

FILOSOFIA E CURRÍCULO PARA A INFÂNCIA: alcances do(s) método(s) froebeliano(s) na educação pré-escolar

Elisa dos Santos Vanti¹

RÉSUMÉ

Cet article présente les éléments basiques de la méthodologie pour l'éducation infantile chez Froubel. Au-dela de cet auteur, plusieurs pédagogues liés a l' education infantile sont abordés avec la tentative d'elucider la formation de une nouvelle organisation de l'institution écolier, que depuis le dernier siècle a institué l'écolieration de l' enfance.

Entrée: Education, Enfance, Froebel.

RESUMO

O artigo apresenta os elementos básicos da metodologia para a educação infantil formulados por Froebel. Além deste educador, outros pedagogos vinculados à educação infantil são abordados na tentativa de elucidar a formação da nova organização da instituição escolar, que a partir do início do século passado institucionalizou a educação pré-escolar.

Palavras-chaves: Educação, Infância, Froebel.

As instituições dedicadas à educação e aos cuidados das crianças pequenas fora do lar têm origens européias. Casa dos Expostos para crianças abandonadas, asilo para órfãos, salas de asilo e

¹ Pedagoga especialista em Educação Infantil, Mestre em Educação, doutoranda em Educação da UFRGS.

creches (WAJSKOP, 1996) são instituições que foram criadas com o objetivo de cuidar das crianças menores de sete anos e dar-lhes também uma orientação moral. Iniciativas educacionais no sentido de desenvolver as crianças integralmente foram surgindo mais tarde, graças a educadores que acreditaram nos benefícios sociais da educação, desde os primeiros anos de vida da criança.

A primeira escola idealizada especialmente para atender as necessidades educativas das crianças com idade inferior a sete anos, de que se tem notícia, é desenvolvida por Jean Frederich Oberlin, por volta de 1767, na Alsácia, uma província localizada ao leste da França. Oberlin foi o primeiro a efetuar alterações no sistema francês de salas de asilo. Sua escola aceitava crianças a partir de dois anos de idade e o seu programa incluía trabalhos manuais, exercícios ginásticos, desenvolvimento da linguagem oral e do vocabulário e jogos, além disso, a “Escola do Tricô” ou, a “Escola de Tricotar”, era conhecida por selecionar educadoras meigas e delicadas para desenvolverem atividades educativas, como o uso de estampas de histórias sagradas e História natural, trabalhos manuais, Ciências e geografia, canto e desenho (KISHIMOTO, 1989). A expansão desta instituição infantil limitou-se a esta região da França, constituindo um fenômeno isolado, sem expressão para o resto da Europa. Ficaram conhecidas como “Escola do Tricô” porque um de seus procedimentos consistia em reunir as crianças em torno da educadora que, enquanto tricotava contava histórias, transmitindo conhecimentos e conversando com as crianças.

Spodek e Brown (1998) concluem que o isolamento e a extinção da “Escola do Tricô” ou “Escola de Tricotar” ocorreu, talvez, porque o momento histórico ainda não oferecia as condições ideais sociais e culturais para uma iniciativa desse porte no campo da educação para crianças pequenas. A Revolução Francesa e a atitude anticlerical da nação emergente foram provavelmente razões dessa falta de influência. O modelo de educação de Oberlin era diferente do de outras escolas contemporâneas a sua. Embora a sua escola partilhasse da tradição da oralidade de outras escolas, incluía jogos e trabalhos manuais, não dava realce a leitura e à escrita. Mesmo assim, o único recurso ou material educativo pedagógico, ao estilo da maioria das

escolas francesas, que era empregado na “Escola de Tricotar” eram imagens para aprender novas palavras (SPODEK & BROWN, 1998).

Um outro europeu, Robert Owen, em 1816 cria a “escola infantil”, na Escócia mais especificamente em New Lanark. As escolas infantis de Owen foram fundadas junto aos moinhos de New Lanark e tinham o objetivo de atender, cuidar e educar as crianças pobres, filhos de operários dos moinhos. Owen era um reformador social totalmente inspirado nas idéias de Pestalozzi e Rousseau, que projetou uma escola em que as crianças pudessem estar ao ar livre, com uma abordagem flexível que levava em conta a capacidade de aprender das crianças e sua necessidade de movimento.

O objetivo dessa escola era preparar as crianças para o novo tipo de sociedade que Owen preconizava. Os escritos de Owen para uma nova sociedade e da educação para tal sociedade espalharam-se pela Europa e Estados Unidos e, a partir de 1820, várias escolas infantis foram criadas. Embora sua iniciativa tenha sido bem aceita nos Estados Unidos e nos países da Europa, em meados de 1830, o movimento das escolas infantis já havia acabado.

