pai o desprezava e o considerava com pouca capacidade cognitiva, preferindo que o filho aprendesse um ofício. O contato direto que manteve com a natureza, observando e refletindo, além da carência dos pais, levou-o ao autodidatismo. “A infância e a juventude de Froebel são marcadas pela ausência da mãe, o amor à natureza e a fé cristã, que influenciarão toda sua vida” (HEILAND, 2010, p. 13).

Os relatos de Bastos (1999) reforçam que Froebel recebeu influência da família que era protestante, sendo que essa religiosidade cristã se caracterizou como aconfessional e não dogmática. Estudou em Jena, Gottingen e Berlin, porém nunca concluiu um curso superior, muitas vezes por razões financeiras. Trabalhou dois anos com Pestalozzi na Suíça. Passou sete meses observando o cometa de 1811, o que o levou a criar a lei esférica, e também o seu interesse pela química, mineralogia e cristalografia. Escreveu sua obra-prima *A educação do homem* e criou os dons em 1826, sendo que em 1837 instituiu o primeiro jardim de infância.

Kishimoto (2014) retrata as influências incorporadas pelo educador: desde sua infância, sem a atenção dos pais, buscava a companhia das plantas e dos animais; quando adulto, apaixonou-se pela matemática e pela botânica, e estagiou

com o mestre Pestalozzi, auferindo o conceito da intuição. Uma vez que conviveu no período do Romantismo, recebeu influências nos âmbitos literário (quando escreve os poemas às mães) e ideológico (com relação ao panteísmo de sua teoria filosófica).

Heiland (2010, p. 19) explica o panteísmo como: “Deus, o criador situa-se além do mundo ao mesmo tempo em que permanece no seio de sua criação.” Além disso, autores que interviram em seu pensamento foram Richter (1763-1825), Fichte (1762-1814) e Schelling (1775-1854). Segundo Heiland (2010), Froebel foi influenciado por Schelling quanto à concepção filosófica da natureza, por Novalis (1772-1801) quanto à subjetividade idealista e por Arndt (1769-1860) quanto à historicidade da nação alemã.

Kishimoto (2014) considera Froebel como um “poeta da natureza” uma vez que a considerava elemento indicativo do desenvolvimento humano e a base de sua teoria, unindo a tríade: natureza, Deus e homem. Dessa forma, a educação possuía o objetivo de manter a união entre esse trio desde a mais tenra idade, em busca do desenvolvimento do indivíduo, que se daria por meio da atividade espontânea.

Essa valorização da natureza intensificou-se devido à carência da afetividade dos pais, levando Froebel a utilizá-la como refúgio. Até mesmo o nome dado à instituição que criou para as crianças provém dessa influência, sendo que *Kindergarten* significa “jardim de crianças”. Dessa forma, o educador comparou a criança a uma planta, a qual necessitava de cuidados para se desenvolver. As jardineiras (professoras) seriam as “regadoras” desse jardim.

Saito (2004) reforça que influenciado pelo idealismo, Froebel não negou a existência de Deus. Outro aspecto fundamental em sua teoria era o contato da criança com a natureza, isto é, o indivíduo deveria seguir as normas estabelecidas pela natureza que apontaria como viver bem em sociedade. Ela escreve que, para o educador alemão, o particular contém o universal, assim, sempre pensou o homem no coletivo, isto é, não o indivíduo isolado, e sim o homem em família.

O pai do educador alemão, Johann Jakob Fröbel (1730-1802), era um pastor importante da comunidade. Froebel buscou refúgio e conforto na natureza, devido à rigidez de seu pai, além da ausência por conta do trabalho. Todavia, o protestantismo do pai influenciou profundamente o filho, o que marcaria para sempre seu pensamento com relação ao homem e à educação. Sobre o papel da religião no

período Hobsbawm (2010, p. 300) declara: “Um protestantismo beato, rígido, farisaico, sem intelectualismo, obcecado com a moralidade puritana a ponto de tornar a hipocrisia sua companheira automática, dominou essa desolada época”.

É relevante discutir alguns dos princípios de Pestalozzi, afinal, Froebel trabalhou com o educador suíço e recebeu certa influência, no entanto, devido a algumas ideias divergentes, o criador do *Kindergarten* afastou-se da escola do mestre. Arce (2002a), realizou uma análise de algumas obras de Pestalozzi, identificando que ele era como um pai para seus alunos, sendo a sua escola uma extensão da família. O ensino precisava basear-se nas vivências cotidianas dos alunos, era carregado de significado. Esse educador também priorizou as brincadeiras, pregando o amor como base do ensino, além da caridade cristã. Seu método de alfabetização foi chamado de ABC da Intuição, ensinavam-se primeiramente os sons e em seguida o nome das letras.

Para Arce (2002a), enquanto Pestalozzi se preocupava com a educação da classe pobre, Froebel manteve-se alheio a essa situação, preocupando-se mais com a espiritualidade do indivíduo. Outro ponto de divergência entre os dois educadores, segundo a autora, era que o primeiro defendia a iniciação à leitura e à escrita desde cedo, sendo que o segundo primava pelo jogo e pelas atividades naturais da infância.

Preocupado com as crianças carentes, Pestalozzi considerou na educação a intervenção externa positiva, que por meio do método estimularia o desenvolvimento da criança. Assim, aprimorar-se-ia a “natureza” do indivíduo, a qual se constitui de três forças elementares: “a força ‘perceptiva’ e ‘cognitiva’ (aptidões linguístico-cognitivas), a força das ‘capacidades’ (controle do corpo, aptidões manuais) e a força ‘moral ou religiosa’ (comportamento social e moral)” (HEILAND, 2010, p. 16).

Segundo Heiland (2010, p. 15) a influência de Pestalozzi foi extremamente relevante para que Froebel formulasse suas próprias ideias: “Durante toda sua vida, em cada etapa de sua obra, a pedagogia de Froebel é tributária das ideias dele sobre a educação elementar, ideias que interpretará e desenvolverá de uma maneira independente e bem à sua maneira”.

Conforme estudo de Saito (2004) o educador alemão também recebeu influência de Rousseau e, de acordo com ela, Froebel era humanista, acreditava que o homem nasce bom, é criado pela e para a verdade, sendo que o mal se origina da

mentira. Diferentemente de seus antecessores que pensaram a educação da infância, ele criou uma teoria educacional específica para as crianças de 0 a 6 anos. No entendimento dela, Froebel acreditava piamente que por meio da educação o indivíduo seria capaz de fazer que seu país progredisse, com um forte espírito de nacionalidade. Sempre se fundando na natureza e em Deus, a escola seria o local adequado para se ensinar a moral, que, perpassada para as crianças desde pequenas, formaria a sociedade do progresso. Assim, primeiramente a família, e depois os jardins de infância seriam as principais esferas responsáveis por constituir esse indivíduo apto para a vida em sociedade.

Segundo Arce e Simião (2007) a metodologia de Froebel abrangia três momentos substanciais: o primeiro era a atitude do educador, que deveria perpassar ao educando que ambos estavam interligados à Unidade Vital, o modelo a ser seguido era Jesus, primando pela liberdade na busca pelos talentos individuais. O segundo momento correspondia ao processo da educação, sempre tomando como base a consciência da tríade homem, natureza e Deus, levando o educando à vida pura e santa. A ação e a atividade são os pontos centrais do processo educacional, que ocorria por meio da exteriorização do interior e interiorização do exterior, questão que será discutida na próxima subseção. O terceiro e último ponto era alusivo à missão contínua do educador, isto é, o respeito à natureza, à Deus, e à manifestação espontânea da criança, seguindo seu livre desenvolvimento, por isso o fundador dos jardins de infância utilizou o termo “educação sequitória”.

Froebel sistematizou a infância em três fases, porém enfatizou que uma fase dependeria da outra, portanto, não seria possível separá-las bruscamente. Dessa maneira, temos a primeira infância (0 a 3 anos), a segunda fase denominada o menino (4 a 6 anos) e a terceira fase chamada de garoto (7 a 11 anos).

Na primeira infância, o educador salientou a importância de sempre se disponibilizar objetos para a criança manusear, priorizando as narrativas e os jogos. Assim, a educação para a unidade vital já acontece nos dois primeiros anos de vida, e é responsabilidade da mãe, que entretém o bebê por meio de canções e jogos. Na segunda fase, ressaltou a relevância do jogo e da linguagem, além das atividades domésticas, para as quais o pai deveria despertar interesses nos filhos desde pequenos. Ademais, nesse período intensificam-se as excursões pela natureza. Na terceira fase, o autor destacou a linguagem e a escrita, pois esta seria a fase

propícia para a reflexão e, conseqüentemente, para a aquisição da consciência. Também evidenciou a importância de excursões, dos jogos em grupo, do trabalho com poesias, canções, desenhos, histórias, contos, trabalhos manuais, dentre outros.

Para Kishimoto (1994) conceituar o jogo não é uma tarefa simples, porque cada jogo possui sua especificidade, sendo trabalho, competição esportiva, brinquedo, material pedagógico, concluindo que: “Uma mesma conduta pode ser jogo ou não-jogo, em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído” (p. 107).

Após investigar vários pesquisadores da área, essa autora concluiu que o jogo pode ser primeiramente fato social, isto é, é definido de diferentes formas dependendo do local e do contexto histórico; em segundo lugar, o jogo pode apresentar um sistema de regras (pode acontecer que se executem regras, concomitantemente desenvolve-se a atividade lúdica); por fim, o jogo enquanto objeto, ou seja, refere-se ao material com o qual as peças são fabricadas, como: plástico, madeira, papelão etc.

Kishimoto (1994) utiliza os estudos de Brougère (1993) para explicar que, antes de Froebel, os jogos eram utilizados como recreação, como ensino de conteúdos escolares, como análise da personalidade da criança e como meio de regular o ensino.

Ela registra que historicamente outros autores discutiram a importância dos jogos – Platão, Sócrates, Aristóteles, Sêneca, Tomás de Aquino, Horácio, Quintiliano - porém, foi o educador alemão quem criou uma pedagogia da infância e instituiu os brinquedos e os jogos como peças fundamentais da atividade pedagógica, capazes de promover o desenvolvimento da criança.

Conforme ela escreve, Aristóteles entendia o jogo como parte da educação, por considerá-lo fundamental para o descanso da mente, contrapondo-se ao trabalho. Seguindo essa linha de raciocínio, Tomás de Aquino ressaltou o jogo como “relaxamento do espírito” (KISHIMOTO, 1994, p. 117).

Na Idade Média, o jogo ficou desmoralizado já que foi relacionado ao jogo de azar. Com o Renascimento, o jogo ressurgiu com um novo feitiço, visto como um facilitador da aprendizagem dos conteúdos escolares, adquirindo o caráter de ludicidade.

Conforme estudos realizados por Kishimoto (2014), Quintiliano (35 d.C.- 100 d.C.), Erasmo (1466-1536), Rabelais (1494-1553), Basedow (1724-1790) e Montaigne (1533-1592) foram os principais pensadores que discutiram o jogo com essa nova particularidade. Porém, foi Vives (1493-1540)²⁵ quem introduziu a ideia do jogo como expressão natural da criança. Assim, a partir do Renascimento, a criança adquiriu valor positivo, sendo considerada de natureza boa, ideia que se concretizou com o Romantismo, em especial no século XIX. Logo, o jogo tornou-se a expressão livre e espontânea da criança.

No fim do século XVII, Kant e Schiller associaram o jogo à arte, opondo-se às atividades sérias da sociedade. Spencer reforçou essa visão, considerando o jogo supérfluo, um luxo e gasto de energia. Esse pensamento levou o educador brasileiro Köpke (1852-1926) a criticar os jardins de infância no Estado de São Paulo, considerando os jogos froebelianos um luxo e um desperdício de dinheiro público (KISHIMOTO, 1994).

Para esclarecer a relevância destinada aos jogos no século XIX, retomamos as ideias de Heiland (2010) a fim de explicitar o objetivo da educação e do jogo na visão de Froebel, revelando a filosofia da esfera:

O que interessa a Froebel é sempre a mediação, a integração, a revelação recíproca do eu e do objeto, da criança e do brinquedo, do aluno e da matéria ensinada, visando apreender o vínculo que os fundamenta reciprocamente: não há sujeito sem objeto, não há realidade externa se o homem não está lá para estruturá-la (HEILAND, 2010, p. 21).

Em consonância com o referido pesquisador, Bastos (1999) também evidencia os fundamentos filosóficos do jogo na percepção do educador alemão:

O jogo é para Froebel tanto a lei da descoberta das leis essenciais de sua filosofia como o meio prático que permite à criança, através dele, exteriorizar as verdades profundas que possui intuitivamente. [...] o jogo, para Froebel, não é jogo educativo nem projeção subjetiva, mas estruturação cognitiva ao nível da intuição, como uma etapa cognitiva pré-consciente (BASTOS, 1999, p. 313).

²⁵ O espanhol Juan Luís Vives (1492-1540) é um dos principais representantes do Humanismo europeu. Na área pedagógica, recebeu influência de Quintiliano e Erasmo. Sua principal característica foi a aplicação da psicologia à educação, sendo considerado “pai da psicologia empírica moderna”. Suas principais obras educacionais são: *Da razão do estudo pueril*; *Do modo de ensinar as ciências*; *De alma e vida* e *Da instrução da mulher cristã*. Veja-se: LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 4 ed. São Paulo: Nacional, 1969.

Dessa forma, recebendo a influência do Romantismo, Froebel instituiu o jogo como fundamental ao desenvolvimento moral, físico e intelectual da criança. O educador priorizou os jogos por considerá-los facilitadores da aprendizagem. Foi observando a criança brincando que o educador integrou essas ideias em sua teoria. Então, Froebel propôs os “dons” e “ocupações”.

Os brinquedos e jogos, isto é, os dons constituíam materiais diversos, como bolas, cubos, cilindros, anéis, esferas e paralelepípedos, varetas, papéis, régua dobradiças, fitas de papel colorido, anéis, dentre outros; as ocupações eram as atividades orientadas pela jardineira, por exemplo, utilizando picagem e alinhavo e modelagem em argila. Os brinquedos e jogos compunham atividades livres, utilizando-se da música e da dança.

Arce (2004) explica que a metodologia envolvendo os dons iniciava com a formação de círculos, sendo que as crianças dançavam e cantavam. Por meio dessa observação é que o criador dos jardins de infância elegeu os jogos e as brincadeiras como essenciais para o desenvolvimento infantil, sendo necessário o estudo sobre esses elementos para que se escolhessem os mais adequados para mediar os processos de interiorização e exteriorização.

Ainda hoje na educação infantil tem-se o hábito de formar círculos com as crianças, o que se costuma chamar de “roda da conversa”. É uma forma de aproximar professor e alunos, em que cada educando expõe seus pensamentos sendo possível visualizar um ao outro. Também é uma formação interessante para se realizarem jogos e brincadeiras. Frequentemente utilizamos os termos jogo e brinquedo, mas, como saber diferenciá-los?

Para responder a essa questão recorreremos aos escritos de Kishimoto (1994) que frisa a importância de se diferenciar os termos brinquedo e jogo. Assim, conceitua o brinquedo, apontando as diferenças do jogo: “Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação com a criança e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização” (KISHIMOTO, 1994, p. 108). Outra característica é que o brinquedo pode substituir os objetos reais, fazendo com que a criança reproduza situações da vida real, podendo incorporar um imaginário pré-existente: “Reconstituir a infância expressa no brinquedo é reconstituir o mundo real com seus valores, modos de

pensar e agir e o imaginário presente no criador do objeto” (KISHIMOTO, 1994, p. 110).

Conforme entende Kishimoto (2014) o jogo é utilizado como “fim em si mesmo”, quando expressa a espontaneidade da criança, e é um “meio de ensino” quando objetiva a aprendizagem dos conteúdos: “Os brinquedos são atividades imitativas livres, e os jogos, atividades livres com o emprego dos dons” (KISHIMOTO, 2014, p. 64). Assim, entende-se que a criança poderia se expressar livremente por meio dos jogos. Contudo, baseando-se nos modelos pré-estabelecidos, haveria, também, os momentos de seguir os comandos do professor.

O educador alemão elegeu a esfera como a forma perfeita, simbolizando a unidade e o cubo, por sua vez, simbolizava a variedade. Vale ressaltar que Froebel sugeriu que os dons fossem analisados nos seguintes prismas: “como forma de vida (objetos do mundo natural), como forma de beleza (formas estéticas, de simetria) e como forma de conhecimento (conceitos de Matemática, Geometria)” (KISHIMOTO, 2014, p. 66).

Segundo Saito (2004) o método criado por Froebel desprezava a repetição e priorizava a observação, a imaginação criativa e a cooperação. A fim de que os dons contribuíssem para formar o futuro cidadão apto a viver harmonicamente em sociedade. Eles possuíam as mais diversas funções: o preparo para o trabalho manual, a apreciação do belo, consequentemente do bem comum, criar o hábito do asseio e da regularidade, o cuidado e a paciência, além do desenvolvimento motor, visual e conceitual, ensinar geometria, os sólidos, planos e linhas, os conceitos como ordem, simetria, comprimento, largura, altura, ângulos, além da divisão, adição, subtração, multiplicação, frações etc.

Heiland (2010) explica que os jogos constituíam a autoaprendizagem, por outro lado, eram suplementados pela orientação e participação do adulto:

Assim, a autoaprendizagem ocupa sempre um lugar preponderante nesses novos materiais de jogo de Froebel. [...]. Na verdade, o elemento de autoaprendizagem é complementado por jogos dos quais os adultos participam, ajudando a criança que brinca ou que constrói com suas sugestões e suas explicações” (HEILAND, 2010, p. 32).

Kishimoto (2014) também reforça que por meio dos dons o indivíduo estaria desenvolvendo globalmente diversos aspectos, quanto à moral: exercer força e

causar mudança; quanto ao físico: práticas industriais e ao intelectual: poderes artísticos, preparando-o para o trabalho e para a vida em sociedade. Veja-se, a seguir, a explicação da autora sobre essa concepção:

As 6 bolas macias do primeiro dom e a esfera, o cubo e o cilindro do segundo dom satisfazem o primitivo desejo de exercer força e causar mudança e proporcionam típicas experiências de movimento, forma, cor, direção e posição. O cuidado com animais, o cultivo de plantas, o exercício com o terceiro e quarto dons, as ocupações de tecer, cortar, trançar etc. acentuam os elementos educativos implícitos nas práticas industriais do homem. Finalmente, por meio de exercícios arquitetônicos, possíveis a partir do quinto e sexto dons, o uso de tábuas, pauzinhos e anéis, desenho, pintura, trabalho com ervilhas e modelagem, os poderes artísticos do homem são postos na brincadeira e ligam entre si o arquiteto, pintor, desenhista e escultor. Acrescentando a tais variadas formas de expressão artística os jogos de jardim com suas representações dramáticas, movimentos rítmicos, poemas e músicas propõe diversas modalidades de atividades para desenvolver os poderes considerados inatos na criança (KISHIMOTO, 2014, p. 66).

Conforme a visão dessa pesquisadora ocorreu por parte de muitos educadores a incompreensão do uso dos dons, sendo eles utilizados apenas para ensinar conteúdos escolares, tornando seu uso enfadonho para as crianças: “A harmonia entre direção e liberdade, entre indivíduo e coletividade, parece não ter ocorrido na prática pedagógica” (KISHIMOTO, 2014, p. 67).

Ela esclarece que se ocorresse apenas o direcionamento por parte do professor autoritário, não haveria possibilidade de os materiais serem explorados livremente pelos educandos. A autora também argumenta sobre a brincadeira na concepção do educador alemão, que não foi bem explorada pelos seus sucessores: “[...] o papel da brincadeira enquanto elemento para o desenvolvimento simbólico, parece ter sido pouco percebido” (KISHIMOTO, 2014, p. 71).

Ela também discute que Froebel se preocupou com a elaboração de planos de aula, visto que há objetivo no trabalho pedagógico diário: “O trabalho do ano deve constituir um todo orgânico e o esboço do plano, o trabalho do mês, da semana e do dia devem relacionar-se logicamente com esse todo” (KISHIMOTO, 2014, p. 67).

Com relação ao brincar, Kishimoto (2014, p. 68) aproxima Froebel de autores como Henriot (1893,1989), Brougère (1995), Vygotsky (1987,1988,1982), Piaget (1977,1978), Claparède e Wallon, pois todo esse grupo: “Aponta, no brincar, características como atividade representativa, prazer, autodeterminação, valorização

do processo de brincar, seriedade do brincar, expressão de necessidades e tendências internas”.

Após compreendermos os conceitos de jogo e brinquedo segundo os estudos de Kishimoto (1994, p. 111), entenderemos o significado do brincar, da brincadeira, que a autora define com “o lúdico em ação”, ou seja, “É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica”. Assim, a pesquisadora enfatiza a importância do jogo, brinquedo e brincadeira, todos envolvidos diretamente com a criança, mas cada um possuindo o seu significado próprio, não sendo cabível confundir os conceitos.

Para encaminhar a educação das crianças de 1 a 2 anos, Froebel escreveu *Mutter und Koselieder*, pois: “O princípio motor para ele é o amor materno. A mãe expressa esse amor pelo jogo” (HEILAND, 2010, p. 36). Também a fim de orientar principalmente a educação de crianças de 0 a 3 anos de idade, Froebel escreveu “Cartas à mãe”, obra que apresenta gravuras e poemas dedicados à mãe e à criança, com objetivo de orientá-la para a educação do filho. Kishimoto (2014) explicita que as brincadeiras se dão por meio de analogias (desenvolvimento do indivíduo e da planta, por exemplo) e alegorias (casa em construção pelo marceneiro, representando a harmonia familiar).

Froebel elegeu a imitação da criança como fundamental para o seu desenvolvimento, tanto a imitação livre como a partir de modelos; pois, brincando e imitando, a criança buscava compreender situações cotidianas, reproduzindo-as. O educador alemão também relacionou a brincadeira ao ensino da linguagem, aproximando-se de Bruner²⁶. Foi observando as mães brincando com seus filhos que destacou a relevância da iniciativa pela criança, por isso os dons são fundamentais para ela explorar o imaginário, a linguagem e apontar iniciativa, fato que, segundo Kishimoto (2014, p. 75) o torna atual:

[...] suas práticas pedagógicas intuitivas, relacionadas às brincadeiras interativas e motoras mãe-criança, fruto de observações sistemáticas de brincadeiras maternas, não se distanciam dos pesquisadores que estudam essa questão nos tempos atuais.

