

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**O PRIMEIRO JARDIM DE INFÂNCIA NO BRASIL:
Emília Ericksen.**

Gislene Lössnitz

Orientadora: Profa. Dr^a. Maria Isabel Moura Nascimento

Setembro/2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

***O PRIMEIRO JARDIM DE INFÂNCIA NO BRASIL:
Emília Erichsen***

Autora: Gislene Lössnitz

Orientadora: Profa. Dr^a. Maria Isabel Moura Nascimento

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de mestrado defendida por Gislene Lössnitz e aprovada pela Comissão Julgadora.

Em 26 / 09 / 2006.

Orientador: Profa. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento

Comissão Julgadora:
Prof. Dr. Jorge Uilson Clarck-Unicamp

Prof. Dr. Adair A. Dalarosa- UEPG

Prof. Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira - UEPG

PONTA GROSSA-PR-2006

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UEPG**

Lössnitz, Gislene.

N17p O primeiro Jardim de Infância no Brasil: Emília Erichsen / Gislene Lössnitz
-- Ponta Grossa, PR: [s.n.], 2006.

Orientador: Maria Isabel Moura Nascimento.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG
Faculdade de Educação.

1. Jardim da Infância (Campos Gerais, PR) - História. 2. Instituições
Escolares. 4. Educação – Brasil – História.

I. Maria Isabel Moura Nascimento. II. Universidade Estadual de Ponta
Grossa. Faculdade de Educação. III. Título.

04-004-BFE

RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de investigar o Primeiro Jardim de Infância do Brasil, fundado por Emília Ericksen em 1862. Até o presente momento, encontra-se a informação na História da Educação e na produção acadêmica era de que o primeiro jardim de infância teria sido fundado por Gabriel Prestes em 1896. Emília Ericksen funda seu Jardim de Infância em Castro, na Província do Paraná baseando-se na metodologia do Pedagogo Alemão Friederich Froebel. No percurso da investigação procurou-se, compreender o sentido de infância a partir de ARIÈS, KUHLMANN, Jr. e COSTA. A pesquisa está organizada em três capítulos. No primeiro, buscou-se entender o conceito de infância, com base nos escritos filosóficos relativos à educação da infância nas bibliografias sobre o assunto, pois entende-se que ao analisar o primeiro jardim da Infância é importante esclarecer como o conceito de infância foi se instituindo no decorrer dos tempos. Buscou-se também observar, as mudanças que ocorreram neste processo histórico para que a criança viesse a ser considerada um ser social. No segundo capítulo, aponta-se o educador Friedrich Fröebel, onde procurando compreender aspectos relevantes de sua vida e suas contribuições para a educação infantil. Destaca-se também a vida de Emília Ericksen. E no terceiro capítulo, as contribuições de Emília Ericksen e a criação do Primeiro Jardim de Infância do Brasil, que foi fundado em Castro, Pr, em 1862. Neste capítulo ainda, aponta-se a metodologia utilizada por Froebel em seus Jardins de Infância. Metodologia esta utilizada também por Emília Ericksen. As fontes desta pesquisa encontram-se nas seguintes instituições: Arquivo Público do Paraná (em Curitiba – PR), Casa da Memória de Ponta Grossa, Casa da Memória - Castro, Museu Campos Gerais - Ponta Grossa, Setor de Documentação da Secretaria de Educação do Estado do Paraná e bibliotecas da UNICAMP e da UEPG. A presente dissertação demonstra que a contribuição está em identificar o primeiro Jardim da Infância no Brasil e a metodologia de trabalho desenvolvido na Educação Infantil no século XIX.

Palavras Chaves: Educação Infantil, Emília Ericksen, Froebel.

ABSTRACT

This research has the objective of investigating the First kindergarten in Brazil, established by Emília Erichsen in 1862. Up to the present moment, the information that was found in the History of Education books and in the academic production was that the first kindergarten would have been established by Gabriel Gives in 1896. Emília Ericksen sets her kindergarten in Castro, in the Province of Paraná based on the methodology of the German Pedagogue Friederich Froebel. Throughout this research it was tried to understand the meaning of infancy from ARIÈS, KUHLMANN, Jr and COSTA. The research is organized in three chapters. The first one has the objective of understanding the infancy concept, based on philosophical writings, related to this subject, in bibliographies on the subject, because it was understood that when analyzing the first kindergarten it would be important to clarify how the concept of infancy was put through time. The changes that occurred in this historical process, so that the child came to be considered a social being, were also searched in the first chapter. In the second chapter, the educator Friedrich Fröebel is pointed, together with the relevant aspects of his life and his contributions to the infantile education. Emília Ericksen's life is also pointed out. In the third chapter, the contributions of Emília Ericksen and the foundation of the First kindergarten in Brazil, which was established in Castro Pr in 1862, is stood out. In the third chapter the methodology used by Froebel in his Kindertages is also studied. This kind of methodology was also the one adopted by Emília Ericksen in her kindergarten. The sources of this research were collected in the following institutions: Paraná Public Archives (in Curitiba - PR), House of Memory in Ponta Grossa, House of Memory in Castro, Campos Gerais Museum in Ponta Grossa, Sector of Documentation of the Secretariat of Education of the State of the Paraná and libraries of UNICAMP and UEPG. The developing of the research also had the participation of Emilia Ericksen's great-great-granddaughter, Estela Sandrini. The present dissertation demonstrates that its contribution lies in identifying the first kindergarten in Brazil and also the methodology developed to the Infantile Education in the XIX century.

Ao meu marido, Marcos
Por me dar tantas, e sempre mais,
Razões para ser feliz

Aos meus filhos, tesouros inigualáveis:
Larissa,
Minha filha que passa a ser cada vez mais
minha companheira
Ricardo e Eduardo
Carinho e alegria para meu dia a dia.

Aos meus pais,
Gilberto e Marta,
A quem quanto mais envelheço mais aprendo a
amar,
Pelo apoio sempre presente para que eu siga
meu caminho.

A Deus,
Meu Senhor.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Friederich Froebel	55
FIGURA 2 – Mapa da Alemanha.....	56
FIGURA 3 – Langenthal	61
FIGURA 4 – Middendorff	61
FIGURA 5 – Primeiro Instituto de treinamento para professoras	65
FIGURA 6 – Emília Ericksen	69
FIGURA 7 – Mapa da 5ª Comarca de São Paulo – 1848	71
FIGURA 8 – Escola de Emília Ericksen	78
FIGURA 9 – Os Dons	83
FIGURA 10 – Primeiro Dom	84
FIGURA 11 – Segundo Dom	85
FIGURA 12 – Terceiro Dom	85
FIGURA 13 – Quarto Dom	86
FIGURA 14 – Quinto Dom	87
FIGURA 15 – Sexto Dom	87
FIGURA 16 – Sétimo Dom	88
FIGURA 17 – Oitavo Dom	89
FIGURA 18 – Nono Dom	90
FIGURA 19 – Décimo Dom	92
FIGURA 20 – Crianças Cantando	94
FIGURA 21 – Sala de aula método Froebel	92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
I - A BUSCA DA COMPREENSÃO DO CONCEITO DE INFÂNCIA	29
1.1. Conceito de Infância Até O Século XVIII.....	34
1.2. Contrapondo-Se Às Idéias de Phillippe Ariès	41
1.2.1. A Infância sob a perspectiva de Ricardo da Costa	41
1.2.1. Infância e Educação Infantil	43
II - O SURGIMENTO DA ESCOLARIZAÇÃO INFANTIL	48
2.1. Comênio, Rousseau e Pestalozzi: influências na educação da criança pequena.....	48
2.2. Fröebel: criador dos Jardins de Infância.....	55.
2.3. Emília Ericksen e o Primeiro Jardim de Infância do Brasil.....	68
III – O INÍCIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	76
3.1. O método utilizado por Emília Ericksen	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	97

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem com objetivo de análise O Primeiro Jardim de Infância no Brasil: Emília Erichsen. Até o presente momento, as informações que encontramos, na História da Educação e na produção acadêmica, eram de que o primeiro jardim de Infância no Brasil foi criado no Rio de Janeiro. Maria Helena Bastos Câmara apresentou a tese: Jardim de Crianças, o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira.

“As instituições de Educação Infantil propagaram-se internacionalmente, especialmente a partir de 1870. É assim que em 1875 inaugura-se no Rio de Janeiro o primeiro Jardim de Infância Brasileiro particular, anexo ao Colégio do médico educador Menezes Vieira”. (KUHLMANN, Jr, 1998, p. 18)

Importante lembrar que este Jardim de crianças foi inaugurado no Rio de Janeiro, no entanto, em São Paulo foi criado “[...] por Gabriel Prestes, em 1896, anexo à Escola Normal Caetano de Campos”. (KISHIMOTO, 1996, p.465). Para essa instalação, ele visitou os jardins de infância Fröebelianos que se organizaram nos Estados Unidos.

No entanto, aprofundando a pesquisa sobre os jardins de infância, encontramos o Jardim de Infância de Emília Ericksen, fundado em 1862, em Castro – PR. É imprescindível destacarmos aqui que ela fundou esse jardim de infância depois de ter estudado em escolas organizadas por Fröebel, na Alemanha.

Ao analisarmos o primeiro jardim da Infância, é fundamental iniciarmos esclarecendo como o conceito de infância foi se instituindo no decorrer dos tempos. Buscamos também observar, as mudanças que ocorreram neste processo histórico para que a criança viesse a ser considerada um ser social. Neste sentido, o primeiro objetivo deste trabalho é apresentar o conceito de infância, através de autores que influenciaram as idéias pedagógicas, mostrando que essa concepção está relacionada às configurações sociais e políticas e também econômicas que caracterizam o modo como é vista e tratada a criança.

Contudo, não é nossa intenção esgotar aqui esta temática tão importante, mesmo porque o conceito de infância não é o tema central desta pesquisa, mas permitimo-nos apresentar aspectos relevantes.

Quando falamos de infância, é necessário lembrarmos que definições podem tomar diferentes formas de acordo com os referenciais adotados para concebê-las e muitas vezes nos deparamos com concepções que desconsideram o contexto no qual surgem e se desenvolvem. É necessário, portanto, considerar as relações sociais nos seus aspectos econômicos, históricos, culturais e políticos que colaboram para a construção de tais definições.

Poucos trabalhos adentram à contribuição que os filósofos deram para a conceitualização da infância, mesmo porque esses filósofos não escreveram especificamente sobre a infância, ou, quando o fizeram, estavam se dedicando a elucidar as diferenças entre a criança e o adulto, em especial a distância que separa a criança da filosofia.

Porém, não podemos deixar de reconhecer a influência do Jean-Jacques Rousseau¹ e Johann Heinrich Pestalozzi². O primeiro influenciou a educação através “[...] de seus livros, porém fracassou como professor; o outro exerceu pouca influência através de seus livros, mas conquistou o mundo em favor da educação pública universal” (EBY, 1978, p.374). Ambos exerceram uma influência sobre a evolução da civilização moderna e principalmente no pensamento educacional brasileiro. “Contudo, se não houvesse existido um Rousseau, provavelmente jamais teríamos ouvido falar em Pestalozzi” (EBY, 1978, p.374) e conseqüentemente em Friedrich Fröebel.

Rousseau apresenta novas idéias, principalmente quando “Introduziu a concepção de que a criança era um ser com características próprias em suas idéias e interesses, e desse modo não mais podia ser vista como um adulto em miniatura.” (EBY, 1978, p.395)

Pestalozzi exerceu grande influência no pensamento educacional e foi um grande adepto da educação pública. “Seu entusiasmo obrigou governantes

¹ Jean-Jacques Rousseau nasceu em Genebra, Suíça, em 28 de junho de 1712. Entre suas obras destacam-se: Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens; Do contrato social, e Emílio ou Da Educação (1762).

² Nasceu em Zurique, Suíça, em 1746 e faleceu em 1827. Exerceu grande influência no pensamento educacional e foi um grande adepto da educação pública.

a se interessarem pela educação das crianças das classes desfavorecidas.”
(EBY,1978, p.395)

Em 1873, Fröebel abriu o primeiro jardim de infância, onde as crianças eram consideradas como plantas de um jardim, do qual o professor seria o jardineiro. Foi o principal pensador moderno a encarar a educação como um elemento no processo da evolução cósmica. Para ele, a educação não é a transferência da experiência adquirida por uma geração para a subsequente, nem o “[...] desenvolvimento de certas capacidades ou poderes, nem o ajustamento do indivíduo a seu ambiente”. (EBY, 1978, p.435) Considerava os indivíduos no seu desenvolvimento de crescimento por etapas: a infância, a meninice, a puberdade, a mocidade e a maturidade, todas elas igualmente importantes. Acreditava que a educação da infância se realizaria através da ação, do jogo e do trabalho. Fröebel foi o “[...] primeiro educador a discernir a verdadeira função do brinquedo no desenvolvimento infantil” (EBY, 1978, p.449).

Neste estudo destacamos ainda a posição de Philippe Ariès, quando afirma que o sentimento da infância teria surgido apenas na Modernidade³. Portanto, apresentamos posições que divergem de Ariès: a partir dos apontamentos teóricos de Moysés Kuhlmann Jr. e de Ricardo da Costa quando nos apresentam uma preocupação com as crianças em períodos anteriores à modernidade, como por exemplo, a Idade Média. Destacamos também a obra de Jacques Gélis, a História da vida Privada.

No Século XVIII, grandes transformações abalaram a Europa. A burguesia, que até então ocupara posição secundária na estrutura da sociedade, cujos privilégios pertenciam à nobreza e ao clero, começa a se destacar e assumir nova posição. Conhecido como o *Século das Luzes*,⁴ este século depositou na razão humana a esperança em interpretar e reorganizar o

³Modernidade tem suas origens, no plano econômico, ligadas ao advento da máquina a vapor que na história é identificado como o que impulsionou o capitalismo e, no plano das idéias, à Filosofia das Luzes que, difundida a partir do século XVIII, pregava o desenvolvimento moral e material do homem pelo conhecimento.

⁴Podemos compreender que no século das Luzes afirmava a razão e o método científico como as únicas fontes de conhecimento válido, rejeitavam qualquer concepção de mundo derivada do dogma, da superstição e da fantasia, sustentando-se em três ingredientes conceituais, quais sejam: a universalidade, a individualidade e a autonomia. O projeto visava todos os homens, enquanto pessoas concretas, independentemente de fronteiras nacionais, étnicas ou culturais, mas, ao mesmo tempo, tais pessoas deveriam agir por si mesmas, participando ativamente de um projeto público e adquirindo por seus próprios meios as condições de subsistência (Souza, 1996, pág. 736).

mundo. Neste período, contrariando o século XVII, o homem já se apresenta de maneira confiante, artífice do futuro e não mais se contenta em contemplar a harmonia da natureza, mas quer conhecê-la para dominá-la. Já no século XVIII, é quando o Estado começa a se interessar pela Educação Pública, daí o surgimento da “Educação Pública Estatal”, que sob o influxo do Iluminismo, trava combate contra as idéias religiosas, prevalecendo uma visão laica do mundo. A Revolução Francesa difunde a idéia de Escola Pública, universal e gratuita, firmando-se o dever do Estado em matéria de Educação.

No entanto, é no século XIX que podemos perceber o impacto dessas mudanças, e uma vez que o pensamento pedagógico passa a ser influenciado não apenas pelas alterações econômicas e sociais, mas por todo um avanço científico e filosófico. Outro fator de destaque diz respeito ao fenômeno da urbanização acelerada, decorrente do capitalismo industrial, que cria forte expectativa com respeito à educação, pois a complexidade do trabalho que se instaura exige qualificação da mão-de-obra.

Neste século é que se concretiza, com a intervenção cada vez maior do Estado, a escola elementar universal, leiga, gratuita e obrigatória. Aparecem também as escolas da primeira infância, iniciadas por Fröebel.

Essa educação da Primeira Infância, com base nos princípios de Fröebel, implantada no primeiro Jardim da Infância do Brasil, é o objeto principal da compreensão deste estudo (o método e a criação desta escola de jardim de infância) “**Jardim de Infância Emília Erichsen**”. Buscamos neste estudo superar os níveis meramente factuais, pois acreditamos em uma análise do movimento histórico que se dá de maneira conjuntural, a partir da realidade objetiva e de seus determinantes econômicos e sociais. Esta forma de análise refuta perspectivas idealistas que tendem a ser descoladas da concretude e da dinâmica histórica.

Esta pesquisa tem por objetivo geral investigar o processo histórico de constituição e instituição do primeiro Jardim da Infância no Paraná. São seus objetivos específicos:

Investigar o surgimento do conceito da infância na modernidade;

Analisar o processo de criação do primeiro Jardim da Infância no Brasil, o de Emília Ericksen, utilizando o método de Fröebel.

A investigação foi iniciada com a preparação de um balanço do estado do conhecimento sobre as Instituições Escolares, realizado com base na análise das teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no país, com ajuda do grupo de Pesquisa HISTEDBR Campos Gerais - PR.

Na fase seguinte da investigação, foi realizado o levantamento das fontes primárias e secundárias, tendo em vista identificar os movimentos na formação do primeiro Jardim da Infância. Consideramos que os elementos extraídos da análise das fontes levantadas e coletadas nos permitem uma melhor compreensão da relação desses profissionais no contexto da sociedade da cidade de Castro -PR, “[...]visto que a base da história de todo homem está no exercício do trabalho, que é determinante do seu desenvolvimento” NASCIMENTO, 2004, p. 6)

As fontes trabalhadas nesta pesquisa foram coletadas nas seguintes instituições: Arquivo Público de Curitiba; Bibliotecas da Universidade Estadual da Unicamp: - Faculdade de Educação, - Biblioteca Central e Departamento de Obras Raras; Bibliotecas da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG; Biblioteca Pública da cidade Ponta Grossa; Casa da Memória – Castro - Pr; Setor de Documentação da Secretaria de Educação do Estado do Paraná; Arquivo Público de Castro; Cartório da cidade de Castro. Nesta pesquisa, recorreremos aos seguintes recursos gráficos para a identificação do tipo de fonte (primária ou secundária) que está sendo utilizada:

- “*itálico*” - para as fontes primárias. As citações de fontes primárias mantiveram a redação original, sem qualquer atualização ortográfica.
- “sem *itálico*”- para as fontes secundárias (NASCIMENTO, 2004)

O estado do conhecimento aqui realizado parte das dissertações e teses defendidas no país sobre o tema Instituição Escolar. Este levantamento foi elaborado tomando-se como referência a base de dados da ANPED, IBICT e do CAPES⁵. Seleccionamos doze trabalhos de pesquisa, correspondentes ao período de 1985 a 2004, dos quais nove são dissertações de mestrado e três são teses de doutorado.

⁵ CAPES -Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação e IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura, em 2004 defendeu sua tese de doutorado intitulada “A Primeira Escola de Professores dos Campos –PR”, pela Universidade Estadual de Campinas. Esta pesquisa investiga o processo histórico de constituição e instituição da primeira escola de professores na região dos Campos Gerais do Estado do Paraná, delimitando-se ao período histórico compreendido entre a criação da Província do Paraná 1853 e a abertura da Escola Normal de Ponta Grossa em 1924. E, as múltiplas e complexas relações presentes na formação dos Campos Gerais. Neste sentido, analisa os determinantes políticos, econômicos e sociais que geram, naquela região, as condições para a criação da primeira escola de professores. Este trabalho está estruturado em três capítulos: No primeiro capítulo, buscou-se entender e reconstruir o contexto de formação dos Campos Gerais - PR, com base nos documentos e estudos publicados para a compreensão do desenvolvimento histórico da educação na região. No segundo capítulo a autora buscou realizar a análise do processo de transformações educacionais na fase inicial do regime republicano e seus desdobramentos na região dos Campos Gerais produzidas; No terceiro capítulo analisamos a criação da primeira escola de professores nos Campos Gerais, em 1924, no contexto das reformas republicanas para a educação.