No entanto, dentre estas primeiras iniciativas voltadas à pedagogia da infância, podemos destacar o jardim de infância de Frederich Froebel, não só pelo pioneirismo de suas idéias e concepções sobre a infância e sobre os procedimentos educativos (dons, ocupações, motherplays...) adequados a ela, como também pela popularidade que alcançou, integrando-se rapidamente à cultura escolar de muitos países (KISHIMOTO, 1993 e 1996).

O jardim de infância de Froebel

Circunscrito à primeira fase do desenvolvimento dos modelos curriculares para a educação da infância que se baseavam numa visão intuitiva da natureza da criança (SPODEK & BROWN 1998), o jardim de infância exerceu uma grande influência nas práticas pedagógicas nas classes infantis, influência que ainda é percebida nos dias atuais, tanto que o jardim de infância é aceito em muitas culturas diferentes. Como parte da infância de muitos povos, ele se transformou em uma

experiência universal que transcendeu a língua alemã e sua cultura de origem.

É bem verdade que nas primeiras décadas de existência, os jardins de infância foram conduzidos quase que restritamente por princípios froebelianos e não raro por professoras treinadas nas próprias escolas normais por Froebel e com frequência atuando em língua alemã.

Dentre as características originais e particulares do jardim-de-infância pode-se destacar a filosofia de seu currículo. O currículo do jardim-de-infância é baseado essencialmente em uma filosofia místico-religiosa, num sentimento religioso que buscava a unidade "homem – natureza – Deus". Para alcançar esta unidade perdida do homem com Deus e a natureza, Froebel desenvolveu uma série de preceitos educativos e atividades simbólicas que reportavam a esta relação homem – natureza – Deus.

Assim, Froebel acreditava "que a doutrina, o ensino e a educação, devem necessariamente adaptar-se, acompanhar a natureza, e segui-la, porém nunca prescrevê-la, determiná-la ou impor a este menino ou jovem situações alheias à natureza" (FROEBEL, 1998).

Tendo a natureza como princípio básico, Froebel criou um sistema com a finalidade de preservar a alma humana originalmente boa e pura em seu estado primitivo, ou seja, para ele "desde o nascimento, desde sua aparição sobre a terra, o menino deve ser tratado de acordo com sua verdadeira essência e de modo que possa empregar sua energia e liberdade" (FROEBEL, 1998). E continua apontando o método baseado neste princípio denunciando as práticas antinaturais de treino, que acabavam por embotar o desenvolvimento harmônico e natural da criança:

a educação não tem de favorecer o desenvolvimento de uns membros a custa de outros, nem o cultivo de umas atividades tem de prejudicar as demais. Não impeçamos o espontâneo crescimento de seu corpo, oprimindo-o e empacotando-o em estreitos envólucros, nem mais tarde façamos caminhar com andadores. 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 olhos, utilizar de uma maneira adequada e harmônica todo os seus membros.
(FROEBEL, 1998)

Froebel considerou a existência de uma lei necessária que condiciona a vida de todos os seres da terra, percebia na criança a expressão desta lei, sentia que a criança por sua natureza próxima ao divino carrega consigo a unidade implícita e invisível com o cosmo. A harmonia entre a vida, a natureza, o cosmo está presente em seu método e mais ainda na idealização de seus dons e ocupações. A esfera e o cubo, por exemplo, os dons de Froebel, representam o conhecimento, a beleza e a vida, sendo que a esfera corresponde especificamente aos sentimentos, ao aspecto afetivo, enquanto que o cubo, ao pensamento e ao intelecto, ou seja, ao aspecto cognitivo. A compreensão conceitual de Froebel sobre cubos geométricos serviu para que ele criasse a metáfora entre o seu método e a sua filosofia mística.

Em sua instituição chamada Kindergarten destinada às crianças de três a seis anos de idade, além de instituir o conceito de desenvolvimento infantil como sendo um processo de expansão no qual a educação da criança pequena deve adequar-se, Froebel definiu um papel diferenciado e específico para a educação infantil. Ele acreditava que a criança pequena, diferentemente de crianças mais velhas, educa-se a si mesma concentrada em auto-atividades como nos Dons, materiais de manipulação desenvolvidos por Froebel e em Ocupações, atividades manuais criadas pelo pedagogo.