²⁶ O psicólogo americano Jerome S. Bruner nasceu em 1915. Suas principais obras são: *O processo da educação*, *Sobre a teoria da instrução*, e *Atos de significação*. Na área educacional ficou famoso pelo método da descoberta, defendendo o aluno enquanto cientista. Veja-se: MARQUES, Ramiro. **A pedagogia de Jerome Bruner**. Disponível em: <http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20de%20JeromeBruner.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2016.

Depois que o seu irmão Christophe faleceu, Froebel fundou uma escola privada em 1817, em Keilhau, com a intenção de dedicar-se à educação dos três sobrinhos. Assim, a instituição adquiriu um caráter familiar, repleto de afetividade e confiança, sem separação entre idades dos alunos. Os métodos caracterizaram-se como “globais e científicos”, integrando desenvolvimento manual, físico, cognitivo, intelectual, social, moral e religioso. Heiland (2010, p. 23) expõe as atividades na escola: “O programa de estudos compreende períodos de exercício físico, de jogos educativos e de tarefas de construção”. Além disso, anexo ao instituto havia uma fazenda na qual os educandos trabalhavam e aprendiam.

Conforme Heiland (2010, p. 35) além dos jogos com os dons e ocupações, os jardins de infância promoviam os jogos de movimento, isto é, dança, corrida, mímica, e o cultivo de jardins, sendo que a criança cuidaria e acompanharia o desenvolvimento das plantas: “Assim, a criança pequena descobria no espelho da natureza o espetáculo de seu próprio crescimento”.

A mulher, devido ao seu instinto materno, seria por natureza educadora, denominada de jardineira. Dessa forma, seria a figura ideal para ensinar e constituir sua própria família, sempre a preparando para uma vida de virtude. A jardineira era o exemplo para seu educando. A aula era composta em três momentos: começaria com a conversação, em seguida a construção e por fim os jogos livres (SAITO, 2004).

Verifica-se que a professora era como uma segunda mãe para o seu aluno. Enquanto educadora, além da dedicação à criança, ensinando os conhecimentos científicos e a moral, ela estaria se preparando para constituir a própria família.

Arce (2002b), em análise do texto de Froebel intitulado *De como Lina aprendeu a escrever e a ler: uma bonita história para crianças que gostam de estar ocupadas* confirma o papel primordial da mãe na educação da filha, introduzindo noções da escrita. Com essa história, é possível compreender além do papel da mãe, o modelo ideal de família e da própria criança na visão do educador alemão.

Lina é apresentada por Froebel como um modelo do que seria a criança que se educou em um jardim-de-infância: doce, meiga, curiosa e, como o próprio título afirma, que adora estar ocupada. Ela possui uma família em harmonia perfeita, devotada à religião e à moral (ARCE, 2002b, p.110).

O lar é um “refúgio de tranquilidade e amor”, sendo o pai coadjuvante no processo. A jardineira possuía uma relação de proximidade com a família, sendo uma extensão do papel da mãe. “A jardineira, tal qual a mãe de Lina, não interfere, apenas procura ser o mais útil possível para que as crianças satisfaçam com prazer e alegria suas necessidades” (ARCE, 2002b, p. 112). Assim, mãe e jardineira possuem o papel de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, incentivando e deixando a criança livre para explorar o que lhe interessa.

Segundo Heiland (2010, p. 29), Froebel dirigiu um curso de formação de professores primários em 1834 e 1835, sistematizando o ensino em: “ensino geral, iniciação aos métodos didáticos e pedagogia”. Segundo esse pesquisador, os professores dos jardins de infância eram “organizadores profissionais de jogos”, formados pelo próprio Froebel em estágios que aconteciam no período de 6 meses.

Froebel acreditava que a revolução de 1848 contribuiria para popularizar seus jardins de infância, o que na realidade não aconteceu. De fato, em 1851 os jardins de infância foram proibidos, uma vez que o educador alemão foi considerado ateu e socialista, sendo confundido com um sobrinho que era comunista.

Segundo Heiland (2010) a fama do método froebeliano se deveu à propagação de Marenholtz-Bülow (1810-1893) por diversos países, como França, Inglaterra, Suíça, entre outros. Além disso, o método formulado por Froebel adequou-se à necessidade emergente do período:

O sucesso internacional alcançado pelo programa pedagógico dos jardins de infância de Froebel se explica pela necessidade cada vez mais forte de um atendimento pedagógico de crianças em idade pré-escolar como decorrência da industrialização (HEILAND, 2010, p. 38).

Estados Unidos e Japão foram os países que mais se encantaram com a proposta do jardim de infância, dissimulando-a. As instituições de educação infantil passaram a ser consideradas novidades, modernas, significando sinônimo de civilidade e progresso. As crianças que as frequentavam eram consideradas mais aptas para o ensino primário, pois já possuíam as mãos mais firmes, eram dóceis e educadas.

Conforme pudemos observar, após a leitura da presente seção, o criador dos jardins de infância recebeu influência de Rousseau e de Pestalozzi, da religiosidade do pai protestante e do contato íntimo com a natureza, levando-o à formulação da

unidade vital, união entre Deus, natureza e homem. Priorizou os jogos e as brincadeiras em detrimento do ensino da leitura e da escrita na primeira infância e valorizou a mulher, enquanto mãe e educadora. Além disso, criou os dons e as ocupações, isto é, os objetos com os quais as crianças brincavam e as recomendações ou os modelos de como realizar os jogos.

Na primeira subseção da seção quatro, intitulada *A influência de Froebel no pensamento educacional brasileiro do século XX*, faremos uma discussão sobre como essa influência se deu no nosso país. Antes disso, analisaremos na subseção a seguir a obra-prima de Froebel, *A Educação do Homem*, a fim de compreender com mais propriedade o seu pensamento filosófico e educacional.

3.2 A TEORIA EDUCACIONAL DE FROEBEL: UMA ANÁLISE DA OBRA *A EDUCAÇÃO DO HOMEM*

A Educação do Homem é a principal obra de Froebel, e também a única traduzida para a língua portuguesa, o que ocorreu apenas em 2001, graças à professora Maria Helena Camara Bastos, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É nesse livro que o educador alemão reuniu suas ideias acerca da educação, consideradas por alguns autores como místicas, misteriosas, difíceis de serem compreendidas. Nota-se na leitura inicial da obra, o pensamento de Froebel definido por März (1987, p. 107) como “místico-especulativo”, além da linguagem “complicada e obscura”.

Por outro lado, ainda hoje é imprescindível sua leitura para se compreender suas convicções a respeito do jogo, da atividade e da liberdade infantil, da criação do jardim de infância, dos dons, das ocupações e dos cantos, entre outras contribuições. Eis a relevância de referida seção, a qual pretende analisar, mesmo que sucintamente, seus principais ideais filosóficos e educacionais.

A obra foi sistematizada em 30 capítulos, além da introdução e da conclusão. O pedagogo alemão iniciou sua obra falando sobre as fases da infância, são os capítulos denominados *A primeira infância*, *O menino* e *O garoto*. Em seguida, dedicou um capítulo à escola e os demais capítulos dedicou às mais variadas disciplinas e conteúdos, a saber: *A escola*, *O ensino da religião*, *O estudo da*

natureza, As formas geométricas, As formas de vida, As matemáticas, A linguagem, Os sinais gráficos, A arte, Meios de educação, O sentimento religioso, Máximas e orações, O cuidado do corpo, O mundo exterior, Poesias e canções, Exercícios de linguagem, Trabalhos manuais, O desenho, A cor, O jogo, Histórias e contos, Excursões e viagens, Os ensinamentos – Aritmética, Geometria, Ensino da linguagem, Escrita, Leitura.

Logo no início de sua obra-prima, publicada em 1826, Froebel deixou claro o objetivo da educação, remetendo os conceitos de espontaneidade, consciência e espiritualidade:

Suscitar as energias do homem – ser progressivamente consciente, pensante e inteligente -, ajudá-lo a manifestar sua lei interior – o divino que há nele – com toda pureza e perfeição, com espontaneidade e consciência – nisso consiste a educação do homem (FROEBEL, 2001, p. 23).

Por meio da leitura de sua obra, fica explícita a função delegada à educação, ao ensino e à escola, ou seja, despertar o indivíduo para que cumpra sua missão e vocação: “A educação possui o objetivo de facilitar-lhes a consciência da sua missão e a realização do seu destino [...] O fim da educação é o desenvolvimento de uma vida fiel à sua vocação - sã, pura e, portanto santa” (2001, p. 23). E também para fomentar sua espiritualidade, ligada à natureza e a Deus, introduzindo a teoria da interiorização e exteriorização:

Deve, também, a educação conduzir o homem a uma clara visão de si mesmo, da natureza, da sua união com Deus. [...] a educação não se contenta em deduzir do exterior o interior, mas busca a essência das coisas, encontrando-a na dupla relação do externo com o interno e do interno com o externo (2001, p. 24).

Dessa forma, compreender o conceito interiorização e exteriorização é primordial em sua teoria. Para o educador alemão, cada fase da infância ocorreria de uma forma, ora interiorizava-se para se exteriorizar, ora exteriorizava-se para se interiorizar, para mais tarde ocorrer a unificação entre interior e exterior. Dessa maneira, Froebel (2001, p.43) acreditava na união entre interiorização e exteriorização: “Exteriorizar o interior, interiorizar o exterior, unificá-los ambos, é essa a fórmula geral do destino do homem”.

A teoria da interiorização e exteriorização está intrinsecamente ligada ao ensino. Koch (1985) explicita que o interior é a essência humana, que será

conhecida por meio de manifestações externas. Assim, por meio da exteriorização o indivíduo compreende o interior de si próprio. Na primeira infância, há uma vaga interiorização do mundo exterior; na segunda infância há a exteriorização do mundo interior, e por fim, na terceira infância, há a interiorização do exterior, é nesta última etapa que ocorre a educação formal, quando o educando adquire conhecimento do mundo exterior.

O criador dos jardins de infância reprovava o modo como a infância era educada até então, afirmando que: “[...] o homem, na sua infância, parece ser para o homem um pedaço de cera, uma massa de argila com a qual se pode modelar o que se quer” (FROEBEL, 2001, p. 26).

Nota-se que ele tenta romper com uma ideia de educação tradicional, ou seja, critica a concepção de educação e infância predominantes até então. Desaprova o modelo de educação prescritiva, interventiva e autoritária e a concepção liberal de infância - John Locke (1632-1704) - que entendia a criança como uma tábula rasa, sem experiências, como uma argila a ser moldada.

Assim, Froebel criticou a opressão da espontaneidade do indivíduo, dizendo que era preciso respeitar sua essência. Com base em suas próprias experiências educacionais, também criticava o ensino fragmentário. Suas explicações sempre faziam referências à natureza, comparando a criança com o crescimento das plantas, como a poda das uvas, por exemplo.

Segundo o autor, a intolerância à espontaneidade podia causar sérios danos ao indivíduo no futuro: “Não impeçamos o espontâneo crescimento de seu corpo, oprimindo-o e empacotando-o em estritos invólucros, nem mais tarde o façamos caminhar com andadores” (FROEBEL, 2001, p. 33).

Em sua visão, para que o indivíduo alcançasse o desenvolvimento espontâneo, seria preciso estar em constante contato com a alegria: “A tranquilidade, a alegria e o riso são indícios de tudo aquilo que a sensibilidade da criança coopera para o desenvolvimento puro, espontâneo de seu ser, do ser humano, da vida infantil e da vida humana” (FROEBEL, 2001, p. 33).

Para isso, a educação não deveria ser impositiva, mas sim, ativa, diretiva e conduzir o indivíduo à liberdade: “A educação ativa e diretiva principia propriamente para o homem quando ele começa a viver em união com Deus [...]” (FROEBEL, 2001, p. 27).

Por conseguinte, Froebel (2001, p. 28) elegeu Jesus Cristo como o modelo²⁷ a ser seguido:

Só o impulso interno, o espírito, a vida de modelo devem ser imitados, deixando sempre livres a forma e a maneira da manifestação. [...] Essa vida exemplar deve ser reproduzida em todos os homens de maneira que cada um se converta também em um modelo para si mesmo e para os demais, manifestando-se segundo a lei eterna, com liberdade, vontade e determinações próprias.

O professor teria o papel de ser modelo para seu educando. É por isso que a mulher enquanto educadora estaria aprendendo também a ser boa mãe, a fim de se preparar para formar sua própria família. Posto isso, o educador alemão elaborou a fórmula geral do ensino, proferindo que o professor devia: “[...] atuar em duplo sentido: dar e tomar, unir e separar, mandar e obedecer, fazer e suportar, obrigar e ceder, apertar e afrouxar... [...] faz isto e observa qual é nesta determinada relação a consequência de teu ato e a que conhecimento te conduz” (FROEBEL, 2001, p. 29).

Com relação ao professor, März (1987, p. 105) justifica que muitos educadores posteriores utilizaram o nome do educador alemão erroneamente, sem terem compreendido seu verdadeiro pensamento. Postula que para Froebel, nem o professor nem a criança estavam num patamar superior com relação um ao outro: “[...] de maneira alguma absolutizou a criança e muito menos a colocou acima do educador”. Complementando essas informações, Koch (1985) esclarece que tanto professor quanto aluno estavam submissos a um terceiro termo, que era a unidade vital.

A unidade vital formava-se da tríade Deus, homem e natureza, conceito fundamental que Froebel elegeu para a formação humana. Da mesma forma, relacionou a importância que a unidade dos contrários possuía no trabalho do professor para a concretização do aprendizado da criança. Assim, o criador dos jardins de infância formulou a unidade dos contrários, definindo o papel do ensino e do professor:

²⁷ Por isso alguns autores o consideram panteísta. Conforme o dicionário Michaelis *Panteísmo* significa: “1 Sistema filosófico que identifica Deus com o mundo (compare-se com *panenteísmo*). 2 Adoração da natureza, vendo Deus em tudo quanto existe.” März (1987) e Koch (1985) o classificam como panenteísta - O panenteísmo foi criado pelo filósofo alemão Karl Krause (1781-1832), e é definido pelo dicionário Michaelis como: “Doutrina que, divergindo do panteísmo, diz que ‘tudo está em Deus e Deus está em tudo’”. Panenteísmo. In: MICHAELIS: dicionário escolar língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

O ensino, assim como o educador mesmo, deve apresentar o individual e o particular como geral, e o geral como particular e individual, comprovando-os na vida; deve exteriorizar o interior e interiorizar o externo e mostrar a necessária unidade de ambos; deve considerar o finito em seu aspecto infinito, e o infinito em seu aspecto finito, fazendo ver como um e outro se unem na vida; deve contemplar o divino no humano, e a essência do homem em Deus, tendendo a que na vida se manifestem justamente (FROEBEL, 2001, p. 30).

Em primeiro lugar, o homem necessitava conhecer a si próprio. Em segundo, era preciso agregar natureza e Deus, para então compreender e alcançar a unidade vital, isto é, a unificação entre os três elementos: Deus, homem e natureza. O interior e o particular, o interior e o exterior expressam toda a teoria de Froebel, uma vez que permeiam o seu pensamento filosófico. O ensino torna-se fundamental pois, além da influência nas questões sociais e econômicas, é por meio do conhecimento que o homem se torna humano. São suas ações que, na sociedade, revelarão a sua personalidade, o seu caráter, os seus sentimentos etc. Ou seja, o comportamento está intrinsecamente ligado ao conhecimento e ao modo humano de agir.

Koch (1985) explica que Froebel formulou a lei universal dos contrários, a lei da mediação, e a lei da unidade trinitária. Assim, na primeira lei conhecer o interior leva-nos conseqüentemente a conhecer o exterior e vice-versa; na segunda lei o homem é o unificador da natureza e de Deus, sendo Jesus o maior mediador que já existiu. Chega-se a última lei, na qual se tem a tríade Deus, natureza e homem, e simbolicamente, dentro da família, pai, mãe e filho.

O papel dos pais nesse processo é primordial na visão de Froebel. Até a entrada na escola, a família seria a grande responsável por educar a criança, desde o ventre materno. Dessa maneira, a criança ganhava valor e consideração: “[...] desde menino, o homem deve ser tratado como um membro necessário e essencial da humanidade. Os pais devem, como educadores, sentir-se responsáveis ante Deus, ante a humanidade e ante seu próprio filho” (FROEBEL, 2001, p. 30).

Nota-se a relevância dada à criança desde o seu nascimento. Diferentemente do pensamento da Idade Média - quando a infância era desconsiderada, misturando-se a figura da criança à do adulto – agora a infância passa a ser entendida como a fase primordial do desenvolvimento humano. Eis a responsabilidade da família como primeira instância educadora, função delegada principalmente à mãe.

März (1987) registra que a ideia inicial de Froebel era abolir os asilos infantis, e criar uma instituição modelo, na qual as jovens moças brincariam com as crianças, aprendendo, assim, o seu próprio papel dentro da família, pois, esta instituição seria como um jardim de infância.

Assim como a escola, o educador e os pais possuíam cada qual sua função, também ao filho é atribuída uma função: “A missão de um filho como membro da família é expressar e desenvolver – de maneira clara, íntegra e harmônica – a essência da família, suas atitudes e energias espirituais” (FROEBEL, 2001, p. 32).

Percebe-se, dessa maneira, a relevância dada à liberdade e independência da criança, que deve por si só encontrar o seu próprio ponto de equilíbrio:

É preciso que o menino, o homem futuro, consiga o quanto antes encontrar por si mesmo seu centro de gravidade, o ponto de equilíbrio de todos os seus membros e energias; movimentar-se ativa e livremente; valer-se de suas próprias mãos; firmar-se e andar sobre seus próprios pés; ver com seus próprios olhos; utilizar de uma maneira adequada e harmônica todos os seus membros. Logo, o menino deve aprender e exercitar a arte mais nobre e mais difícil: saber conservar seu centro de gravidade, o justo meio no caminho da vida, apesar de todos os desvios, transtornos e obstáculos (FROEBEL, 2001, p. 33).

Nota-se que o criador do *Kindergarten* dispõe as devidas funções para a mãe, pai, filho, educador e escola, subentendendo-se que o indivíduo estava sendo educado – tanto pela família quanto pela escola – para a vivência em sociedade. Conforme ele escreve: “[...] aquele que verdadeiramente tem sido formado para ser homem deve ser educado para cada necessidade e para cada exigência na vida civil não menos que na social” (FROEBEL, 2001, p. 236).

O educador alemão discutiu a importância da primeira fase do desenvolvimento humano, o bebê. Reforçou a relevância da amamentação pela mãe, do primeiro sorriso da criança, da presença do ar puro, do espaço e da luminosidade, e da religião comungada entre mãe e bebê, citando como exemplo a mãe que após colocar o bebê no berço, olha para o céu e pede a proteção de Deus na vida do filho, ou quando o bebê acorda, a mãe que agradece a Deus por sua vida. É assim que seria instituída a união entre pais e filhos, além da prática da religiosidade desde a infância.

Froebel foi consistente ao discutir sobre as fases do crescimento humano, defendendo que não seria possível uma divisão rígida baseada apenas no crescimento cronológico e biológico. Em sua concepção:

Especialmente errônea é a separação das diversas fases de crescimento, das várias idades: menino e menina, adolescente, jovem e moça, homem e mulher, ancião e anciã. Tais fases não estão realmente separadas; a vida nos ensina que não há descontinuidade entre umas e outras, mas que essas fases formam uma sucessão realmente indivisível (FROEBEL, 2001, p. 36).

Além disso, o autor desaprovava o indivíduo que quando adulto, esquecia as fases pelas quais já passou, desconsiderando-as. Então escreve:

[...] o homem adulto se desligou totalmente de suas idades anteriores: não reconhece em sua pessoa a criança, o adolescente e o jovem, e fala deles como se tratasse de outros seres de natureza inteiramente distinta. [...] a energia e a perfeição do desenvolvimento em cada período dependem de todos e de cada um dos períodos precedentes (FROEBEL, 2001, p. 37).

Verifica-se a relevância desses pensamentos do educador alemão, ideias que seriam discutidas apenas mais tarde com estudos da Psicologia. Assim, o autor valorizou cada fase, argumentando que quando adulto, o indivíduo se esquecia de como foi passar pelas fases precedentes. Ao contrário, era preciso considerar cada fase e o seu adequado desenvolvimento. Sendo assim, Froebel enfatizou cada fase e o seu interligamento:

Nem a criança, nem o jovem, nem o homem devem ter outra aspiração senão a de serem em cada período da vida o que esse período exige. [...] Cada etapa servirá de base às seguintes para dar-lhes o que elas pedem até chegar à plenitude: só um desenvolvimento suficiente em cada idade assegura o desenvolvimento pleno da idade seguinte (FROEBEL, 2001, p. 38).

Não havia desconexão entre as fases, logo o ensino desde bebê deveria ser contínuo e relacionado com a idade. Nota-se por meio dessas informações a relevância que o autor delegou às fases de desenvolvimento humano, sendo um precursor no estudo da psicologia, mesmo sem saber, mesmo sem esta ser ainda criada, ele se antecipou ao explicar o desenvolvimento infantil. Luzuriaga confirma essa questão: “A grande criação de Froebel foi o haver visto antecipadamente o que

os psicólogos descobririam depois: que os primeiros anos de vida são os decisivos no desenvolvimento mental do homem” (LUZURIAGA, 1969, p. 201).

O autor em estudo realizou uma discussão a respeito do trabalho, para isso, citou várias falas de Jesus. Enfim, concluiu que a criança desde a mais tenra idade necessitava do movimento, da atividade, do jogo, como bases para o trabalho futuro:

[...] aprenda quanto antes a trabalhar, a produzir, a manifestar sua atividade em obras exteriores. [...] A atividade dos membros e dos sentidos da criança de berço é a primeira manifestação, o botão, a primeira tendência ao trabalho. Depois desse botão, vêm as frescas e delicadas flores do jogo, a modelagem e a construção. Esse é o momento melhor para educar a criança no sentido de sua atividade futura. (2001, p. 40).