Vendramini, Lucymary, defendeu em novembro de 2003, sua dissertação de mestrado, intitulada “Urussanga: da escola italiana à escola pública”; Esta dissertação busca demonstrar as especificidades da educação antes de se criar a escola pública em Santa Catarina e no município de Urussanga, quando as escolas são estrangeiras. Além disso, pretende observar a transição entre a escola italiana e a pública e quais fatores influenciam na queda de uma e na ascensão de outra. A hipótese central é que a escola pública é instituída com o objetivo de formar e disciplinar as pessoas para servirem de força de trabalho na sociedade industrial que emerge com a expansão do capitalismo nas colônias formadas por imigrantes. A instituição da escola pública também é um meio para a nacionalização das colônias, que criam escolas sem fiscalização do governo, ensinando língua e cultura estrangeiras. A pesquisa é qualitativa, sendo utilizados os métodos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevista. A partir da análise destes dados, conclui-se que a implantação da escola pública ocorre com o intuito de

nacionalizar a cultura dos descendentes de imigrantes que ainda não se sentem cidadãos brasileiros.

LEONARDI, Paula em 2002, defendeu sua dissertação de Mestrado com o trabalho "Puríssimo coração": um colégio de elite em Rio Claro que tem como tema central um colégio confessional católico instalado na cidade de Rio Claro, interior do Estado de São Paulo. Em 1999, no início do regime republicano, o Colégio foi instalado na cidade presenciando e participando de importantes mudanças políticas e culturais ocorridas no país, especialmente para a Igreja católica com o fim do padroado. Durante seus noventa e três anos de história o Colégio desenvolveu, perante os habitantes da cidade, uma imagem de escola de qualidade e que oferece formação integral. O objetivo desta pesquisa é compreender como o Colégio construiu essa imagem ao longo dos anos e que interesses estavam em jogo em sua instalação e permanência em Rio Claro, a fim de olhar para seu desenvolvimento no campo material e simbólico.

URBAN, Maria de Lourdes, em 2002, defende a dissertação intitulada "O Colégio Rainha dos Apóstolos na Vila Monumento de São Paulo(1944-2000)" pela Universidade Estadual de Campinas, no ano de 2002. Essa pesquisa segundo a autora, teve como objetivo discutir alguns elementos da participação da Igreja Católica na educação de crianças e jovens brasileiros. Para isso, a autora expôs na dissertação a compreensão do funcionamento do Colégio Rainha dos Apóstolos situado na Vila Monumento na cidade de São Paulo, desde sua implantação em 1944 até o ano de 2002. A dissertação foi dividida em três capítulos: No primeiro a autora apresenta elementos possíveis à pesquisa da história da Congregação de Notre Dame para compreensão da análise da cultura pedagógica do colégio. No segundo estuda a cultura pedagógica do colégio por meio da implantação e do desenrolar das experiências educativas nos níveis da Educação Infantil a ensino Médio relacionando com as mudanças ocorridas na escola com a história da Congregação e do país. No terceiro capítulo, procura descrever a identidade atual da escola.

BATISTA, Maristela Iurk, em sua dissertação, defendida em 2002, intitulada: "Mãos e mentes na arte de aprender: a memória da escola profissional ferroviária Col Tiburcio Cavalcanti, de Ponta Grossa (1940 –

1973),” registra a primeira escola ferroviária da região sul no Brasil, fundada em 1940 sob a égide do Estado Novo (1937-1945), num contexto de industrialização que se efetivou no país a partir da Era Vargas. O trabalho está organizado em três capítulos: O primeiro contextualizando Ponta Grossa do século XVIII ao XX, enfocando a chegada dos imigrantes europeus. O segundo faz uma análise sobre a trajetória dos imigrantes e no terceiro, o enfoque dirige-se as especificidades da escola por ela pesquisada, desde a sua fundação.

CANTUARIA, Adriana Lech, em 2000 defendeu seu trabalho de dissertação de mestrado, intitulado “A escola pública e a competência escolar: o caso do colégio culto a ciência de Campinas” pela Universidade Estadual de Campinas. A pesquisa aborda a história do tradicional colégio da cidade de Campinas, o Culto à Ciência, buscando particularmente contribuir para a compreensão da maneira como este interagiu com as modificações na organização do ensino brasileiro e com a estrutura social da cidade durante mais de 100 anos. A análise relaciona a história do colégio a dois momentos específicos da história de Campinas e do Brasil: o de implantação e consolidação da república, quando a cidade almeja projetar sua imagem no cenário nacional, e o que se seguiu ao milagre econômico, quando Campinas, emergindo como centro industrial e de excelência científica e tecnológica, buscando se firmar nacional e mesmo internacionalmente. As transformações econômicas e sociais e a decorrente alteração nas demandas de escolarização das elites campineiras são os elementos que nos permitem melhor compreender a desvalorização do Culto à Ciência como produtor de competência escolar, o que viria a ser concretizado com as alterações provocadas pela reforma educacional de 1971.

BRITO, Maria Terezinha de. Defendeu em 1999, sua dissertação de Mestrado intitulada: “A Escola Normal de Patos de Minas: 1932-1972. Na encruzilhada entre o novo e o velho”, pela UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Neste trabalho o tema central é a formação dos professores do ensino fundamental, mas ao mesmo tempo busca em objetos singulares como uma instituição de ensino com seus registros materiais (arquivos, documentos, móveis, fotografias, arquitetura) e a memória de seus egressos (relatos, entrevistas que falam de expectativas, sentimentos, emoções, realizações

individuais e coletivas) recompor um registro histórico rigoroso, fazendo-a emergir do universal onde se inscreve. Escola Normal de Patos de Minas desenvolveu um perfil de professor preocupado com a formação ampla do aluno, capaz de desenvolver planos de estudos originais para as classes de alfabetização, de apoiar-se na pesquisa, no trabalho coletivo desenvolvido no método da Escola Nova e ao mesmo tempo constituiu na sociedade conservadora, um canal de ascensão social e econômica da classe trabalhadora tanto pelo acesso a mais educação quanto pelo desenvolvimento do ensino fundamental na cidade e região.

SOUZA, Rosa Fátima. Defendeu sua dissertação intitulada “Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890 – 1910)”, na Unesp em 1998. Em seu trabalho coloca a necessidade de estar atento ao significado político, educacional e sócio-cultural da implantação da escola. “No final do século XIX e início do XX, a educação popular encontrava-se difundida em nível mundial e seguia os moldes da escola graduada baseada na classificação homogênea dos alunos, na existência de várias salas de aula e vários professores. Tão acostumados estamos a essa modalidade escolar que pouco nos atemos ao seu funcionamento e a sua origem” (SOUZA, 1998, p.15). “Se é fato que a educação cumpre finalidades determinadas pela sociedade não é menos verdade que os projetos, os discursos, as teorias pedagógicas materializam-se no cotidiano da escola; é nesse âmbito que a intercessão de subjetividades e práticas cadencia ritmos, ritualiza comportamentos, intercambia experiências, configura formas de agir, pensar e sentir e possibilita a identidade” (Ibdem, 1998, p.19).

GAMEIRO, Ana Maria Schefer. Em 1997, defende a dissertação intitulada “A história social de uma escola: a Escola do Traviú.” pela Universidade Estadual de Campinas. O objetivo principal desta pesquisa foi compreender a participação de um grupo de descendentes italianos dentro de uma escola pública do Traviú. A pesquisa foi dividida em três capítulos: No Primeiro capítulo a autora procura encontrar a origem da participação do grupo nas decisões da escola, buscando mostrar como a história produzida pelos imigrantes e transmitida pela escola legitimou o poder deste grupo, ao mesmo tempo em que garantiu, apesar desta legitimação, uma intensa participação

dos mesmos no cotidiano escolar. No segundo, relata sobre o Conselho de Escola, destacando a importância do mesmo como instrumento mediador dos conflitos sociais ali existentes, e o papel do especialista de educação diante de uma realidade tão peculiar. A autora chama atenção também, pois, sua pesquisa pode verificar como os registros burocráticos encobrem as verdadeiras relações que se estabeleceram na escola do Traviú onde ocorreu um confronto entre a identidade pessoal dos imigrantes e a identidade nacional, criado pela experiência de vida e trabalho no Brasil.

GOLFETO, Norma Viapiana, em 1994 defende a dissertação de mestrado com o título: “Imigração, Nacionalismo e educação; A transição da escola comunitária para a pública no Rio Grande do Sul”. pela Universidade Federal de Santa Maria. A pesquisa analisou a política e as práticas pedagógicas que foram desenvolvidas no Rio Grande do Sul, após a nacionalização das escolas paroquiais, fundadas pelos imigrantes alemães e italianos. Esta pesquisa contribui para estado da arte das Instituições escolares, pois a autora para chegar às políticas busca compreender o papel da escola paroquial para os imigrantes que na pesquisa é retratado como uma das instituições sociais mais visada pela ação nacionalizadora e em decorrência disso, sofreu inúmeras transformações. Esse estudo foi dividido em cinco capítulos. O primeiro busca compreender a História da Imigração; no segundo aborda a experiência dos imigrantes alemães e italianos, no sentido da escola; O terceiro disserta sobre a estruturação de uma rede escolar pelos imigrantes, ou seja, o surgimento das escolas comunitárias; O quarto traz a integração dos imigrantes a pátria brasileira, a nacionalização e suas escolas; e o quinto relata a política educacional no Rio Grande do Sul após a nacionalização, a substituição das escolas paroquiais por escolas públicas.

MONARCHA, Carlos, defendeu em 1994, sua tese de doutorado que foi posteriormente editado pela editora da Unicamp, intitulada: “Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes” apresentado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Neste trabalho, o autor relata que essa instituição ocupou centralidade no imaginário da população no transcorrer da monarquia e da república, recebendo diferentes denominações. A obra é dividida em 6 partes: na primeira o autor disserta sobre a Escola Normal de São Paulo sob o ponto de vista do Inspetor Geral; no segundo, a escola e a reforma urbana; no

terceiro, relata sobre os professores positivistas na escola; no quarto, a escola normal da praça e a república; no quinto, a escola e o clima normalista de Belle Époque; e, finalmente no sexto, disserta sobre a escola normal da praça a sombra da racionalização.

KREUTZ, Lucio em 1985 defendeu sua tese de doutorado intitulada: “O professor paroquial católico teuto-brasileiro do Rio Grande do Sul no movimento da restauração” pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A pesquisa foi dividida em 6 capítulos: no primeiro disserta sobre a Alemanha no tempo da emigração ao Rio Grande do Sul e a bagagem cultural dos imigrantes alemães; no segundo relata sobre a Província de São Pedro no tempo da imigração; no terceiro, aborda o desenvolvimento interno da imigração no RGS; no quarto capítulo, disserta sobre a missão religiosa e funções sociais do professor paroquial; no quinto aborda a formação do professor paroquial; e, no sexto, relata sobre a prática pedagógica, o florescimento e o declínio da associação dos professores paroquiais.

Esta pesquisa tem como propósito contribuir para a produção do conhecimento na área da História da Educação Brasileira, buscando apreender como instituiu-se o primeiro Jardim da Infância do Brasil, fundado por **Emília Erichsen**, no século XIX, que corresponde ao Período Imperial⁶. “Somente, assim, será possível a leitura do real, buscando compreender os principais interlocutores que estiveram inseridos no contexto histórico do período.” (NASCIMENTO, 2004, p. 3)

Para alcançar os objetivos propostos a pesquisa foi estruturada em três capítulos, a saber:

No primeiro capítulo, buscamos entender o conceito da infância na modernidade, com base nos escritos filosóficos relativos à educação da infância e nas bibliografias sobre o assunto.

No segundo capítulo da dissertação, apontamos, entre outros, o educador Friedrich Fröebel, buscando compreender aspectos relevantes de

6 Período que vai desde a Independência, em 1822, e o início do período imperial, que vai até 1889. Um período marcado por muitas revoltas como pó exemplo: Cabanagem, Balaiada, Sabinada, o regime de trabalho utilizando mão de obra escrava principalmente nas fazendas de café. Chegada dos imigrantes para substituir a mão de obra escrava. A Abolição da Escravidão. A Lei Áurea liberta, mas deixa os homens que ajudou de forma forçada a construir o país as “minguas”, para serem explorados.

sua vida e suas contribuições para a instituição da Educação Infantil. Destacamos também a vida de Emília Ericksen.

E no terceiro capítulo desvelamos as contribuições de Emília Ericksen e a criação do Primeiro Jardim de Infância do Brasil, fundado em Castro, Pr, em 1862.

I CAPÍTULO

A BUSCA DA COMPREENSÃO DO CONCEITO DE INFÂNCIA

A partir dos anos de 1780, o mundo estava organizado em regiões ricas e pobres, com sociedades bem mais avançadas econômica e socialmente, e por outro lado, convivendo com sociedades que viviam em extremo isolamento, impedidas de alcançar o mesmo grau de desenvolvimento das grandes potências da época. Essa dicotomia acompanhava as sociedades avançadas e “[...] atrasadas, unidades com organização política e força militar mais fortes e mais fracas” (HOBSEBAWM, 1981, p.31). Isso significa admitir que as diferenças existentes entre os países desenvolvidos e não desenvolvidos eram de um distanciamento sem mensuração, cujo fator determinante era o econômico.

Ao predominar uma economia agrária, na Europa ou países europeus, a forma de ascensão social

[...], para um trabalhador ou camponês, qualquer pessoa que possuísse uma propriedade era um ‘cavalheiro’ e membro da classe dominante, e, vice-versa de nobre ou de gentil-homem (que dava privilégios políticos e sociais e era ainda de fato a única via para mais altos postos do Estado) era inconcebível sem uma propriedade. (Ibidem, 1981, p.32)

Durante o século XVIII, a agricultura européia era tecnicamente ineficiente

[...] Seus produtos eram ainda tradicionais: centeio, trigo, cevada, aveia e, na Europa Oriental, trigo sarraceno (alimento básico da população) gado de corte, cabras e seus laticínios, porcos e aves, certa quantidade de frutas e legumes, vinho, e algumas matérias-primas industriais como a lã, a fibra de linho, cânhamo para cordame, cevada para a produção de cerveja etc. ((Ibidem, 1981, p.34).

Apesar de uma grande parte dos países europeus predominar a economia agrária, não significou que o século XVIII tenha sido um período de estagnação da economia. Foi um período de “[...] de expansão demográfica, de urbanização crescente, de fabricação e comércio” (Ibidem, 1981, p.34) onde

a agricultura estava sendo encorajada a uma melhoria, pois era necessária à sociedade. O período do século XVIII constituiu num momento decisivo de mudança econômica, social, política e cultura ocorrida em vários condados do centro e do norte da Inglaterra, assim como em vários países da Europa.

Quanto a agricultura, essa passa por uma fase de transição. Onde o capitalismo se desenvolveu mais rapidamente, esse foi beneficiado pelas novas técnicas, já nos lugares onde o capitalismo ainda vivia sua fase inicial, o setor agrícola permaneceu ligado as velhas práticas de produção, ou seja, recorria a velha inchada, a drenagem da terra tocada por animais, etc.

A partir de 1830, a literatura e as artes começaram a ser abertamente “[...] obcecadas pela ascensão da sociedade capitalista, por um mundo no qual todos os laços sociais se desintegravam, exceto os laços entre o ouro e o papel-moeda” (Ibidem, 1981, p.43). A revolução industrial na Europa ocorreu na sua totalidade de forma tardia, porém na Inglaterra ela já acontecia mesmo antes de se expandir o termo revolução industrial.

A partir da metade do século XIX foram retirados o que aprisionava “[...]do poder produtivo das sociedades humanas, que daí em diante se tornaram capazes da multiplicação rápida, constante, e até o presente, ilimitada, de homens, mercadorias e serviços” (Ibidem, 1981, p.44)

As transformações econômicas foram inevitáveis e a revolução Industrial⁷ “[...] não foi um episódio com um princípio e um fim. Não faz sentido perguntar quando se ‘completou’, pois sua essência foi a de que a mudança revolucionária se tornou norma deste então” (Ibidem, 1981, p.45).

Mudanças não somente ocorrem com o aparecimento das grandes indústrias na ordem econômica, mas também graças à ciência positiva na ordem intelectual, a democracia na ordem política, as transformações nas forças mestres que dirigem o mundo as sociedades modernas.

A valorização da escola como local privilegiado para a transmissão de um conhecimento, buscando uma qualificação geral mínima - cumpre mediações importantes para as necessidades de cada época, sistematizando o conhecimento que devia começar na mais tenra idade (Jardim

⁷ “O economista da década de 1780 lia Adam Smith, mas também - e talvez com mais proveito - os fisiocratas e os contabilistas fiscais franceses, Quesnay, Turgot, Dupont de Nemours, Lavoiseier, e talvez um ou dois italianos” (HOBSEBAWM, 1981, p.46)

de Infância), e continuar até atingir a idade da maturidade (18 a 24 anos) com o ensino superior.

O século XVIII foi importante para a estruturação do conceito de infância, e a conseqüência de todo esse processo são as muitas preocupações com o tipo de educação que essa infância deveria receber. Essas preocupações foram resultantes do reconhecimento e valorização que as crianças passaram a ter principalmente as que nasciam no meio privilegiado de sua época.

As escolas antes da revolução francesa, nasciam sob o escudo do pároco ou o pastor, isto estavam sobre o controle da Igreja, que por sua vez nas vilas era o todo soberano não só enquanto religioso.

Esses lugares escolhido pela igreja não tinham exatamente a denominação de escolas, seu lugar nem sempre era fixo. Muitas vezes a escola era montada na casa do mestre-escola, contando com uma única divisão entre espaço ocupado pela família e o destinado aos alunos; outras vezes poderia ser montada num local adjacente ao presbítero. Sem luz, ou mobiliário adequado, muitas vezes as crianças aprendiam no chão a ler e escrever. (ARCE, 2002, p. 200)

As primeiras mudanças ocorreram nas atitudes em relação às crianças que, inicialmente, eram educadas a partir de aprendizagens adquiridas junto aos adultos e, aos sete anos, a responsabilidade pela educação era atribuída a uma outra família, e não à sua. Apesar de uma grande parcela da população infantil continuar sendo educada segundo as antigas práticas de aprendizagem, o surgimento do conceito de infância provocou mudanças no quadro educacional.

As concepções de infância alteram-se de acordo com as transformações econômico, social, político e culturais, as quais se mesclam na organização da sociedade, na substituição das formas antigas das relações de trabalho, das quais vai se dar a inclusão do conceito de infância.