Como seus antecessores no campo filosófico e educacional, Pestalozzi e Rousseau, Froebel reafirmou o paralelo entre planta e homem para explicar o desenvolvimento infantil, assim como, para explicar o papel da educadora - a jardineira, e do método educativo para crianças pequenas. Ao traçar tal paralelo também foi denunciando a forma como a criança estava sendo encarada pela sociedade adulta

de sua época e como estava sendo pensada e desenvolvida a educação do homem desde seus primeiros anos de vida, especialmente na família:

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. Homens correis campinas e hortas, bosques e prados, por que não abres tua alma para escutar o que a Natureza em seu silencioso idioma lhes ensina? Vê como cresce essa planta que, oprimida, afogada, deixa apenas adivinhar suas proporções e interna regularidade. Mudando, veja-a no espaço livre, em pleno campo, e contempla com que força manifesta sua regularidade a lei interior, como mostra em todos os seus aspectos e partes uma vida harmônica, como vem a ser um sol figurado, uma brilhante estrela da terra. (FROEBEL, 1998)

Para Froebel, a educação é um processo, um crescimento que acontece dia a dia, pouco em um momento, pouco noutro. Este crescimento acontece de dentro para fora, do interior para o exterior, seguindo a linha natural, contínua e progressiva de desenvolvimento. Para ele, uma criança nunca deve ser apressada, nunca se deve “queimar etapas evolutivas”, o estágio em que a criança se encontra deve ser respeitado e para tanto, ela necessita ser envolvida em todas as experiências que seu estágio evolutivo possibilita para que a sua potencialidade seja exercida plenamente e, em consequência disso, o seu desenvolvimento seja harmônico e completo.

Por essa potencialidade de ser e formar-se, Froebel compara a criança à semente ou bulbo, que conserva em si de uma forma latente o que será no futuro, mas que também está predisposta a sofrer influências externas, pela maneira como é cultivado ou a ação das intempéries e os fenômenos da natureza.

Assim, a pedagogia de Froebel sugere que, para cultivar a semente ou bulbo, é importante seguir as regras que conduzem ao crescimento e desenvolvimento saudáveis: não se pode tratar todos os bulbos ou sementes igualmente, assim como não se pode tratar as crianças igualmente. Para este crescimento saudável da planta, o sincronismo é importante. Nós devemos escolher a boa estação para

plantar a semente, ela deve ser plantada na profundidade correta, devem ser dadas quantidades certas de sol e de sombra, o solo deve ser afogado e deve-se arrancar as ervas daninhas e, por fim, não se deve despejar os nutrientes, para a sua alimentação, diretamente no bulbo, mas no solo em torno do bulbo de modo que ele possa retirar do solo, pouco a pouco o que necessita para o seu crescimento saudável.

Estas regras transferidas para a educação da criança nos indicam, entre outros aspectos, que a educação froebeliana tem as seguintes características: uma educação individualizada, de acordo com as singularidades de cada criança, um conhecimento dos estágios do desenvolvimento infantil e uma adequação da educação a estes estágios, o oferecimento de possibilidades de escolha para as crianças e a confiança na capacidade da criança em auto-educar-se. Ele igualmente projeta sobre o papel do educador uma imagem de nutriz do desenvolvimento infantil. No entanto, essa ação de nutrir não é explicitamente direta ou diretiva; o educador deve preparar o ambiente com materiais que envolverão as potencialidades infantis, fazendo com que afluam.

Essa comparação do crescimento da planta ao crescimento das crianças é sutil, porém é mais complexa do que parece a primeira vista, Froebel nos diz, ainda, que uma vez plantadas as sementes de forma correta e segundo regras simples que estão de acordo com a natureza, nós começamos a encontrar, no curso de seu desenvolvimento, uma série de fenômenos sobre os quais não temos nenhum controle, e que podem influenciar o nosso projeto para um desenvolvimento harmônico, é então que devemos exercitar a fé em Deus e a confiança em nosso cultivo.

Nesta atmosfera pedagógica dos jardins-de-infância froebelianos, o jogo espontâneo, ou seja, a brincadeira de faz-de-conta e o brinquedo ganham um valor educativo e são encarados como uma atividade importante para o amadurecimento e a expansão do desenvolvimento infantil. Na pedagogia froebeliana a importância dada ao jogo espontâneo refere-se ao seu caráter inato que provoca na criança representações de mundo.