Para ele, tanto os pais quanto as crianças desconsideravam o trabalho, o que levava a criança à preguiça. Contrariamente, argumentou que fosse dedicado um tempo considerável ao trabalho, justificando a associação entre este e a religião, pois só assim atingir-se-ia a salvação:

Seria muito conveniente que as lições atuais dedicassem algumas horas ao verdadeiro trabalho. [...] Trabalho e religião marcham juntos: juntos nasceram: Deus, o Eterno, criou-os desde a eternidade. [...] religião, trabalho e moderação – ali está o céu na terra. Ali estão a paz, a alegria, a salvação e a bem-aventurança. [...] Tentemos ver o homem na criança; consideremos a vida do homem e da humanidade na infância. Reconheçamos na criança o germe de toda a atividade futura do homem (FROEBEL, 2001, p. 41).

März (1987, p. 106) comprova essa interligação entre o religioso e o trabalho, que resultavam na “auto-experiência e realização do ser”. O autor também afirma que vários educadores subsequentes a Froebel se apropriaram erroneamente dessa ideia para defender a escola do trabalho.

Quanto à linguagem, Froebel frisou por diversas vezes seu valor na vida da criança. Na primeira infância, a importância dada à linguagem é clara, a criança passa a adquirir consciência de si mesma por meio da palavra, da mãe e do pai.

O criador dos jardins de infância explicitou que primeiro se desenvolvia na criança o sentido da audição, e em seguida o da visão. Assim sendo, pais e educadores precisariam auxiliar o desenvolvimento dos sentidos, conseqüentemente da linguagem, para posteriormente se desenvolverem os membros. Portanto, pais e educadores deveriam conduzir:

[...] a criança a relacionar os objetos com os seus opostos, com a palavra e logo com o signo que os representa, fazendo-a ver nessa relação uma verdadeira unidade e guiando-a, assim, à intuição e, mais tarde, ao conhecimento dos objetos. [...] Com o conseqüente desenvolvimento dos sentidos, desenvolve-se o uso dos membros. Se os objetos estão em repouso, próximos à criança, ela tende a descansar, porém, se eles estão distantes ela movimenta-se para alcançá-lo. [...] a criança aprende a sentar-se e levantar-se, a agarrar e a abraçar, a andar e a saltar (FROEBEL, 2001, p. 44).

Froebel também dedicou elevada importância do bebê ao se colocar em pé, pois comparou esse ato com o alcance da completa consciência moral e religiosa. Ele também enfatizou que não se devia ultrapassar fases do desenvolvimento da criança nessa primeira etapa. Em sua visão a criança precisava cumprir devidamente os estágios de sentar-se, arrastar-se, engatinhar e levantar-se:

Antes que se ponha em pé, é preciso que saiba sentar-se devidamente, aprendendo logo, pouco a pouco, a levantar-se e sustentar-se, agarrando-se a algum objeto próximo e atirando para cima o seu corpo; e não deverá andar até que saiba arrastar-se, engatinhar e pôr-se em pé por seu próprio esforço (FROEBEL, 2001, p. 55).

O educador alemão afirmou que nesse período da primeira infância ainda não se manifestava o exterior da natureza interna da personalidade da criança. Porém, são vários os cuidados que deveriam ser tomados com o bebê, como: não deixar a criança por muito tempo no berço, sem objetos para manusear; a cama deveria ser pouco macia, e o bebê não deveria ser muito coberto. Portanto, era necessário um equilíbrio: não mover demais o corpo da criança, mas também não deixá-lo inativo.

Froebel discutiu a segunda fase de desenvolvimento humano, denominando-a de *o menino*. Nesse momento se apresenta a infância propriamente dita, caracterizada pela manifestação da linguagem e pela exteriorização do interior de forma espontânea. Era nessa fase que a educação se iniciava. Priorizavam-se a observação e a linguagem, enfatizando com exatidão e clareza a pronúncia, o tom e os sentidos das palavras.

Conforme a visão do educador alemão, nesse contexto encaixava-se perfeitamente a figura do jogo. O contato com a natureza devia ser cultivado pelos pais e pela família, pois constituía o ponto fundamental na formação humana. Por isso, era o jogo - natural à criança - o principal recurso de desenvolvimento nesse período:

O brincar, o jogo [...] é a manifestação espontânea do interno, imediatamente provocada por uma necessidade do interior mesmo. É, ao mesmo tempo, modelo e reprodução da vida total, da íntima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas. Por isso, engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com o mundo. Do jogo, emanam as fontes de tudo que é bom (FROEBEL, 2001, p. 47).

Froebel (2001, p. 48) lembrou que era preciso que os pais acompanhassem os jogos dos filhos, sempre confirmando a relevância dessa fase da vida: “As mães devem intervir nos jogos, assim como o pai deve observá-los e vigiá-los. [...] Toda a vida futura do homem – até seus últimos passos sobre a terra – tem sua raiz nesse período”.

Luzuriaga (1969, p. 203), discutindo sobre as ideias desse pedagogo da infância, afirma que ele foi o primeiro educador que reconheceu o valor educativo do jogo, justificando, assim, a importância de sua obra, uma vez que reconheceu a atividade e o jogo como fundamentais contribuintes para o desenvolvimento da infância. Por isso o professor espanhol considerou a obra de Froebel como um “clássico por excelência da primeira infância”.

O educador alemão também revelou a importância da alimentação equilibrada, primeiramente o leite materno, em seguida alimentos simples e moderados, de acordo com as atividades físicas e espirituais praticadas pela criança:

Quanto mais simples e sóbria, quanto mais adequada à verdadeira natureza humana tenha sido a alimentação, quanto menos necessidades tenham sido criadas, tanto mais vigorosa e feliz será a criança no futuro e mais frutífero resultará seu trabalho em todos os sentidos (FROEBEL, 2001, p. 49).

A roupa também era uma preocupação, visto que esta não devia ser apertada, a fim de não atrapalhar os movimentos e nem oprimir o espírito da criança. Nota-se, portanto, que o pedagogo alemão priorizou uma nova visão de educar, enfatizando a liberdade, haja vista que sua pedagogia fugia do tradicional, buscando inovar a educação e o aprendizado da criança. Isso se deveu ao fato de que esse educador pensava o homem como dinâmico, participativo e produtor e não apenas como um mero receptor. Essa nova visão possibilitou a ele propor uma educação inovadora centrada nas atividades da criança, rompendo com as formas tradicionais de educar.

O referido educador evidenciou recorrentemente o papel da mãe e descreveu alguns jogos que a mãe realizaria com a criança, como pedir que estendesse os bracinhos para o abraço e que acenasse a mãozinha, a fim de que ela conhecesse o próprio corpo e aprendesse a usar seus membros, e iniciasse o processo de reflexão e consciência de sua existência:

[...] é preciso que a mãe tenha consciência de que atua sobre outro ser que ainda não chegou, porém deve chegar à plena consciência; que tenha uma maneira reflexiva, derivando todas as suas manifestações de uma unidade interior e viva e encaminhando-as com toda intenção ao incessante progresso do homem (FROEBEL, 2001, p. 51).

Froebel (2001, p. 52) descreveu a educação perpassada pela mãe ao filho, utilizando-se de alguns exemplos: “A mãe o conduz, primeiro, à intuição dos objetos e das relações no espaço, para fazê-lo conhecer, depois, suas propriedades, já por seus efeitos, mais tarde considerados em si mesmos”. Para um dos exemplos citados pelo educador, ele escreve: “a faca corta”. E prossegue a explicação da atitude adequada da mãe:

[...] a mãe conduz seu filho desde o conhecimento do efeito ao da causa permanente, da qualidade constante de uma coisa: cortante, pontudo, enfim, desde o conhecimento da qualidade à consideração do efeito: cortar, fincar, considerando em si mesmo e sem necessidade de experimentar diretamente a sensação, o efeito. (FROEBEL, 2001, p. 52).

Dando continuidade ao exemplo escolhido, ele registra a fala da mãe: “a faca está afiada, corta e fere; não a toque” (FROEBEL, 2001, p. 52). Para finalizar a explicação: “Em seguida, a mãe faz o menino observar e sentir suas próprias ações, para elevá-lo, pouco a pouco, à intuição das ações em si mesmas”. Dessa forma, por meio dos exemplos, percebe-se como Froebel aprovava a atitude da mãe, primeira educadora nata da criança, que afetivamente e pacientemente ensinava seu filho. Outra responsabilidade da mãe era despertar na criança o sentimento com relação ao pai e aos irmãos, pois:

[...] o sentimento de comunidade é o princípio de tantas virtudes: a procura do amor materno, que a tudo atende, desperta na criança a consciência de sua própria vida mediante o movimento e, sobretudo, mediante o movimento regular, ordenado e rítmico (FROEBEL, 2001, p. 54).

Observa-se nessa passagem, além da função investida na mãe, a relação entre o sentimento social e o movimento rítmico, com o objetivo de preparar o indivíduo para viver bem em sociedade. Retoma-se o contexto histórico de industrialização, no qual o trabalhador preparava-se para uma ocupação, muitas vezes repetitiva, necessitando desenvolver o movimento rítmico, além da virtude, a fim de aceitar sua condição de bom grado.

Diante do exposto, o educador alemão delegou grande importância ao movimento ordenado e rítmico na primeira educação, a fim de garantir uma vida harmônica e moderada, além de desenvolver o gosto para a arte, pela música etc. Froebel também explicitou que a criança instintivamente é curiosa, quer aprender, assim, cabe aos adultos o papel de conduzi-la adequadamente para que atinja o fim último da educação, isto é, harmonizar-se com o Criador:

A criança quer conhecer o interior das coisas. Esse é um instinto que ela não se deu a si mesma, um instinto que, bem entendido e guiado, há de levá-la a conhecer a Deus em todas suas obras. Para isso, Deus mesmo lhe deu o entendimento, a razão e a linguagem (2001, p. 56-57).

O autor revelou que os pais acreditavam que a responsabilidade de iniciar a educação dos filhos era da escola, porém, defendia que a criança observadora aprendia muitas coisas antes do início da educação formal, e competia aos pais a função de indicar-lhes o caminho. Assim, escreveu referindo-se aos pais: “[...] queremos que aprendam na escola o que deveriam aprender antes por si mesmos e por algumas palavras nossas que contribuíssem para clarear e vivificar suas próprias observações” (FROEBEL, 2001, p. 57).

O autor reforça essa ideia da iniciativa da criança na seguinte passagem: “Basta que olhem, que se ponham a observar, a criança mesma lhes ensinará” (FROEBEL, 2001, p. 59). Repara-se que a criança deveria aprender muitas coisas antes da sua entrada na escola, e essa aprendizagem perpassada primeiramente pelos pais, não necessitaria de grande intelectualidade do pai e da mãe, e sim, de observação, acompanhamento, diálogo, afetividade etc.

Na fase em discussão, além da linguagem, o educador em referência expressou sua ideia a respeito da relevância do desenho: “O desenho – a reprodução gráfica dos objetos – exige da criança e desenvolve nela uma intuição que a conduz

ao conhecimento da relação constante de uma mesma quantidade de objetos similares, por exemplo, dos olhos, dos braços [...]” (FROEBEL, 2001, p. 60).

Conforme ele pensou, o desenho deveria caminhar juntamente com a linguagem, além de contribuir quanto ao conhecimento matemático, por exemplo, sobre as relações de quantidade no mínimo até 10. Com o auxílio do adulto, o aprendiz assimilaria a seriar e ordenar, além da adição. O autor também evidenciou a pertinência em trabalhar o número com o concreto: “Durante muito tempo, a criança não deve aprender os nomes dos números sem ter realmente diante de si os objetos que conta; do contrário, os números se tornarão vários sons sem nenhum sentido” (FROEBEL, 2001, p. 62).

Além do desenhar, era profícuo para a criança realizar desde cedo os trabalhos dos pais: “São incalculáveis as vantagens, para a educação presente e futura, que a criança pode obter ao participar dos trabalhos e afazeres de seus pais” (FROEBEL, 2001, p. 64) Escreve como exemplo de pais trabalhadores o jardineiro, o capataz, o ferreiro, o comerciante, o tecelão, entre outros, que perpassariam o conhecimento de seu trabalho ao filho, complementado pelos passeios no campo, sempre partindo do conhecimento prévio da criança: “Qualquer que seja o emprego ou o trabalho do pai, poderá servir de ponto de partida para todos os conhecimentos humanos” (FROEBEL, 2001, p. 65).

Sobre as perguntas que os filhos faziam, Froebel defendia que os pais sempre as respondessem pacientemente, sem contestá-los, e reforçou a importância de as crianças descobrirem as respostas por si mesmas:

[...] respondam com paciência a suas perguntas, repetidas e intermináveis. Pensem em cada repulsa, cada palavra dura com que a despedem destrói uma semente preciosa na árvore de sua vida. [...] Não contestes as perguntas de teu filho: é mais importante colocá-los em condições de encontrarem eles mesmos as respostas por meio de seus próprios conhecimentos do que pelas experiências dos pais (2001, p. 66).

Assim, por meio da educação, o indivíduo seria despertado para a reflexão e, conseqüentemente, estaria estimulado para o trabalho e para a vivência em sociedade: “[...] o mais importante e que está em primeiro lugar na educação das crianças é despertá-las para a reflexão” (FROEBEL, 2001, p. 66).

A próxima fase da infância discutida por Froebel é denominada de *garoto*. Esse educador declarou o papel da escola, do ensino, do professor, do aluno e da

família nessa etapa de desenvolvimento infantil. À escola cumpria unificar aluno e mundo exterior: “É, pois, a escola o lugar onde o homem adquire o conhecimento essencial dos objetos exteriores segundo as leis particulares de cada um deles e as leis gerais do mundo. Mediante o estudo do externo, do particular, do variado vai até o interior, universal e único” (FROEBEL, 2001, p. 70).

Era na escola que a criança passava da vida doméstica à vida social, carregada de vivências e espiritualidade. Ao professor cabia essa responsabilidade: “[...] revelar a seus discípulos a unidade do mundo [...]” (FROEBEL, 2001, p. 86). Por conseguinte, a função da escola era:

[...] dar ao menino o conhecimento e a consciência da natureza e da vida interna das coisas e de si mesmo; ensina-lhe as relações que existem entre as coisas, as relações dessas com o homem e também com Deus, fundamento vivo, unidade consciente de todas elas. Assim, a finalidade do ensino consiste em fazer com que o aluno se dê conta da unidade de todas as coisas e de que todas existem, descansam e vivem em Deus [...] (FROEBEL, 2001, p. 86).

Froebel responsabilizou a escola por formar o indivíduo livre e capaz de adaptar-se, além disso, descreveu como o educando deveria se apresentar bem-disposto tanto na escola como fora dela:

A ação bem dirigida da escola, que fortifica as energias íntimas e espirituais dos alunos, faz com que sintam mais livres, movam-se com maior facilidade na vida. O bom escolar não anda encolhido e com a cabeça baixa: deve estar alegre, disposto, são de corpo e de alma. Não há antagonismo entre a escola e a vida (FROEBEL, 2001, p. 88).

Nessa perspectiva, Luzuriaga (1969) corrobora que a escola para Froebel possuía uma função social e também individual, uma vez que ela desenvolvia a energia do menino e a consciência de coletividade, por meio da atividade e liberdade.

Dessa forma, reforça-se a importância da escola na formação das crianças daquele período. Além da transmissão do conhecimento científico, a escola seria responsável por encaminhar o indivíduo à socialização, à espiritualidade, à capacidade de adaptação, à disposição e a alegria aos educandos.

Froebel concluiu esse pensamento lembrando que a escola deveria conduzir o ser humano à perfeição, tomando como modelo o próprio Criador:

Não esqueçamos que somos chamados a ser perfeitos como nosso Pai que está no céu, e vivamos sempre de acordo com essa verdade. A esse objetivo deve nos conduzir a escola; por isso e para isso é preciso o ensino. [...] nosso objetivo é chegar a ser homens conscientes, razoáveis, sensíveis, reflexivos; [...] (FROEBEL, 2001, p. 89)

A escola não precisava ser um estabelecimento em específico, o ensino e a aprendizagem poderiam ocorrer também na família, sendo o pai o mestre, desde que houvesse transmissão objetiva dos conhecimentos, formando o caráter e dignidade do indivíduo. Para isso, era preciso “vontade natural” do garoto: “Exemplos e palavras, ação e instrução seriam para ele meios adequados. [...] Um verdadeiro caráter há de fundar-se num coração puro, em uma alma generosa.” (FROEBEL, 2001, p. 71). Dessa forma, ele sancionou o papel da família para a formação do caráter do filho. Logo, era imprescindível a união entre família e escola para o pleno desenvolvimento da criança.

O criador do *Kindergarten* listou as exigências postas à criança, a serem realizadas tanto em casa com a família quanto na escola: formação do sentimento religioso; aprendizagem de orações sobre a união da natureza, do homem e de Deus; formação e cuidado do corpo; respeito e observação da natureza e do mundo exterior; aprendizagem de poesia e canto sobre a vida e a natureza; aperfeiçoamento da linguagem para refletir o mundo interior; prática de trabalhos manuais, como a modelagem; representação por meio de linhas em figura de rede; conhecimento das cores; jogo livre; narração de histórias; realização de excursões (FROEBEL, 2001).

Froebel expressou o valor das excursões, isto é, o garoto precisava estar livre, correr pelas colinas, subir em árvores, encontrar insetos e plantas, aos quais ainda não conhecia, e o pai ou educador ensinar-lhe-ia os nomes e responder-lhe-ia suas dúvidas e curiosidades, conduzindo-o às respostas.

Dessa forma, as excursões e as viagens eram meios fundamentais de educação, haja vista que o aluno se constituía em observador e investigador, e pela prática obtinha a compreensão dos fenômenos naturais:

Por esse método de descobrimento, pela própria consideração da contínua e viva unidade da natureza (e não por palavras e explicações conceituais, que não são compreendidas pelo menino), desenvolve-se e esclarece-se cada vez mais o pensamento

grandioso da unidade interna, viva e contínua de todas as coisas e de todos os fenômenos da natureza (FROEBEL, 2001, p. 211).

O autor também destacou o cultivo na horta, enfatizando a ligação da criança com a natureza:

Na natureza e segundo a natureza, deverá viver: aprenderá a estudá-la, a conhecê-la; a natureza satisfará os seus desejos, apresentar-se-á em todo o seu esplendor, dar-lhe-á prodigamente frutos e flores, fazendo-o sentir a benção de uma boa colheita. [...] Acostumar o menino a cuidar e proteger uma vida, mesmo a de um ser inferior, é prepará-lo para os cuidados da própria vida (FROEBEL, 2001, p. 77).

Além das excursões, o jogo era o recurso primordial de aprendizagem da criança. Era por meio dos jogos com os colegas que a criança adquiria o vigor físico e o valor moral. Os jogos constituíam “[...] meios eficazes para desenvolver o sentimento da comunidade -, os garotos desenvolvem o respeito às exigências e leis sociais” (FROEBEL, 2001, p. 78).

Froebel delegou notável relevância aos trabalhos manuais, por crer que a compreensão pela prática aconteceria mais facilmente que somente pela teoria. Foi por isso que ele criou os dons, que eram várias peças de madeira, em sua maioria cubos de diversos tamanhos, que formavam uma caixa de construção. A criança nomeava e classificava os objetos além de narrar o que estava construindo, partindo do mais simples ao mais complexo, por exemplo, iniciava construindo um muro, depois um edifício, aumentava-se o número de portas e janelas, crescia o número de andares do prédio.

Citou como exemplo uma situação vivenciada na escola: cada aluno construíria um objeto, uma colina, uma capela, um castelo, uma aldeia; ao final do trabalho, reuniam todas as construções unindo campo e cidade. Esse tipo de atividade, intencionalmente, iniciava a criança ao estudo, para mais tarde torná-la virtuosa e pronta para o trabalho, por fim convertendo-a em indivíduo útil e consciente: “[...] entre os jovens, forma-se um espírito comum, um sentimento social” (FROEBEL, 2001, p. 77).

O jogo era para Froebel uma ocupação espontânea da criança, diferindo em três concepções: imitação da vida; representação do que aprendeu na escola; manifestação do espírito. O jogo era fundamental uma vez que conduzia a infância e colaborava para o seu desenvolvimento, contribuindo para a manifestação do

interior, propiciando alegria à criança. Esse educador classificou os jogos em corporais; dos sentidos (como o esconder-se); do espírito, da imitação e do juízo (como o xadrez). Por fim, ele reforçou que os jogos deveriam ser utilizados para o seu verdadeiro objetivo que era o desenvolvimento do espírito e de acordo com a necessidade infantil.

Para Froebel, o homem nascia bom e conhecia Deus pela natureza. A mentira era a maior responsável por originar o mal: “O homem não tem sido criado nem pela mentira nem para a mentira, mas por e para a verdade” (FROEBEL, 2001, p. 82). Para vencer o mal era preciso buscar a tendência boa que foi distorcida no indivíduo, e educá-lo corretamente. Para isso, seria preciso investir nos sentimentos sociais.

Ele expõe que a criança, muitas vezes, agia por instinto, não refletindo sobre as consequências de suas ações. “Com frequência, os meninos esquecem o resultado que hão de ter suas ações: deixam-se arrastar simplesmente por seus impulsos, por seu instinto de viver” (FROEBEL, 2001, p. 83). Assim sendo, o educador, por sua vez, não deveria simplesmente considerar a criança culpada, e sim, indicar-lhe o caminho correto, pois: “Ao encontrar a Deus, o garoto começa a encontrar-se a si mesmo” (FROEBEL, 2001, p. 85).

O autor dedicou um capítulo de sua principal obra ao ensino da religião. Sustentou que o objetivo do ensino da religião consistia em mostrar a união existente entre natureza, Deus e o homem: “O ensino deve dar-nos o conhecimento da natureza e das propriedades da alma humana em suas relações com a divindade, unindo-se também à essência e à obra divina” (FROEBEL, 2001, p. 92).