Com o progresso da sociedade e das famílias, conseqüentemente o conceito de infância, que compõe estas sociedades, também se transforma e isso acontece devido à força produtiva social do trabalho, é nessa proporção que cresce o sistema capitalista, que surge sobre um “[...] terreno econômico que é o resultado de um longo processo de

desenvolvimento, que lhe serve de partida, é uma dádiva não da natureza, mas de uma história que abrange milhares de séculos”. (MARX, 1994,7-588)

Já na inserção do mercantilismo, alterou-se o sentido e as relações frente à criança, modificadas com a estrutura social. Se antes a criança era vista com indiferença ou passava despercebida pelos adultos, com o desenvolvimento do campo produtivo, ela vai ser incluída no trabalho, principalmente a partir do século XVIII, (com a Revolução Industrial), período esse, em que as necessidades de sobrevivência dos adultos não eram percebidas longe das necessidades de trabalho das crianças. Com o desenvolvimento da sociedade burguesa e as transformações que nela ocorre, muda o sentimento com relação às crianças, que deixam de assumir um papel produtivo direto, passando a ser merecedoras dos cuidados e da educação, desde o momento em que conseguem sobreviver. Portanto, houve uma mudança na relação do meio social.

A educação por muitos séculos foi formulada do ponto de vista do interesse dos adultos de uma determinada classe social. Rousseau foi quem revolucionou a educação quando investiu de forma audaciosa para sua época quando afirmando que esta, como era praticada, não é “[...] apenas totalmente falsa, mas absolutamente prejudicial. No lugar das idéias e opiniões do adulto, colocou as necessidades e atividades da criança e o curso natural de desenvolvimento.” (EBY, 1970, p. 290)

As meninas na infância usavam roupas semelhantes aos adultos, cumpridas e com corpetes, como o faziam as mulheres adultas. Não só o corpo das crianças eram vestidas como adultos, também se estendiam ao espírito.

A criança era obrigada a receber e compreender os mesmos assuntos dos adultos e demonstrar interesse

[...] pelas mesmas idéias que os adultos. Eram obrigadas a praticar as mesmas convencionalidades da vida polida e, ao mesmo tempo, observar um padrão muito mais rigoroso de comportamento ético (Ibidem,1970,291).

Rousseau concebe a infância de uma outra forma, desde o vestir até o tratamento desta criança. Considerou a criança como sendo o ponto central do qual a educação deve ser encarada. Ensinar e formar uma criança

consiste, “[...] não em inculcar idéias, mas em fornecer à criança as oportunidades para o funcionamento daquelas atividades que são naturais em cada fase.” (Idem, 1970, p. 292)

Entre os autores clássicos que defendiam um cunho social para a educação, encontramos Pestalozzi que pensava que a reforma social só poderia ser feita pela educação. Ele considerava as Reformas Sociais uma forma de Revolução, pois significava promover mudanças do pensar e, conseqüentemente, um meio de “Regeneração Social”, ou seja, dar condição ao educando de se desenvolver físico, mental e moralmente.

A contradição que a sociedade apresenta com relação à criança, encontra-se nas mudanças de postura, antes a exigência era de que a criança fosse inserida no mundo do trabalho e que assumisse uma atitude e um comportamento de um adulto, mesmo que fosse em miniatura. Depois de consolidada a burguesia, é quando se passa a atribuir a criança a ingenuidade e a inocência que lhe são próprias e, ao mesmo tempo, a imperfeição e a incompletude, transformando em paparicação ou em moralização.

A concepção de infância está relacionada com o significado etimológico da palavra.

Da partícula negativa latina in, ‘não’, usada como prefixo, e do latim fans, fantis, particípio presente de fari, ‘falar, ter a faculdade da fala’, forma-se o adjetivo latino infans, infantis, ‘que não fala, que tem pouca idade, que é ainda criança’. O adjetivo infantil, ‘que diz respeito às crianças, infantil’, e o substantivo infantia, ‘incapacidade de falar, dificuldade em se exprimir, meninice, infância’, são derivados latinos de infans, infantis. (Dicionário Escolar Latino-Português, 1956, p.2)

Percebemos então que, etimologicamente, a palavra infância refere-se a limites mais estreitos, e que essa incapacidade atribuída, em geral ao período que se “[...] chama de primeira infância, muitas vezes era vista como se estendendo até os sete anos, que representariam a passagem para a idade da razão”. (KUHLMANN, 1998, p. 16).

A visão sobre a infância, como um período específico pelo qual todos passam, é uma construção definida na atualidade. A questão de que todos os indivíduos nascem e serão crianças até um determinado período, independente da condição vivida, é inegável. Entretanto, tal premissa nem

sempre foi percebida dessa maneira, e por diversos períodos se questionou qual era o tempo da infância e quem era a criança.

O conceito ou a idéia que se tem da infância foi sendo historicamente construído e a criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim como um adulto em miniatura.

1.1. CONCEITO DE INFÂNCIA ATÉ O SÉCULO XVIII

A infância pode ser identificada, por meio de pesquisa iconográfica que já apontava para os sinais da necessidade do sentimento de infância. Sua premissa básica é a não existência do sentimento de infância durante a Idade Média e seu objeto de estudo é basicamente a criança e a família na França Medieval em que a marca predominante desse período é o fato de as crianças estarem integradas ao mundo dos adultos.

Pode-se dizer que do século XII ao século XVIII, foi uma época de grandes transformações históricas, onde a infância tomou diferentes conotações dentro do imaginário do homem em todos os aspectos, sejam eles sociais, culturais, políticos e econômicos. A criança era vista como substituível, como ser produtivo que tinha uma função utilitária para a sociedade, pois a partir dos sete anos de idade era inserida na vida adulta e tornava-se útil na economia familiar, realizando tarefas, imitando seus pais e suas mães, acompanhado-os em seus ofícios e cumprindo, assim, seu papel perante a coletividade.

A criança era deslocada ou desconsiderada nas relações dessa família medieval, desde cedo era afastada de sua família e colocada em outra família, de estranhos, como aprendiz para ser educada. A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental. As relações sociais tinham uma valorização primordial. Por isso, as famílias eram numerosas e seus limites de intimidade eram quase inexistentes. As pessoas viviam a maior parte de seu tempo fora de casa, na rua, nas praças, ou no meio de comunidades de trabalho, de festas, de orações. Quanto mais essas comunidades

monopolizavam o tempo e o espírito dessas pessoas, menor é o lugar da família em sua sensibilidade. (ÁRIES,1978, p.223).,

O sentimento de família não se desenvolve quando a casa está muito aberta para o exterior, ele exige um mínimo de intimidade. A sociabilidade da rua, da praça e dos outros lugares de encontro e convivência de pessoas era incompatível com o tipo de família monopolítica dos tempos modernos. O essencial era manter as relações sociais com o conjunto do grupo no qual havia nascido e levar a própria posição através do uso dessa rede de relações.

Até o final do século XVII e início do século XVIII, a família era aberta e a cidade, com suas ruas e praças, estava envolvida por numerosas relações sociais. As pessoas, e em especial as crianças, viviam em promiscuidade, no entanto, tinham seu lugar garantido, sem exclusão.

A criança não aparece nem como centro da sociedade, nem como centro da família, mas está presente onde quer que haja pessoas se encontrando.

Partindo de relatos e textos dos séculos XII ao XVIII, constata-se que as pessoas definiam que

[...] a primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras (Ibidem, 1981, p. 36).

Nessa perspectiva, a fase da infância seria caracterizada pela ausência da fala e de comportamentos esperados, considerados como manifestações irracionais. A infância se contrapõe à vida adulta, pois os comportamentos considerados racionais ou providos da razão, seriam encontrados apenas no indivíduo adulto, identificando, assim, o adulto como o homem que pensa, raciocina e age, com capacidade para alterar o mundo que o cerca; tal capacidade não seria possível às crianças.

Observamos que a passagem da vida infantil para a vida adulta seria uma condição a ser superada: “[...] a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo

ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade” (Ibidem , 1981, p. 10). A infância, nesse contexto, seria comparada à velhice, pois se, de um lado, temos a infância constituída pela falta de razão, por outro, teríamos a velhice marcada pela senilidade “[...] porque as pessoas velhas já não têm os sentidos tão bons como já tiveram e caducam em sua velhice [...] o velho está sempre tossindo, escarrando e sujando” (Ibidem, 1981, p. 37), ou seja, vive uma tese de decadência física e mental.

As demais idades, no caso, a juventude e a vida adulta, caracterizar-se-iam pela sua força, virilidade e principalmente pelas funções produtivas dentro da vida social e coletiva. Entendemos que foi uma época voltada ao poder da juventude. É curioso percebemos que, ainda hoje, na nossa sociedade, essa situação é recorrente, à medida que há uma ênfase na valorização do indivíduo produtivo, excluindo-se crianças e idosos de diversos setores e espaços sociais.

Os adultos se relacionavam com as crianças sem discriminações, falavam vulgaridades, realizavam brincadeiras grosseiras, todos os tipos de assuntos eram discutidos na frente delas, inclusive a participação em jogos sexuais. Isto ocorria porque não acreditavam na possibilidade da existência de uma inocência pueril, ou na diferença de características entre adultos e crianças: “[...]no mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido”. (Ibidem, 1981, p. 51). Em muitas escolas, adultos e crianças viviam no mesmo espaço e que não era bom para as crianças, pois aprendiam coisas que lhe corrompiam o espírito.

O tratamento dado às crianças e as concepções relacionadas à infância estão intimamente ligados às práticas e hábitos culturais da sociedade ao longo da história. Por volta do século XII, a criança era pública e considerada como parte da família que garantia sua continuidade. Na hora do nascimento, apesar do parto acontecer em casa, local privado, este era assistido por várias mulheres das proximidades, o que o tornava um ato público.

Para ARIÈS (1981), esses foram séculos de altos índices de mortalidade e de práticas de infanticídio. Segundo ele, as crianças eram jogadas fora e substituídas por outras sem sentimentos, mais saudável, mais

forte e que correspondessem às expectativas dos pais e de uma sociedade que estava organizada em torno dessa perspectiva utilitária da infância. O sentimento de amor materno não existia, segundo o autor, como uma referência à afetividade. A família era social e não sentimental. Nessa passagem, é possível apreender tal idéia:

[...] uma vizinha, mulher de um relator, tranquilizar assim uma mulher inquieta, mãe de cinco pestes, e que acabara de dar à luz: Antes que eles te possam causar muitos problemas, tu terás perdido a metade, e quem sabe todos (ARIÈS, 1981, p. 56).

Assim, as crianças sadias eram mantidas por questões de necessidade, mas a mortalidade também era algo aceito com bastante naturalidade.

Outra característica da época era entregar a criança para que outra família a educasse. O retorno para casa se dava aos sete anos, se sobrevivesse. Nesta idade, estaria apta para ser inserida na vida da família e no trabalho. Nesse contexto, as mudanças com relação ao cuidado com a criança só vêm a ocorrer mais tarde, no século XVII, com a interferência dos poderes públicos e com a preocupação da Igreja em não aceitar passivamente o infanticídio, antes secretamente tolerado.

Preservar e cuidar das crianças seria um trabalho realizado exclusivamente pelas mulheres, no caso, as amas e parteiras, que agiriam como protetoras dos bebês, criando uma nova concepção sobre a manutenção da vida infantil, como se descobrisse que a alma da criança também era imortal. “ É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes”. (ARIÈS, 1981, p. 61).

Para ARIÈS, o nascimento e desenvolvimento do sentimento de infância podem ser divididos em duas partes:

O primeiro, difundido e popular, a ‘paparicação’, limitava-se às primeiras idades e correspondia à idéia de uma infância curta; o segundo que exprimia a tomada de consciência da inocência e da fraqueza da infância, e, por conseguinte, do dever dos adultos de preservar a primeira e fortalecer a segunda, durante muito tempo se limitou a uma pequena minoria de legistas, padres ou moralistas (Ibidem, 1978, p.186).

A paparicação seria um sentimento despertado pela beleza, ingenuidade e graciosidade da criança. E isso fez com que os adultos se aproximassem cada vez mais dos filhos. Assim, os gracejos das crianças eram mostrados a outros adultos, fazendo da criança uma espécie de distração, tornando-se bichinhos de estimação,

[...] ela fala de um modo engraçado: e titota, tetita y totata e [...] eu a amo muito. [...] ela faz cem pequenas coisinhas: faz carinhos, bate, faz o sinal da cruz, pede desculpas, faz reverência, beija a mão, sacode os ombros, dança, agrada, segura o queixo: enfim, ela é bonita em tudo o que faz. Distraio-me com ela horas a fio. (Ibidem, 1981, p. 68)

Por essa necessidade de manter uma pessoa provida de tanta beleza e graça, surgem medidas para salvá-la e garantir sua sobrevivência. A preocupação com a saúde das crianças fez com que os pais não aceitassem a morte com naturalidade à medida que a sociedade se transformava economicamente, ocorrendo assim uma alteração no comportamento social. As condições de higiene foram melhoradas. A perda de seus filhos já não era aceita com naturalidade e, os que perdiam, não consideravam como sendo a vontade de Deus, segundo a orientação religiosa dada na época.

Este sentimento, despertado primeiramente nas mulheres, não era compartilhado por todas as pessoas; algumas ficavam irritadas com a nova forma de tratar as crianças. ARIÈS cita, em suas referências, a hostilidade de MONTAIGNE com o novo comportamento adotado:

[...] não posso conceber essa paixão que faz com as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não têm ainda movimento na alma, nem forma reconhecível no corpo pela qual se possam tornar amáveis, e nunca permiti de boa vontade que elas fossem alimentadas na minha frente. (MONTAIGNE, M, apud ARIÈS, 1981, p. 159).

O sentimento de apego surge a partir do século XVII, como uma manifestação da sociedade contra a paparicação da criança, e propõe separá-la do adulto para educá-la nos costumes e na disciplina, dentro de uma visão mais racional. Desse contexto moral é que a educação das crianças passa a

ser construída, através do posicionamento de moralistas e educadores e, principalmente, com o surgimento da família nuclear gerada dentro dos padrões da cúria: o modelo de família conservadora, símbolo da continuidade parental e patriarcal que marca a relação pai, mãe e criança. A preocupação da família com a educação da criança fez com que mudanças ocorressem e os pais comesçassem, então, a encarregar-se de seus filhos.

Conseqüentemente, houve a necessidade da imposição de regras e normas na nova educação e a formação de uma criança melhor doutrinada, atendendo à nova sociedade que emergia. Tal concepção de indivíduo que aparece, faz com que a criança seja alvo do controle familiar ou do grupo social em que ela está inserida. Com o surgimento desse novo homem, moderno, aparecem também as primeiras instituições educacionais, sugerindo que os adultos compreenderam a particularidade da infância e a importância, “tanto moral como social e metódica, de as crianças freqüentarem instituições especiais, adaptadas a tais finalidades”. (ARIÈS, 1981, p. 193)

Com as modificações nas relações sociais que se estabelece na Idade Moderna, a criança passa a ter um papel central nas preocupações da família e da sociedade. A nova percepção e organização social fizeram com que os laços entre adultos e crianças, pais e filhos, fossem fortalecidos. A partir deste momento, a criança começa a ser vista como indivíduo social, dentro da coletividade, e a família tem grande preocupação com sua saúde e sua educação. Tais elementos são fatores imprescindíveis para a mudança de toda a relação social.

No século XVIII, a família começou a manter a sociedade à distância. Ou melhor, a sociedade mostra os encantos de deixar as famílias dentro dos portões e muros. A organização da casa passou a corresponder à nova preocupação de defesa contra o mundo e a uma necessidade nova de isolamento. Além disso, a comunidade familiar extensa se restringe e rompe-se, e agora pais e filhos ficam separados dos empregados. A criança conquista um lugar junto a seus pais, tornando-se um elemento indispensável da vida cotidiana e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro. O acompanhamento das crianças por amas ou por famílias estranhas, que as recebiam como aprendizes, começa a ser repensado, muito embora

[...] essa evolução da família medieval para a família do século XVII e para a família moderna, durante muito tempo se limitou aos nobres, aos burgueses, aos artesãos e aos lavradores ricos. Ainda no século XIX, uma grande parte da população, a mais pobre e a mais numerosa vivia como as famílias medievais, com as crianças afastadas das casas dos pais (Ibidem , 1978, p. 271).

A nova ordem da cidade instaura a divisão entre espaço público e privado. O Estado se apropria do espaço público e a socialização espontânea se dá no espaço privado onde as solidariedades consangüíneas assumem nova importância. O campo de investimento afetivo e social da criança se reduz aos poucos à família conjugal, a qual começa a lhe dar tal importância que a criança sai do seu anonimato. (MEYER, 1977, p.12)

A criança, nesse novo contexto, começa a ser percebida de outra forma. O controle se torna mais efetivo e, quando sair do contexto da família, entrará no controle das instituições do Estado, especialmente a escola. Família e infância fazem parte do projeto político traçado pelo Estado que passa a ocupar os espaços, antes ocupados pelas relações espontâneas. É fácil perceber aqui que o espaço de construção da criança se restringiu, tanto fisicamente como socialmente e psicologicamente. Ao contrário do que pareceria à primeira vista, a importância dada à criança na família é fruto de uma nova organização sociocultural muito mais que uma descoberta da criança.

Pelo fato de a criança, a partir do século XVIII, ter emergido e ocupado um lugar determinado, fez com que ela fosse retirada dos lugares públicos ou espaços públicos: comunidade, trabalhos, festas e lazer e fosse confinada num espaço particular onde se processava o desenvolvimento cultural. Caso específico da escola ou do internato. Deste modo, a criança foi se afastando das atividades adultas, passando a desenvolver tarefas específicas. A contradição que oferece é que a criança ao mesmo tempo em que era rejeitada pelos adultos, era reconhecida como categoria social de suma relevância para o mundo produtivo.

Assim, a nova forma de organização social e de família é fruto da evolução político-econômica da época moderna, ocorrida a partir da revolução burguesa do século XIX, na qual a burguesia impõe sua forma própria de

família (restrita, monogâmica), com a intenção de melhor policiá-la. A era pré-industrial e industrial necessitava das massas com um mínimo de estabilidade e, para isso, família estável seria um instrumento útil para a sujeição.

1.2.CONTRAPONDO-SE ÀS IDÉIAS DE PHILLIPPE ARIÈS

Não podemos negar a contribuição de ARIÈS (1981) para a história da criança, no entanto a indicação de que ela só aparece na Idade Moderna contrapõe-se a proposição de KUHLMANN JR⁸ e de COSTA⁹ que apresentam uma preocupação sim com a infância antes mesmo da Idade Média¹⁰.

Esses autores, dando voz a diferentes documentos históricos, consideram que a percepção da infância pelos adultos existia em idades mais remotas, ou seja, havia a preocupação com a sobrevivência da criança, com a sua educação, sua religiosidade, os cuidados com o seu corpo, com sua alimentação, enfim, com uma época de aprendizagens, com brinquedos, roupas e construção de móveis e objetos apropriados à criança.

Esse cruzamento de olhares nos leva a pensar em outras perspectivas sobre a concepção da infância. Para tanto dividiremos nossa reflexão em dois momentos. Um refletindo sobre as discussões apresentadas por COSTA e outro momento quando destacaremos a obra de KUHLMANN Jr.