Além destas atividades do jogo espontâneo, Froebel organizou uma série de brinquedos pedagógicos que chamou de "*Dons*". Os

objetivos dos *Dons* de Froebel eram desenvolver na criança a exploração dos sólidos, das superfícies e das linhas quanto a cores, formas, número, extensão, simetria e proporção e partir da aprendizagem concreta visando a sua representação abstrata. No jardim de infância de Froebel, as crianças jogam com um dos *Dons* em um determinado momento para descobrir suas propriedades e possibilidades. Os *Dons* são apresentados às crianças segundo uma seqüência determinada que vai do mais simples ao mais complexo. As categorias presentes em um *Dom* referem-se a idéias matemáticas e lógicas (tais como número, a proporção, a equivalência e a ordem) que servem para definir divisões naturais de um dom e sugerir maneiras de rearranjar ou de transformar estas peças. Assim, ao oferecer um dom à criança, é-lhe permitido que jogue livremente com ele, podendo-se invocar uma ou mais categorias presentes no Dom para sugerir uma outra maneira de jogar. Os primeiros sete *Dons* de Froebel são: 1º Dom – esferas (coloridas, macias e presas em cordas); 2º Dom – esfera, cilindro e cubo de madeiras, 3º Dom – o cubo de madeira dividido em oito blocos, 4º Dom – o cubo de madeira dividido em oito blocos retangulares, 5º Dom – o cubo de madeira dividido em 21 cubos menores (6 metades-cubo e 12 quartos – cubo) uma elaboração do terceiro Dom, 6º Dom – o cubo de madeira dividido em 18 blocos retangulares (em 6 colunas e em 12 quadrados) uma elaboração do quarto Dom e o 7º Dom – superfícies e tabuletas de madeira.

Junto aos jogos espontâneos e aos *Dons* propostos por Froebel fazem parte de seu método ativo as *Ocupações*, que eram atividades com materiais pré-estabelecidas, como argila, papel para recorte, linhas, agulhas, etc, que serviam para desenvolver habilidades como a modelagem, a pintura, o recorte, o desenho, a costura e o bordado, marcenaria, jardinagem, entre outros.

Outra característica importante do método pedagógico de Froebel é o uso de *Canções e Jogos com as Mães* que foram inspiradas nas canções e brincadeiras das mães camponesas com seus filhos pequenos e nas atividades do mundo social e natural da região onde viveu Froebel.

Estas canções, assim como as brincadeiras, os *Dons* e as *Ocupações*, preceitos de Froebel sobre a educação e a criança, foram

sendo adaptados às diferentes culturas onde o jardim-de-infância foi adentrando. O método de Froebel foi sendo aclimatado às necessidades e aos interesses de educadores e estudiosos que trataram de transplantá-lo à sociedade a qual pertenciam. Algumas culturas se filiaram apenas a determinados aspectos da teoria do jardim-de-infância, ou seja, se filiaram àqueles aspectos ou preceitos que mais se identificavam, e que mais estavam de acordo com a sua historicidade, procurando modificá-los conforme a sua visão de mundo (KUHLMAN JR 1998).

Estas modificações, adaptações, aclimações ou transformações que foram aplicadas à teoria de Froebel fazem parte de um processo comum a qualquer teoria pois, o uso que se faz das teorias tem muito a ver com a percepção e a produção de sentidos de um dado grupo social e de seus determinantes histórico-culturais.

Sabe-se que, no caso da educação da primeira e segunda infâncias, as instituições criadas para o atendimento à criança responderam tanto à necessidades da sociedade adulta, quanto às concepções de infância e de educação a partir de idéias hegemônicas ou emergentes de uma determinada época e contexto social, mas é verdade também que a própria existência e efetivo exercício destas instituições repercutiram também para modificações destas concepções de infância e de educação (BONDIOLI & MANTOVANI, 1998).

HAYES (1998) afirma que nos Estados Unidos na segunda metade do século XIX, na mesma época em que entra em vigor uma série de leis que controlam o trabalho infantil, no mesmo período em que se desenvolvem técnicas científicas de criação infantil, que se faz presente o cumprimento da lei de escolaridade obrigatória, os jardins de infância florescem e se proliferam em todo o território nacional, mostrando uma conjuntura especial para a proliferação dos jardins de infância, atrelado às especificidades locais e circunstanciais e a uma nova imagem ideológica de infância e de criação adequada das crianças por parte das famílias. Assim que

la imagen de la maternidad intensiva al igual que la imagen de los hijos como capitales económicos, es un modelo cultural

historicamente construído para una adecuada atención de los niños. Las concepciones de la crianza infantil adecuada no son un simple conglomerado azaroso de ideas desconectadas; forman un marco elaborado en plenitud y coherente desde el punto de vista lógico para pensar en los niños y actuar respecto de ellos. Implícita o explícitamente, tales modelos culturales no solo ofrecen ideas acerca de quienes son los niños, que entrañan su crianza y quien debería criarlos, sino, que también describe por qué este modelo es el mejor para los niños, los adultos e la sociedad como un todo. (HAYES, 1998:47)

Hayes sugere que os jardins de infância fazem parte deste conjunto de modelos culturais que apontam um outro modo de cuidar e educar de uma dada sociedade, sendo um reflexo e ao mesmo tempo influenciando a concepção hegemônica de uma sociedade sobre a infância e sua educação.