Para reforçar o papel da família na educação, ele declarou ser de responsabilidade dos pais a introdução da criança à religiosidade, mesmo antes de sua entrada na escola. Também certificou a forte relação que havia entre pai e filho, especialmente o primogênito (numa alusão à Jesus, primogênito de Deus). Em sua visão, era preciso conhecer a religião cristã, pois só assim se atingiria a consciência plena e se cumpriria sua missão.

Conforme ele escreve, o ensino religioso objetivava formar a consciência humana para o bem da humanidade, mesmo que lhe exigisse sacrifícios. Por isso buscava preservar na infância a essência divina que ainda não fora corrompida pelos costumes da sociedade. Apontava que a disposição e o cuidado do corpo

também eram fundamentais para que se almejasse uma educação completa e a disciplina era necessária nesse processo, porque contribuía para o desenvolvimento do corpo e também do espírito.

No estudo da natureza, Froebel comparou a relação entre natureza e Deus com o artista e sua obra. Vale lembrar que, para ele, somente o cristão era capaz de reconhecer Deus na natureza. Deus não mora na natureza, mas era possível olhá-la e identificar nela o divino, assim como na apreciação de uma obra de arte é possível discernir a sensibilidade do artista que a criou. Destarte, a natureza era fundamental no pensamento desse educador alemão, visto que era a indicadora da vocação, da consciência, da felicidade e do destino do indivíduo. Além disso, a natureza fortalecia a união entre professor e aluno, por isso ele defendia o passeio dos alunos pelos campos, pelo menos uma vez na semana.

O autor exemplificou, por meio de um conteúdo de Geografia, como o ensino deveria partir do particular para o geral²⁸. Aqui é possível se estabelecer uma relação com a prática da interdisciplinaridade, uma vez que ao ensinar Geografia, o educador estabeleceu relações com a Ciência, a Física, a História, a Química, a linguagem, por fim, até retornar ao homem, à família, à união de várias famílias formando um todo. “Esse procedimento de ensino serve para nos mostrar que todo o ensino – partindo do homem, do aluno e objetos que o rodeiam – volta-se a referir ao homem, devendo retornar a ele” (FROEBEL, 2001, p. 171). Assim, partir-se-ia do exterior ao interior, do simples ao composto, a partir da observação dos fenômenos exteriores.

Sobre as formas geométricas, a forma mais apreciada por Froebel era a esfera:

A esfera não se parece com nenhuma outra das figuras, mas contém em essência todas as condições e as leis. A esfera é o informe que dá forma. [...] É aqui que todas as formas dos objetos que vivem na natureza têm em seu último fundamento as leis do esférico (FROEBEL, 2001, p. 107).

Nessa perspectiva, o autor declarou ser a forma esférica a mais perfeita entre todas as formas. Por isso a tomou como símbolo da lei que criou e denominou *lei*

²⁸ A aula é marcada pela oralidade, pela conversação entre professor e educandos. O professor questiona e os alunos respondem em coro: “O que caracteriza uma cidade? Há cidades de distintas espécies? Sim; há cidades, capitais de província, residências da corte, marítimas, comerciais, universitárias, etc. O que distingue cada uma dessas cidades? E seus habitantes? [...]” (FROEBEL, 2001, p. 170).

esférica que, segundo ele, seria a responsável por reger o universo. Pois, ele enxergava todos os fenômenos da natureza e da vida de uma forma universal, completa, equilibrada, infinita, perfeita, total, simbologia do esférico.

Koch (1985) escreve que Froebel, observando as crianças brincando com a bola, chegou à conclusão que elas se desenvolviam pelo jogo e pelo brincar. Seria a lei esférica a responsável pela criança “pressentir” a interioridade das coisas, ou seja, a unidade vital. Seu amor por Caroline von Holzhausen (quando volta a se corresponder com ela, seu objetivo é convencê-la de seus argumentos filosóficos) e a observação do cometa de 1811 levaram-no à criação da lei esférica. Assim, a esfera simbolizava o infinito, a perfeição, a totalidade do universo, sendo que Deus se encontrava no centro.

Sabe-se da sua paixão pela mineralogia, assim, após falar da esfera, que era a forma perfeita, o educador alemão discursou sobre os cristais: “O homem, da mesma forma que os cristais, mostra-se, primeiramente, mais unilateral, mais parcial, mais imperfeito; pouco a pouco, alcança a omnilateralidade²⁹, a harmonia, a perfeição” (FROEBEL, 2001, p. 109).

A maioria dos dons criados por Froebel era formada por cubos, que ele descreveu da seguinte maneira:

[...] um corpo que é exterior e interiormente definido, um corpo regular de seis faces. Cada ângulo mostra o interno equilíbrio e a tendência retangular das três direções; mostra o conjunto em oito casos; em quatro, cada um dos quadrados; assim também as três vezes quatro arestas põem quatro vezes de manifesto essas direções duplas da força interior (FROEBEL, 2001, p. 110).

Froebel expôs as figuras derivadas do cubo, o octaedro e o tetraedro, sendo que essas três figuras determinavam outras que “[...] em distintas direções, se acham ligadas entre si e que, mediante um pequeno número de anéis em cadeia principais e uma variedade de anéis em cadeia intermediários, vão chegar a formas análogas à esfera” (2001, p. 113). Assim, formulavam-se os dons froebelianos, primeiramente a bola, depois a esfera de madeira e o cubo, por fim, o hexaedro dividido em pequenos cubos e tabuinhas (LUZURIAGA, 1969).

²⁹ Na visão do autor, por meio da educação, e com a unidade vital, a criança se desenvolveria por completo, rompendo com uma formação fragmentada ou unilateral.

O número estava presente na natureza, conseqüentemente, o educando sentia a necessidade de conhecê-lo. A aritmética, a geometria, a escrita e a leitura eram estudos que deveriam ser trabalhados na segunda metade da idade infantil. O ensino da geometria deveria iniciar-se pelas linhas retas, para em seguida estudar os objetos planos, por fim apreender os corpos em forma de cubos, prismas e pirâmides: “Nesse grau de produção de corpos sólidos, aparece a vida – como aparecerá mais claramente nas sucessivas fases de sua evolução -, formando um todo harmônico submetido a uma lei única, apesar das diferenças e contradições” (FROEBEL, 2001, p. 116).

Em vista disso, o educador alemão relacionou as formas geométricas com as formas de vida, especialmente do reino vegetal, chegando à forma mais perfeita que é o homem:

Os pais e professores devem iniciar os meninos na intuição e no conhecimento de uma lei natural, igual e constante em todos os distintos estágios da evolução, fazendo com que se acostumem a descobrir a unidade na pluralidade e a considerar a natureza como um conjunto vital (2001, p. 127).

Froebel estabeleceu uma ligação indissociável entre matemática, natureza, religião e linguagem: “Da linguagem resulta o conhecimento da natureza, do homem e da revelação de Deus, já que a linguagem é a manifestação do homem, da natureza e do espírito divino” (FROEBEL, 2001, p. 136). É nesse período – denominado *O menino* (4 a 6 anos) - que o educador alemão conferiu à linguagem uma profunda significação para o desenvolvimento infantil: “a linguagem adquire toda a sua importância, sua autonomia, seu valor próprio” (FROEBEL, 2001, p. 69).

Dessa maneira, é possível perceber que, conforme esclarece o autor, esse era o momento propício ao ensino e à aprendizagem, à interiorização do exterior. Se antes a criança imitava, agora ela colaboraria na vida doméstica, sempre questionadora, alcançando por meio da linguagem sua independência. Também era primordial o contato com os mais velhos, que por meio de relatos, de lendas, das narrações, das fábulas e dos contos explicavam os fatos passados³⁰.

³⁰ Vale lembrar aqui o avanço da literatura infantil no século XIX e sua utilização para a formação dos valores nas crianças. Assim, a literatura infantil nasceu com um propósito pedagógico, a fim de inculcar normas, além de propiciar o consumo e o individualismo, uma vez que o ato de ler era isolado. Veja-se: ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cadernatori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1984.

O ensino da linguagem se iniciava pelas letras, observando o número de letras de uma palavra, em seguida, quantas sílabas e seus sons, considerando a abertura da boca e a posição da língua, a fim de mostrar a tonicidade, os sons abertos e fechados, e a relação dos sons com os aparelhos da linguagem (língua, nariz, lábios), iniciando o ensino por palavras monossílabas, dissílabas e assim por diante.

O autor frisou a importância do golpe com a mão a cada sílaba falada. Somente após essa prática era que os signos seriam relacionados à palavra. Para conhecer o mundo exterior, a lição deveria iniciar indicando o objeto, mesmo que a criança já o conhecesse. Também reforçou como primordial o exercício de repetição em coro com o professor para compreensão da palavra.

Por meio da leitura dos trabalhos de Mendonça (2011) e Frade (2007), sabe-se que da Antiguidade à Idade Média o método utilizado para alfabetizar as crianças foi chamado de método da soletração. Esse método primava pela cópia e memorização, consistindo em um processo árduo e demorado, sendo que alguns alunos demoravam até quatro anos para aprender a ler e a escrever. O processo consistia em decorar as letras, depois se fixava o valor sonoro associado à escrita da letra, em seguida, memorizavam-se as famílias silábicas, partia-se depois para o ensino de palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e assim por diante.

No século XV, com o Renascimento e a invenção da imprensa, surgiram as cartilhas, que foram amplamente utilizadas do século XVI até a década de 1960, por meio do método sintético, no qual o ensino inicia-se pelas partes menores, isto é, a letra, o fonema ou a sílaba, até chegar ao todo, ou do método analítico no qual o ensino parte do todo, que pode ser a palavra, a frase ou um texto.

Nota-se que a metodologia descrita por Froebel é uma união de várias metodologias existentes, sendo alguns princípios utilizados até os dias de hoje. Pode-se fazer uma relação com o método sintético, uma vez que parte do mais simples ao mais complexo, da letra para a sílaba e depois para a palavra, e também com o método fônico, quanto à importância dada aos sons emitidos, e sua relação com os aparelhos da linguagem. No século XVI pensadores já se opunham ao

método da soletração, sendo que Vallange criou o método fônico³¹ em 1719, na França, cujo objetivo era alfabetizar por meio dos sons, utilizando figuras simbólicas.

Retomando o pensamento de Froebel, é importante lembrar que, para ele a escola, por sua vez, deveria estimular a necessidade do educando para que o ensino gerasse frutos. A criança precisava descobrir a necessidade da escrita por si mesma, antes do ensino propriamente dito. A relevância da escrita se firmava na promoção da consciência e do autoconhecimento do indivíduo. Froebel relacionou os hieróglifos com a vida externa e a escrita de ideias à vida interna: “Respondendo às exigências de uma vida predominantemente externa, são criados os hieróglifos, e às exigências de uma vida predominantemente interna, a escrita de ideias, de letras” (FROEBEL, 2001, p. 141).

A escrita estava ligada ao ensino da linguagem. Utilizando-se da escrita cursiva, com ardósia em rede quadriculada, iniciava-se o ensino com signos fáceis e simples, depois das sílabas, até chegar à palavra. Para Froebel (2001) os educandos mais adiantados podiam ajudar os mais atrasados. Assim, além de mantê-los ocupados, estimulavam-se todos os alunos à aprendizagem. A leitura era posterior à escrita, uma vez que, já sabendo a escrita, a leitura se aperfeiçoaria em poucos dias.

Froebel (2001) determinou também uma ligação entre a matemática e a natureza; com a linguagem e a razão; e da arte e a alma. A arte manifestava-se por meio da música, da pintura, da escrita, do desenho, da escultura e deveria ser estimulada desde cedo. O objetivo não era formar artistas, mas fazer com que o ser humano contemplasse as produções artísticas, desenvolvendo sua essência, obtendo acesso a outras formas de expressão da cultura humana, formando-se por completo.

O autor exemplificou também a utilização da música pelos educadores no ensino e na aprendizagem das crianças, quando eles a usavam para saudar os educandos, descrevendo as condições climáticas sobre o tempo. Assim, a música e a poesia expunham os sentimentos e ensinavam nesse caso, as estações do ano.

³¹ Segundo Barros (2009) Vallange preocupou-se em associar atividades aos brinquedos, tornando o estudo prazeroso. O objetivo do método fônico, criado por ele, era alfabetizar por meio dos sons, utilizando figuras simbólicas. Veja-se: BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?: da educação infantil para o ensino fundamental** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 215 p.

Também para o desenho, sob a orientação do professor, que questionava e as crianças explicavam o que estavam fazendo. Froebel conferiu importância às linhas verticais e horizontais, como princípio para interpretar as demais formas. A partir daí trabalhavam-se os conceitos: dobro, triplo e assim por diante, pares e ímpares, números primos, quadrados, raízes, fração, simetria, ângulos, altura, comprimento, largura, linha diagonal, oblíqua.

O professor fazia a atividade e mostrava-a aos alunos, e perguntava-lhes o que fez, os alunos respondiam em coro e realizavam a atividade por si próprios. Após o trabalho com o traço das linhas, formavam-se as figuras.

São múltiplos os efeitos que esses exercícios trazem aos alunos: intuição e interpretação da forma, desenvolvimento da visão e da mão para a representação, em formas distintas; unidade completa e destreza da visão e da mão na interpretação e representação de todas as formas (FROEBEL, 2001, p. 195).

O criador dos jardins de infância também assinalou a relevância das cores, principalmente para a criança da primeira infância. Para ele, cor e forma constituíam uma unidade indivisível, comparando-a ao corpo e à alma. “A compreensão das cores parece verificar-se por intermédio da forma, tanto nos meninos como nos homens; e vice-versa, as formas são manifestas e acessíveis pelas cores” (FROEBEL, 2001, p. 201).

O ensino se iniciava por uma única cor, até chegar às cores intermediárias trabalhando com vários materiais coloridos. A pintura partia da observação da natureza, por exemplo, de folhas, flores e frutos. O primeiro passo era a representação e a compreensão da cor. Em seguida, passava-se à pintura utilizando duas cores; depois três, e assim por diante.

Nota-se que atualmente as cores são trabalhadas com as crianças desde a mais tenra idade, relacionando-as às formas e às texturas, utilizando-se de brincadeiras orientadas e livres. Inicia-se o ensino pelas cores primárias (azul, vermelho e amarelo) e depois as secundárias (roxo, laranja e verde), mostrando que é possível criar novas cores a partir das que já existem. As crianças manipulam objetos como caixas que relacionam cor e forma, por exemplo, círculo vermelho, triângulo amarelo etc. Também podem ser utilizados materiais coloridos como bolas, bambolês, papéis, dominós, entre outros.

No *Manual de orientação pedagógica, Brinquedos e brincadeiras de creches* (2012), as cores são associadas à textura e aos sons, por meio de objetos que emitem som e tapetes de diferentes texturas. Orienta-se produzir tintas da própria natureza, com plantas e terra, e brincar explorando as cores utilizando as mãos, os pincéis, misturando-as e recriando novas cores. Com as crianças maiores a sugestão é construir uma paleta de cores, a partir de elementos da natureza como marrom e verde.

A partir do exposto até o momento, fica evidente que é de suma importância conhecer e analisar a obra do autor estudado, para compreender seu pensamento e avaliar a relevância das suas contribuições, ainda hoje, para o trabalho com as crianças na educação infantil.

Apesar das contradições, da obscuridade e do misticismo, presentes no livro *A Educação do Homem*, März (1987, p. 109) afirma que alguns pensamentos froebelianos “merecem ser salvos do esquecimento”. O primeiro fato para se considerar o legado de Froebel é, segundo este estudioso, ter sido um dos primeiros a intentar um método educacional para a infância, além de defender o respeito e a valorização dessa fase da vida. Ademais, sua relevância encontra-se, em especial, na ênfase que dá ao brincar como um direito da criança. Dessa forma, März (1987, p. 110) confirma o legado de Froebel, quando escreve que: “[...] ninguém ainda superou sua teoria do brinquedo antropológicamente fundamentada, sua profundidade metafísica e seu rico simbolismo”.

Em função disso, dada a sua relevância enquanto pedagogo da primeira infância, é que tratamos na próxima seção sobre a influência da sua pedagogia nas propostas educacionais para a infância brasileira no final do século XX, haja vista que, foi somente nesse período que a educação infantil no Brasil passou a constituir a primeira etapa da educação básica.

4 FROEBEL: DOS JARDINS DE INFÂNCIA À ATUAL EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Saviani (2002) Froebel não é bem conhecido pelos professores de hoje, o que dificulta a identificação da atualidade do seu pensamento. O pesquisador da educação afirma que Froebel é conhecido e é desconhecido ao mesmo tempo, uma vez que, seu nome aparece em manuais das mais diversas áreas relacionadas à educação, alguns educadores reconhecem seu nome, porém, não conhecem o contexto no qual viveu, a sua pedagogia, e nem mesmo sua vida e obra.

O intuito desta seção é que os professores apreendam os conceitos do educador alemão Friedrich Froebel, para que tenham clareza de que muito dos ideais que estão presentes na educação da atualidade não são novidades, mas que já foram pensados para a educação do século XIX.

Conforme afirma Bastos (1999, p. 309) Froebel permaneceu esquecido pelos educadores brasileiros, devido aos mais variados motivos:

[...] sua posição filosófica-religiosa; o escolanovismo que favoreceu mais a divulgação da obra de Maria Montessori e Decroly; as questões políticas que envolveram a proposta froebeliana, sendo-lhe atribuídas intenções democrático-socialistas, ameaçadoras ao Estado; a posição romântica do seu pensamento pedagógico; a questão de escrever em língua alemã, pouco dominada pela intelectualidade brasileira do século XIX, de utilizar uma estrutura de texto – frases longas, intercaladas por outras tantas frases; a lenta expansão quantitativa da educação infantil (creches e pré-escolas), no Brasil, ocorrida somente a partir do final da década 1970.

Apesar disso, a estudiosa defende a importância de o educador alemão ser conhecido e estudado ainda hoje, com relação aos fundamentos filosófico-pedagógicos dos jardins de infância e da “pedagogia do brinquedo”. Ela defende que a filosofia da esfera não é uma concepção aceitável nos dias de hoje, porém, a pedagogia escolar do lúdico permanece atual.

É com a intenção de descrever como as concepções de Froebel chegaram ao Brasil e como foram aqui utilizadas, que produzimos a subseção *A influência de Froebel no pensamento educacional brasileiro do século XX*. Na segunda subseção, intitulada *Froebel e as perspectivas educacionais atuais na Educação Infantil do Brasil*, realizamos uma análise de dois documentos orientadores da educação e da Educação Infantil no Brasil, a saber: as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2010), e a obra *Educação: um tesouro a descobrir*, idealizada

pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

A escolha desses documentos se deu pelo fato de que, conforme escreveu Evangelista; Shiroma (2004), nas últimas décadas a UNESCO passou a ser a grande idealizadora da educação para o mundo capitalista, delineando uma nova concepção educacional para o século XXI, em especial para os países em desenvolvimento. A partir de então, vários documentos da Política educacional brasileira foram organizados atendendo a essa nova perspectiva.

Por meio da análise desses documentos, procura-se encontrar resquícios de alguns ideais do educador alemão ainda presentes na educação da infância brasileira na contemporaneidade, haja vista que parte dessas ideias são ressignificadas e incorporadas ao novo ideário político-ideológico na atual sociedade capitalista.

Portanto, na análise da última unidade desta seção o objetivo é tentar mensurar em que medida o pensamento filosófico do criador dos jardins de infância com o ideário político-ideológico presente nas propostas de educação contemporânea. Por isso foi necessário encontrar e definir os conceitos de Froebel na seção anterior, para agora verificar como eles são apropriados e incorporados pelo sistema socioeconômico e político atual, numa nova perspectiva educacional, que propõe a formação de um indivíduo autônomo e criativo, capaz de responder às necessidades imediatas que são produzidas nessa nova sociedade.

4.1 A INFLUÊNCIA DE FROEBEL NO PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO DO SÉCULO XX

Para chegarmos ao século XX faz-se necessário conhecer como se originou a instituição de atendimento à criança na Europa, antes mesmo da proposta educacional de Froebel. As primeiras entidades europeias voltadas para a infância caracterizaram-se pela filantropia e pelo assistencialismo, no caso do Brasil, elas existem desde o período de colonização.

Para a realização dessa discussão recorreremos aos estudos de Merisse (1997) que descreve a trajetória dessas instituições, fazendo um paralelo entre França e

Brasil, de sua origem até a década de 1980. Em seguida, fizemos uso das análises de Arce (2010) a qual elaborou um estudo a respeito de como a infância brasileira foi tratada no período de 1827 a 2008, demarcando os períodos de Fim do Império de República Velha, ascensão da Escola Nova, e auge do Construtivismo. Por fim, recorreremos a Kuhlmann Jr. (2015), o qual realizou pesquisas acerca da difusão das creches e dos jardins de infância, das instituições pré-escolares assistencialistas e da pedagogia e rotinas no Jardim de infância no Brasil.

Merisse (1997) esclarece que as primeiras instituições para atendimento à criança surgiram na Europa, mantidas por entidades religiosas e filantrópicas, sendo denominadas salas de asilo ou salas de custódia. O objetivo era “guardar” crianças pobres, sem preocupação educativa e em instalações impróprias, caracterizando, desse modo, um atendimento caritativo. No início do século XVI, no Brasil, o padre José de Anchieta também acolheu órfãos vindos de Portugal, além de crianças indígenas rejeitadas. A partir do século XVIII surgiram os asilos infantis a fim de atender crianças abandonadas, filhos de escravas e prostitutas.

No Rio de Janeiro, entre 1738 até a segunda metade do século XIX, a instituição existente foi a chamada *Casa dos Expostos ou Casa dos enjeitados* ou ainda, *Casa da roda*. O objetivo dessa instituição era reduzir os altos índices de mortalidade infantil, porém os índices continuavam altos. Merisse (1997) aponta que entre 1861 e 1874, foram entregues 8086 crianças, das quais morreram 3545.

Em 1825, a principal instituição de atendimento infantil foi denominada *A roda*. As crianças permaneceriam na entidade até os sete anos de idade, depois iriam para seminários, ou seriam entregues a algum parente ou a qualquer pessoa que as aceitassem, senão iriam para orfanatos.