1.2.1. A infância sob a perspectiva de Ricardo da Costa¹¹.

O amor é uma forma muito difícil de ser registrada e o que podemos observar na história é que se “[...] registra sempre o que se veste, onde se vive e o que se come, mas dificilmente narra como se pensa, se ama, especialmente a intensidade e a forma do amor”(COSTA, 2002, p. 13). Outro

⁸ Em sua obra “Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica” (2004)

⁹ Prof. Adjunto de História Medieval da UFES, Aponta reflexões importantes em seu texto “A Educação Infantil na Idade Média”. Texto disponível no site www.ricardocosta.com

¹⁰ Chama-se Idade Média o período da história européia compreendido aproximadamente entre a queda do Império Romano do Ocidente e o período histórico determinado pela afirmação do capitalismo sobre o modo de produção feudal, o florescimento da cultura renascentista e os grandes descobrimentos.

¹¹ Reflexões a partir do texto “A Educação Infantil na Idade Média”, encontrado na home-page: www.ricardocosta.com.

fator relevante é o fato de os historiadores consultarem textos onde se registram os acontecimentos mais importantes, os personagens de destaque, deixando muitas vezes pouco espaço para a mundo infantil. De qualquer maneira, o autor afirma que o papel da criança sempre foi definido pelas expectativas dos adultos, e essas expectativas mudaram consideravelmente ao longo da história, “[...]embora a família e o amor tenham existido em todas as épocas”(Ibidem , 2002, p. 13).

O mesmo autor nos apresenta fragmentos de um documento que nos mostra o grande apego dos pais aos filhos, como prova disso:

Em sua *História dos Francos*, Gregório de Tours nos conta o sentimento de tristeza e a lamentação de Fredegunda (concubina e depois esposa do rei dos francos Chilperico), quando da morte de crianças:Essa epidemia que começou no mês de agosto atacou em primeiro lugar a todos os jovens adolescentes e provocou sua morte. Nós perdemos algumas criancinhas encantadoras e que nos eram queridas, a quem nós havíamos aquecido em nosso peito, carregado em nossos braços ou nutrido por nossa própria mão, lhes administrando os alimentos com um cuidado delicado [...] O rei Chilperico também esteve gravemente doente. Quando entrou em convalescença, seu filho mais novo, que não era ainda renascido pela água e pelo Espírito Santo, caiu enfermo. Assim que melhorou um pouco, seu irmão mais velho, Clodoberto, foi atingido pela mesma doença, e sua mãe Fredegunda, vendo-o em perigo de morte e se arrependendo tardiamente, disse ao rei: “A misericórdia divina nos suporta há muito tempo, nós que fazemos o mal, porque sempre ela nos tem advertido através das febres e outras doenças, mas sem que nos corrijamos. Nós perdemos agora os nossos filhos, eis que as lágrimas dos pobres, as lamentações das viúvas e os suspiros dos órfãos os matam e não nos resta esperança de deixar os bens para ninguém. Nós entesouramos sem ter para quem deixar. Os tesouros ficarão privados de possuidor e carregados de rapina e maldições! Nossas adegas não abundam em vinho? Nossos celeiros não estão repletos de trigo? Nossos tesouros não estão abarrotados de ouro e de prata, de pedras preciosas, de colares e outras jóias imperiais? Nós perdemos o que tínhamos de mais belo! Agora, por favor, venha! Queimemos todos os livros de imposições iníquas e que nosso fisco se contente com o que era suficiente ao pai e rei Clotário.” (Gregório de Tours, *Historiae*, V, 34,apud COSTA, 2002, p. 13)

O que podemos observar aqui, e apesar da crueldade de seu tempo, uma mãe que chora pela morte de seus filhos.

Outra prova da preocupação com a infância, quando os monges “[...] criaram verdadeiros ‘jardins de infância’ nos mosteiros, recebendo

indistintamente as crianças entregues, vestindo-as, alimentando-as e educando-as num sistema integral de formação educacional” (COSTA,2002, p. 15)

Dentro dos mosteiros existia um modelo de educação que se opunha radicalmente às práticas pedagógicas praticadas pelos bárbaros. Os monges valorizavam e buscavam desenvolver todo um sentimento de amor e serenidade, contrapondo-se a brutalização da criança quando preparada para a guerra.

As crianças eram educadas por todos do mosteiro, até a idade de quinze anos. A igreja católica exerceu uma influência marcante sobre a população medieval, ultrapassando em muito sua função religiosa e espiritual. Sua função manifestava-se nos setores assistencial, pedagógico, econômico, político e mental, tornando-se o principal centro irradiador da cultura da Idade Média. Os mosteiros se multiplicaram a partir da experiência de São Bento de Núrsia, que fundou, no século VI, o mosteiro de Monte Cassino, na Itália. A Regra de São Bento era “ore e trabalhe”, pois São Bento acreditava que o ócio era considerado “[...]inimigo da alma. Assim, os irmãos devem estar ocupados em tempos determinados, no trabalho manual e em horas determinadas também, à leitura”. (SÃO BENTO, apud FROHLICH, 1987, p. 46). Nesta regra, São Bento prescreve a diligência na disciplina e afirma que as crianças não devem apanhar sem motivos.

Este é um ponto importante da discussão, pois o sistema monástico previa a aplicação de castigos e por isso foi muito criticado pela Pedagogia Moderna, que não considerou as circunstâncias históricas da época.

1.2.2. Infância e a Educação Infantil

O sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos, pois percebemos claramente que é possível observar que as fontes históricas da Idade Média não silenciaram em relação à infância, quando mostram os registros paroquiais, as cartas, a literatura romana, os textos jurídicos e médicos, os tratados de educação e as biografias dos santos.

Para compreendermos o período KUHLMANN Jr nos diz que

O sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média, como estudos posteriores mostraram. Em livros escritos pelos historiadores Pierre Riché e Daniele Alexandre-Bidon [...], fartamente ilustrados com pinturas e objetos, arrolam-se os mais variados testemunhos da existência de um sentimento da especificidade da infância naquela época (KUHLMANN JR. 1998, p. 22).

A construção da infância de ARIÈS é uma percepção generalizante e linear, pois sua pesquisa fundamenta-se em fontes de famílias abastadas e o historiador francês pressupõe que o sentimento do amor pelas crianças surge primeiramente no interior dessas famílias, principalmente a partir da particularização da educação de filhos homens. Ficaram à margem as fontes históricas populares, com poucos registros da sua infância, devido à precariedade das condições econômicas.

Mesmo em abordagens que tomam a infância em sua referência etimológica, como os sem-voz, sugerindo certa identidade com as perspectivas da história vista de baixo, a história dos vencidos, essa visão monolítica permanece e mantém um preconceito em relação às classes subalternas, desconsiderando a sua presença interior nas relações sociais. Embora reconhecendo o papel preponderante que os setores dominantes exercem sobre a vida social, as fontes disponíveis, como, por exemplo,

[...] o diário de Luís XIII, utilizado por Ariès, geralmente favorecem a interpretação de que essas camadas sociais teriam monopolizado a condução do processo de promoção do respeito à criança. (KUHLMANN JR, 1998, p. 24).

Nesse sentido, percebe-se que a história apontada por ARIÈS é uma história de meninos ricos, confirmando uma educação diferenciada às duas infâncias, da criança rica para a criança pobre. Por um lado, temos a criança rica, evidenciada principalmente na particularização da educação de meninos, enclausurados num espaço íntimo com sua família, ocupados com aprendizagens para a vida social, com regras de etiqueta e de moralidade que deveriam saber e seguir, bem como a aprendizagem de música, dança leitura e a utilização de roupas adequadas às características da criança. Temos também os chamados precoces ou prodígios por uma elite que acelerava o

desenvolvimento de seus filhos homens, para fazer demonstrações de seus dotes.

Por outro lado, é possível inferir a existência da infância pobre percebida nas crianças do povo, filhos de camponeses e artesões, vivendo em espaços compartilhados com todos, participando das conversas com os adultos, nas praças com seus folguedos infantis, nas reuniões noturnas, sem modos e talvez vestidas como adultos. Esta caracterização das crianças do povo como indivíduo sem modos, livres, com comportamentos inadequados, deve-se ao fato de que o conceito de pudor e vergonha são valores que foram sendo construídos a partir das relações das famílias abastadas, sendo uma relação que se constrói verticalmente das classes altas para as baixas. Todavia, isso não quer dizer que o sentimento ou a educação, mesmo informal, das crianças pobres não existisse.

Portanto, as aprendizagens ocorriam nas famílias de todas as crianças, pobres e ricas, e a cultura dessas duas infâncias tem como parâmetro os laços com o mundo dos adultos, possibilitado, principalmente, pela liberdade em espaços compartilhados; a criança presenciava experiências que resultavam dessas relações: aprendia convivendo. Nessa ótica da importância das relações familiares com a criança e as relações eram muito importantes, pois todos compartilhavam em tudo, ou seja, um dependia do outro:

[...] nesse imaginário da vida e do corpo, a criança era considerada um rebento do tronco comunitário, uma parte do grande corpo coletivo que, pelo engaste das gerações, transcendia o tempo. Assim, pertencia à linhagem tanto quanto aos pais. Neste sentido, era uma criança pública. (GÉLIS, 1991, p. 313).

Diante disso, observa-se que a presença da criança no seio familiar era muito significativa, pois ela marca a sucessão parental e, sendo ela considerada pública, evidenciava a preocupação que a família tinha em garantir a sobrevivência da criança e, principalmente, sua educação, pois, influenciada pelos familiares ou vizinhos, a infância era uma época de aprendizagens: as aprendizagens da infância e da adolescência deviam, pois, ao mesmo tempo fortalecer o corpo, aguçar os sentidos, habilitar o “indivíduo a superar os revezes da sorte e, principalmente, a transmitir também a vida, a fim de

assegurar a continuidade da família” (Ibidem, 1991, p. 315). Nesse contexto, o pai e a mãe seriam os responsáveis por esta primeira educação, diferente do que ARIÈS destaca em sua pesquisa de que a família e principalmente a mãe não possuiriam a sensibilidade ou o apego pelos seus filhos.

Assim, não podemos generalizar afirmando que toda a sociedade medieval, pais, mães, enfim todos que habitavam com as crianças, vissem as crianças apenas como servidoras e sujeitos produtivos, numa perspectiva utilitária da infância, e que todo o sentimento, no caso, o amor, envolvido nestas relações ficasse alheio a elas ou não existisse. Quanto a isso, o autor vai dizer que a indiferença medieval pela criança é uma fábula e, no século XVI, como vimos, os pais se preocupavam com a saúde e a cura de seu filho.

Podemos interpretar então, que a afirmação do sentimento da infância no século XVIII vê a educação ou a institucionalização da criança como responsabilidade da família, percebendo que os filhos são frutos da possibilidade da ascensão social. “Pais enxergam através de seus filhos a possibilidade da administração dos bens familiares e, conseqüentemente, a ampliação dessa possessão” (GÉLIS, apud KUHLMANN JR, 2004, p. 23). A educação seria, pois, o cerne desse processo de elevação. Observamos que, mesmo que as crianças ricas tivessem alguns privilégios com relação à sua educação, as crianças das classes populares possuíam também proteção, mesmo não sendo especificadamente da família:

[...] se é difícil encontrar registros das classes populares, há um amplo conjunto de documentos no âmbito da vida pública, envolvendo as iniciativas destinadas ao atendimento aos pobres e aos trabalhadores (KUHLMANN JR, 2004, p. 25).

Neste sentido, o sentimento da afetividade dos pais pela criança parece ser expressivo. Ainda que o amor materno seja um fator muito particular de cada mulher, é inegável que a capacidade de gerar filhos só é possível a ela. Entretanto, o cuidar das crianças ou a preocupação com sua educação passa a ser uma das responsabilidades atribuídas à mulher em uma sociedade que emergia. Desse modo, concordamos com GÉLIS (1991) quando ele aponta que por certo, a natureza continua a falar em favor do filho criado pela mãe; porém esta tem apenas deveres; doravante pretende ter também o direito de

viver e recebe a aprovação do marido quando manifesta o desejo de manter um corpo íntegro e atraente. (GÉLIS, 1991,). Portanto, as referências nos indicam que vínculos foram estabelecidos, pois seria improvável que os adultos ficassem tantos séculos entorpecidos sem manifestarem qualquer sentimento pelas crianças.

II CAPÍTULO

O SURGIMENTO DA ESCOLARIZAÇÃO INFANTIL

Como vimos no capítulo anterior, o século XVII foi importante para a estruturação do sentimento de infância, e a consequência de todo esse processo são as muitas preocupações com o tipo de educação que essa infância deveria receber. Essas preocupações foram resultantes do reconhecimento e valorização que as crianças passaram a ter no meio em que viviam.

Mudanças significativas ocorreram nas atitudes em relação às crianças que, inicialmente, eram educadas a partir de aprendizagens adquiridas junto aos adultos e, aos sete anos, a responsabilidade pela educação era atribuída a uma outra família, e não à sua. Apesar de uma grande parcela da população infantil continuar sendo educada segundo as antigas práticas de aprendizagem, o surgimento do sentimento de infância provocou mudanças no quadro educacional.

Vamos localizar, então, na literatura educacional alguns teóricos preocupados em delinear uma nova proposta educativa para crianças.

2.1. COMÊNIO, ROUSSEAU E PESTALOZZI: INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA.

Vários teóricos desenvolveram seus ideais sobre educação, incluindo aí a educação para a infância,

[...] influenciados por idéias de universalização dos conteúdos da instituição, seu caráter moderno e científico, a didática revolucionária, a articulação da instituição com o trabalho, a importância do trabalho agrícola, sempre marginalizado na reflexão dos filósofos e pedagogos (MANACORDA, 1989, p.218).

Enfatizamos as contribuições de João Amós Comênio (1592-1657). Nascido na Moravia, educador e pedagogo do século XVII, que organiza

uma obra fecunda e sistemática, cujo centro é o livro *Didática Magna*¹² em que um dos capítulos, sugestivamente, intitula-se: “Como se deve ensinar a aprender com segurança, para que seja impossível não obter bons resultados e o outro trata das Bases para rapidez do ensino, com economia de tempo e fadiga”.

O maior objetivo de Comênio era tornar o ensino atraente e objetivo, e via que a organização das tarefas era fundamental para atingir esse objetivo. A partir daí passa a elaborar manuais, que segundo era uma novidade para a época. Para facilitar o trabalho do mestre, detalha minuciosamente os procedimentos de cada uma dessas tarefas, observando os graus de dificuldades e o ritmo adequado à capacidade de assimilação dos alunos, havendo de sua parte interesse no uso da linguagem e no desenvolvimento da inteligência. Neste sentido Comênio vai afirmar que o ponto de partida para a aprendizagem é sempre o conhecido, indo sempre do mais simples para o complexo, do concreto para o abstrato. Em seu livro “O mundo ilustrado” (1651) elabora um texto em que cada passo é ilustrado com uma gravura, também uma novidade para sua época. Comênio afirmava ainda que o ensino deveria ser feito pela ação e estar voltado para a ação, pois acreditava que só aprendemos a fazer, fazendo.

Outra grande contribuição deste educador é que não se pode ensinar aquilo que tem valor apenas na escola, mas é preciso ensinar o que serve para a vida.

Durante toda sua vida trabalhou em um grande projeto que contribuiria para o progresso da ciência, chamado curiosamente de Pansophia, ou seja, Filosofia Universal que incluía a publicação de uma Enciclopédia do saber Universal. As enciclopédias já eram comuns desde a Idade Média, porém não passavam de uma coleção de fatos reunidos. Ele concebeu de forma diferente, pois seu objetivo era a reorganização completa de todo conhecimento humano.

¹² Didática Magna apresenta as características fundamentais da instituição escolar moderna. Entre elas podemos apontar: a construção da infância moderna já como forma da uma pedagogização dessa infância por meio da escolaridade formal; uma aliança entre a família e a escola por meio da qual a criança vai se soltando a influência da órbita familiar para a órbita escolar; uma forma de organização da transmissão dos saberes baseada no método de instrução simultânea, agrupando-se os alunos e, não menos importante, a construção de um lugar de educador, de mestre, reservado para o adulto portador de um saber legítimo.

Outro aspecto da Pansophia era a idéia de promover descobertas científicas na escola, onde não haveria somente laboratórios para a pesquisa científica, mas todas as condições necessárias para que a pesquisa se desenvolvesse plenamente. Nesse plano de educação, que compreendia a arte de ensinar tudo a todos, seu ideal era educar a criança para que esta usasse toda sua capacidade até o limite, atingindo assim todo o conhecimento necessário para uma vida plena e em sociedade.

Seu legado foi decisivo para a História da Educação Contemporânea, suas idéias, teorias e métodos são difundidos em todos os meios educacionais e acadêmicos até os dias de hoje.

Outro grande filósofo que merece destaque é Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778) natural de Genebra, na Suíça, que abandonou sua terra natal aos dezesseis anos de idade, levando uma vida conturbada, caminhando por diversos lugares, ora por espírito de aventura, ora devido a perseguições religiosas.

Observando suas idéias educacionais, podemos perceber que Rousseau provocou uma revolução na pedagogia, centrando os interesses pedagógicos no aluno e não mais no professor. Ressalta também a especificidade da criança e afirma que esta não deve ser encarada como um adulto em miniatura, pois acreditava que a criança era um ser com características próprias em suas idéias e interesses.

Com suas idéias, ele derrubou as concepções vigentes que pregavam ser a educação o processo pelo qual a criança passa a adquirir conhecimentos, atitudes e hábitos armazenados pela civilização, sem transformações. Considerava cada fase da vida como tendo características próprias. Tanto o homem como a sociedade se modificaram e a educação como elemento fundamental para a garantia destas idéias consideradas necessárias à adaptação a essas transformações. Se cada fase da vida tem suas características próprias, a educação inicial, não poderia mais ser considerada uma preparação para a vida, da maneira que era concebida pelos educadores na época.

A educação não vem de fora, é a expressão livre da criança no seu contato com a natureza. Ao contrário da rígida disciplina e excessivo uso da memória vigente então, propôs serem trabalhadas com a criança: o

brinquedo, o esporte, agricultura e uso de instrumentos de variados ofícios, linguagem, canto, aritmética e geometria. (ROUSSEAU, 1973) Através dessas atividades a criança estaria medindo, contando, pesando; portanto, estariam sendo desenvolvidas atividades relacionadas à vida e aos seus interesses.

No contexto de sua época, formulou princípios educacionais que permanecem até nossos dias, principalmente enquanto afirmava que a verdadeira finalidade da educação era ensinar a criança a viver e a aprender a exercer a liberdade. Para ele, a criança não é educada para Deus, nem para a vida em sociedade, mas sim, para si mesma.

Dentre suas obras destacamos o “Emílio”, em que escreve de forma romaneada e expõe suas concepções através de relatos da educação de um jovem acompanhado por um preceptor ideal e afastado da sociedade corruptora.

Observando a estrutura de sua obra percebemos duas questões fundamentais. A primeira se refere ao destaque dado à educação da primeira infância, que está no primeiro capítulo de o “Emílio” quando valoriza a infância e suas especificidades. Em um período “[...]em que a infância era tão pouco considerada, dedicar um capítulo de um livro aos dois primeiros anos de vida de uma criança é uma atitude mais do que inovadora”. (CERIZARA, 1989, p. 31). Outra questão diz respeito a *educação naturalista*. Não significava retornar a uma vida selvagem, primitiva, isolada, mas sim, afastada dos costumes da aristocracia da época, da vida artificial que girava em torno das convenções sociais. A educação deveria levar o homem a agir por interesses naturais e não por imposição de regras exteriores e artificiais, pois só assim, o homem poderia ser o dono de si próprio.