Mas, na medida em que as atividades do jardim de infância tornaram-se cada vez mais populares, seus procedimentos sofrem modificações, vão sendo adaptados até mesmo por fabricantes de brinquedos e incorporados em outros níveis de instrução dentro do sistema educacional.

A criação e a difusão de jardins de infância no mundo contribuíram para a constituição de uma cultura da infância baseada em princípios teológicos e filosóficos, que tentavam preservar o tempo de ser criança. Embora pensasse a criança dentro de um sistema teórico abstrato, os jardins de infância e sua metodologia pretendiam dignificar a infância, valorizá-la socialmente.

A receptividade aos princípios Froebelianos variou de acordo com os diferentes lugares em que aportaram. Em alguns países como os Estados Unidos, por exemplo, os princípios e os métodos Froebelianos foram empregados inicialmente de maneira mais ortodoxa, pois foi iniciado pela germânica Margareth Schuz, na colônia alemã, em território americano localizada em Watertown, Wisconsin, em 1856. Margareth Schuz tinha sido educada em uma Escola Normal para jardineiras, na Alemanha antes de partir para os Estados Unidos. Sua iniciativa foi seguida por Elizabeth Peabory que

já havia sido professora de Escola Infantil, na época do movimento de Escolas Infantis de Owen, nos Estados Unidos. Elisabeth Peabory, atraída pelo trabalho de Margareth Schuz, abriu o primeiro jardim de infância em Boston no ano de 1860.

O movimento de reformas das instituições do jardim de infância iniciou-se no alvorecer do século XX provocando uma cisão entre os defensores desta Pedagogia. De um lado, os educadores mais ortodoxos quanto aos métodos froebelianos e não admitiam reformas porque acreditavam que Froebel havia conseguido captar os elementos verdadeiramente significativos para a educação das crianças pequenas e que seu método era relevante para todas as crianças em todas as épocas. Já os educadores reformistas lutaram para substituir os procedimentos que julgavam muito formais, difíceis e tediosos por atividades mais livres, artísticas e manuais, que estivessem mais de acordo com as crianças e procuraram conservar alguns elementos da Pedagogia de Froebel, como por exemplo, o conceito de desenvolvimento infantil, a educação infantil como auto-atividade, o valor educacional da brincadeira e do brincar (ROSEMBERG & CAMPOS, 1994).

Já no Japão, por exemplo, o jardim de infância penetrou no país, não como uma iniciativa de particulares, mas como uma das medidas para a modernização do país, criadas pelo governo. Os primeiros jardins de infância instalados no Japão não seguiram exatamente as especificações propostas por Froebel. O primeiro Kindergarten que foi criado em 1876, preservou os fundamentos e a filosofia mas quanto aos métodos, houve uma aclimação quase imediata aos costumes e à cultura japonesa. Já a partir de 1890, estes jardins de infância japoneses assumiram a influência de outras idéias da Escola Nova, como as de S. Hall e J. Dewey. Em 1910, foi instalada a liberdade de escolha dos jardins de infância quanto aos procedimentos a serem desenvolvidos nas instituições (KISHIMOTO, 1995).

Também no Brasil, os Kindergarten de Froebel começaram a difundir-se nas últimas décadas do século XIX. Já nesta época seus princípios encontram-se presentes em legislação (BARBOSA, 1883), propósitos educativos e publicações, passando, com o tempo, a fazer parte da cultura ideológico-pedagógica brasileira (KOCH, 1980).

Quanto à apropriação da teoria de Froebel no Brasil no final do século XIX pouco se sabe além da história das instituições pioneiras, como o Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro (1875) e a Escola Americana, em São Paulo (1877), que criaram classes de jardins-de-infância empregando princípios froebelianos.