Conforme estudos do pesquisador supracitado, a creche surgiu na França em 1770, em regime de semi-internato, a fim de atender crianças até três anos de idade, filhos de trabalhadores pobres do campo. Já em São Paulo, a creche surgiu no final do século XIX, em regime de internato, a fim de atender crianças órfãs e abandonadas.

No século XIX na França, a creche passou a atender os filhos de trabalhadoras das indústrias, sendo que em 1862 o poder público regulamentou oficialmente essas instituições. O autor em referência classifica o atendimento à criança até esse momento de fase filantrópica.

A partir da metade do século XIX até o início do século XX, no Brasil, segundo Merisse (1997), ocorreu a fase denominada de Movimento higienista. As crescentes descobertas científicas propiciaram a esterilização do leite e a melhoria dos procedimentos de higienização, fatores que contribuíram para a queda dos índices de mortalidade infantil no país.

Foi em 1840, na Alemanha, que Froebel criou os Jardins de Infância, preocupando-se pela primeira vez com a dimensão educativa, centrando o currículo na criança dos zero aos seis anos. Kuhlmann Júnior (2015) explica que as Exposições Internacionais foram as grandes responsáveis pela difusão das creches e dos jardins de infância. No entanto, a creche ou a escola maternal, criada pelo francês Firmin Marbeau, em 1844, adquiriu um caráter assistencial, enquanto que o jardim de infância, criado por Froebel, assumiu o caráter educacional. Na verdade, para esse pesquisador, a creche também educaria, mas para a subordinação e não para a emancipação.

É importante lembrar que no Brasil as creches eram para os trabalhadores, enquanto que os Jardins de infância eram para as crianças de famílias mais abastadas, porque se tornaram escolas privadas. Isso significa que, na visão brasileira, o Jardim de infância froebeliano, a partir da sua implantação, assumiu um caráter de conformação do *status* social dominante, enquanto que as creches serviam para naturalizar a condição de necessidade das famílias pobres, cujas mães precisavam trabalhar fora para ajudar nas provisões da casa.

A primeira Exposição Internacional ocorreu em Londres, na Inglaterra, em 1851. As instituições voltadas para as crianças pequenas foram divulgadas nesses eventos, simbolizando o progresso e a civilidade. Sobre esse assunto Kuhlmann Júnior expõe:

O oficial de marinha japonês, Makoto Kondo, impressionado com o *Kindergarten* na exposição de Viena, em 1873, fundou instituições e publicou um livro introdutório às ideias froebelianas em seu país. No Pavilhão das Mulheres, na exposição de 1876, na Filadélfia, Estados Unidos, foi exibido um *Kindergarten* modelo, evidência da incorporação daquela instituição na sociedade norte-americana. Na exposição de Chicago, em 1893, o *Glory Kindergarten*, da missionária norte-americana Ann Lyon Howe, figurava entre as instituições que representaram o Japão (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 72).

Vale ressaltar que, além da influência europeia, os Estados Unidos foram os grandes responsáveis pela expansão do jardim de infância no Brasil. Os *Kindergartens* desenvolveram-se amplamente naquele país, inicialmente fundados por exilados liberais alemães, e mais tarde aplicados por reformadores como John Dewey (1859-1952), Elizabeth Peabody (1804-1894) e Stanley Hall (1846-1924). Elizabeth Peabody fundou o “American Froebel Union” em 1877 e foi traduzida para a língua portuguesa na Revista do Jardim de Infância.

Segundo Arce (2010) Pestalozzi e Froebel foram influenciadores do pensamento educacional para infância no Brasil no período de 1827 a 1932, período em que se primava por ideais liberais e uma disciplina modeladora. Assim, a autora sistematiza a infância no Brasil em três momentos fundamentais: Fim do Império e República Velha, entre 1827 a 1932; 1932 a 1985, período em que a Escola Nova ganha espaço; e 1985 a 2008, com o auge do Construtivismo.

Apesar de levar em conta a referida sistematização dos períodos acima, verificaremos adiante que mesmo após 1932, até os dias atuais, por meio dos documentos analisados, algumas concepções de Froebel ainda se encontram presentes. Além disso, segundo a própria autora, o pensamento desses autores serviu de base para a formulação dos ideais da Escola Nova.

Arce (2010) retoma que no século XVIII havia uma forte divisão dos papéis sociais quanto ao sexo, ou seja, os homens estavam ligados à vida pública, enquanto que as mulheres, à vida privada. Conseqüentemente, a criança também pertencia ao ambiente doméstico, sendo protegida, pura, centro da família burguesa, assim a infância passou a ser considerada como o melhor período da vida.

Diante do exposto, a educação da criança começou a ser questionada. Dessa forma, Froebel e Pestalozzi, influenciados pelo próprio contexto em que viveram, basearam-se na experiência prática e em uma concepção religiosa de mundo para formularem suas concepções acerca da educação. Então, “[...] era mister, por meio da educação, combater desde a primeira infância a desordem e garantir, com a formação de uma nova geração, a paz social” (ARCE, 2010, p. 18).

Essa autora explicita que tanto a educação do povo quanto a formação do mestre-escola deveriam se ater ao mínimo, ou seja, ater-se ao ensino primário, com forte carga de doutrina religiosa. Esse era o meio de manter as classes menos

privilegiadas pela divisão social em condições de obediência aos interesses do sistema.

Conforme estudos da autora aludida, no Brasil, em 15 de outubro de 1827, foi criada a Escola de Primeiras Letras. Houve uma descentralização do ensino, uma vez que a educação primária e a secundária foram delegadas às províncias. Somente com a Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, instituiu-se o método intuitivo³², com objetivo de desenvolver a percepção da criança, primando pelo contato com o concreto. Nesse período, dois grupos confrontavam-se em uma dicotomia de opiniões: de um lado os Liberais conservadores (políticos liberais) versus os conservadores (católicos retrógrados).

Segundo Merisse (1997), a primeira menção relevante da creche no Brasil ocorreu em 1879, no Rio de Janeiro, quando o médico da Casa dos Expostos Dr. K. Vinelli escreveu um artigo para o jornal propondo a instalação de creche pela Irmandade da Misericórdia, a fim de atender gratuitamente bebês e crianças pequenas, filhos de mães pobres, de boa conduta e que trabalhassem fora de casa.

Ainda no período do império, em 1882, o político Rui Barbosa defendia a implantação dos jardins de infância em nosso país. Para Arce (2010) um nome de referência é Abílio César Borges (1824-1891), que ficou conhecido como Barão de Macaúbas. Ele inaugurou dois colégios particulares, mas seu legado se deveu à criação da Lei Nova do Ensino Infantil, de 1884, carregada dos ideais do método intuitivo.

De acordo com Arce (2010), em 12 de março de 1889 ocorreu a Reforma Caetano Campos, que desencadeou a Reforma Geral da Escola Normal, com a criação dos grupos escolares. À Escola Normal cabia a formação dos normalistas, instruídos no método intuitivo, sendo que as aulas práticas ocorriam nas Escolas-modelos. Em 1892, com a Reforma Geral da Instrução Pública, o ensino primário foi sistematizado em preliminar (7-12 anos) e complementar. Essa reforma gerou uma divergência entre o Grupo escolar - imbuído de prestígio social - versus as escolas isoladas.

³² O método intuitivo foi elaborado por Norman A. Calkins. Sua principal obra "Primeiras Lições de Coisas" foi traduzida para a língua portuguesa por Rui Barbosa. O ensino da leitura baseava-se na observação e experimentação, priorizando a percepção e os sentidos (principalmente visão e audição) do educando, sendo a compreensão do texto mais importante do que a decifração das letras que compõem as palavras. Veja-se: VALDEMARIN, Vera Teresa. Ensino da leitura no método intuitivo: as palavras como unidade de compreensão e sentido. **Educar**, Curitiba, n.18, p. 157-182, 2001.

Kuhlmann Júnior (2015, p. 68) evidencia, no ano de 1899, as primeiras instituições pré-escolares no Brasil: a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, criada pelo médico Arthur Moncorvo Filho, com objetivo de oferecer educação, higiene e atendimento médico às crianças pobres: “A entidade multiplicou-se em muitas filiais por todo o país, oferecendo serviços pré-natais, de puericultura e higiene infantil, hospitais infantis, Gotas de Leite, creches, jardins de infância, escolas elementares, profissionais, etc.”.

Merisse (1997) avalia que os objetivos dessa entidade eram controlar, regulamentar e fiscalizar as demais instituições, no intuito de prevenir a luta de classes e formar moralmente o indivíduo. A segunda instituição inaugurada foi a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, para atender aos filhos dos operários, também no Rio de Janeiro, fundada em 13 de novembro de 1899.

Logo, a creche adquiriu um caráter assistencial, não sendo considerada como um direito do trabalhador naquele período, mas sim um presente para aqueles que apresentavam subserviência. Contudo, essas instituições surgiram como novidades e alcançaram um caráter científico e moderno, devido ao contexto de industrialização no país.

Apesar dessa característica, Kuhlmann Júnior (2015, p. 74) insiste que as creches e as salas de asilo sempre estiveram em discussão nas Exposições Internacionais no campo da educação: “É a origem social e não a institucional que inspirava objetivos educacionais diversos”. Entretanto, apesar de consideradas assistenciais, essas instituições educavam, mesmo que essa educação fosse direcionada para a constituição da moral, para a higiene e para a submissão.

Conforme o pesquisador supracitado, as instituições pré-escolares no Brasil adquiriram o caráter assistencial devido a três influências principais: o médico-higienismo, a religiosa e a jurídico-policia. Outros fatores importantes para o período são: a valorização da infância, da maternidade e do trabalho feminino, além da questão econômica, da urbanização, da industrialização e o estabelecimento da sociedade capitalista.

A década de 1870 no Brasil foi influenciada pelo médico-higienismo, que se caracterizou pelas descobertas de Louis Pasteur (1822-1895) no campo da epidemiologia e da microbiologia, propiciando queda nos índices de mortalidade infantil, a prevenção de doenças e também a pasteurização do leite de vaca. A

Pediatria, a Puericultura e a Psicologia Infantil também ganharam amplo destaque nesse período.

Já a influência religiosa deu-se principalmente pela encíclica *Rerum Novarum*, formulada pelo Papa Leão XIII em 1891. A ênfase era na defesa da propriedade privada, na relevância da Igreja enquanto alicerce da sociedade capitalista, além do seu caráter caritativo. Os religiosos estavam sempre presentes discursando nos congressos, trabalhando nas creches e no atendimento das populações mais necessitadas.

Quanto à influência jurídico-policial, o estabelecimento em realce foi o Patronato de Menores, em 1908. O objetivo maior era evitar a criminalidade, retirar as crianças e adolescentes das ruas, devido à crença de que, além do fator hereditário, o meio influenciaria a índole do indivíduo, assim, retiravam-se as crianças pobres das ruas, assinalando as creches como dádivas para as famílias honestas.

Merisse (1997) também classifica nessa fase a criação do Juizado de Menores do Rio de Janeiro, em 1923, e o Código de Menores, em 1927, o primeiro com objetivo de assistência e tratamento, e o segundo com o propósito de consolidar leis de assistência e proteção aos menores de dezoito anos.

Kuhlmann Júnior (2015, p. 100) explica que essas influências não podem ser discutidas isoladamente, mas sim em conjunto, uma vez que o objetivo maior era manter a ordem e conservar os interesses da elite. Assim, nos congressos, os mais variados temas – pedagógicos, higiênico, médico, social e jurídico – articulavam-se:

Cada sujeito participante desse processo se vinculava quase sempre a mais do que um único grupo. Poderia ser, por exemplo, um dono de escola e médico a participar da mesma associação que um jurista, senador e católico, e outro industrial, positivista e americanista. As concepções produzidas nessas interações homogeneizavam as posições específicas, atenuando as contradições entre elas.

A creche, voltada para crianças de 0 a 3 anos, viria a substituir a Casa dos expostos, o objetivo era que as mães não abandonassem seus filhos. Diferentemente, o jardim de infância voltou-se para as elites. Kuhlmann Júnior (2015, p. 81) esclarece a esse respeito:

A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento das suas próprias escolas. Nota-se, entre eles, a utilização do termo

“pedagógico” como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres.

Dessa forma, a creche e as salas de asilo aproximaram-se da educação tradicional, enquanto que o jardim de infância fomentava ideias que mais tarde resultariam no movimento do escolanovismo.

O autor afirma que, diante do exposto, dois colégios particulares se destacaram como pioneiros na Educação Infantil: o Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875, no Rio de Janeiro; e a Escola Americana, instituída em 1877, em São Paulo. Já o primeiro jardim de infância público foi criado e anexo à Escola Normal Caetano de Campos, em 1896, em São Paulo. Interessante notar que, mesmo sendo público, atendia crianças burguesas.

Segundo Arce (2010) a revista do Jardim-de-infância, publicada de 1896 a 1897, é uma fonte para compreender a entrada da metodologia froebeliana no Brasil, sendo que suas ideias chegam pela tradução para o inglês de suas obras, realizadas por Susan Blow (1843-1916) e Peabody.

Gabriel Prestes (1867-1911) foi diretor da Escola Normal e editor da Revista do Jardim de Infância. Conforme Kuhlmann Júnior (2015), o objetivo da revista era orientar as professoras repassando um conhecimento teórico-prático pedagógico, porém não seguindo à risca os ideais de Froebel, pois os editores afirmavam ser necessário levar em conta os costumes dos brasileiros. Na Revista é possível encontrar artigos sobre Froebel e os jardins de infância, relatos de experiências, planejamentos, sugestões de atividades e de materiais, propostas de exercícios físicos, além de artigos de políticos destacando a relevância do jardim de infância para a república brasileira.

Froebel era adorado pelos políticos, educadores e também pelos alunos. Ao descrever a Escola Caetano de Campos, Kuhlmann Júnior (2015, p. 117) escreve:

Havia quatro salas de aula e um grande salão central de forma octogonal para reuniões em geral e solenidades infantis, de quinze por quinze metros, onde estavam, entre outros, os retratos de Froebel, Pestalozzi, Rousseau e Mme. Carpentier.

Nota-se nesses relatos a influência dos educadores ascendentes, com seus retratos e suas frases penduradas nas paredes, sendo idolatrados todos os dias por aqueles que frequentavam a escola.

O jardim de infância nesse colégio foi dividido em três turmas, denominadas períodos. Assim, o primeiro período atendia as crianças de quatro anos, o segundo as crianças de cinco, e o terceiro os alunos de seis anos. Os editores da revista primavam muito pela rotina estabelecida no jardim de infância: “O controle das crianças, além da vigilância dos adultos, acabava por ocorrer na própria divisão de horários: para as quatro horas de atendimento, estavam previstos 20 momentos diferentes, com até 15 minutos de duração cada” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 119).

Alternavam-se atividades motoras com atividades cognitivas. Um dado interessante é que, diferentemente do que temos hoje, o turno era das 11 às 15 horas. O pesquisador em referência classifica as atividades realizadas em cinco modalidades: os rituais ou atividades cotidianas, a linguagem, as atividades físicas, os dons e as atividades expressivas.

Os rituais consistiam em cantos e saudações na entrada, o repouso, o recreio, a refeição, os cantos de despedida e a saída. As atividades repetidas no dia a dia propiciavam uma regularidade auxiliando a constituição do grupo social por meio de regras, o que beneficiava tanto as crianças quanto as educadoras. Para locomover-se no espaço da escola as crianças formavam filas e marchavam, entoando cantos.

Segundo Kuhlmann Júnior (2015), os exercícios de linguagem assemelhavam-se aos propostos por Froebel, o que demonstra a consideração por suas propostas originais. O trabalho desenvolvido partia de duas principais práticas, a narrativa e as conversações: “O conto levaria aos exercícios de conversação; esses, aos jogos de movimento e ao uso dos materiais froebelianos (utilizados para construir figuras dos contos), aos desenhos, recortes e colagens” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 128).

Froebel defendia o estímulo mental e também o físico, por isso a importância da atividade física, que englobava a ginástica, as marchas, os jogos, os brinquedos, os passeios e o recreio. A ginástica deveria ser feita três vezes por semana, com duração de cinco a dez minutos. A marcha seria realizada todos os dias por quinze minutos, acompanhada pelo piano. Os brinquedos consistiam nas brincadeiras de roda, de imitações, acompanhadas de melodias simples. A bola era o principal

elemento do jogo. A revista trazia inúmeras lições para se trabalhar com cada dom froebeliano.

Froebel, influenciado por Pestalozzi, acreditava que o ser humano seria dotado de uma intuição sensível, sendo educado por meio dos sentidos para aprender. Eis a relevância entre os materiais e os métodos. Por isso Froebel denominou as ocupações do jardim de infância de jogos e os materiais utilizados de dons, além de construir a fábrica de brinquedos. A revista retratou o papel dos dons e a proposta pedagógica de seu criador.

As atividades de expressão, por sua vez, englobavam a poesia, o canto, a escultura, a pintura, o desenho, dentre outras. A música era muito valorizada no Caetano de Campos, já que possuíam a orquestra de jardim e cada sala de aula possuía um piano, ademais, a maioria das atividades realizadas era acompanhada de cantigas.

Kuhlmann Júnior (2015, p. 148) conclui que a religiosidade de Froebel foi acobertada pela Revista: “Os artigos nos mostram uma Pedagogia com maior base na percepção, na experiência e na ação, parecendo muito mais guias ou sugestões de atividades do que uma Filosofia de Educação espiritualista”. Na verdade, para esse pesquisador: “Fazia-se religião, mas não se pregava”. Enquanto a religião permanecia implícita, a educação moral evidenciava-se, com o objetivo de disciplinar e ensinar hábitos de polidez.

Esse pesquisador da infância infere que os rituais constituíam a característica notável da programação, afirmando que ainda hoje as crianças são dispostas em roda, por exemplo. O problema é que se a ritualização se torna exacerbada, quando a professora detém o controle, educando para a obediência, há o rompimento da criatividade e da espontaneidade infantil.

Além disso, a revista infantilizou a educadora: “No lugar de se comunicar claramente com a professora, colocando-se ao seu lado, na maior parte das vezes ela é tratada como uma criança a ser educada pela publicação” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 154). Dessa forma, aproximando-se ao nível da criança, a mulher não cairia nas tentações propiciadas pela esfera pública, como a prostituição.

Quanto ao papel da educadora, esse autor explica que a mulher passou do ambiente privado ao público, construindo um novo papel histórico, adquirindo profissionalização e independência econômica. Por outro lado, ainda existia um

pensamento conservador contrário, o qual defendia que a mãe deveria ficar em casa com a criança de até cinco anos de idade.

De fato, as instituições de educação infantil sempre estiveram carregadas de preconceito, o que dificultava a sua ampliação. A creche voltou-se para a criança pobre, pois a mãe que necessitava desse serviço precisava trabalhar fora de casa. A mãe era culpada por trabalhar e por não cumprir seu papel de maternidade. Além disso, os socialistas defendiam vigorosamente essas instituições, motivo que também evitou sua legitimação no sistema escolar.

No período que vai de 1932 a 1985, Arce (2010) salienta a ascensão da Escola Nova, sistematizando-o em dois momentos: Era Vargas e Nacional-desenvolvimentismo. No período de 1930 a 1945, caracterizado pela Era Vargas, o grande marco para a educação foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932.

Sobre essa questão Merisse (1997) ressalta que uma das propostas do Manifesto era incluir o pré-primário no ensino público paulista. O período também ficou marcado pelos estudos com relação à psicologia da criança. O destaque nesse campo é para o suíço Édouard Claparède (1873-1940) e seus estudos na área da Psicologia experimental.

Segundo Suchodolski (2002), por influência da teoria da evolução, a pedagogia da existência obteve continuidade com Hall (1846-1924) com estudos acerca do psiquismo e desenvolvimento da criança, Claparède (1873-1940) e Bovet, que por meio da “pedagogia funcional” acreditavam na organização da atividade da criança, despertando sua curiosidade. Outro nome de grande destaque é Dewey (1859-1952), que defendia a educação como organizadora das experiências da criança, a fim de constituir sua moral e o seu espírito.

O autor define duas teorias antinômicas - as quais se baseiam na teoria da evolução, porém cada uma à sua maneira - a teoria da instrução formal – formulada por Herbert (1776-1841) e Ziller (1817-1883) e a teoria da recapitulação. Esta última, Suchodolski (2002, p. 55) afirma ter sido enunciada por Froebel, [...] o homem, no decurso do seu desenvolvimento, deve atravessar de modo sumário as fases que a Humanidade inteira atravessou ao longo da sua história [...]. Decroly (1871-1932) utiliza-se dessa concepção no âmbito psicológico, associando-a à necessidade, ao interesse e à atividade da criança.

A fim de reforçar essa teoria anunciada por Froebel, recorreremos aos estudos de Kishimoto (1994, p. 121), que explicita que a utilização do jogo como expressão de espontaneidade e de deleite origina-se da teoria da recapitulação:

[...] o jogo é uma conduta espontânea, livre, de expressão de tendências infantis, axioma que parte do princípio de que o mundo, em sua infância, era composto de povos poetas. Essa teoria, denominada recapitulação, influenciada pelo positivismo, recebe os sopros do darwinismo no fim do século XIX.

Entende-se que o jogo é naturalmente infantil uma vez que, o ser humano durante sua vida passa pelas fases que o mundo passou desde a sua origem. Por isso a relevância em discutir a teoria da evolução, conseqüentemente a psicologia educacional que se encontrava em ascensão no referido período histórico.

Suchodolski (2002) explicita que a criança se tornou o centro das atenções no século XX, tornando-se o sujeito da educação, e não mais o seu objeto. Supervalorizaram-se as suas necessidades, interesses, atividades, curiosidades, a fim de desenvolvê-la mental e moralmente. Daí a relevância em trabalhar com fantoches, desenhos, jogos, trabalhos manuais, dentre outros recursos, para obter a cooperação e a atenção do educando.