A não aceitação, por Rousseau, de uma educação intelectualista, que fatalmente levaria ao ensino formal e livresco. (CERIZARA, 1989) Afirmava ainda que o homem não se constitui apenas de intelecto pois, disposições primitivas, nele presentes, como: as emoções, os sentidos, os instintos e os sentimentos, existem antes do pensamento elaborado; estas dimensões primitivas são, para ele, mais dignas de confiança do que os hábitos de pensamento, que foram forjados pela sociedade e impostos ao indivíduo.

Contribuição importante também nos trouxe o suíço alemão Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) que atraiu a atenção do mundo como mestre, diretor e fundador de escolas.

Leu o “Emílio” de Rousseau e sempre se interessou pela educação elementar, sobretudo de crianças pobres. Ninguém mais que Pestalozzi acreditou no poder da educação para aperfeiçoar o indivíduo e a sociedade e com seu entusiasmo conseguiu influenciar reis e governantes a pensarem na educação do povo.

Em 1782, expressou suas idéias na obra: Leonardo e Gertrudes, que retratava uma pobre e mesquinha aldeia suíça. Já em 1792, escreve seu livro mais erudito: “Minhas investigações sobre o curso da natureza no desenvolvimento da raça humana”. No entanto esta obra é recebida sem entusiasmo. Pestalozzi decide então ser mestre-escola e em 1790, em um castelo em Berna, funda um internato, que algum tempo depois é transferido para Yverdon, onde funciona de 1805 até 1825. Este internato chama a atenção de muitas pessoas e é visitado por autoridades e por estudiosos que desejavam conhecer o trabalho deste educador.

Nesta instituição, que abrigava meninos e jovens, mestres e alunos permaneciam juntos o dia todo, dormindo em quartos comuns. O dia escolar era intenso e variado: rezavam, tomavam banho e faziam o desjejum, faziam as primeiras lições, havendo sempre um curto intervalo entre as atividades. Almoçavam, brincavam e recomeçavam as aulas. Das oito às dezessete horas, as atividades organizadas eram desenvolvidas de maneira flexível. Duas tardes por semana eram livres ou os alunos faziam excursões.

A organização da escola era feita da seguinte maneira: uma classe com os que tinham menos de oito anos, outra com os meninos de oito a onze e a terceira com os alunos de doze a dezoito anos.

Enquanto Pestalozzi introduzia tantas reformas educacionais, a Igreja, que controlava todas as escolas na época, não se preocupava em melhorar o seu padrão de qualidade. A situação que reinava era a seguinte: dava-se à memorização um grande valor, os professores não possuíam habilitação, as classes privilegiadas tinham acesso às escolas, o povo era desprezado e os prédios escolares eram pouquíssimos.

A prática pedagógica de Pestalozzi sempre valorizou o ideal do educador, isto é, a educação poderia mudar a terrível condição de vida do povo.

A revolução suíça (1799) havia liberado a classe desprotegida e, segundo Pestalozzi, somente a educação poderia contribuir para que o povo conservasse os direitos conquistados.

Para Pestalozzi, o desenvolvimento é orgânico, sendo que a criança se desenvolve por leis definidas; os poderes infantis brotam de dentro para fora; os poderes inatos, uma vez despertados, lutam para se desenvolver até a maturidade; a gradação deve ser respeitada; o método deve seguir a natureza; o professor é comparado ao jardineiro que providencia as condições para a planta crescer; a educação sensorial é fundamental e os sentidos devem estar em contato direto com os objetos; a mente é ativa.

Frederick Eby em sua obra *História da Educação* (1976) resume com clareza os princípios educacionais de Pestalozzi, relacionados a seguir:

1. Toda verdadeira reforma deve começar com o indivíduo e não com a sociedade.
2. O indivíduo só pode ser elevado dando-lhe poder de se tornar auto-suficiente.
3. O único meio de atingir o fim desejado é através do processo de desenvolvimento.

No entanto, se procurarmos o ponto central da teoria de Pestalozzi, chegaremos as idéias do desenvolvimento orgânico, em que ele afirma “que a criança é um organismo que se desenvolve conforme leis definidas, ordenadas”. (EBY, 1976, p. 384)

Partindo desta concepção do desenvolvimento orgânico, o autor destaca princípios que devem ser considerados no processo de formação e instrução:

O desenvolvimento deve ser harmonioso: “[...]os três aspectos – intelectual ético e executivo ou construtivo – normalmente funcionam juntos e devem ser desenvolvidos em harmonia”. (Ibidem, 1976, p. 385).

1. A educação geral deve preceder a profissional: “a natureza humana necessita ser soerguida e enobrecida pelo desenvolvimento de suas capacidades fundamentais de pensamento e conduta moral, antes do

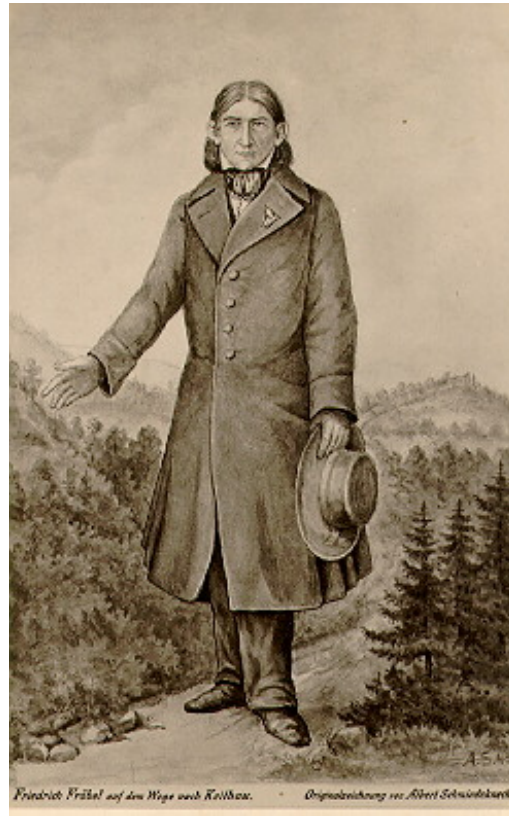
indivíduo ser treinado para uma profissão específica”. (EBY, 1976, p. 386)

2. O aumento do poder é absolutamente essencial: “[...] a educação pelo desenvolvimento orgânico dava realce ao aumento de poder de preferência à aquisição de conhecimento”. (Ibidem, 1976, 386)
Pestalozzi acreditava que impor o conhecimento além de artificial é prejudicial. Buscou uma educação diferente àquela em que se apresentavam às crianças julgamentos prontos, formulados por outras pessoas.
3. Os poderes infantis brotam de dentro: Afirmava que os poderes das crianças surgiam naturalmente devido aos impulsos inatos e não pelos produtos do mundo exterior. “Uma vez despertados, os poderes inatos lutam para se desenvolver até a maturidade, como a semente se transforma, naturalmente, num carvalho”. (Ibidem, 1976, p. 387).
4. Gradação, princípio essencial: “A natureza não dá saltos repentinos, ela desenvolve lentamente, por acréscimos dificilmente perceptíveis, tudo o que deve ser produzido”. (Ibidem, 1976, p. 387)
5. No método, seguir a ordem da natureza: segundo Pestalozzi toda a educação poderia ser resumida em uma simples regra: Seguir a natureza. “O professor é um jardineiro que providencia as condições necessárias para a planta em crescimento”(Ibidem, 1976, p. 387).

Pestalozzi afirma ainda que a família constitui a base de toda a educação por ser o local em que encontramos o afeto e o trabalho comum. Afirmar também que a experiência religiosa íntima e não-confessional desperta o sentimento religioso na criança.

2.2 FRÖEBEL: CRIADOR DOS JARDINS DE INFÂNCIA

Figura 1
FRIEDRICH FROEBEL



Fonte: Froebel Foundation

O período de 1789 a 1848 que quase coincide com a vida de Fröebel, foi denominada por Hobsbawn (1996) como a “A era das Revoluções”. Esta foi uma época marcada pela Revolução Francesa, Revolução Industrial, Guerras Napoleônicas e a Revolução de 1848. Houve o triunfo da Indústria capitalista da liberdade e da igualdade para a sociedade burguesa liberal.

No final da década da Revolução Francesa, surgiu o Romantismo, como tendência militante e consciente, na Grã-Bretanha, França e Alemanha.

As idéias sobre a infância, difundida pelo movimento romântico, alicerçaram os trabalhos de muitos educadores, inclusive Fröebel.

A vida de Fröebel, seu trabalho e suas idéias como educador desenvolveram-se na “Era das revoluções” e num país marcado por uma

realidade sócio-econômica retrógrada, e pela existência de uma visão de mundo bastante conservadora, a despeito de ser também o país no qual a filosofia alcançava seu maior desenvolvimento.

Foram muitos os teóricos que buscaram propor formas de atendimento às necessidades educacionais das crianças pequenas, no entanto destacamos a figura de Fröebel, o qual foi exaltado por alguns, mas pouco compreendido por muitos. Esses o consideravam místico, simbolista, excêntrico e louco que passava o seu tempo brincando com crianças pequenas, pois “fez do jogo uma arte, um admirável instrumento para promover a educação dos pequeninos” (LARROYO, 1974, p.644).

Figura 2
MAPA ALEMANHA



Fonte: Froebel Foundation.

Nasceu na Alemanha, na cidade de Obserweissbach, Turíngia, aos vinte e um dias do mês de abril de 1782. Sua mãe, Jakobine E. Hoffman, devido a problemas no parto, faleceu em sete de fevereiro de 1783, quando o pequeno Friedrich Fröebel tinha apenas nove meses de vida. Mais tarde Fröebel escreveu que esta perda,

[...] um duro golpe para mim, influenciou todo o ambiente e desenvolvimento do meu ser, considero que a morte de minha mãe decidiu, mais ou menos, as circunstâncias externas de toda a minha vida (EBY, 1976, p.431)

Entretanto, ao observarmos a vida do pequeno Fröebel, percebemos que não foi apenas a morte de sua mãe que o afetou, mas a maneira como seu pai e sua madrasta o trataram.

O pai de Fröebel, Johann J. Fröebel, um pastor luterano de uma extensa paróquia, muito ocupado, não dispunha de tempo para dar atenção a seu filho e também não tinha nenhuma relação paternal com o menino. Então, Fröebel passou a receber cuidados e atenção de seus irmãos maiores e de outras pessoas.

Em vinte e dois de junho de 1875, seu pai casou-se novamente e sua madrasta logo teve o primeiro filho, o qual recebia todo carinho e cuidado. Para Fröebel, este fato foi muito desfavorável, pois era rejeitado a todo o momento.

Seu pai e sua madrasta viam em Fröebel uma criança pouco inteligente, por isso não deram atenção à sua educação. Matricularam-no em uma escola rural para meninas, escola esta que estava sob os cuidados de seu pai.

Sua infância foi extremamente infeliz, por isso Fröebel “criou uma profunda e duradoura afeição pela natureza e, numa idade prematura, tornou-o agudamente consciente se sua própria vida interior” (Ibidem, 1976, p. 430). Ele desenvolveu uma tendência à introspecção, desenvolveu uma habilidade de mergulhar em si mesmo, o que “preparou-o para observar e interpretar as experiências da natureza infantil e deu-lhe uma simpatia pelas crianças que as pessoas geralmente não sentem” (Ibidem, 1976, p. 431).

Em 1792, quando Fröebel estava com dez anos de idade, seu tio materno, o pastor Hoffmann de Stadt-Ilm, hospedou-se na casa de Fröebel e percebeu a triste situação de seu sobrinho. Então, levou-o para morar com ele, pois era um “homem bondoso e indulgente em cuja companhia o adolescente perdeu os defeitos que a educação anterior lhe havia desenvolvido, e recebeu belos traços de caráter” (REZZANO, 1966, p.9).

Fröebel permaneceu na companhia de seu tio durante quatro anos, os quais podem ser considerados os mais felizes de sua vida. Com quinze anos completou o curso escolar em Stadt-Ilm, que corresponderia ao nosso Ensino Fundamental. Logo após foi para Johanni, na casa de um guarda-florestal chamado Witz, pois desejava aprender essa profissão. Como o instrutor não apresentou o empenho necessário para ensinar-lhe o ofício, Fröebel dedicou-se a colecionar e observar plantas, pedras e mariposas e a aprofundar-se nos livros de ciências que conseguiu.

Na primavera de 1799, foi enviado por seu pai com a missão de levar dinheiro a seu irmão, na Universidade de Jena. Fröebel acompanhou-o às aulas e participou do círculo de amigos de seu irmão, o que o deixou fascinado com o que viu e ouviu. Tanto pediu a seu pai para permanecer com o irmão, que conseguiu a autorização.

Na época, Jena se vangloriava de possuir o mais notável grupo de celebridades a ser jamais encontrado em uma universidade alemã moderna. É impossível avaliar, com qualquer grau de precisão, quão profundamente possa ter penetrado na experiência de Fröebel a rica e variada atividade intelectual e literária que se concentrava na pequena universidade (EBY, 1976, p. 432).

Enquanto permaneceu em Jena, estudou sério e revelou grande “[...] aptidão para a matemática, ciências naturais, agricultura e arquitetura” (SANTOS, 1971, p. 293). Mas foi sua curiosidade em estudar Ciências Naturais que o fez pedir ao pai para voltar para Jena, e em outubro, matriculou-se em Filosofia. Consagrou-se com honras no estudo de Ciências Naturais e em especial em Mineralogia. Como seus recursos haviam chegado ao fim, recursos esses conseguidos com a herança de sua mãe, viu-se obrigado a deixar seus estudos e voltar para a casa de seu pai.

No verão de 1801, seu pai enviou-o à casa de um parente para que aprendesse sobre o trabalho agrícola. No entanto, seu pai já em idade avançada e cuja saúde estava debilitada, pediu a Fröebel que voltasse a fim de auxiliá-lo nos trabalhos burocráticos que seu cargo de pastor exigia.

Neste tempo, desenvolveu-se um laço afetivo entre ele e seu pai, mas esse vínculo durou poucos meses e em fevereiro de 1802, seu pai veio a

falecer com setenta e três anos de idade. Como a casa de seu pai não lhe trazia boas recordações, Fröebel decidiu buscar outros lugares e em Bomlorg logo conseguiu um emprego de agrimensor. Foi encarregado de medir a propriedade de um jovem doutor em Filosofia que havia conhecido em Jena. As conversas com o jovem doutor, estimularam Fröebel a buscar uma fundamentação filosófica ainda maior.

Já no ano de 1803, foi trabalhar como secretário em Gross-Milchow, função que exerceu por quase um ano e meio, pois recebeu a herança de seu tio materno e com um amigo foi a Frankfort em junho de 1805. Chegando lá, logo conheceu o diretor da escola, o pedagogo Grüner, com o qual gostava de reunir-se para conversar sobre a educação.

Conheceu também homens entusiasmados com a profissão de professor e com a missão da escola. Neste momento, aparece pela primeira vez a obra de Pestalozzi à frente de Fröebel. Momento em que descobriu que a atividade educativa era sua verdadeira vocação e estava em harmonia com suas habilidades. Fröebel sentiu-se muito bem no ambiente pedagógico.

Grüner convidou-o para lecionar em sua escola e Fröebel além de aceitar dedicou-se inteiramente “[...] a ensinar a trinta ou quarenta meninos de nove e onze anos”. (PRÜFER, 1930, p. 16). Nesta nova ocupação, Fröebel “[...] imediatamente reconheceu que o trabalho educacional era a única atividade que correspondia a seus anseios e estava em harmonia com suas aptidões”. (EBY, 1976, p. 432) Aprofundou-se nas idéias de Pestalozzi e decidiu conhecê-lo pessoalmente. Foi para Yverdon em agosto de 1805 e “[...] passou quinze dias assistindo cursos do Instituto, tendo a oportunidade, afinal, de conversar com Pestalozzi”. (REZZANO, 1966, p. 10)

O período que passou em Yverdon, muito contribuiu para que Fröebel buscasse conhecer a essência dos procedimentos educacionais de Pestalozzi. Firmou o propósito de voltar a Yverdon, pois estava certo de que havia encontrado o grande objetivo de sua vida.

De 1807 a 1810, foi preceptor de três crianças da família Holzhausen. Estava certo de que para o desenvolvimento de seus alunos e sua própria especialização, era importante que permanecessem um tempo juntos em Yverdon. A mãe das crianças era simpatizante das idéias de Pestalozzi e logo aceitou a proposta de Fröebel.

Em 1808, Fröebel chegou com seus alunos a Yverdon. Seu maior objetivo era conhecer toda a proposta de trabalho do grande educador, não de forma superficial, mas conhecer a essência de seu trabalho.

“Junto com seus discípulos, Fröebel freqüentava as aulas e assim teve a oportunidade de aprender com minúcia os métodos e os princípios do célebre Pai da Educação Moderna”. (EBY, 1976, p.432)

Muitos professores eram enviados a Yverdon com o objetivo de aprender a proposta de Pestalozzi e difundir suas idéias. Fröebel também almejava difundi-las, para tanto organizou um documento, em 1809, para a princesa Carolina de Schwarzburgo-Rudolstadt relatando sobre seus métodos e a possível implantação em sua pátria.

No entanto, as esperanças de Fröebel estavam depositadas em seu irmão, Cristobal, que era pároco substituto em Grüsheim. Fröebel lhe enviou vários documentos de Pestalozzi. Cristobal ficou imensamente contagiado com as idéias de Fröebel, mas logo advertiu que tais instruções não trariam elementos para as crianças menores.

Neste mesmo tempo, em Yverdon, Fröebel encontrava-se dividido, pois a escola de Pestalozzi, no aspecto externo, na teoria, apresentava-se com muito ‘brilho’, mas na parte interna, haviam muitas questões a se repensar. Segundo PRÜFER (1930, p. 21) havia muita desordem e insubordinações nas classes, e entre os professores muitas lutas e intrigas.

Em 1810, Fröebel comunica seu regresso à Frankfort. Até a primavera de 1811 continuou, como professor na família Holzhausen.

Durante o tempo em que esteve na escola de Pestalozzi, pode perceber algumas falhas. Dentre elas, destacava que a instituição dedicava atenção especial às crianças maiores de oito anos de idade, não se preocupando com a educação da primeira infância. Pois, para Fröebel esta é a base para as demais fases do processo educativo.

Em termos mais específicos, Fröebel sente a necessidade de uma seqüência de experiências mais organizadas que estimulem nas crianças suas capacidades inatas, ordenem sua vida mental interna e, conseqüentemente adiantem o processo de crescimento educativo. (GILES, 1987, p.200)

Devido a sua preocupação em construir uma base científica da instrução do homem, matriculou-se na Universidade de Göttingen, em 1811 “[...] reconhecendo as deficiências de sua cultura científica” (SANTOS, 1971, p. 294). Estudou grego e as línguas orientais. Em 1812, matriculou-se na Universidade de Berlim, no curso de Filosofia.

Ao mesmo tempo explorou o campo da matemática, da mineralogia, chegando até a ser assistente do Museu de Mineralogia de Berlim, sendo interrompido devido às Guerras Napoleônicas.

Acabou alistando-se na guerra, mas não chegou a participar de nenhuma luta real, porém conheceu diversos amigos que vieram a ser seus colaboradores nos seus empreendimentos educacionais. Dentre eles podemos destacar: Langenthal e Middendorff.