Em 1875, foi criado o primeiro Jardim-de-infância do país, no Rio de Janeiro, no Colégio Menezes Vieira. O artigo de Bastos (1999), ao destacar o pioneirismo de Menezes Vieira na criação do Jardim-de-infância, transcreve uma citação do periódico *Messenger du Brésil*, do Rio de Janeiro, de 12 de agosto de 1883, que ajuda a perceber as múltiplas influências que convergiram para a criação do primeiro jardim-de-infância no país:

pode ser considerado justo o título como verdadeiro introdutor no Brasil dos métodos Froebel e de Mme Pape Carpentier, reuniu, e metodicamente agrupou, todos os instrumentos e aparelhos em uso no seu colégio para o ensino primário e secundário (...) O principal mérito, a nossos olhos, deste emérito professor, é ter retirado dos diferentes países onde a instrução tem feito significativos progressos, o que de melhor é usado, para fazer, sintetizando, um método muito perfeito adaptado perfeitamente ao caractere e ao temperamento das crianças e respondendo assim às necessidades do país. (Apud BASTOS, 1999)

A citação acima deixa claro o caráter sincrético de instrumentos pedagógicos e métodos de ensino que foram retirados de inúmeras experiências bem sucedidas no exterior e depois *adaptadas* à realidade brasileira.

Escolas de elite do centro do país, o Colégio Menezes Vieira e a Escola Americana, talvez, tenham-se constituído modelos para a criação de novos jardins-de-infância no resto do país, especialmente nas principais cidades do império que tinham a corte e São Paulo como referência de progresso e civilidade. O fato é que nos faltam pesquisas para investigar a proliferação dos jardins de infância em outras regiões do país no final do século XIX, a possível influência das colônias alemã e italiana para o desenvolvimento de instituições de educação infantil regidas pelos princípios froebelianos.

A proposta do jardim de infância voltou a sofrer um novo impulso no alvorecer do século XX. Muitos educadores promoveram reformas metodológicas com o intuito de adequarem ainda mais a metodologia dos jardins de infância às características das crianças atendidas e/ou aos seus próprios propósitos educativos. Além disto, surgem novos métodos que se basearam originalmente na proposta de Froebel, como o método de Maria Montessori para a Casa dei Bambini, e ainda das irmãs Agazzi, ambos da Itália. Daí em diante, o movimento de reformas no jardim de infância continuou nas décadas seguintes. Estes movimentos de reformas dos jardins de infância obedeceram a enfoques diferenciados no decorrer do período que vai da década de vinte a de sessenta do século XX. Nas décadas de vinte e trinta, os movimentos de reforma dos jardins de infância enfatizaram o treinamento de hábitos e a educação moral, no período de trinta a quarenta, preocuparam-se com a aprendizagem sócio-emocional e, nas décadas de cinquenta e sessenta, a ênfase recaiu para o desenvolvimento intelectual da criança (SPODEK & SARCHO).

Também outros estudiosos, educadores, filósofos como John Dewey, Decroly, Kilpatrick, Claparède, Freinet, vieram a contribuir com novas metodologias e abordagens referentes a educação das crianças pequenas ainda na primeira metade do século XX. Mesmo que estes estudiosos não tratassem especificamente da educação da criança em "idade pré-escolar" seus princípios educativos serviram muito bem para dar sustento a outros modelos curriculares para a Educação Infantil como Temas Geradores, Centro de Interesses, Abordagem de Projetos, etc. Na verdade, estes novos autores do século XX foram incorporando princípios da Psicologia Moderna, mudando gradativamente o referencial, até então, bastante centrado em Rousseau, Froebel, Pestalozzi e suas Pedagogias da Infância.

Educação pré-escolar pós-*Kindergarten*

Também no século XIX, vimos crescerem as salas de asilo e as creches, na França e na Inglaterra, instituições que deram origem às escolas maternas. As escolas maternas foram idealizadas pelas irmãs

inglesas Rachel e Margaret MacMillan que fundaram a sua primeira escola maternal, chamada em Portugal de Infantário, em 1911, num bairro londrino onde operários viviam em condições insalubres. Lá, as irmãs McMillan abriram o seu infantário diurno onde as crianças muito pequenas podiam receber uma educação apropriada, aliada aos benefícios da vida ao ar livre e de uma boa alimentação. As MacMillan preferiam as brincadeiras ao ar livre nos jardins e as experiências do dia a dia como mais adequadas à aprendizagem sensorial das crianças, dava-se ênfase também à criatividade, ao desenvolvimento da imaginação, à atividades de auto expressão como a modelagem com barro, construções com blocos e jogos dramáticos, pois consideravam que as crianças de família operária poderiam se transformar em lideranças no futuro e assim modificar a situação de vida da classe operária. Aos cinco anos, as crianças recebiam aulas de aritmética, leitura e escrita. A filosofia básica da Escola Maternal das MacMillan era a maternagem, o que significava lidar com a totalidade da criança em todos os seus aspectos: físico, social, intelectual e emocional; era educar a criança para a vida em grupo.