Assim, empenhavam-se os psicólogos Decroly e Claparède, o primeiro explorando o conceito de expressão, e o segundo o conceito de função, defendendo a educação sob medida. Nesta visão, o professor deixa de ser o centro do processo educativo, cedendo este posto à criança: “A partir deste momento, o educador deixava de ser o centro de gravitação da vida da criança, pois ao contrário, é esta que deve tornar sujeito do processo educativo, portanto, o ponto de partida da atividade educativa” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 71). O autor denomina de “pedocêntrica” a referida tendência pedagógica de partir da própria criança.

No Brasil, Lourenço Filho (1897-1970) – um dos principais educadores participantes do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova – traduziu a obra *A Escola e a Psicologia Experimental* de Claparède e defendia a espontaneidade infantil, o desenvolvimento natural da criança, além da utilização dos métodos ativos.

Para Suchodolski (2002), a Educação Nova assumiu o paradigma de “renascimento social” por meio da educação, com o objetivo de purificar os instintos humanos a fim de cooperar e de conviver em sociedade. Russel (1872-1970) percebeu as contradições existentes na teoria, porém intencionalmente divulgou a

educação nova a fim de “reparar” a sociedade. Veja-se na citação de Suchodolski (2002, p. 72) como Russel contemplava a educação nova:

Havia que desenvolver a curiosidade e o espírito crítico da criança, a fim de eliminar, mais tarde, da vida intelectual dos adultos o tédio e o dogmatismo; devia-se cultivar os sentimentos de sinceridade e de coragem para libertar a sociedade futura da hipocrisia e da servidão; cumpria também desenvolver as tendências criadoras para que, mais tarde, o trabalho e a atividade dos adultos alcancem caráter individual e criador; o desenvolvimento das tendências construtivas devia desvanecer os instintos agressivos, origem das guerras; os sentimentos de benevolência e de tolerância, à medida que se expandiam, deviam fazer desaparecer o fanatismo nas relações entre os homens.

Por outro lado, originou-se a oposição entre os conceitos de desenvolvimento (interno e espontâneo) e adaptação (externo e imposto). O professor deixou de acreditar que o espontaneísmo prepararia o educando para o futuro, e passou a creditar o princípio da adaptação, uma vez que: “É no próprio interesse do indivíduo que o professor se deve empenhar não só em cultivar as tendências interiores do desenvolvimento, mas também em orientá-las tendo em vista o futuro do aluno” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 77).

No entanto, segundo esse autor, a rejeição ao desenvolvimento espontâneo levaria a uma resignação do indivíduo e de sua formação. A partir dessa premissa o autor escreve que: “A pedagogia da adaptação tornou-se a pedagogia do conformismo” (SUCHODOLSKI, 2002, p 79).

Ao discutir sobre essas questões, Arce (2010) considera Pestalozzi e Froebel como pioneiros do movimento escolanovista, por considerarem a criança como centro do processo educacional, e por supervalorizarem a espontaneidade e a espiritualidade nessa etapa. A atividade foca as necessidades do aluno, respeitando seu ritmo de desenvolvimento, por isso os métodos escolanovistas foram chamados de métodos ativos. Assim, ao considerar a criança como o centro, o professor acaba sendo apenas um auxiliar no processo do desenvolvimento infantil, focalizando a atividade nos interesses do aluno.

Na percepção da autora, tanto Pestalozzi como Froebel foram reducionistas e reprodutivistas do pensamento liberal, não se preocupando com a consciência crítica do educando. Todavia, ela explica que alguns princípios educacionais

escolanovistas podem ter se baseado nesses autores, por outro lado, foram supervalorizados ou mesmo alterados.

No Brasil, na classificação realizada por Arce (2010), o período entre 1945 a 1964 ficou marcado pelo Nacional-desenvolvimentismo, no qual foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4024 de 1961. Com o Regime Militar foram promulgadas as leis 5540/68 referente ao ensino superior; e a Lei 5692/71 especificamente quanto ao primeiro e segundo graus. Foi o momento para incutir-se a Ideologia da Segurança Nacional, com a Educação Moral e Cívica. Esse momento caracterizou-se pela Pedagogia tecnicista, com vistas à eficácia e à eficiência do trabalhador.

Para complementar as informações do período em relação ao atendimento e à educação da infância no Brasil, recorreremos a Merisse (1997) ao apontar que no início da década de 1940 foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr), que proporcionava atendimento basicamente médico. Nesse período, também foi criado o Serviço de assistência a Menores (SAM). Outro fator que merece destaque, segundo o autor, foi a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) em 1943. O Objetivo era tornar obrigatório que todas as empresas com mais de trinta trabalhadoras possuíssem um local para “guardar” os filhos no período de amamentação.

Em 1946 a Legião Brasileira de Assistência (LBA) - que se preocupou no período de guerra com as famílias dos convocados - passa a atender a família, a maternidade e a infância, a fim de superar a concepção de assistencialismo filantrópico e religioso, propondo que o serviço social fosse concebido como promoção social.

O autor explica ainda que, com o Golpe Militar de 1964, o Serviço de assistência a Menores é substituído pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), e pela Fundação Estadual de Bem-Estar do menor (FEBEM) com caráter assistencialista e repressor, empregando a disciplina e a correção, a fim de controlar jovens marginalizados. Assim, ambas as instituições se voltavam para as crianças que viviam em situações de risco, objetivando a segregação e o controle das crianças e dos adolescentes que viviam em confronto com a lei.

Com relação à educação das crianças na pré-escola desse período, Kramer (1982) discute sobre a educação compensatória. O atendimento da pré-escola

poderia remediar as carências das crianças mais pobres, preparando-as para a alfabetização, como forma de superar as condições sociais em que viviam.

Devido ao elevado fracasso escolar no 1º grau, a partir da década de 1970, a política educacional preocupou-se com a compensação das deficiências ou das carências das crianças advindas da classe dominada. A criança nesse período era culpada pelo seu fracasso, pela evasão ou repetência, devido à sua “falta de cultura” (KRAMER, 1982, p. 54).

A autora supracitada considera que desde a origem da pré-escola, os jardins de infância de Froebel, passando por Montessori nas instituições “Casa dei Bambini”, já consistiam em programas compensatórios. Quando esse conceito se expandiu em 1960, devido às campanhas sanitárias e alimentares; à assistência social; à intervenção das teorias de desenvolvimento infantil e psicanalítica em discussão no período; aos estudos sociológicos e antropológicos; e às pesquisas sobre a intervenção da linguagem no rendimento escolar da criança, ficou delegado a esse nível de ensino a responsabilidade de transformar a sociedade do futuro, porém sem discutir a desigualdade social.

Kramer (1982) entende que, por essa razão, “O conhecimento é reduzido a um processo puramente psicológico, ao invés de ser compreendido como resultante da prática social” (KRAMER, 1982, p. 57). Portanto, os alunos que se adequavam aos padrões culturais e eram aprovados, era graças ao seu mérito e esforço, o que nos remete à sociedade de talentos vivenciada por Froebel no século XIX. A discriminação é velada e considerada natural, e não como uma questão socialmente determinada.

Arce (2010, p. 43) escreve que entre 1971 e 1985 perdurou o Movimento Brasileiro em Prol da Alfabetização, conhecido como Mobral. A educação foi considerada como reparação àqueles que não tiveram formação escolar ou que ainda não eram alfabetizados; isto é, também uma educação de caráter compensatório, a fim de compensar as carências sociais do educando. A Pré-escola nesse momento foi vista como: “ponte para ultrapassar barreiras sociais”. Assim, unia-se a tríade: educação, saúde/nutrição e assistência social.

O professor nesse período era um monitor, sendo sua formação docente bastante falha. Bastava receber um treinamento por meio de manuais e receituários. Ao educador resumia-se a tarefa de observar e de acompanhar o processo de

desenvolvimento da criança, sendo a afetividade a base para o desenvolvimento da criança. Enfatizava-se o trabalho comunitário, a participação de voluntários, acarretando ações de improvisação:

Assim o Estado, levando a cabo tais projetos, barateia o atendimento, expandindo-o e satisfazendo anseios populares, contudo, ao fazê-lo, fornece uma educação compatível com o nível socioeconômico dessa população, ou seja, um atendimento pobre para o pobre (ARCE, 2010, p. 47).

Nota-se o porquê a instituição de educação infantil permanecia voltada para as famílias mais carentes, além de prosseguir carregada de preconceitos. O educador, por sua vez, não precisava ter formação no ensino superior, para ser professor bastava gostar de crianças e ter paciência.

De acordo com Kuhlmann Júnior (2015, p. 180), apenas no final de década de 1970 as creches se expandiram, como resultado das lutas oriundas dos movimentos populares e das feministas. Em função disso, o autor afirma que: “creche passou a ser sinônimo de conquista”.

Conforme entende Merisse (1997) foi nesse momento que a creche recebeu uma conotação apropriada, tornando-se desejável à família e saudável para a criança. A educação compensatória passou a ser denunciada, desde a creche, a pré-escola e o ensino primário. Por isso a defesa de um projeto educacional para todas essas instâncias.

A esse respeito temos também as ideias de Kuhlmann Júnior (2015, p. 181) que afirma o seguinte:

Sabe-se que foi apenas com a expansão da força de trabalho feminina aos setores médios da sociedade, em todo mundo ocidental, a partir da década de 1960, que se ampliou o reconhecimento das instituições de Educação Infantil como passíveis de fornecer uma boa educação para as crianças que a frequentassem. A demanda desses setores promoveu uma recharacterização das instituições, que passaram a ser vistas como apropriadas a crianças de todas as classes sociais.

Segundo o pesquisador da infância supracitado, o pensamento equivocados de que, as instituições de educação infantil eram apenas assistencialistas e a partir de 1970 tornaram-se educacionais, criou uma dicotomia entre assistência e educação, caracterizando a primeira como vilã e a segunda como heroína. Por outro lado, é preciso lembrar que: “Não são as instituições que não tem caráter educacional e sim

os órgãos públicos da educação, os cursos de Pedagogia e as pesquisas educacionais que não se ocuparam delas por um longo período” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 183).

Quando se priorizou o caráter educacional, abandonou-se o assistencial, antecipando a escolaridade na educação infantil, porém, o cuidado nessa etapa da educação básica sempre estará presente. Por isso Kuhlman Júnior (2015) defende que o que precisa ser superado não é o embate entre assistência e educação, mas sim, a educação superficial que é ofertada às crianças carentes no Brasil.

Arce (2010) complementa que o período de 1985 a 2008 foi caracterizado pela Nova República e na educação caracterizou-se pela ascensão do Construtivismo. Esse período foi rico em movimentos sociais e possibilitou a elaboração de documentos que levaram a criança a ser reconhecida como sujeito de direitos.

A autora afirma, também, que as conferências mundiais para a educação orientavam a universalização da educação básica até o ano de 1990. No dia 5 de outubro de 1988 foi elaborada a *Constituição brasileira*; entre 5 e 9 de março de 1991 aconteceu a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, na Tailândia; no dia 13 de julho de 1990 foi concebido o *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*, no Brasil; no dia 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394*, também no Brasil.

Arce (2010) registra ainda que, diante desse contexto, o perfil ideal do professor para os anos 2000 era o de um missionário, sendo essa ideia propalada pela mídia televisiva e pela imprensa. Ao educador cabia estar sempre informado, trabalhar em equipe e possuir alta capacidade de adaptação às mudanças. Além disso, havia muita propaganda incentivando o voluntariado nas escolas. Assim sendo, “[...] as desigualdades são vistas como naturais e a fonte das mesmas vem do esforço de cada um e de uma certa ‘sorte’ na vida” (ARCE, 2010, p. 57).

Dessa perspectiva, o indivíduo adentrava no universo pós-moderno e neoliberal, por meio do Construtivismo e da pedagogia do aprender a aprender. “O professor ajuda o aluno a construir o conhecimento a partir de seus conhecimentos prévios [...]” (ARCE, 2010, p. 60). A autora descreve que nesse momento deixa-se de lado a transmissão do conhecimento científico e a autoridade do professor:

O senso comum invade a escola, disfarçado de “sabedoria popular” (carregada de misticismos e crendices retrógradas); e o professor deixa de ser um intelectual para tornar-se um mero “técnico” ou “acompanhante” do processo de construção do indivíduo. Os ideais da Escola Nova voltam renovados, entretanto, a eles agregam-se as demandas neoliberais. Assim, ser criança hoje significa, ao mesmo tempo, ter direitos, ser um consumidor em potencial e direcionar sua própria educação (ARCE, 2010, p. 61).

Por conseguinte, Arce (2010) registra que, apesar de tantos documentos afirmando os direitos da criança, o neoliberalismo invade também o pensamento educacional, propagando o consumismo e a transmissão falha de conhecimento científico na escola, o que não permite que professor e educando reflitam criticamente a conjuntura alienante na qual vivem.

Apreende-se com o referido histórico da infância no Brasil, como se deu a educação da criança e como a infância foi concebida no período. Com esse estudo, nota-se que as ideias de Froebel foram mais fortemente propagadas no período sistematizado por Arce (2010) entre 1827 a 1932. Contudo, algumas de suas concepções influenciaram também a Escola Nova e mais tarde o Construtivismo. É assim que se consegue chegar à atualidade e encontrar ideias froebelianas nos documentos norteadores da educação infantil no Brasil. O que veremos com maiores detalhes na seção a seguir.

4.2 FROEBEL E AS PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS ATUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL

Segundo Arce (2002c), até hoje a profissional da Educação Infantil é vista como educadora nata, simplesmente pelo fato de ser mulher e mãe. Devido a esse fato, torna-se árduo o processo de desmitificação dessa visão. Por isso ainda hoje a educadora é chamada de “tia”, “professorinha”, e sua prática acaba resultando na improvisação, no espontaneísmo, na prática pela prática, gerando como consequências a secundarização do ensino, a descaracterização do papel do professor e a alienação do trabalho educativo. Resulta na pedagogia ativa, na qual a atividade do aluno encontra-se no centro.

Segundo a autora, até hoje as pessoas acreditam que o sexo feminino é o ideal para trabalhar com a educação infantil, não havendo necessidade de formação

superior, porque basta apenas possuir um “jeitinho” e “gostar” de crianças. Devido a pouca idade da criança nesse período de escolarização, e como o cuidado com o corpo é algo intrínseco à prática profissional, muitos desprestigiam seu trabalho. Ela explica que ocorre uma “feminização do magistério”, isto é, a mulher ocupa quase a totalidade dos cargos com o trabalho na educação infantil.

A autora explicita que tanto Froebel quanto Pestalozzi vivenciaram uma ideologia liberal burguesa contraditória, pois, ao mesmo tempo em que se defendia a emancipação do indivíduo ocorria a alienação do mesmo, enquanto o discurso era de crença na razão, o irracionalismo e o subjetivismo preenchiam os discursos, por fim, a teoria de ambos os educadores mostrava por um lado a ideologia mais reacionária, por outro descobriu-se progressista.

Desse modo, Arce (2002c) considera ambos educadores pertencentes a uma pedagogia liberal, antiescolar e não crítica, refletindo no âmbito educacional a ideologia do pensamento liberal burguês, constituindo pedagogias alienadoras e irracionistas que, por conseguinte, contribuem para o esvaziamento da escola.

Por outro lado, a referida pesquisadora não desconsidera totalmente o pensamento de Pestalozzi e de Froebel, uma vez que ambos elegeram a brincadeira como essencial para o desenvolvimento da criança. Além disso, negaram os castigos físicos utilizados até então e, por fim, defenderam a especificidade da infância, considerando a criança nessa fase como um ser que se diferencia do adulto.

É inegável que o contexto histórico de Froebel difere muito do atual, e várias de suas concepções também não se adequam à educação contemporânea. Mas não se pode negar o seu legado em relação aos jogos e às brincadeiras. É por meio do jogo que a criança interioriza o mundo exterior, desenvolve sua autonomia, socializa com os demais colegas e professores, dentre outros benefícios.

Kishimoto (2014) realça a importância de Froebel ainda hoje, haja vista que as instituições de Educação Infantil exploram o jogo como recurso pedagógico, e a expressividade natural da criança. A estudiosa atesta que Froebel recebeu a antonomásia de “psicólogo da infância”, pois inter-relacionou os elementos intelectual, físico e espiritual, tornando-os interdependentes.

Heiland (2010), assim como Kishimoto (2014), afirma que o legado deixado por Froebel está presente, também, nos nossos dias, conforme registra:

Sua pedagogia do jardim de infância suscita ainda hoje discussões apaixonadas, sobretudo no Reino Unido e no Japão. Seus materiais de jogo, “dons” e “jogos” se popularizaram em todo o mundo no século XIX. Com o material pedagógico de Montessori, constituem programa mais eficaz e mais exaustivo de estímulo pelo jogo para crianças de 3 a 6 anos de idade (HEILAND, 2010, p. 12).

Na visão do autor supracitado, apesar da pedagogia de Froebel sofrer diversas alterações e influências ao longo do tempo, “seus métodos de educação elementar no âmbito do jardim de infância, fundados no jogo, permanecem vivos na educação pré-escolar, em que seus materiais de jogo continuam sendo utilizados, em particular as ‘caixas de construção’ (‘dons’ 3 a 6 anos)” (HEILAND, 2010, p. 39).

Nota-se, portanto, que, o principal legado de Froebel é o jogo, em especial as caixas de construção. A esse respeito, Kuhlmann Júnior (2015) corrobora comparando os dons frobelianos às peças de encaixe, amplamente utilizadas pelas crianças na educação infantil hoje.

Benhosse (2010) acredita que atualmente ao adentrar em uma classe de Educação Infantil é possível encontrar princípios frobelianos, como a dramatização de uma música, a contação de histórias e a brincadeira livre das crianças. Uma vez que o jogo e a brincadeira são temas recentes de pesquisa relacionados à Educação Infantil, sendo Froebel um dos pioneiros a abordar o assunto com crianças pequenas, torna-se fundamental essa volta ao passado, a fim de estudar os clássicos com objetivo de compreender as questões educacionais atuais.

Em consonância com essa ideia, Amude e Silva (2008) defendem que trazer para a discussão educacional atual o educador alemão considerado um clássico, é essencial para que sua teoria permaneça viva e que os educadores de hoje se apropriem adequadamente do conhecimento a respeito dele, e não de forma superficial ou incorreta como ocorre na maioria das vezes.

Souza, Carmo e Souza (2004) realizaram um trabalho procurando colocar em prática na educação infantil os princípios educacionais de Froebel. Assim, trabalharam com músicas para encaminhar as rotinas de entrada nas aulas, na hora do lanche e na saída, propuseram rodinhas de conversa, brincadeiras ao ar livre, brincando de imitar animais, objetivando o desenvolvimento do corpo além do respeito à natureza, atividades de colagem com figuras geométricas e modelagem.

Deste modo, encontramos em vários documentos norteadores tanto da Educação no geral como da Educação Infantil atual, a ênfase quanto à ludicidade, à

brincadeira, ao papel do professor enquanto modelo para seu aluno, o respeito às faixas etárias, o que nos remete à pedagogia froebeliana.

Torna-se fundamental conhecer e usufruir suas contribuições, como levar em conta as fases da infância, ou seja, as faixas etárias, além dos brinquedos e jogos como valiosos recursos pedagógicos, porém, sempre com o olhar crítico uma vez que o autor foi influenciado por seu contexto histórico, e acabou romantizando suas concepções de homem, de mundo e de educação.

No Brasil, o termo Educação Infantil surgiu apenas a partir da *Constituição de 1988* e da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996*, na qual se tornou primeira etapa da Educação Básica. Apesar da alteração do nome – educação infantil substituindo o jardim de infância – conforme verificaremos mais adiante, é possível perceber que, embora ressignificados, ainda existem resquícios do pensamento froebeliano nas propostas educacionais para a infância brasileira. Por conseguinte, há relevância em se conhecer o educador e as suas ideias na atualidade.

Em análise de Saito (2004) existem indícios dos princípios do autor nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), mais fortemente apresentados nas categorias homem, família, perfil profissional e a defesa do brincar, nos PCNs; e no volume 3 no RCNEI, no item Aprender brincando.

Não nos cabe, nos limites do presente trabalho, realizar uma análise crítica da presença do discurso neoliberal implícita nos documentos a seguir expostos. Sabemos da existência dessas influências nas atuais políticas educacionais brasileiras por meio da leitura de autores como: Duarte (2008); Saviani (1992); Frigotto (1996); Arce (2010), dentre outros. No entanto, não é este o objeto de discussão desta unidade.

A partir de uma análise do *Relatório Delors*, publicado em 1996 e das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* de 2010, buscamos nesta unidade encontrar indícios do pensamento de Froebel presentes, ainda hoje, na educação da infância. O objetivo é torná-lo conhecido, expondo sua proposta pedagógica, aproximando-a dos jogos e das brincadeiras utilizados como trabalho docente na Educação Infantil da atualidade.

Em 1996 foi publicada a primeira versão em língua portuguesa do Relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, organizado por Jacques Delors, que foi encomendado pela Unesco – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura à Comissão internacional sobre Educação. Esse relatório estabelece a nova base epistemológica para a educação do século XXI, pautada em quatro pilares, a saber: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 2001).

A partir desse documento a Unesco encaminha novas orientações para a elaboração de diretrizes educacionais, em especial para os países em desenvolvimento, determinando os caminhos que devem ser seguidos para, por meio de propostas para a educação do novo milênio, a superação dos problemas sociais. Na visão da Unesco sem essa nova base epistemológica a educação do século XXI seria impossível.

A fim de comprovar a atualidade do pensamento de Froebel, realizamos nas próximas unidades desta seção, além da leitura de algumas partes do Relatório Delors (2001) uma análise de documentos norteadores da educação atual a saber: as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil de 2010* e as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*, de 2013, no item *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*.

Toma-se como base para a análise algumas determinações estabelecidas na obra *Educação um tesouro a descobrir*, organizado por Jacques Delors em 1996, na versão publicada em língua portuguesa (DELORS, 2001). Apesar de completar quase 20 anos de existência, os ideais dessa obra são, ainda hoje, propagados nas propostas educacionais atuais para os países em desenvolvimento, como o Brasil.

Quanto às Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, inicia-se análise pelo documento de 2010, logo em seguida, faremos análise da revisão das Diretrizes atuais, do ano de 2013. As categorias que servirão de base para a análise do pensamento do autor nos documentos serão: talentos, harmonia, jogos e brincadeiras, espontaneidade, afetividade, elencadas no decorrer do texto sobre o pensamento filosófico e pedagógico do educador alemão.