Figura 3 - Langenthal



Figura 4 - Middendorff.



Fonte: deutsche-schutzgebiete.

Após a guerra, voltou para Berlim com o objetivo de prosseguir seus estudos, mas devido ao falecimento de seu irmão Cristobal, retornou à sua Pátria com o intuito de auxiliar na educação de seus três sobrinhos.

Em 1817, abriu sua primeira escola para meninos em Grieshein, onde era para estes, professor e amigo. Depois de estabelecida a base de seu estabelecimento, convidou seus amigos Langenthal e Middendorff para que viessem trabalhar com ele. Este trabalho educacional não era constituído de um corpo doutrinário preciso. Na realidade estava centrado no sistema pestalozziano, ao qual havia agregado algumas idéias que desejava desenvolver.

Essas idéias dizem respeito à educação intelectual, educação moral e educação física, onde após o professor conhecer a individualidade de

cada aluno, deveria provocar seu desenvolvimento individual. Nunca esquecendo que o homem é feito à imagem de Deus. (REZZANO, 1966, p. 76)

Em 1817, comprou uma propriedade rural em Keilhau, na Turíngia, e reformou juntamente com os meninos. Com o passar do tempo, o número de alunos crescia e o estabelecimento prosperava.

Em 1818, casa-se com Guillermina Hoffmeister, assistente no museu de Berlim. Jovem espirituosa e possuidora de muitos conhecimentos.

Após um período de prosperidade, o “Instituto veio a conhecer um período pouco afortunado, devido à discordância de algumas autoridades, pois essas acreditavam que o instituto era um foco de propaganda demagógica”. (REZZANO, 1966, p. 47)

Como o instituto necessitava de alguns reparos. Fröebel contraiu uma série de dívidas. Entretanto, no ano de 1826, apesar das dificuldades, escreveu sua obra intitulada “A educação do homem”. Nesta obra,

[...] Fröebel afirma que a educação é o processo pelo qual o indivíduo desenvolve a condição humana, autoconsciente, com todos os seus poderes funcionando completa e harmonicamente se elevou acima do plano inicial e continuou a se desenvolver até sua condição atual (DROUET, 1990, p.13).

A obra mostra Deus como à unidade e Criador de todas as coisas.

De Deus provém toda a forma – a dizer toda criatura e todo o objeto. Deus é a premissa, a condição de sua existência, e sem ele não existiríamos. Em Deus está o princípio único de todas as coisas (PRÜFER, 1930, p. 53).

Com o passar do tempo e diante de tanta oposição por parte dos conservadores alemães e pelas dificuldades que o Instituto enfrentava, pelo número reduzido de alunos e pela má administração, Fröebel decidiu se mudar para Frankfort, deixando o instituto sob a responsabilidade do sobrinho de seu amigo Middendorf.

Por intermédio de seus amigos, ao chegar a Frankfort, conheceu Xavier Schnyder de Wartensee, o qual era conhecido literato e compositor que demonstrou grande interesse pelas idéias de Fröebel. Este já havia atuado

como professor no Instituto de Pestalozzi e possuía uma grande compreensão das questões pedagógicas. Por concordar com as idéias de Fröebel, Schnyder colocou à disposição seu palácio em Wartensee para que as teorias de Fröebel pudessem ser postas em prática. Então, em 1831, Fröebel e seus amigos iniciaram as atividades para a organização do Instituto. Além dos dois institutos organizados por Fröebel, em Keilhau e Wartensee, em 1832 Fröebel é convidado a organizar outro instituto, agora em Willisau.

No momento de sua inauguração, este instituto contava com 36 alunos que recebiam instruções, no primeiro grau, de acordo com a faixa etária que estava assim distribuída:

Até dez anos de idade: preparação para os ofícios de cidadão. Até doze anos de idade: preparação superior para a vida dos negócios. Até a aptidão universitária: preparação para as artes superiores e as ciências, propriamente ditas. (PRÜFER, 1930, p. 72)

Já no segundo grau, era dada uma atenção especial à língua alemã, francesa, inglesa e italiana. No terceiro grau, estudavam línguas clássicas, como o latim e o grego.

Willissau era uma cidade com uma numerosa população, contudo não oferecia um terreno favorável para a fundação do estabelecimento, uma vez que através do clero católico, surgiu uma forte oposição à escola, cujos representantes a viam como um perigo para a religião. Os ataques contra o instituto cessaram a partir do momento em que o Conselho Superior manifestou seu profundo desagrado pelo que vinha acontecendo, já que o instituto não estava contra a constituição ou contra a lei. E foi sob a proteção do governo que o Instituto pode manter-se até 1839, muito embora não houvesse prosperado, por causa da grande influência do poder do clero católico que não via com bons olhos as idéias do pedagogo protestante.

Contudo, o distrito de Berna, com uma população predominantemente protestante, seguia com muito interesse as idéias de Fröebel. Em 1834, o governo de Berna envia até Fröebel quatro estudantes para aperfeiçoar seus estudos no método Fröebeliano. Fröebel fica entusiasmado e vai até Burgdorf, em Berna, deixando o Instituto de Willisau

sob a responsabilidade de Middendorf, e Fröebel por um ano dirige um orfanato.

Em Burgdorf iniciou a elaboração de um novo plano para a educação, que tinha como centro a família unida a Deus, à humanidade e à natureza. Neste instituto, as observações de Fröebel o levaram à criação de materiais didáticos como o cubo, a bola e a esfera, aplicados ao ensino de matemática e da língua alemã. Produzido em série pelo marceneiro Loehn, o material era acompanhado de textos explicativos. A fim de divulgá-los, Fröebel fundou um periódico, a “Folha Dominical”. Esse material destinava-se ao “[...]desenvolvimento das tendências para a atividade, pesquisa e formação do futuro homem”. (KOCH, 1985, p.43)

Durante todo o ano de 1839, Fröebel se dedicou a difundir suas idéias pedagógicas, estabelecendo em Dresde a primeira instituição familiar de jogos, de acordo com o espírito de seu método. Expôs ainda suas idéias em várias conferências, que foram bem aceitas. No entanto, viu-se obrigado a voltar para Brankenburg para ver sua esposa que estava gravemente doente, a qual veio a falecer em maio deste mesmo ano.

Um mês depois, organizou em Brankenburg uma instituição para o aperfeiçoamento das cuidadoras de crianças, que aplicavam à sua prática pedagógica o que aprendiam na instituição. Era o alojamento de caça do Duque de Saxe-Meiningen, perto de Liebenstein, Turíngia.

Era um edifício agradável cercado por lindas e grandes árvores que a grande parte do tempo estava florida.

Figura 5
PRIMEIRO INSTITUTO DE TREINAMENTO PARA PROFESSORAS DE
JARDIM DE INFÂNCIA.



Fonte: Froebel Foundation

Aos poucos Fröebel observou que as mulheres possuíam as melhores aptidões para cuidar da criança pequena. A duração do curso era de seis meses, mas poderia ser reduzido conforme a preparação dos participantes. Segundo PRÜFER (1930) o cronograma era constituído do seguinte modo:

- Até à 8 horas e 30 minutos: ocupação livre (rever o que foi discutido no dia anterior) incluindo o desjejum;
- 9 horas às 10 horas: observação da natureza infantil e de suas normas de cortesia e educação como consequência;
- 10 horas às 11 horas: apresentação teórico-prática dos meios de jogos e recreação;
- 11 horas às 12 horas: Exercício do desenho;
- 12 horas às 13 horas: Música (exercício ao ar livre);
- 13 horas às 14 horas: almoço e recreio;
- 14 horas às 15 horas: caligrafia (livre);
- 15 horas às 16 horas: ocupação no estabelecimento de jogo;
- Merenda;
- Até às 18 horas e trinta minutos às 20 horas: história sagrada, incluindo jantar e tempo para ocupações livres.

Em meio a todas essas atividades deste mesmo ano, fazia parte do projeto de Fröebel a fundação de uma escola infantil. Para tanto, organizou um seminário para “cuidadoras da infância”. Logo após o seminário surgiu a idéia do grande jardim de infância, que Fröebel denominou Kindergarten (Jardim da Infância). Para ele, o nome Jardim da Infância sugeria uma escola semelhante a um jardim – alegre, amplo, iluminado – onde a criança se desenvolvia como uma pequena planta, através de cuidados especiais. O que Fröebel tinha em mente, não era uma casa com seus estreitos muros, muito menos um estabelecimento para crianças pequenas, mas um estado harmônico ideal para uma vida infantil realmente feliz.

Então, no dia 28 de junho de 1840, aconteceu a festa de fundação dos Kindergarten. A festa tinha a finalidade de despertar a atenção para a empresa educativa. Fröebel conseguiu atingir o objetivo, e a imprensa fez grande propaganda do Kindergarten a ponto de considerar essa data como o dia da sementeira.

No entanto, houve pouco interesse na participação de compra das ações e, em 1842, o Ministro da Instrução Pública comunicou-lhe que não reconhecia os bons propósitos de Fröebel. O estabelecimento que deveria ser o germe dos Kindergarten alemães, na realidade nunca se erigiu.

No ano de 1844, preocupado com questões pedagógicas, publica o livro “Cânticos da mãe”, onde apóia a princípio todo ato pedagógico na alma da mãe. Segundo PRÜFER este livro

[...] é único no conjunto da bibliografia pedagógica. Seu aspecto exterior é de um livro de lâmina – as 50 gravuras em cobre foram desenhadas por Federico Unger e as melodias dos cantos compostas por Roberto Kohl. As poesias breves como as mais extensas, obra de Fröebel, são tão profundas que imediatamente se observa no livro, que não se trata da observação de umas lâminas, nem de jogo dos dedos. Assim, uma vez lidas, na segunda parte do livro as explicações que contém de cada uma das gravuras se tem a evidência de que o espírito genial encontrou um novo caminho para conseguir que o instinto materno se torne mais consciente com ajuda da arte (PRÜFER, 1930, p. 123).

De 1843 a 1844, o nome Jardim de Infância foi ficando cada vez mais conhecido, o que deixou Fröebel satisfeito, pois segundo ele, em cada aldeia deveria florescer tais instituições destinadas a todas as crianças.

Em 1845, Fröebel criou a Associação para Educação com o objetivo de difundir suas idéias. Em 1846, com o término do curso de aperfeiçoamento, Fröebel organizou uma nova viagem para a divulgação de suas idéias, destacando a região de Sajonia. Em novembro do mesmo ano, retorna para Keilhau e inicia novo curso de formação e ensino de jardineiras infantis. Com o passar do tempo foram criadas outras associações semelhantes a essa facilitando a divulgação das idéias de Fröebel.

Em 1847 só existiam sete jardins de infância na Europa, em: Frankfort, Homburg, Gotha, Annaburg, Quetz, Lünen e Dresde. Existiam também outras instituições que, apesar de utilizarem o método pedagógico empregado no Kindergarten, não tinham esta denominação.

Entretanto, Fröebel não conseguia implantar os Jardins de Infância no ensino alemão. Organizou, juntamente com seus amigos, um manifesto a ser apresentado na Assembléia de Frankfort em 1848, que depois de inúmeras discussões, aprovou-se a implantação dos Kindergarten.

Em 1849, foi a Liebenstein com o objetivo de fundar um novo jardim de infância, agora em ambiente rural. Em junho deste mesmo ano, chegou ao Instituto Luisa Levin, uma antiga discípula de Fröebel, que trabalhava com exercícios domésticos nesse instituto. Conheceu, neste período a baronesa Marenholz – Bülow e Adolf Diesterweg, pessoas que colaboraram muito com o novo instituto.

Em 1850, retorna a Liebenstein para inaugurar um novo curso de especialização de professoras dos jardins de infância, cujo curso era muito solicitado.

Com o passar do tempo, o número de alunos e amigos de Fröebel foi crescendo cada vez mais. Marienthal chegou a ser um verdadeiro centro de unificação da vida.

Porém, Fröebel sentia-se sozinho, por isso em 1851, casa-se com Luisa Levin. Fröebel com 69 anos de idade e Luisa com 36 anos. Dois meses depois de seu casamento com Luisa, os jardins de infância foram proibidos pelo governo e um dos motivos apresentados para tal medida foi o de que a

pedagogia Fröebeliana estava carregada de idéias liberais, tanto no âmbito político como no religioso, com tendências para o socialismo e o ateísmo. Dessa forma, era uma pedagogia nociva à educação da juventude e, possivelmente à segurança do Estado Autoritário.

Podemos então perceber que a luta não se apoiava apenas em uma intolerância religiosa, mas se temia o comportamento político dessas comarcas livres durante o período revolucionário. Tudo o que Fröebel fez foi inútil contra a proibição dos Kindergarten na Prússia, e conseqüentemente suas forças foram enfraquecendo.

Então, no dia 21 de abril de 1852, Fröebel comemorou, aparentemente forte, seu aniversário de 70 anos e logo após foi convidado a participar da IV Assembléia do Magistério Alemão, em Gotha. Esta foi a última viagem que Fröebel fez.

Pouco tempo depois de seu regresso a Marienthal, a enfermidade manifestou-se de tal forma, que no dia 21 de junho de 1852 veio a falecer. Estavam com ele sua esposa Luisa e seu amigo Middendorf.

2.3. EMÍLIA ERICKSEN E O PRIMEIRO JARDIM DE INFÂNCIA DO BRASIL.

Para que possamos entender como o método do Pedagogo alemão Friedrich Fröebel chegou ao Brasil é preciso conhecer um pouco da história de Emília Ericksen, fundadora do Primeiro Jardim de Infância do Brasil.

Em um país onde as elites representadas na época declaravam na Assembléia Constituinte não serem favoráveis à democracia para o país. O sistema eleitoral era baseado no voto indireto, como forma de garantir o voto da alta burguesia, pois não era permitido pessoas com renda baixa participar desse pleito, impossibilitando desta forma o direito da maioria da população ao sufrágio universal.

Era um período que excluía do “[...] conceito de cidadãos, escravos, índios e mulheres,” (COSTA, p. 142) em que o sistema eleitoral do país era controlado por uma pequena minoria burguesa.

A elite que representava o período do nascimento de Emília Ericksen e do qual ela fez parte, tinham propósitos diferenciados das

necessidades da maioria do povo, principalmente em se falando da Independência do país, “[...] as aspirações dos pretos e mulatos, livres e escravos à liberdade e à igualdade se chocavam com a indiferença e a hostilidades por parte das elites”. (COSTA, 1999, p. 136)

A elite brasileira na sua maioria, não aceitava abolir a escravatura. Na Carta outorgada da Constituição de 1824 pelo Imperador não se “[...] mencionava sequer a existência de escravos no país. Não obstante o artigo 179 definir a liberdade e a igualdade como direito inalunáveis dos homens, centenas de negros e mulatos permaneciam escravos”. (COSTA, 1999, p.137)

Figura 6
EMÍLIA ERICKSEN



Fonte: Casa da Cultura, Castro – PR.

Neste contexto, nascia Emília Faria e Albuquerque, nascida no Engenho da Piedade, próximo a Recife, em Pernambuco, no dia dezessete de novembro de 1817. Filha de Maria Carolina Faria e Albuquerque, mulher cheia de virtude, a qual ensinou à Emília todos os “ensinamentos morais que foram a base de seu grande e nobre caráter” (Estado do Paraná, Biblioteca Pública do Paraná) e do cirurgião José Manoel de Faria e Albuquerque.

Seu pai já fazia parte do grupo de moços que estudando em Coimbra, Paris ou Alemanha, traziam no verdor da mocidade as

idéias arejadas, o desejo de progresso social, os princípios de Liberdade, Igualdade e Fraternidade. (DORFMUND, 1966, p. 4).

Família de origem abastada e culta, recebeu de seus pais uma excelente educação, a qual foi aprimorada ainda mais por José Bonifácio de Andrade e Silva, mestre de Emília, na cidade de Santos. Cidade para onde sua família mudou-se, pois o pai de Emília procurava estar mais próximo da Corte, com o objetivo de dar aos filhos uma educação mais aprimorada.

Por ser uma mulher de liderança na sociedade, favorecida pelos seus conhecimentos adquiridos através de estudos e viagens, permitiam-na participar de reuniões políticas que aconteciam em sua casa, o que não era comum à maioria das mulheres de seu tempo. Emília estava habituada aos costumes da Corte e como nos afirma sua bisneta, Luiza Pereira Dorfmond, sua delicadeza no trato com as pessoas devia impressionar,

Certa vez, Dona Emília foi convidada a comparecer a uma reunião onde estaria presente o comandante de um brigue o 'Eolus', recém chegado da Europa, pessoa ilustre e nobre, mas que falava muito pouco o Português. Tornava-se necessário alguém que o entrevistasse e soubesse falar alemão, coisa raríssima no Brasil daquele tempo. Assim foram apresentados. Homem simpático, insinuante, austero, soube de imediato reconhecer em Dona Emília a verdadeira e única companheira. Fato surpreendente, numa época em que os casamentos eram preparados e estudados pelos pais, depois de quinze dias de permanência no Brasil, partiu o dinamarquês Conrado Ericksen, levando o compromisso de após três meses, retornar para realizarem o casamento. Dona Emília, com a calma que sempre a caracterizou, preparava-se para o enlace. (DORFMUND, 1966, p. 4)

Em 1841, aos vinte e três anos, casou-se com o oficial da Marinha Dinamarquesa, Conrado Ericksen. "Homem dotado de grande ilustração e descendente de destacada e importante família, cujos feitos estão assinados na história universal". (Jornal O Bravo, 1/06/1991) Logo após seu casamento, partiu para a Europa e fixou residência na Dinamarca. Podemos afirmar que se ambientou sem dificuldades, pois falava fluentemente italiano, inglês, francês, alemão e durante a viagem, aprendeu o dinamarquês. "Naquele tempo, para uma moça, era algo difícil o conhecimento de tantos idiomas". (Ibidem, 1/06/1991)

Em seu novo lar, a Dinamarca, viveu por alguns anos e nasceram suas duas primeiras filhas Mariana e Nancy. Somente quando voltaram para o Brasil é que nasceram seus outros filhos: Conrado, Haraldo, Balbina, Caetano e Emília.

Após o nascimento da primeira filha, Emília passou a interessar-se pelo magistério e começou a acompanhar o trabalho do pedagogo alemão Friedrich Fröebel, o qual desenvolvia estudos inovadores em relação à educação da criança pequena. Conviveu com Fröebel na Alemanha e com ele conheceu o princípio de que os primeiros anos da infância são decisivos para a formação da personalidade do ser humano.

Em 1844, a família passa por uma grande tragédia, levando o navio para o fundo do oceano “[...] que ia e vinha da Europa para o Brasil, levando as esperanças, a fortuna e todos os bens que possuíam” (DORFMUND, 1966, p. 5). Depois do naufrágio, a família Ericksen retornou ao Brasil, para a cidade de Santos.

No entanto,

[...] para o marinheiro Conrado Ericksen, era o que de pior poderia acontecer. Salvando-se, jamais se conformaria em perder alguns tripulantes do “Eolus”, companheiros das horas doces ou amargas das longas travessias. O golpe fora demais para a integridade daquele homem. Jamais se conformaria. A mágoa intensa lhe alterou a saúde, dando-lhe um pavor do mar e de suas tradições (Ibidem, 1979, p. 5).