A condição biológica da criança, que nasce totalmente dependente dos cuidados do adulto fez com que o adulto pensasse ser o modelador da vida psíquica da criança. Isto também fez com que ele acreditasse que a criança é ser passivo, moldável, uma página em branco. Entretanto, a descoberta da psicanálise de que os fatos ocorridos na mais tenra infância influenciam no desenvolvimento e na realidade psíquica do adulto fez com que essa perspectiva se transformasse. Com a psicanálise, a infância passa a ser considerada, sob bases científicas, como sendo o período em que se determina a futura personalidade do indivíduo.

Logo, nasce em torno da criança um campo de investigação científica completamente novo e independente baseados em observação, experimentação e metodologia. Era essa caracterização científica que não existia na Pedagogia da Infância dos pedagogos e filósofos do século XVIII e XIX (Rousseau, Pestalozzi, Comenius, Óberlin, Owen, Froebel...).

O incremento da Psicologia na Pedagogia questionava e criticava, com ênfase, os adultos, pais e professores que não

compreendiam a criança e por isso se encontravam em conflito com ela. A *Nova Pedagogia Científica* buscava, através do reconhecimento e da compreensão das características mentais da criança, mudar a atitude repressora do adulto perante a criança. Montessori, como representante desta tendência pedagógica, escreve que:

Para tratar a criança de um modo diverso do atual e salvá-la dos conflitos que põem em perigo a sua vida psíquica, é necessário antes de mais nada dar um passo essencial básico, do qual tudo depende – modificar o adulto. (MONTESSORI, s/d:17)

Foi no século XX que as preocupações da ciência com relação a infância voltaram-se do aspecto do físico para o psicológico. Maria Montessori, que viveu de 1870 à 1952, foi uma médica italiana que dedicou-se a estudar a criança, organizar um método pedagógico de acordo com este estudo e colocá-lo em prática em instituições infantis. Aplicou seus conhecimentos na sua escola *Casa dei Bambini*, fundada num bairro operário de Roma.

Embora Maria Montessori tivesse sido pioneira desta abordagem particular da Pedagogia da Infância, ela também se baseava no trabalho dos filósofos e pedagogos que a antecederam, incluindo Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Itard e especialmente Seguin, que foi estudioso de método educativo para crianças com deficiência mental.

Montessori acreditava que o conhecimento derivava-se das percepções que as crianças têm do mundo e por isto desenvolveu em seu método, uma forma de treinar os sentidos das crianças, criando inúmeros materiais que eram auto-corrigíveis e podiam ser usados sem a supervisão do professor. Além dos materiais, seu programa também previa exercícios da vida prática como aprender a lavar-se, vestir-se, etc, pois ela acreditava na auto-educação individualizada e no cultivo da autonomia das crianças para que ajam com independência.

Maria Montessori foi um dos nomes que consolidou a Nova Pedagogia, que recebeu o **status** de científica porque passava a ser calcada em fundamentos da “Psicologia Filosófica ou Experimental,

na Antropologia Morfológica e na Antropologia Pedagógica, estabelecida pela observação física dos escolares” (ANGOTTI, 1994).

Para Montessori o desenvolvimento da criança acontece em *períodos sensíveis* que forma as delicadas estruturas psíquicas da criança. Esses períodos sensíveis são caracterizados por um maior interesse expresso pela criança, que revela uma carga de energia potencial que faz com que ela procure satisfazer suas necessidades latentes. Montessori acreditava que existe na criança uma atitude criadora, uma energia potencial para construir um mundo psíquico a custa do ambiente.

Essas sensibilidades especiais são as que marcam os períodos do desenvolvimento psíquico da criança e, deste modo, “esta sensibilidade que permite à criança relacionar-se com o mundo exterior, de modo excepcionalmente intenso. E então tudo se torna fácil, tudo é entusiasmo e vida. Cada esforço representa um acréscimo de poder” (Montessori, s/d:45).

Conforme Montessori, a ação da criança pequena tem a capacidade de influenciar o seu próprio desenvolvimento. Por este motivo, o seu modelo curricular permitia que à medida que a criança fosse avançando nos vários estágios de desenvolvimento ou períodos sensíveis, o professor deveria preparar o ambiente, de forma que a criança pudesse procurar as novas experiências que alimentassem este desenvolvimento.