Vale lembrar que no dia 4 de abril de 2013, a *Lei nº 12.796* modificou vários artigos da *Lei nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996, dentre eles o Art. 4º inciso I: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de

idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio” (BRASIL, 2013a).

A partir dessa determinação, a pré-escola torna-se obrigatória, tendo como prazo o ano de 2016 para a matrícula das crianças de 4 e 5 anos nas escolas de educação infantil. Destaca-se, portanto, que a pré-escola, que já compunha com a creche a primeira etapa da educação básica, passa a ser obrigatória para todas as crianças a partir dos 4 anos de idade, conforme a lei supracitada, decretada pelo Congresso nacional e sancionada pela presidente em exercício Dilma Rousseff, publicada no Diário Oficial da União em 05 de abril de 2013.

4.2.1 Relatório Jacques Delors: Educação: um tesouro a descobrir

Na obra *Educação: um tesouro a descobrir* Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, organizado por Jacques Delors, os conteúdos foram sistematizados em três partes, sendo a primeira parte definida por “horizontes” e composta por três capítulos: *Da comunidade de base à sociedade mundial; Da coesão social à participação democrática; Do crescimento econômico ao desenvolvimento humano*. A segunda parte é estabelecida como “princípios” e apresenta dois capítulos: *Os quatro pilares da educação e A educação ao longo de toda a vida*. A terceira parte é fixada como orientações, e anuncia quatro capítulos: *Da educação básica à universidade; Os professores em busca de novas perspectivas; Opções educativas: o papel do político; Cooperação internacional: educar a aldeia global*.

Para os estudos desta unidade, foram retomadas da obra as seguintes partes: o capítulo 4: *Os quatro pilares da educação*, o capítulo 6: *Da educação básica à universidade*, e por fim o capítulo 7: *Os professores em busca de novas perspectivas*. Os capítulos referenciados foram escolhidos porque apresentam indicações com relação à educação da infância a partir das quais foi possível verificar alguns ideais de Froebel, conforme evidenciamos nas análises que se seguem.

Oliveira (2010), em análise das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, descreve a amplitude de aprendizagens realizadas pelos educandos na

Educação Infantil. Isso nos remete aos ideais presentes no Relatório Delors e na visão de Froebel, em relação às atividades que ali se realizam. A discussão apresentada pela autora destaca a relevância que tem o ensino na educação infantil e suas contribuições para o desenvolvimento da criança, conforme segue:

As situações cotidianas criadas nas creches e pré-escolas podem ampliar as possibilidades das crianças viverem a infância e **aprender a conviver, brincar** e desenvolver projetos em grupo, expressar-se, comunicar-se, criar e reconhecer novas linguagens, **ouvir e recontar histórias lidas, ter iniciativa para escolher uma atividade, buscar soluções para problemas e conflitos, ouvir poemas, conversar sobre o crescimento de algumas plantas que são por elas cuidadas**, colecionar objetos, **participar de brincadeiras de roda**, brincar de faz-de-conta de casinha ou de ir à venda, calcular quantas balas há em uma vasilha para distribuí-las pelas crianças presentes, aprender a arremessar uma bola em um cesto, cuidar de sua higiene e de sua organização pessoal, cuidar dos colegas que necessitam de ajuda e do ambiente, compreender suas emoções e sua forma de reagir às situações, construir as primeiras hipóteses, por exemplo, sobre o uso da linguagem escrita, e formular um sentido de si mesmo (OLIVEIRA, 2010, p. 6, grifo nosso).

Em estudos sobre o conteúdo do capítulo sete do Relatório Delors, *Os professores em busca de novas perspectivas*, nota-se a missão delegada ao educador em relação à propagação dos valores, da moral, da formação do caráter e da personalidade do educando: “[...] são enormes as responsabilidades dos professores a quem cabe formar o **caráter e o espírito** das novas gerações. A aposta é alta e põe em primeiro plano os **valores morais adquiridos na infância** e ao longo de toda a vida” (DELORS, 2001, p. 153, grifo nosso).

A esse respeito veja-se, também, em outra passagem:

O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de “solista” ao de “**acompanhante**”, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que **ajuda** os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos **valores fundamentais** que devem orientar toda a vida (DELORS, 2001, p. 155, grifo nosso).

Nota-se a forte defesa do professor como transmissor de valores morais, o que nos remete ao ideal de educadora de Froebel, exemplo e modelo para seu aluno, que deveria seguir uma vida pura e santa para poder ensinar ao seu aluno o mesmo caminho.

Com relação à formação docente, a partir da leitura do Relatório Delors, percebe-se que a formação do profissional da Educação Infantil é deixada em segundo plano, em detrimento do profissional do ensino fundamental. Essa desvalorização mostra que para o professor da Educação Infantil não são necessários estudos teóricos em nível superior, haja vista que, conforme as pesquisas de Arce (2001) a prática e o instinto, especialmente da mulher, bastam para educar a criança pequena.

Em concordância com a autora supracitada, a falta de formação de qualidade para o profissional da educação infantil pode provocar danos irreversíveis no processo de aprendizagem da criança e também na vida adulta, daí a necessidade desse educador ser um verdadeiro intelectual, conhecedor das teorias educacionais a fim de aplicá-las com sabedoria na prática, e não agir por instinto, com “jeitinho”, não ser autoritário, nem tolher a criatividade e brincadeiras das crianças, entre outros.

A passagem a seguir também frisa que o professor é o responsável por desenvolver a personalidade dos seus educandos, baseando-se nos pilares da educação os quais serão discutidos na continuidade.

Formação inicial: estabelecer laços mais estreitos entre as universidades e os institutos de formação de futuros professores do primário e do secundário. A longo prazo, o objetivo deverá ser fazer com que todos os professores, **mas em especial os do secundário**, tenham frequentado estudos superiores, sendo a sua formação assegurada em cooperação com as universidades ou mesmo em contexto universitário. Por outro lado, tendo em conta o papel do futuro professor no **desenvolvimento da personalidade dos alunos**, esta formação deverá incidir sobretudo nos quatro pilares da educação descritos no capítulo quarto (DELORS, 2001, p. 159, grifo nosso).

Assim, ao professor cabe a experiência mais prática do que o conhecimento teórico. É também o que acontecia com as educadoras no contexto de Froebel, em seis meses de curso estariam prontas para lecionar, por meio mais de observações práticas do que de estudos teóricos. Na verdade, para ele, a mulher já detinha o instinto materno, fator fundamental para ensinar as crianças de 0 a 6 anos de idade.

Conforme estudos de Arce (2002d) as ideias de Froebel desencadearam os movimentos posteriores escolanovismo e construtivismo, este último validado pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de 1996, em vigor ainda na atualidade. Assim, é

clara a presença de muitos de seus princípios ainda hoje na Educação Infantil, com relação ao brincar, aos jogos e à espontaneidade da criança. Portanto, a prioridade é o brincar na infância ao invés de ensinar a ler e escrever na mais tenra idade. Assim, podem-se perceber algumas de suas convicções presentes nos quatro pilares da educação, presentes no capítulo 4 da obra *Educação um tesouro a descobrir*.

Segundo Arce (2002d), Froebel já defendia o lema “aprender a aprender”, ainda que de forma incipiente, uma vez que atrelando lúdico ao prazer, a criança interagindo com seus pares e adultos, além de pais e amigos que são convidados a estar em constante contato com a escola, a criança constrói significados próprios do mundo.

Sobre o *Relatório Jacques Delors* Gadotti (2010) escreve que é uma importante obra para se pensar a educação do futuro, reforçando a necessidade da aprendizagem durante toda a vida, fundada em quatro pilares de conhecimento e de formação continuada, que são os seguintes:

Aprender a conhecer: Aprender mais linguagens e metodologias do que conteúdos, pois estes envelhecem rapidamente; aprender a fazer: [...] é saber trabalhar coletivamente, ter iniciativa, gostar do risco, ter intuição, saber comunicar-se, saber resolver conflitos, ter estabilidade emocional; aprender a viver juntos: No Brasil, como exemplo desta tendência, pode-se citar a inclusão de temas/eixos transversais (ética, ecologia, cidadania, saúde, diversidade cultural) nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que exigem equipes interdisciplinares e trabalho em projetos comuns; aprender a ser: Desenvolvimento integral da pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa (GADOTTI, 2010, p. 9-10).

Na obra em análise, a educação é vista como reveladora do potencial criativo do indivíduo: “Uma nova concepção ampliada de educação deveria fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu **potencial criativo** – revelar o tesouro escondido em cada um de nós” (DELORS, 2001, p. 90, grifo nosso). Para que isso ocorra é que são propostos os quatro pilares para a educação do século XXI.

Os quatro pilares apresentados são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a ser. O primeiro item, *Aprender a conhecer* é visto como meio e finalidade da vida. Meio para apreender o mundo e para

desenvolver habilidades profissionais e de comunicação. E quanto à finalidade, “porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir” (DELORS, 2001, p. 91). Percebe-se a importância dada à comunicação, à profissionalização e ao conhecimento.

No item *Aprender a fazer*, nota-se a importância da comunicação, do trabalho em equipe e da resolução de problemas: “Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes” (DELORS, 2001, p. 94).

No item *Aprender a viver juntos*, verifica-se a preocupação com a sociedade harmônica, constituída por meio da resolução de conflitos. “Poderemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de os resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade?” (DELORS, 2001, p. 97).

Esse ideário está atrelado aos princípios de que uma educação que começa mais cedo, ainda na primeira infância, tende a formar indivíduos autônomos para solucionar seus próprios problemas e capazes de conviver com outros, independente das diferenças de raça, de credo, de cultura, de gênero, dentre outras.

Reforça-se a visão moral do indivíduo quanto à forma correta de agir em sociedade, ideal perpassado pelo educador, que é exemplo para seu aluno: “Passando à descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, [...] Os professores [...] funcionam como modelos” (DELORS, 2001, p. 98).

Por isso, desde a mais tenra idade é delegada à educação que trabalhe com projetos que almejem a cooperação: “A educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação, logo desde a infância, [...]” (DELORS, 2001, p. 99).

No item *Aprender a ser*, percebe-se a preocupação em preparar o educando espiritualmente, inculcando princípios éticos, de justiça, responsabilidade, criatividade, entre outros: “A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (DELORS, 2001, p. 99).

Nota-se a importância dada ao caráter formado do educando, quanto aos conceitos de justiça, responsabilidade, criatividade e outros:

Mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, o problema será, então, fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos. [...] deve ser dada importância especial à imaginação e à criatividade (DELORS, 2001, p. 100).

Concluindo sobre a formação da personalidade: “Nesse sentido, a educação é antes de mais nada uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade” (DELORS, 2001, p. 101).

Portanto, nesse capítulo, percebe-se a preocupação com o desenvolvimento da criatividade, da comunicação, com a profissionalização, a cooperação, o trabalho em equipe, a resolução de conflitos, a harmonia, a moralidade, a ética, a espiritualidade, além do professor como modelo.

Todos esses princípios podem ser relacionados aos princípios de Froebel, que também pensava o educador como modelo, que deveria seguir os princípios do mestre maior, que era Jesus. Froebel também se preocupou com a oralidade, linguagem e comunicação da criança desde pequena, escrevendo até mesmo obras para ensinar as mães a comunicarem-se brincando com seus filhos pequenos. A moral e a espiritualidade também possuíam papel primordial em sua teoria, por meio da Unidade Vital, relacionando todas as coisas ao divino, a fim de que a criança pudesse descobrir-se interiormente para viver bem com seus iguais.

No Capítulo 6 *Da educação básica à universidade* percebe-se a grande responsabilidade delegada à educação pela criatividade do educando:

É no seio da família mas também e mais ainda, ao nível da educação básica (que inclui em especial os ensinamentos pré-primário e primário) que se forjam as atitudes perante a aprendizagem que durarão ao longo de toda a vida: a chama da criatividade pode começar a brilhar ou, pelo contrário, extinguir-se; [...] (DELORS, 2001, p. 121).

A partir do supracitado, percebe-se, portanto, a relevância atribuída à Educação Infantil, que passa a ser a grande responsável por iniciar a criatividade do educando.

Também é interessante notar a faixa etária proposta para a educação básica: “A educação básica para as crianças pode ser definida como uma educação inicial (formal ou não-formal) que vai, em princípio, desde cerca dos três anos de idade até aos doze, ou menos um pouco” (DELORS, 2001, p. 125).

Vale lembrar a divisão realizada por Froebel, primeira infância (0 a 3 anos), o menino (4 a 6 anos) e o garoto (7 a 11 anos). No Brasil, até o final do século XX, a educação infantil foi organizada em creches (de 0 a 3 anos) e pré-escola (de 4 a 6 anos). Essa classificação permaneceu até a introdução do ensino fundamental de nove anos, que aconteceu por meio da resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, inserindo a criança de seis anos no ensino fundamental.

No referido capítulo, a principal menção à educação infantil dá-se no item Educação pré-escolar, que conta com apenas 2 parágrafos. Nota-se a educação como reparatória, uma vez que auxilia na suplantação da pobreza. A conclusão do item não é uma proposta de soluções para a carência dessa etapa educacional, mas apenas a expressão do desejo de que se aumente “um pouco” essa etapa da educação pelo mundo:

Uma escolarização iniciada cedo pode contribuir para a igualdade de oportunidades, ajudando a superar as dificuldades iniciais de pobreza, ou de um meio social ou cultural desfavorecido. [...] Esperemos que se iniciem, ou continuem, os esforços para multiplicar, um pouco por todo o mundo, as possibilidades de aprendizagens oferecidas à primeira infância no quadro de um movimento que pretende fazer da educação básica universal uma realidade (DELORS, 2001, p. 130).

Para confirmar esse pensamento, Evangelista; Shiroma (2004) e Jimenes; Segundo (2007) realizaram análises de documentos mundiais para a Educação, financiados pela Unesco, verificando que ainda na atualidade a educação é considerada como uma aliada ao combate à pobreza nos países em desenvolvimento. Conforme escrevem essas autoras, a educação do novo século envolve os conceitos de inclusão, oportunidade, coesão social, justiça, equidade, enfatizando a solidariedade como fundamento para a vida em sociedade. Para ocultar as verdadeiras causas da pobreza, oriundas das desigualdades sociais, criam-se políticas compensatórias, a educação passa a ser responsabilidade do próprio indivíduo e voltada para o mercado de trabalho.

Por fim, no item *A diversidade no ensino secundário*, percebe-se a educação como formadora do caráter do educando, além da criatividade e da empatia:

[...] é preciso preocupar-se mais com a qualidade e preparação para a vida, [...] a Comissão manifestou a esperança de ver o ensino formal, e especialmente o secundário, desempenhar junto dos alunos um papel cada vez mais importante na formação das qualidades de

caráter de que necessitarão [...] Os alunos devem poder adquirir na escola instrumento que os habilitem, quer a dominar as novas tecnologias, quer a enfrentar os conflitos e a violência. É preciso cultivar neles a criatividade e a empatia de que terão necessidade para serem, na sociedade de amanhã, cidadãos ao mesmo tempo atores e criadores (DELORS, 2001, p. 135-136).

Verifica-se mais uma vez a preocupação com o caráter em detrimento da transmissão do conhecimento científico. Destarte, na análise dos referidos capítulos da obra *Educação: um tesouro a descobrir*, nota-se uma forte difusão da formação humana, quanto aos valores morais, éticos, espirituais, a fim de formar uma sociedade mais justa, na qual os indivíduos cooperem entre si.

O professor serve de exemplo, é o modelo para o seu educando, e cabe a ele a responsabilidade de inculcar os valores, o caráter e a personalidade ajustados. Aqui, pode-se estabelecer uma ponte com os princípios de Froebel, quando ele idealiza a educadora como modelo para o seu educando, que lhe repassava os valores puros e santos para viver bem em sociedade.

Averigua-se, após análise do *Relatório Jacques Delors*, que vários princípios de Froebel estão presentes nas abordagens e nas orientações educacionais nele propostas, ainda que seu nome não esteja referenciado como parte das obras consultadas para a elaboração do referido documento. Nota-se, nesse documento, a presença do professor como um auxiliar no desenvolvimento do educando, sendo ele o responsável pela transmissão dos valores morais, éticos e espirituais. No entanto, a formação docente, segundo o Relatório, acontece mais pela experiência prática do que pelo conhecimento teórico adquirido pelo professor, durante o período da sua formação.

Na continuidade do estudo, fazemos uma análise das Diretrizes para a Educação Infantil para, a partir dela, encontrar as categorias que nos permitam estabelecer a relação da proposta pedagógica de Froebel com as propostas atuais de educação para a infância brasileira.

4.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010

O Ministério da Educação, por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. As Diretrizes foram elaboradas por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer

CNE/CEB nº 22/98. Em 2008, o Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) a fim de debater o currículo na Educação Infantil, produziu vários documentos, dos quais se destacam “*Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*” (BRASIL, 2009a) e “*Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica*” (BRASIL, 2009b).

A comissão que elaborou as Diretrizes foi presidida pelo Conselheiro Cesar Callegari sendo a proposta apresentada pela professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, secretária de Educação Básica do MEC. Vários representantes de entidades nacionais participaram de debates em audiências públicas em Brasília, São Paulo e São Luís do Maranhão. Assim, vários grupos auxiliaram na produção das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, como pesquisadores, secretários e conselheiros municipais de educação, Ministério Público, sindicatos, conselheiros tutelares, além de entidades não governamentais e movimentos sociais.

O documento define os conceitos de Educação Infantil, criança, currículo e proposta pedagógica. Explicita a matrícula, a faixa etária e a jornada de estudos para essa etapa da educação básica. Também apresenta os princípios éticos, políticos e estéticos; orienta quanto à organização do espaço, tempo e materiais; retrata a proposta pedagógica e a diversidade, dedicando tópicos às crianças indígenas e do campo; expõe práticas pedagógicas; explicita como se dá a avaliação e a articulação com o Ensino Fundamental.

As *Diretrizes Curriculares* apresentam quinze capítulos, assim organizados: Objetivos; Definições; Concepção de Educação Infantil; Princípios; Concepção de Proposta Pedagógica; Objetivos da Proposta Pedagógica; Organização do Espaço, Tempo e Materiais; Proposta Pedagógica e Diversidade; Proposta Pedagógica e Crianças Indígenas; Proposta Pedagógica e as Infâncias do Campo; Práticas Pedagógicas da Educação Infantil; Avaliação; Articulação com o Ensino Fundamental; Implementação das Diretrizes pelo Ministério da Educação; O processo de Concepção e Elaboração das Diretrizes.

Oliveira (2010) assegura a relevância das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, quanto à valorização dos profissionais que atuam na área, além da organização de qualidade do processo educativo. Corrobora que as

instituições de Educação Infantil necessitam estar em constante contato com este documento orientador a fim de possibilitar um processo de ensino e aprendizagem envolvendo alunos, comunidade escolar, educadores e equipe pedagógica. Desse modo, o documento privilegia alguns tópicos como a rotina do estabelecimento, quanto às atividades, a organização do espaço, os materiais pedagógicos e principalmente, o papel do professor.

Percebem-se alguns dos fundamentos de Froebel nos princípios éticos e estéticos apresentados pelas Diretrizes. Éticos, com relação à autonomia, à solidariedade, respeito ao bem comum e ao meio ambiente:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: Éticos: da **autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente** e às diferentes culturas, identidades e singularidades. [...] Estéticos: da sensibilidade, **da criatividade, da ludicidade** e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16, grifo nosso).

Assim, retomamos o pensamento do educador alemão quanto à valorização da natureza, o respeito e a solidariedade que o indivíduo deveria prezar, uma vez que desejava uma sociedade harmônica, e a autonomia apresentada pela criança quando brincava sozinha. Nos princípios estéticos destacam-se a criatividade e a ludicidade, já que a brincadeira era primordial no jardim de infância de Froebel, propiciando alegria aos pequenos, tornando-os mais criativos.

Quanto à concepção de proposta pedagógica, o documento apresenta a relevância de se compartilhar a educação das crianças com as famílias:

Na observância das Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: [...] Assumindo a responsabilidade de **compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias** (BRASIL, 2010, p. 17, grifo nosso).

O que se nota também no item Organização de espaço, tempo e materiais:

Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: [...] **A participação, o diálogo e a escuta**

cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização (BRASIL, 2010, p. 19, grifo nosso).

Esse princípio também está claro em Froebel, haja vista que ele defendia piamente o papel da família na educação dos filhos. A família seria a primeira instância educadora, depois a escola assumiria o papel, mas a família estaria sempre presente, especialmente professora e mãe que estariam em contato constante.

Outro ponto a ser observado é o reconhecimento das especificidades etárias: “O **reconhecimento das especificidades etárias**, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças da mesma idade e crianças de diferentes idades” (BRASIL, 2010, p. 19, grifo nosso). No item Articulação com o Ensino Fundamental, o respeito às faixas etárias é retomado:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, **respeitando as especificidades etárias**, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 30, grifo nosso).

Froebel preocupou-se com essa questão, dividindo a infância em três períodos, primeira infância, o menino e o garoto. Para cada fase desenvolveu e discutiu atividades próprias. Além disso, primava pelo jogo na primeira infância, em detrimento da transmissão de conteúdos científicos, privilegiando, dessa maneira, o trabalho com o lúdico na educação infantil.

Segundo os estudos de Silva e Hai (2012) quanto maior a idade da criança, maior é a aplicação de atividades didáticas em sala de aula, e quanto mais novas as crianças, maior é o número de atividades lúdicas trabalhadas em classe. Destarte, as autoras analisam essa realidade atual da educação infantil:

Esse reducionismo operado por uma visão naturalizante do desenvolvimento infantil leva o trabalho com crianças menores de três anos a reduzir-se ao cuidado com o corpo e ao espontaneísmo acalentado pela crença de que brincar é algo natural a essa criança. Então, deixemos as crianças brincarem livremente e cuidemos de seu corpo. Ao mesmo tempo, assim que ela se torna “capaz” de falar e andar, deixemos o lúdico de lado e passemos às atividades didático-pedagógicas intensas (SILVA; HAI, 2012, p. 1113).