Figura 7

MAPA DA 5ª. COMARCA DE SÃO PAULO-1848



Fonte: Arquivo público de São Paulo

Desde 1824 as reivindicações do desmembramento da Comarca de Curitiba da Província de São Paulo se intensificaram. Somente em 1840, os “[...] ânimos por autonomia provincial se intensificaram, no entanto a Província de São Paulo manteve-se irredutível e manifestou-se contrária ao pedido de Curitiba” (NASCIMENTO,2004,p.45).

Em 1850, é que os políticos que representava estes interesses conseguiram enviar à Câmara dos deputados um projeto para a criação da Província do Paraná, onde os “[...] *representantes paulistas se obstinaram em desapoiar essa aspiração e por muito tempo conseguiu entravar esse projeto*” (POMBO¹³, IDEM,2004, p.45).

A partir de 1853 é que a Comarca de Curitiba é elevada a Categoria de Província, sendo denominada Província do Paraná. O primeiro Presidente da Província do Paraná, Zacarias de Góes e Vasconcelos, foi quem solenemente instalou a Província e que “[...] foi registrado pela imprensa da época com muito entusiasmo, uma vez que era a primeira autoridade comissionada pelo governo imperial para pôr em execução a lei que [...]” (Ibidem, 2004,p.45) recebeu o n. 704, que foi assinada pelo imperador D. Pedro II e, em seguida na mesma lei criou a primeira divisão territorial, separando “[...] Castro e Paranaguá de Curitiba e [...] *Antonina - Morretes (comarca de Paranaguá) e da Villa Nova do Príncipe (comarca de Curitiba). Creou-se também o novo município de Ponta Grossa, na comarca de Castro.*” (POMBO¹⁴, apud,Ibidem ,2004,p.45).

Curitiba tinha apenas 9 a 10 ruas, a população que lá vivia espalhada e chegava “[...] perto de 25.000 habitantes, quase que sua totalidade descendentes de portugueses, castelhanos, índios e africanos, preponderando a população branca”(DORFMUND, 1958p.19)

Em 26 de julho de 1854, Zacarias de Góes e Vasconcelos, sancionou a primeira lei da Província do Paraná, declarando a cidade de Curitiba capital da nova Província e, em seguida, na mesma lei, criou a primeira divisão territorial, separando Castro e Paranaguá de Curitiba.

¹³ POMBO, Francisco da Rocha.O História do Paraná. Campanha melhoramentos de São Paulo, 1929.

¹⁴ POMBO, Francisco da Rocha.O Paraná no centenário (1500-1900),2ª. Ed., Olympio:Curitiba:Secretaria da Cultura e do Estado do Paraná, 1980.

Em 14 de setembro de 1854, foi assinada primeira Lei de ensino, de número 17¹⁵, pelo então primeiro Presidente da Província do Paraná Zacarias Góes e Vasconcelos. Embora a lei, sabemos que muitas delas, são apenas de papel e está não era diferente pois,

[...] um número de cadeiras irrisório para atender às primeiras letras na província; da mesma forma era o número de professores para atender a toda a província, mas a lei prevê agora que o ensino seja obrigatório em um círculo de uma légua das escolas públicas. Os pais, tutores, curadores e protetores, que moravam dentro da Comarca de Curitiba e tivessem em sua companhia meninos maiores de 7 anos e menores de 14, e meninas maiores de 7 e menores de 10, eram obrigados a dar-lhes a instrução primária, exceto se provassem pobreza, sob pena de incorrerem na multa de 10 a 50\$000, conforme as circunstâncias (NASCIMENTO,2004,p.48)

Devido aos baixos salários oferecidos aos professores, as vagas que surgiam ficavam em aberto e os jornais da época divulgava que

[...] qualquer empregado de secretaria tem um conto de réis de ordenado: entretanto o trabalho e as fadigas de um professor davam-lhe o direito a maior remuneração. Além disto o empregado publico tem aspirações a melhores lugares; vê diante de si todos os degrãos da escada por onde pode subir, trabalha por elevar-se; e ao passo que o consegue, vai obtendo maiores vantagens. O professor publico, porém nada mais espera além do que lhe está definitivamente marcado, e olha desanimado para os vinte e cinco annos que tem de passar em contínuo labutar para então, já velho e alquebrado prematuramente, conseguir uma jubilação a que raríssima vezes chegam. (Jornal, O Dezenove de Dezembro¹⁶ apud, Ibidem,2004,p.48).

Em 7 de abril de 1855 o Presidente Zacarias de Góes e Vasconcello, da nova Província do Paraná, sancionou a Lei de número 34.

Art. 1º. Fica elevada á categoria de villa a freguezia da Ponta-grossa do município de Castro.

Art. 2º. Seus limites com os municípios de Castro, Guarapuava e Curyba serão os mesmos que actualmente se observão na parte ecclesiastica.

Art. 3º. Ficão revogadas as disposições em contrario.

Mando, por tanto, a todas as autoridades a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumprão e fação cumprir tão inteiramente como nella se contem. O secretario desta província a faça imprimir, publicar e corre. Palácio do governo do Paraná, em 7 de abril de 1855, trigésimo quarto da independência e do

¹⁵ PARANÁ, Leis e Decretos, Regulamentos e Deliberações do Governo da Província do Paraná, 1854, p.14.

¹⁶ Jornal, O Dezenove de Dezembro, 1851, ano III)

império. Zacarias de Góes e Vasconcellos (Jornal Dezenove de Dezembro, 30.05.1855).

No ano de 1855, Conrado recebeu de Zacarias Góes e Vasconcelos, um cargo na comissão encarregada de fundar uma Colônia Irlandesa, em Assungui, hoje Cerro Azul, no Paraná. “ A Província do Paraná, que então se instalava, contava com algumas experiências novas, no que se refere à instalação de núcleos de imigrantes estrangeiros em seu território” (LAVALLE, 1992, p.25). Infelizmente essa colônia não prosperou, pois geralmente essas “colônias ficavam isoladas, sem caminhos que levassem sua produção a centros maiores, ou que trouxessem socorro a seus padecimentos, essas tentativas enterraram muitos sonhos e muito dinheiro no solo paranaense” (Ibidem , 1992, p. 26). Então, por falta de recursos, a família Ericksen, em 1856 passou a residir em Castro, que ficava em uma localidade privilegiada, centro de atividades tropeiras e que já possuía um pequeno comércio.

Castro, com 16 quarteirões e 1088 fogos, com população de 5.899 habitantes, dos quais 3.893 homens e 2.006 mulheres, sendo solteiros 3.952, casados 1.413 e viúvos 534. Brancos 3.618, mulatos e pardos 1.295, pretos 986, dos quais 796 eram escravos. Possuía 510 lavradores, 145 negociantes, 16 carpinteiros, 7 ourives, 7 sapateiros, 3 ferreiros, 2 alfaiates, 1 seleiro. Numerosas fazendas de gado, abundante produção de milho, feijão, arroz, algodão, cana, café, frutas e legume. (MARTINS, s/d, p. 329)

Entretanto, a melancolia tomava conta daquele homem que sempre vivera no mar. Tamanha foi a sua dor que, no ano de 1862, faleceu Conrado Ericksen.

Apesar do sofrimento causado por essa grande perda, Emília não desistiu de sua vida e de seus ideais. “ Com o mesmo ardor e entusiasmo que adaptou sua vida ao céu da Dinamarca, preparou-se para enfrentar as dificuldades e a sombra do infortúnio, sob o céu azul do Paraná” (DORFMUND, 1966, p. 6).

Foi no magistério que Emília buscou amparo econômico para sua família. Ela nunca havia sido mestra, mas toda a sua formação pessoal e a diversidade de conhecimentos que possuía trouxeram para o ensino uma nova

visão de mundo, muito diferente das educadoras que neste momento atuavam no magistério. Entretanto, a sua contribuição mais importante foi o conhecimento “[...] das idéias de Fröebel, pois se Emília Ericksen não possuía formação pedagógica adequada à profissão que abraçou, teve oportunidade de adquirir uma diretriz importante para seu trabalho”. (LAVALLE, 1992, p. 26)

Esta jornada no magistério tem início primeiramente lecionando para um grupo de moças que desejavam aprender Francês. Logo depois sentiu a necessidade de ampliar os conhecimentos e passa a ensinar também as primeiras letras, literatura, história, ciências a arte culinária. Foram tantos os alunos que a procuram que logo sua casa se transformou num internato.

Em 1862, utilizando o método de Fröebel, fundou o primeiro Jardim de Infância do Brasil, passando a dirigir sua atenção às crianças de quatro a seis anos de idade.

III CAPÍTULO

O INICIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Como vimos no capítulo anterior, o método do Pedagogo Friedrich Fröebel chegou ao Brasil através do trabalho de Emília Ericksen.

Emília não possuía formação pedagógica, no entanto, enquanto esteve na Europa, freqüentou cursos de aperfeiçoamento de cuidadoras de crianças e conheceu Fröebel pessoalmente.

Tanto foi seu encanto pela pedagogia Fröebeliana, que ao retornar ao Brasil, mais especificamente em Castro, Província do Paraná, dedicou-se à profissão de mestra e ao iniciar sua nova profissão, Emília trouxe para o ensino de Castro uma nova visão de mundo e uma nova visão sobre a formação pessoal. Visão essa muito diferente das que possuíam as educadoras que atuavam na Província do Paraná.

Não podemos dizer que este período contasse com uma pedagogia, entretanto intelectuais tentaram dar novos rumos à educação, influenciados por idéias européias, apresentando projetos ou criando escolas.

Este foi o caso da escola de Emília quando trouxe para a educação na Província do Paraná sua concepção de educação, e essa era tão elevada, que só agora nos últimos tempos estamos atingindo seus objetivos.

Sem dúvida, as qualidades que Emília possuía deram crédito às suas palavras. Além de pertencer a uma família rica, muito importante para o Império, tinha uma grande facilidade em falar em público e fazia amigos com muita naturalidade.

Era uma tradição em Castro as visitas à família Ericksen e muitas autoridades que visitam a cidade queriam conhecer Emília. Prova disso, foi a visita que o Imperador D. Pedro II fez à família e registra em seu diário de viagem

[...] à volta conversei sobretudo com a viúva Ericksen, irmã da marquesa de São Vicente e mãe do Juiz Municipal Araldo e Juiz se direito Conrado. Uma filha é casada com o Juiz Municipal daqui, Fulano Bless, filho de colono. É senhora inteligente, e que teve na Europa com o marido dinamarquês. Residiram em Santos quando lá estive em 1846. Nasceu em Pernambuco e seu irmão foi o tenente-coronel Faria e

Albuquerque. É professora de aula pública de meninas” . (D. Pedro II)

Em sua casa aconteciam os debates e palestras sobre política, sobre sua maneira de ensinar e sua preocupação com as crianças da região. Discutia também sobre a importância da educação, sem distinção entre ricos e pobres. Mesmo que veladamente, debatiam ainda sobre a República.

Emília sempre que havia oportunidade fazia uso de seus conhecimentos adquiridos na Europa e quando se decidiu pelo magistério pôde utilizar toda sua formação intelectual.

Ela não foi a primeira ou a única professora da cidade naquela circunstância. Mas as outras mestras, mesmo possuindo formação mais específica, não tiveram as mesmas oportunidades de Emília Ericksen, pertencendo a uma classe abastada e vivendo na Europa. (LAVALLE, 1992, p.29)

Em 26 de setembro de 1857, com a nova portaria para a educação, criava-se a oportunidade em conseguir uma nomeação para o ensino público, uma cadeira de 2ª ordem¹⁷. No dia 29 do mesmo mês e ano, abre o concurso para o cargo de professora e Emília rapidamente se inscreve.

O exame foi realizado em Castro, a pedido da Candidata que alegou dificuldades de se ausentar da cidade, pela sua numerosa família. Segundo se encontra relatado nos documentos, o Presidente da Província atendeu seu pedido pelo conhecimento que havia do merecimento da pretendente que se recomendava por sua educação fina e culta do espírito [...] a comissão organizadora teve a presidência do Inspetor do distrito, Joaquim Ignácio Silveira da Mota e mais dois membros respectivamente, o Padre Damaso José Correia e o Doutor Felipe Correia Pacheco. (LAVALLE, 1992, p. 30)

Nesse tempo, Emília lecionava francês para um grupo de jovens castrenses, e com o passar do tempo, a escola fora ampliada e novos conhecimentos foram sendo introduzidos no programa: literatura, história, ciências e culinária.

¹⁷ Lugar em que um professor assumia na escola (Emília assume o cargo de professora de primeira letras)

No ano de 1862, a cadeira de 2ª ordem foi extinta por questões econômicas e Emília assume o cargo de Professora das Primeiras Letras, muito mal remunerada.

Logo após a morte de seu marido, neste mesmo ano, todos imaginavam que Emília ficaria muito abalada e não mais se dedicaria à educação, colocando de lado todos seus ideais, mas ao contrario, dedicou-se ainda mais ao seu trabalho. Então, ainda neste mesmo ano, funda o Primeiro Jardim de Infância do Brasil.

Figura 8

ESCOLA DE EMÍLIA ERICKSEN



Fonte Casa da Cultura, Castro-PR

No início, não eram muitos os alunos que freqüentavam a escola, mas logo esse número foi aumentando. Dentre os alunos estavam seus netos e filhos de seus empregados.

A escola, de caráter particular, vivia na verdade de doações de material didático fornecido por aqueles de melhor situação financeira, em benefícios dos mais pobres. Os internos contribuíam com uma pequena pensão alimentar ou doações de livros (ARAUJO, 1990, P.26).

Emília não valorizava apenas o conteúdo a ser transmitido, as primeiras letras e noções elementares, mas dedicava tempo as outras áreas do conhecimento como a literatura, artes e música.

Seu método era revolucionário para aquela época, pois contrastava com o ensino utilizado nas escolas públicas. Uma das primeiras medidas adotada foi abolir “[...] terminantemente a palmatória, usada e abusada nas escolas do Império”. (DORFMUND, 1966, p. 6) Absolutamente democrática, sua escola recebia o filho do rico fazendeiro, do chefe político, do padeiro, do imigrante e para rigor de igualdade recebia os filhos de seus empregados. Isso era realmente um avanço em uma época de escravidão e não valorização do sexo feminino.

Desta maneira Emília Ericksen, muito contribuiu para a Educação Infantil em nosso País, principalmente por ser pioneira em trazer a metodologia de Fröebel às salas de aula brasileiras.

3.1. O MÉTODO UTILIZADO POR EMÍLIA ERICKSEN

Emília Ericksen organizou o ensino em sua escola com base nas idéias do Pedagogo Alemão Friedrich Fröebel (1712 – 1852). Esse pedagogo dedicou sua vida à organização de uma escola que dedicasse toda sua atenção à criança de 0 a seis anos de idade e a elaboração de métodos e materiais didáticos para esta faixa etária.

A pedagogia de Fröebel teve início no século XIX e abre-se como uma grande revolução cultural. Essa revolução teve seu ponto de partida na Alemanha, “[...] onde a oposição ao iluminismo foi mais radical e onde os novos temas do romantismo se desenvolveram em todo campo com mais força e com maior organicidade”. (CAMBI, 1999, p. 415)

Para a pedagogia, o período do romantismo trouxe uma grande renovação teórica, onde a nova idéia de formação do homem está intimamente ligada a uma nova concepção de espírito humano, que agora passa a ocupar o centro do mundo. Isto sem deixar de lado a cultura e a história de cada homem. Valorizou-se ainda a educação e toda “[...] relação educativa, da escola e da família como momentos centrais de toda formação humana e que devem ser assumidos em toda [...] formação do espírito”. (Ibidem, 1999, p. 415)

A pedagogia romântica teve seu ponto máximo com Fröebel, pois para ele

[...] suscitar as energias do homem – ser progressivamente consciente, pensante e inteligente – ajuda-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 (FRÖEBEL, 2001, p. 23).

Para que se pudesse atingir esses fins, Fröebel organiza todo um método indicando o caminho a ser seguido. Ainda que influenciado por Pestalozzi, foi totalmente independente e crítico, formulando seus próprios princípios educacionais.

Fröebel afirma que o real objetivo da educação não estava centrado apenas na aquisição de conhecimentos, mas o verdadeiro sentido estava na construção de “hábitos, habilidades, força de vontade e caráter”. (REZZANO, 1966, p.12) Somente alcançando todos esses objetivos seria possível a Educação do Homem como um todo.

Esse foi o título que Fröebel deu à sua obra “A Educação do Homem”¹⁸

[...] desde o primeiro momento de sua existência e de seu ser, em seu suceder e em seus fenômenos, em todos os aspectos, graus e condições de desenvolvimento de sua essência, até que sai da infância (FRÖEBEL, 2001, p. 235).

Em sua obra, ele apresentou uma filosofia que partia de pressupostos religiosos e que Deus estava presente na natureza, que por sua vez era sempre boa por ser divina. Segundo sua visão, Deus era a única fonte de Todas as coisas, o Poder Absoluto que se apresenta em todas as partes da natureza. O homem, como elemento dessa natureza, era parte de Deus e Este parte do homem.

Para Fröebel, toda educação está baseada nesta tríade: homem, natureza, Deus. Segundo ele os dois primeiros possuem sua existência em Deus, desta maneira a educação deve conduzir o indivíduo a um desenvolvimento integral. Neste sentido, a grande tarefa da educação consiste

¹⁸ Publicado em 1826 e traduzido para o português em 2001, por Maria Helena Câmara Bastos.

em ajudar o homem a conhecer a si próprio, a viver em paz com a natureza e em união com Deus. É o que ele chamou de educação integral. Podemos perceber que sua concepção de ser humano era profundamente religiosa.

Acreditava em uma educação que tem como base a auto-atividade livre, onde a criança precisa ter uma mente ativa e livre para conquistar seu conhecimento. Por isso, a aprendizagem necessariamente deve partir daquilo que a criança já conhece. Importante destacar que para isso é preciso saber ouvir a criança.

Para a educação de crianças pequenas é fundamental dar oportunidade para que possam manipular materiais concretos. Fröebel propõe então que toda educação aconteça a partir de jogos e músicas. Toda a atividade constitui-se como uma força propulsora interior e através dela é que o ser humano realiza sua própria natureza e constrói seu mundo. Neste sentido, a construção do conhecimento deve ser espontânea, resultando de estímulos que irão integrar crescimento, disciplina e autoconsciência.

Destaca ainda que a infância é a fase essencial da vida do homem, e esse período deve ser cuidado como uma semente recém plantada, que possa se fortalecer, descobrir o seu eu, as suas potencialidades, a sua essência. Mais uma vez nos lembra que a educação deve “[...] conduzir o homem a uma clara visão de si mesmo, da natureza da sua união com Deus”. (FRÖEBEL, 2001, p. 24)

Aponta também a família como essencial para a integração entre a escola, o aprendizado e a religiosidade, tomando Deus como fundamento de todo homem. Dentro dessa perspectiva, atribui especial importância ao papel da mãe, como portadora natural dos dons para a educação da criança. Por isso em seu curso de Formação de Cuidadoras, Fröebel privilegiava a participação de moças e jovens senhoras.

Neste curso, Fröebel destaca a importância do brincar, pois acredita que o “[...] brincar é a fase mais importante da infância – do desenvolvimento humano neste período – por ser a auto-ativa representação do interno – a representação de necessidades e impulsos internos” (Ibidem, 2001, p.44).