Esta convicção de Montessori na auto-educação da criança levava a escola montessoriana a assumir um ensino indireto, que tinha como função preparar o meio, demonstrar o uso dos materiais, enquanto que as crianças tinham a liberdade de escolherem o material que gostariam de conhecer entre os que estavam disponíveis: podiam explorá-los quanto tempo quisessem, mas, deveriam fazê-lo de forma adequada.

Concluindo...

Desse modo, nas primeiras décadas do século XX, a pedagogia da infância sofre a influência de outros pedagogos e vão se

descentralizando da Pedagogia de Froebel e Pestalozzi para convergir os seus estudos na Psicologia Moderna, assim, as perspectivas educativas mais *científicas* e *racionais* foram substituindo os preceitos místico-religiosos que inspiraram a Pedagogia de Froebel. Mas, mesmo assim, foram estas pedagogias da infância do século XVIII e XIX que prepararam o terreno para transformar o século XX no *Século da Infância*, como o caracterizou Hellen Key. O século XX viu nascer uma investigação significativa sobre a criança e assistiu também ao desenvolvimento e proliferação da pedagogia da infância, situações que, sem dúvida, provocaram transformações nas representações sociais de infância da sociedade contemporânea.

Tal processo, no entanto, sofreria um revés em termos de perspectiva com a criação do programa americano *Head Start*, um projeto que tinha como objetivo promover melhorias nos aspectos de saúde e de educação das crianças de baixa renda, com vistas a sua performance futura nas primeiras séries do ensino fundamental. Uma intervenção deste nível deveria então, proporcionar, de forma diretiva, atividades de cópia, leitura e escrita, treino visomanual e de motricidade fina com o propósito de antecipar a escolarização e, portanto, o modelo *escolar* e sua cultura subjacente. A lógica da *cultura escolar* passa a substituir a uma *pedagogia da infância*, que vinha em franco desenvolvimento (Fröebel, Montessori, Dewey, Freinet...). Os reflexos da adoção desse programa de *educação compensatória* para as políticas de educação e assistência à infância nos países subdesenvolvidos foram catastróficos para a formação da identidade da educação infantil enquanto lugar legítimo da infância e do brincar. No Brasil, essas conseqüências foram bem analisadas por Sônia Kramer em *A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*, publicada na década de 80 e continuamente reeditada.

Referências bibliográficas

ANGOTTI, M. O trabalho docente na pré-escola: revisitando teorias e descortinando práticas. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.

BARBOSA, R. *Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Vol. X, Tomo III, 1883.

BASTOS, M. H. C. *Jardim de Crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira*. 22ª Reunião Anual da ANPED, 1999.

BONDIOLI, A. & MANTOVANI, S. *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FROEBEL, F. W. A. *A Educação do Homem*. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF Editora, 1998.

HAYES, S. *Las Contradiciones Culturales de la Maternidad*. Barcelona: Paidós Contextos, 1998.

KISHIMOTO, T. M. *A Pré-escola em São Paulo (1875-1940)*. São Paulo: Moderna, 1989.

_____. Os Jardins de Infância e as escolas maternais de São Paulo no início da República. *Cadernos de Pesquisa* n° 64. São Paulo: 57 – 60, fev. 1988.

_____. *Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petropolis: Vozes, 1993.

_____. *Froebel e a brincadeira*. Trabalho apresentado no GT Educação de 0 a 6, na 19ª Reunião Anual da ANPED, 1996.

_____. *A Educação Infantil no Japão in Cadernos Cedes n° 37: Grandes Políticas para os Pequenos*. São Paulo: Papius, 1995.

KOCH, D. *Em busca do conceito de Deus na filosofia de Froebel*. São Paulo: FE/USP, 1980. Tese de Doutorado.

KUHLMAN Jr., M. *Infância e Educação Infantil; uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

ROSEMBERG & CAMPOS, M. M. *Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez/FCC, 1994.

MONTESSORI, M. *A criança*. Tradução de Luiz Horácio da Matta. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, s/d.

SPODEK, B. & BROWN, P. C. Alternativas Curriculares na Educação da Infância: uma perspectiva histórica. In FORMOSINHO, J. O. *Modelos Curriculares para a Educação de infância*. Lisboa: Porto Editora, 1998.

SPODECK, B. & SARACHO, N. *Ensinando Crianças de Três a Oito anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WAJSKOP, Gisela. A Brincadeira Infantil na Educação Pré-escolar Paulista e Parisiense: o que pensam sobre elas os adultos in *Proposições*. Unicamp: Faculdade de Educação. Volume 7 nº 3[21], novembro de 1996.