E frisam que o adulto, no caso o professor, é o mediador no processo de ensino e de desenvolvimento das crianças, por essa razão, é imprescindível que ele tenha clareza do seu papel enquanto educador, para que possa criar as condições adequadas para que o educando se desenvolva, deixando de ser um simples cuidador, para também transmitir todo o aparato social, histórico e social humano acumulado há gerações.

Essa realidade também foi comprovada em estudo de Lima e Aparecida (2011) quando analisam que as necessidades das crianças não são atendidas, uma vez que ficam sujeitas às vontades dos adultos, sendo que de zero a três anos de idade, ainda se nota o caráter assistencialista na educação infantil, e de quatro a seis anos a preparação para a alfabetização.

As diretrizes também apontam a relevância dos espaços nos quais as crianças possam se movimentar livremente, tanto internos quanto externos às salas de aula: “Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição” (BRASIL, 2010, p. 20). O educador alemão considerava prioritário esse deslocamento dos alunos, levando-os a passeios e excursões fora da escola.

No documento em análise, os eixos do currículo são as interações e a brincadeira. Por meio desses eixos, é preciso garantir aos educandos experiências que favoreçam o conhecimento de si e do mundo; além de introduzi-los em diferentes formas de expressão, gestual, plástica, verbal, musical etc.; envolvê-los em experiências de narrativas; participação em atividades individuais e coletivas; motivação à curiosidade, à exploração, ao questionamento, também em relação à natureza:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as **interações** e a **brincadeira** e **garantir experiências que**: Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; [...] Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita [...] Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e

coletivas; [...] Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza (BRASIL, 2010, p. 25, grifo do autor).

Dentre vários itens trazidos pelas Diretrizes, destacamos acima os possíveis de se relacionarem aos ideais de Froebel. Em primeiro lugar, a brincadeira e a interação são destacadas por Froebel como primordiais para a educação da criança pequena. Por meio da brincadeira, o educando conhece a si próprio; brinca com diferentes materiais, sejam eles relacionados à música, poesia, dança, entre outros.

Quanto às narrativas, Froebel priorizou as narrativas contadas pelos mais velhos, que possuíam maior experiência de vida, enaltecendo seu caráter de prender a atenção do educando. O educador alemão também privilegiou as atividades individuais e coletivas, ora a criança brincava sozinha ora brincava em grupo. Ele também destacou a curiosidade da criança, sendo preciso responder todas as suas dúvidas pacientemente.

Portanto, verificam-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010, vários princípios defendidos por Froebel, com relação ao respeito e à solidariedade, conceitos fundamentais para se viver bem em sociedade; a criatividade, a curiosidade, a brincadeira; o constante contato com a família; o respeito às faixas etárias, reconhecendo cada fase da infância; a relevância dos passeios e espaços externos, para que a criança pudesse se movimentar e explorar outros ambientes, principalmente ligados à natureza; a narrativa; as atividades individuais e em grupos.

Destarte, torna-se fundamental essa verificação dos ideais de Froebel nos documentos atuais, para se perceber que, como disse Kuhlmann Júnior (2015), não estamos inventando a roda, mas sim, muitos princípios se encontram no passado, eis a importância em conhecê-lo.

4.2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2013: Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

No ano de 2013, O Ministério da Educação lançou o documento *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*, no qual encontramos a Revisão das

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A revisão foi fundamental por atualizar e reformular as *Diretrizes para a educação infantil* de 2010.

O documento apresenta dezesseis capítulos, na respectiva ordem: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo; Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo; Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; Reexame do Parecer CNE/CEB nº23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena; Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

A Revisão das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* discute o histórico e o mérito do documento, a identidade do atendimento na Educação Infantil, sua função sociopolítica e pedagógica, define currículo, reforça a criança enquanto sujeito do processo de educação, retoma os princípios éticos, políticos e estéticos, propõe objetivos e condições para a organização curricular, debate sobre a parceria necessária com as famílias, organiza as experiências de aprendizagem na proposta curricular, aborda o processo de avaliação, além do acompanhamento da continuidade do processo de educação.

As *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica* ao tratarem sobre as *Diretrizes para a Educação Infantil* registram que: “A revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é essencial para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área” (BRASIL, 2013b).

A partir dessa leitura é possível perceber que, num período de produção tecnológica acelerada, de grandes avanços do conhecimento científico e de constantes transformações sociais, especialmente aquelas relacionadas ao mundo do trabalho, a preocupação dos dirigentes políticos, e também das organizações internacionais, é estabelecer objetivos para a educação básica para que, por meio dela, possam se corrigir as divergências sociais.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais, percebem-se vários princípios de Froebel, com relação à educação atrelada a uma sociedade harmônica, o protagonismo do brincar na Educação Infantil, sem deixar de lado outras formas de aprendizagem, como música, dança; a afetividade do professor; o contato com a natureza e a adequação às faixas etárias da criança.

Nota-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que cabe à educação a responsabilidade de propiciar a harmonia da sociedade, o que nos remete ao ideal de Froebel, o qual acreditava que o indivíduo deveria ser educado para viver bem com seus iguais:

A redução das desigualdades sociais e regionais e a **promoção do bem de todos** (art. 3º, incisos II e IV da Constituição Federal) são compromissos a serem perseguidos pelos sistemas de ensino e pelos professores também da Educação Infantil (BRASIL, 2013b, p. 85, grifo nosso).

A brincadeira é prioridade na Educação infantil, em detrimento do ensino sistemático do alfabeto e dos números: “Uma atividade muito importante para a criança pequena é a **brincadeira**” (BRASIL, 2013b, p. 87, grifo nosso). Veja-se a esse respeito em outra passagem:

Cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus **interesses, desejos e curiosidades** ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escola de **brincadeiras** e de atividades [...] (BRASIL, 2013b, p. 87, grifo nosso).

A brincadeira e a ludicidade são os termos recorrentes para essa etapa da educação: “Nesse processo, é preciso valorizar o **lúdico**, as **brincadeiras** e as culturas infantis” (BRASIL, 2013b, p. 93, grifo nosso). Por isso, o espaço deve ser organizado tendo em vista esses conceitos:

As instituições de Educação Infantil precisam **organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem** o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, [...] (BRASIL, 2013b, p. 88, grifo nosso).

Além da brincadeira, é reforçada a prática com outras formas de aprendizagem, como aquelas já priorizadas por Froebel, como música, dança etc.: “Diferentes formas de expressão, tais como imagens, **canções e música**, teatro, **dança e movimento** [...]” (BRASIL, 2013b, p. 94, grifo nosso). Além da utilização de diferentes materiais para que a criança desenvolva sua imaginação e criatividade:

Atividades que desenvolvam expressão motora e modos de perceber seu próprio corpo, assim como as que lhe possibilitem **construir, criar e desenhar** usando diferentes materiais e técnicas, ampliar a sensibilidade da criança à **música, à dança**, à linguagem teatral, abrem ricas possibilidades de vivências e **desenvolvimento** para as crianças (BRASIL, 2013b, p. 94, grifo nosso).

O educador, por sua vez, adquire conhecimento juntamente com seus alunos, observa suas atitudes, além de ser corroborada a relevância da afetividade entre professor e educando: “Também as professoras e professores têm, na **experiência conjunta** com as crianças, excelente oportunidade de **se desenvolverem** como pessoa e como profissional” (BRASIL, 2013b, p. 87, grifo nosso).

Vale ressaltar a relação afetiva e íntima do professor com o educando, remetendo-nos à educação familiar idealizada por Froebel: “O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de **intimidade e afetividade**, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino” (BRASIL, 2013b, p. 89, grifo nosso).

Outro aspecto importante a ser considerado nesse contexto é o papel que o educador assume na função de observador: “[...] a professora e o professor **observam** as ações infantis, individuais e coletivas, acolhe suas perguntas e suas respostas, busca compreender o significado de sua conduta” (BRASIL, 2013b, p. 93, grifo nosso). Essa afirmação encontra respaldo na pedagogia de Froebel que

considerava importante o professor observar a criança no seu agir. A prática de observar as crianças brincando era um papel preponderante para o professor, pois era por meio dela que o educador concebia o desenvolvimento infantil. Foi observando as crianças brincando, dançando e cantando que Froebel compreendeu e determinou os jogos e as brincadeiras como elementos essenciais para o desenvolvimento da criança.

A importância do espaço de ensino também é frisada, com relação à estrutura e aos recursos, como os brinquedos, além do contato com a natureza:

Também é preciso haver a estruturação de espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, e favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, **brinquedos, objetos e outros materiais**), de manifestações artísticas e com **elementos da natureza** (BRASIL, 2013b, p. 91, grifo nosso).

A relação da criança com a natureza trazida pelo documento nos faz lembrar a fazenda em anexo à instituição de Froebel em Keilhau, na qual os educandos tinham maior contato com a jardinagem:

As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, **bosques, jardins**, praias, e viver experiências de **semear, plantar e colher os frutos da terra**, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a **natureza** (BRASIL, 2013b, p. 94, grifo nosso).

Observa-se na seguinte passagem além da relevância das brincadeiras, o respeito às faixas etárias e o educando como centro do processo educativo: “[...] envolver-se em explorações e **brincadeiras com objetos e materiais** diversificados que contemplem as particularidades das **diferentes idades** [...] conhecer suas próprias preferências e características [...]” (BRASIL, 2013b, p. 93, grifo nosso).

A citação posterior nega uma educação em que a criança seja objeto e não o sujeito do processo ensino-aprendizagem: “[...] devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a **atividade criadora e o protagonismo** da criança pequena [...]” (BRASIL, 2013b, p. 93, grifo nosso).

Portanto, nota-se com a análise das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil a presença de vários conceitos defendidos por Froebel no século XIX. Chama a atenção o contato com a natureza pela criança pequena, quanto ao semear e cuidar da planta, proposição sustentada por Froebel e apresentada pelas Diretrizes.

5 CONCLUSÃO

A partir dos estudos realizados sobre a influência das ideias pedagógicas do alemão Friedrich Froebel nas propostas atuais de educação infantil do Brasil, foi possível perceber que embora distante de nossa época, parte de suas ideias podem ser encontradas ainda hoje na nossa educação infantil. Os documentos elencados para essa averiguação foram: o *Relatório Jacques Delors* e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. O primeiro documento, data de 1996, porém ainda influencia a educação em âmbito mundial; o segundo foi escolhido devido à sua relevância enquanto orientador da educação infantil brasileira.

Para chegarmos à análise propriamente dita, fez-se necessário traçar uma trajetória de pesquisas, iniciando pela análise do contexto histórico do século XIX. O presente estudo partiu do pressuposto que a educação é um processo histórico e que é compreendida a partir das relações que os seres humanos estabelecem em sociedade para produzirem e reproduzirem a sua vida material. Assim sendo, a pesquisa procurou entender a proposta de Froebel a partir do desenvolvimento do capital na Europa e na Alemanha do século XIX.

Para tanto, na seção dois, expusemos o período histórico vivenciado pelo pedagogo alemão, caracterizado por transformações influentes em âmbito mundial, como a Revolução Francesa e a revolução industrial. Apreender o contexto histórico no qual o autor viveu foi imprescindível para que compreendêssemos seu pensamento acerca do homem, da sociedade e da educação. Assim, na primeira subseção foram expostos os principais acontecimentos responsáveis pela ascensão do capitalismo no século XIX, e na segunda subseção, estudamos, mais especificamente, o país no qual o pedagogo da infância nasceu e viveu, a fim de entender as influências que sofreu daquela época.

Por conseguinte, verificamos a forte propagação da religiosidade no período em questão, a fim de controlar as massas e, conseqüentemente, manter a divisão das classes sociais e o *status quo* existente. Além disso, as revoluções obtiveram papel preponderante no modo de pensar um novo homem, apto para o trabalho e para a vida em sociedade, surgindo, assim, a necessidade de uma nova proposta pedagógica para cuidar e educar a infância.

Froebel foi o pedagogo que se preocupou com esse novo indivíduo, criando o jardim de infância e uma nova proposta educacional para a criança de 0 a 6 anos. A Alemanha, seu país de origem, também influenciou em suas concepções, quanto ao nacionalismo, à filosofia mística e idealista, e ao contato com a natureza, dentre outros aspectos que contribuiriam para a criação dessa pedagogia.

A seção três teve como objetivo apresentar a vida de Froebel, assim como sua proposta educacional. Na segunda subseção analisamos a fonte primária, pois é fundamental conhecer a obra que o próprio autor escreveu, no caso sua obra-prima e a única traduzida para a língua portuguesa, *A Educação do Homem*. Essa seção foi fundamental para compreender a trajetória do autor, sua própria infância, a religiosidade vivida pela família que tanto o influenciou, a paixão pela mineralogia, cristalografia e, por fim, a criação do jardim de infância, dos dons e das ocupações, dentre outros. Por conseguinte, além de conhecer o contexto no qual o autor viveu, foi essencial conhecer sua própria vida, pois vários fatores particulares influenciaram seu pensamento filosófico e pedagógico. Portanto, com os estudos organizados nessa seção foi possível apreender mais especificamente a vida e a obra do autor, além do pensamento de vários estudiosos acerca da filosofia e da pedagogia do criador do jardim de infância.

A quarta seção expôs a influência do pensamento pedagógico de Froebel no Brasil, no século XX. Foi fundamental realizar essa relação para chegar à análise dos documentos atuais – no caso o *Relatório Delors* e as *Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil*. Assim, pudemos compreender como a teoria de Froebel chegou ao nosso país, como foi aplicada na primeira escola pública de jardim de infância, a Escola Caetano de Campos. Por meio da análise dos autores, foi possível perceber, também, alguns ideais do educador alemão, como a valorização do brincar na primeira infância, que permanece com destaque nas práticas educacionais com as crianças na atualidade. Na última subseção, com a análise dos documentos selecionados, foi possível evidenciar que, mesmo que seu nome não seja citado nos documentos consultados, pudemos encontrar alguns princípios que passaram do século XIX para a atualidade. É o caso da valorização da afetividade entre professor e alunos da educação infantil, da preocupação com as atividades adequadas para cada faixa etária e, principalmente, do reconhecimento da ludicidade, dos

brinquedos, dos jogos e das brincadeiras como atividades fundamentais para o ensino na primeira etapa da educação básica.

Desse modo, evidenciamos a nossa preocupação em estudar especificamente a educação infantil, que ocorreu por acreditarmos – assim como Froebel – que essa é a principal fase de desenvolvimento da vida da criança para propiciar a base para a vida adulta. Assim sendo, entendemos que conhecer e compreender a teoria de Froebel é imprescindível para uma formação de qualidade esperada do profissional de educação, em especial da educação infantil, que deve ser um intelectual em constante aprendizado. Dessa forma, nossa intenção é que os professores da educação infantil conheçam o educador que primeiro pensou no ensino das crianças pequenas, sendo oportuno apreender os resquícios de sua pedagogia, presentes na educação hoje.

No entanto, enfatizamos que, diferentemente de como pensava Froebel, não bastam simplesmente o instinto materno e a prática em detrimento da teoria, para formarmos bons professores. É importantes destacar aqui que, é necessário vencer a concepção de que para ser professor dessa faixa etária basta ter amor, vocação, paciência, doçura e que a educação infantil é uma profissão inata à mulher.

Consideramos que é de suma importância que esses profissionais sejam capacitados e valorizados desde a sua formação docente inicial e que sejam motivados a participar de cursos de formação continuada, por intermédio de novas capacitações, receber um salário digno, possuir boas condições quanto à jornada e ao local no qual trabalham. As escolas para a educação da infância devem ser bem estruturadas, com acessibilidade e rica em recursos pedagógicos. É assim que atingiremos um ensino de qualidade desde o início, para que, na continuidade, o ensino fundamental seja cursado satisfatoriamente, devido ao alicerce bem constituído nos primeiros anos de vida da criança.

Por fim, salientamos que este trabalho não esgota todas as possibilidades de compreensão do tema estudado, haja vista que seu objetivo era torná-lo conhecido, expondo sua proposta pedagógica, aproximando-a dos jogos e das brincadeiras utilizados como trabalho docente na Educação Infantil da atualidade. Assim sendo, abrem-se novas oportunidades para pesquisas que contribuam para o aumento do conhecimento nessa área.

REFERÊNCIAS

- AMUDE, A. M.; SILVA, G. B. Os Jardins-de-Infância – Um estudo sobre a formação do ser humano a partir dos postulados de Friedrich Froebel. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 11, n. 2, p. 168-172, maio/ago. 2008.
- ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 167-184, jul. 2001.
- _____. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002a.
- _____. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 107-120, Maio/Jun/Jul/Ago, 2002b.
- _____. **Friedrich Froebel**: o pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis: Vozes, 2002c.
- _____. Os pedagogos da Primeira Infância: Pestalozzi e Froebel – uma análise de suas obras educacionais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, II., 2002, Natal, RN. História e memória da educação brasileira. **Anais...** Sociedade Brasileira de História da Educação, 2002d.
- _____. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 9-25, abril 2004.
- _____. **A infância brasileira e a história das ideias pedagógicas**: rastros e traços de uma construção social do ser criança. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- ARCE, A.; SIMIÃO, R. A psicologia e a pedagogia funcional de Edouard Claparède e a pedagogia dos jardins de infância de Friedrich Froebel: continuidades e rupturas no pensamento de dois autores defensores de uma escola progressista. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 28, p. 38-56, dez. 2007.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de L'enfant et la vie familiale sous l' Ancien Regime. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ARRUDA, José Jobson de A. **História moderna e contemporânea**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1977.
- BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?**: da educação infantil para o ensino fundamental [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 215 p.
- BASTOS, M. H. C. Apresentação. In: FROEBEL, F. **A educação do homem**. Tradução de Maria Helena Camara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001. p. 5 - 11.

BENHOSSE, Ana Claudia. **O legado de Friedrich Froebel para a Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá, 2010.

BERGO, Antonio Carlos. O positivismo: caracteres e influência no Brasil. **Reflexão**, Campinas, ano VIII, n.25, p.47-97, jan./abr. 1983.

BONNICI, Thomas. **Teoria e crítica literária feminista: conceitos e tendências**. Maringá: Eduem, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.9394/96 de 26 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e dos Desportos. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica**. Brasília: MEC/COEDI, 2009a.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. **Lei nº 12.796, modifica artigos da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 e institui educação básica obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2013a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013b.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, Magda Suely Pereira. Maria Montessori e seu método. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 7, n.13, jul./dez. 2001.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DORIGON, Nelci Gonçalves. **Educação e trabalho: a convocação das workhouses**. 2006. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. O combate à pobreza nas políticas educativas do século XXI. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. 8., 2004, Coimbra.

FERNANDES, Diôgo Costa. A concepção da filosofia em Henri Bergson. **Pensar Revista eletrônica da FAJE**, v. 4, n. 1, p. 37-57, 2013.

FIGUEIRA, Fani G. Reflexões sobre a história. **Intermeio**. Revista semestral do mestrado em educação da UFMS, Campo Grande, MS, v.1, p. 37-43, 1995.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32 n. 01, p. 21-40, 2007.

FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios, In: GENTILI, P.; SILVA, T. (orgs.). **Escola S.A.** Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

FROEBEL, F. **A educação do homem**. Tradução de Maria Helena Camara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

FULBROOK, Mary. **História concisa da Alemanha**. Tradução de Barbara Duarte. São Paulo: EDIPRO, 2012.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, 2000.

HEILAND, Helmut. **Friedrich Fröebel**. Tradução de Ivanise Monfredini. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

HOBBSAWM, E. J. **A era das revoluções 1789-1848**. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

JIMENEZ, S. V.; SEGUNDO, M. D. M.; Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**. Pelotas, p. 119-137, jan./jun. 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: _____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

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

KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (42), p. 54-62, agosto 1982.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LEFEBVRE, Henri. **O marxismo**. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1963.

LEMOS, Fabiano. [Sobre reformas no sistema de ensino] Wilhelm von Humboldt Introdução, tradução e notas. **Revista brasileira de história da educação**, Campinas-SP, v. 11, n. 1 (25), p. 207-241, jan./abr. 2011.

LEONEL, Zélia. Pra ler os clássicos: lições de Montaigne. **Revista InterMeio**, Campo Grande, MS, v. 04, n. 8, p. 6-16, 1998.

LIMA, J. M. de; APARECIDA, L. Brinquedo: elemento cultural e promotor de humanização. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n.1, p. 65-78, jan./abr. 2011.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. Tradução Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1969.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução Gaetano Lo Monaco. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, Ademar; BERUTTI Flávio; FARIA Ricardo (Orgs.). **História Moderna através de textos**. São Paulo: Contexto, 2005.

MARQUES, Ramiro. **A pedagogia de Jerome Bruner**. Disponível em: <http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20de%20JeromeBruner.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Frank Müller. 3. ed. São Paulo: Martin Claret, 2010.

_____. **Manifesto comunista**. São Paulo: Hedra, 2011.

MÄRZ, Fritz. **Grandes educadores**. Tradução de Edwino A. Royer. São Paulo: EPU, 1987.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. Percurso histórico dos métodos de alfabetização. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: Formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Cap. 2, p. 23-35. v. 10.

MERISSE, Antonio. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: _____. **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997, p. 25-51.

MICHAELIS: dicionário escolar da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? ANAIS DO SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, Belo Horizonte, nov. 2010.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RÖHRS, Harmann. **Maria Montessori**. Tradução de Danilo Di Manno de Almeida e Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

SAITO, Heloisa. **História, Filosofia e Educação: Friedrich Froebel**. 2004. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 1992.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: ARCE, A. **A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, J. C.; HAI, A. A. O impacto das concepções de desenvolvimento infantil nas práticas pedagógicas em salas de aula para crianças menores de três anos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 30, n. 3, 1099-1123, set./dez. 2012.

SOUZA, A. de; CARMO, G. A.; SOUZA, K. S. Pedagogia do Jardim de Infância: Frederich Froebel. 2004. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/teoriaspedagogicas/trabalhosfroebel.htm>>. Acesso em: 7 out. 2015.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Ensino da leitura no método intuitivo: as palavras como unidade de compreensão e sentido. **Educar**, Curitiba, n.18, p. 157-182, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1994.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cadermatori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1984.