Fröebel concebia a brincadeira como uma atividade livre e espontânea da criança e a caracterizava como prazerosa, representativa, de

auto-determinação, que levaria a criança a valorizar o processo de brincar, expressando suas necessidades internas.

Para ele, a brincadeira assume um papel fundamental no desenvolvimento da criança, principalmente nos primeiros anos de vida.

Neste estágio de desenvolvimento a criança vai crescendo como um ser humano que sabe usar seu corpo, seus sentidos, seus membros, meramente por motivo de seu uso ou prática, mas não busca de resultados em seu uso. Ela é totalmente indiferente a isso, ou melhor, ela não tem idéia sobre o significado disso. Por tal razão a criança neste estágio começa a brincar com seus membros – mãos, dedos, lábios, pés, bem como com as expressões dos olhos e face. (FRÖEBEL, 2001, p. 47)

Fröebel percebeu que nos primeiros anos de vida a criança não está preocupada com o resultado de suas ações. No entanto, a atividade do brincar fornece conseqüências benéficas, não apenas no desenvolvimento motor, mas auxilia no desenvolvimento da linguagem. Por meio dos jogos e brincadeiras as crianças adquirem e testam novos conhecimentos. Representam situações que observam no seu dia-a-dia, expressam suas angústias, seus medos, suas necessidades, seus prazeres, suas fantasias. As brincadeiras deverão ser feitas seguindo um enfoque baseado na teoria do desenvolvimento infantil, ou seja, respeitando as características de cada faixa etária de cada criança e levando em consideração que é um ser único desde que nasceu.

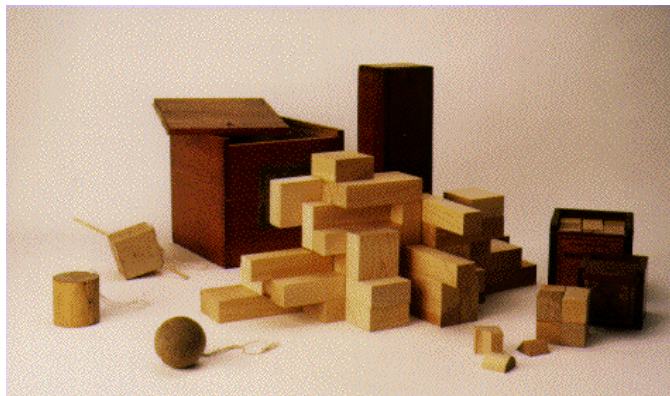
Percebeu também que a imitação é importante no desenvolvimento das crianças pequenas,

Nas brincadeiras, a criança tenta compreender seu mundo ao reproduzir situações da vida. Quando imita, a criança está tentando compreender. Ela late como um cachorro ou diz 'muu' para uma vaca, voa como um pássaro. É um pensamento inconsciente: imitando-os procura compreendê-los. Outro aspecto importante é que a liberdade de expressão permite a representação de coisas significativas; de fatos que a impressionam. (FRÖEBEL, 2001, p. 49)

Além de organizar toda uma teoria sobre as brincadeiras e jogos, elaborou objetos destinados a despertar na criança a representação da forma,

da cor, do movimento e da matéria, delineando assim a metodologia dos 'dons', dos jogos e brinquedos.

Figura 9
OS DONS



Fonte: Froebel Foundation

Os dons, materiais concretos como a esfera, o cilindro, o cubo e anéis, permitiam a realização de atividades denominadas ocupações, sob a orientação da jardineira. Os jogos e brinquedos, por sua vez, eram atividades livres e simbólicas e destinavam-se a levar a criança a estabelecer relações entre objetos e situações do seu cotidiano. Enquanto os brinquedos eram atividades imitativas livres os jogos eram atividades livres com a utilização dos dons.

Fröebel organiza todos esses materiais porque

[...] sente a necessidade de uma seqüência de experiências mais organizadas que estimulem nas crianças suas capacidades inatas, ordenem sua vida mental interna e, conseqüentemente, adiantem o processo de crescimento educativo. (GILES, 1987, p. 200)

Assim como toda educação proposta por Froebel, os dons também deveriam seguir uma progressão natural onde as tarefas adquiriam uma complexidade natural.

Figura 10
PRIMEIRO DOM



Fonte: froebelgfts

O primeiro dom consiste em seis esferas macias com aproximadamente cinco centímetros de diâmetro. Essas esferas são coloridas, vermelho, alaranjado, amarela, verde, azul e roxo, e possuem uma corda com mais ou menos vinte centímetros. Na extremidade há um pequeno laço para que a criança possa segurar e é utilizado com crianças de três anos de idade.

Fröbel reconheceu que a esfera, ou bola, é geralmente o primeiro e mais apreciado brinquedo das crianças. Para ele, a esfera simboliza a unidade porque é interna e completa.

Com esse dom, a criança pode dar forma às suas primeiras impressões do mundo físico, pois pode prender e rolar sempre prestando atenção à esfera. Ao brincar com o outro, como por exemplo, a mãe ou com a “cuidadora”, estabelece-se um significado, uma interação, e isso ajuda a criança a diferenciar-se do mundo que a rodeia. Neste processo a linguagem e o olhar são importantes para esta fase de aprendizagem.

Figura 11
SEGUNDO DOM



Fonte: froebelgfts

Fröbel chamou o segundo dom de “o prazer das crianças”, pois apresenta diferenças em suas características, pois este dom é composto pelo cilindro, cubo e a esfera. Essas peças são apropriadas para crianças de três a quatro anos de idade.

Com este dom é possível estimular o toque da criança, a sensação e as formas. O ponto chave aqui é a manipulação em que a criança pode observar e comparar as partes do dom. Os três sólidos diferentes são perfurados e há um cubo extra sem a perfuração, para que possam ser comparados. São fornecidos ainda algumas varetas para que os sólidos possam ser girados.

Todo este material é feito em madeira e ele representa o movimento e a diversidade na unidade.

Figura 12
TERCEIRO DOM



Fonte: froebelgfts

O terceiro dom é formado por um cubo dividido em oito cubos menores. Este dom mostra às crianças que além do todo se dividir em partes, a qual se reproduz o todo, tinha por objetivo desenvolver na criança o impulso construtivo.

Destinado às crianças de um a três anos de idade, era muito utilizado para construir objetos representando a realidade de cada criança e a partir dessas criações, poderiam criar histórias desenvolvendo a imaginação. Segundo Fröebel (2001) essas associações entre seu mundo interno e externo são os fundamentos da aprendizagem real.

Do quarto ao sexto dom, são feitas outras subdivisões do cubo, que ampliam as possibilidades de construção representando objetos reais, relações e formações numéricas e formas artísticas, a partir de combinações simétricas. (KUHLMANN JR, 1998, p. 144)

Figura 13
QUARTO DOM



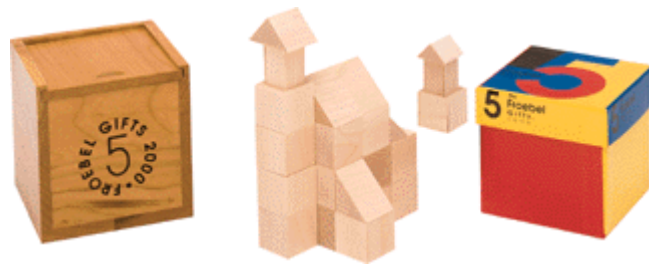
Fonte: froebelgfts

O quarto dom apresenta uma pequena variação do terceiro dom, no entanto as partes retangulares abrem muito mais possibilidades, pelas quais as crianças podem criar construções e projetos modulares. No trabalho com esse dom é importante utilizar palavras como tijolos, telhas, etapas, projetos e outras.

Com esse dom é possível trabalhar com frações e acrescentar ao vocabulário infantil as noções de metade, um quarto, inteiro. Podem ser descobertas ainda novas palavras como retângulo, vertical, horizontal, altura, largura, comprimento.

Interessante percebermos que cada novo dom propicia a criação de um novo projeto e quando se percebe que a criança já explorou todas as possibilidades é possível inserir um novo dom.

Figura 14
QUINTO DOM



Fonte: froebelgfts

O quinto dom consiste em um cubo dividido em vinte e um cubos menores. Neste dom ainda há seis meios-cubos e doze quartos de cubo, introduzindo assim a forma triangular. Este dom é utilizado com crianças a partir dos cinco anos de idade.

Assim como o dom anterior, a criança utilizará os blocos para representar coisas de sua vida. As partes novas do triângulo introduzirão muito mais possibilidades para que a criança explore e construa edifícios mais reais. Fröebel (2001) afirma que as histórias são tão importantes como a construção, porque lhe dão a introspecção, organizando o pensamento da criança.

Os novos termos que podem ser explorados são: ângulo e triângulo. Outros conceitos matemáticos podem ser descobertos e novas formas geométricas, de diferentes tamanhos e formas.

Figura 15
SEXTO DOM



Fonte: froebelgfts

No sexto dom encontramos dezoito blocos oblongos, doze blocos em forma de quadrado e seis colunas estreitas. Este dom é um retorno aos conceitos de tamanho e de modularidade introduzidos no dom número quatro.

Com a chegada dos componentes clássicos da construção, como o quadrado e a coluna, cria-se a sensação da arquitetura real. Este dom é utilizado por crianças de cinco e seis anos de idade e é possível continuar toda uma discussão sobre frações a partir dele.

Figura 16
SÉTIMO DOM



Fonte: froebelgfts

Até agora a criança compreendeu a superfície como parte dos sólidos e com este dom ela passa a perceber as superfícies planas. Como os outros seis dons era permitido à criança criar uma miniatura tridimensional dos objetos de seu mundo, com este é possível representar estes objetos na forma bidimensional.

Deste trabalho surge uma nova e importante etapa, pois a criança pode desenvolver seu pensamento abstrato brincando com esses objetos. A construção do abstrato vai sendo elaborada gradativamente através deste jogo. É fundamental que a criança explore o jogo e crie descobrindo novos conhecimentos.

Figura 17
OITAVO DOM



Fonte: Froebelgfts

Com esse dom, o oitavo, Fröebel introduz um novo material: o metal. As possibilidades desse dom são ilimitadas, entretanto é aconselhável iniciar o jogo com a linha reta antes de introduzir as linhas curvas dos anéis. Este dom significa um movimento da superfície e suas formas permitem que a criança represente objetos na forma bidimensional.

Através desse dom podemos continuar com o ciclo de abstração, do sólido à superfície linear, pois o deslocamento do concreto para o abstrato não deve acontecer de maneira abrupta, mas deve ser construído gradativamente através do jogo.

Figura 18
NONO DOM



Fonte: froebelgfts

Este dom, o nono, apresenta 576 pontos de madeira, sendo 64 de cada uma das seguintes cores: vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, violeta, natural, preto e branco.

Continuando com o ciclo lógico dos dons, em que foram apresentadas superfícies e linhas, este dom apresenta objetos formados por pontos. Essa progressão da abstração alcança um nível mais profundo – um ponto com nenhuma dimensão, somente posição. Fröebel compreendeu a dificuldade em ensinar esses conceitos às crianças, embora possam descobrir e internalizar essas idéias através do jogo.

Figura 19
DÉCIMO DOM



Fonte: froebelgfts

Os dons estão organizados em uma sequência progressiva de deslocando de maneira gradual, do concreto para o abstrato. O dom final traz a este ciclo o círculo cheio, combinando o ponto e a linha para criar a estrutura de continuidade.

Com este dom, podemos perceber todo desenvolvimento de abstração que pode ser desenvolvido através do jogo.

Importante destacar que antes de iniciar o trabalho com os dons era feita uma preparação do corpo das crianças. Os exercícios propostos eram acompanhados de música cantada e logo após a professora questionava cada aluno explorando as características do dom em questão. Neste momento a professora deveria ter o cuidado de fazer as perguntas por sentenças completas, e as crianças deveriam responder com frases completas. Isto

porque Fröebel valorizava a linguagem e esta deveria ser tratada com muito cuidado.

No trabalho pedagógico desenvolvido nos Kindergartens, apesar dos dons representarem a atividade central, havia atividades manuais que complementavam estas ocupações, como atividades que envolviam as continhas, entrelaçamento, dobradura, modelagem, tecido, picado, desenho, mosaico, tecelagem, botões, costura, alinhavo. O objetivo destas atividades era levar a criança a adquirir destreza e desenvolver forças e aptidões.

Quanto à organização da rotina da escola, Emília Ericksen, propunha o mesmo modelo que Fröebel ensinava às 'Cuidadoras de Crianças'. Deste fazia parte um série de atividades, as quais estavam presentes na rotina dos Jardins de Infância.

Segundo Kuhlmann Jr (1998) as atividades gerais da rotina eram:

1. entrada: saudação, revisão, canto;
- 2.conversação ou linguagem;
- 3.atividade física: marcha, marcha cantada ou ginástica;
- 4.repouso;
- 5.atividade dirigida: os dons;
- 6.refeição: na classe;
- 7.recreio ou recreio no jardim;
- 8.trabalhos manuais: entrelaçamento, dobradura, modelagem, mosaico, tecelagem, ervilhas, discos, alinhavo e picado;
- 9.atividades dirigidas: cores, formação de palavras, cálculo com cubos;
- 10.música: cantos de entrada, canto geral, música;
- 11.brinquedo e jogos organizados;
- 12.desenhos;
- 13.pensamentos, méritos e cantos de despedida;
- 14.saída.

Figura 20
CRIANÇAS CANTANDO



Fonte: Froebel Foundation

Assim como a linguagem, Fröebel valorizava a música. Muitas das atividades eram desenvolvidas com música, pois acreditava que através da música era possível despertar sentimentos que as palavras, muitas vezes, não conseguem expressar. Essas “[...] palavras devem ser-lhe dadas segundo o desenvolvimento alcançado pelo seu espírito e seu sentimento interno”. (FRÖEBEL, 2001, p. 175) O modo de saudar cantando está em harmonia com sua vida interior e que enche de alegria e sorrisos os meninos.

Fröebel sugere uma série de canções para esses momentos e publica em 1844 a obra ‘Canções para a mãe que acalenta o filho’. Esse livro dedicado às mães, com várias canções para ajudá-las a estimular sensorialmente a criança, além de brincar com ela no primeiro mês de vida. Para Fröebel a educação da criança deveria começar “sobre os joelhos de sua mãe” (Ibidem, 2001, p. 16).

Essas canções foram transcritas e publicadas por William Rice, Londres em 1892 e executadas por Mary Scanlan, em 2000.

---Canção da abertura 1. Retroceder 2. Colisão 3. O Weathercock 4. Ido completamente 5. Gosto 6. Aderência do tiquetaque 7. Grama Mowing 8. Beckoning as galinhas 9. Beckoning os pombos 10. Os peixes no ribeiro 11. Longways-Crossways 12. Pat-UM-Endurecer 13. O ninho 14. A cesta da flor 15. A casa do pombo 16. O polegar um prumo 17. Dobrar sua cabeça, polegar 18. A família 19. Mãe, amável e caro 20. Polegar, eu digo-lhe “um” 21. O piano do dedo 22. Os irmãos e as irmãs felizes	23. O Luz-Pássaro 24. Os Hare 25. O lobo 26. O varrão 27. A janela pequena 28. A janela 29. O Hut de queimador de carvão de lenha 30. O carpinteiro 31. A ponte 32. A porta da jarda 33. O Gardener pequeno 34. Cheiro 35. O Wheelwright 36. O Joiner 37. Os Horsemen e a criança boa 38. Os Horsemen e a criança transversal 39. Hide! Bebê! 40. Hide - e - busca 41. Bo-Peep 42. A porta e a janela da igreja 43. Pensamentos de fechamento
---	---

Fröebel acreditava que desse modo,

Cantando e repetindo o que foi cantado, podem fixar-se as sensações que as estações do ano despertam e que são expressadas pelos fenômenos naturais. Consegue-se assim, que o ouvido e a voz se desenvolvam, que a palavra e o tom expressem claramente as sensações (FRÖEBEL, 2001, p. 177).

Em toda sua metodologia, Fröebel deixa claro que é por meio da arte – canto, poesia, desenho, pintura, escultura – que o homem, desde a mais tenra idade tenta expressar-se. Sendo assim, ele faz parte de todas as culturas, devendo ser cultivada, pois a criança ao chegar à maturidade, mesmo não sendo um artista, poderá ser um contemplador da arte e do belo.

Nunca esquecendo que essa arte

Estaria ligada a uma concepção de religião. Se o último e supremo fim é a manifestação do homem em toda a sua pureza e plenitude, se a matemática é a intermediária entre o homem e a natureza, dizendo respeito à inteligência, à reflexão do exterior no interior, se a linguagem se refere à manifestação do interior percebido, dirigindo-se à razão, para

a completa exposição da essência humana, da vida interior em si mesma, do sentido da alma, é necessária a arte (KUHLMANN JR, 1998, p. 150).

Figura 21

SALA DE AULA-MÉTODO FROEBEL



Fonte: deutshe.schtzgbiete

Toda essa contribuição fez de Fröebel o primeiro pedagogo da educação infantil, o primeiro a romper com a educação verbal e tradicionalista de sua época. Ele propôs uma educação voltada à sensibilidade, baseada na utilização dos jogos e materiais didáticos, que deveriam traduzir por si a crença em uma educação que atendesse a natureza infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Análise realizada ao longo dos capítulos anteriores sobre Jardim de Infância no Brasil: Emília Erichsen em Castro no Paraná fornece elementos para encaminharmos algumas conclusões como síntese compreensiva da dessa escola organizada dentro do método de Froebel, como o primeiro jardim da infância no país.

Sem dúvida é preciso destacar a importância de Emília Ericksen para a história da Educação Infantil em nosso país, primeiro por sua iniciativa em organizar a primeira escola para crianças pequenas e segundo por trazer a metodologia de Fröebel para o Brasil.

Destacamos também, que as orientações que Emília trouxe para o país foram aprendidas diretamente com Froebel em seu curso de especialização para educadoras, fundado em 1939, em Blankenburg, Alemanha.

Os pensadores que discutiam a educação em sua época não deixaram de reproduzir a divisão de classes, acentuada com o modo de produção capitalista. Esse movimento é claro que será determinante nas escolas por eles pensado, muito embora falem de educação popular, porém sempre atrelado a passar aos seus alunos o que considerado imprescindível. Entretanto foi Froebel quem avançou um pouco mais além ao propor uma formação aos professores que pudessem trabalhar com crianças para os jardins-de-infância, porém não exime dos interesses burgueses de sua época.

Froebel, considerado “Pai do Jardim de Infância” (EBY, 1976, p.430), observou que a educação acontece nas diferentes fases da vida do ser humano, e por isso estabelece novos objetivos educacionais que passam a ter o homem e seu desenvolvimento como pontos centrais de toda sua teoria.

Para ele deve fazer parte da educação a formação de bons hábitos, o cultivo da docilidade, a educação moral e a disciplina. No entanto, não fazia parte de sua concepção educacional o autoritarismo e a coerção, pois essas atitudes impediriam a educação do homem.

Outra grande contribuição de Froebel à educação está em seus estudos e aplicações práticas acerca dos jardins de infância. Dedicou seus

últimos anos à atuação junto aos jardins de infância e à propagando a respeito da importância da educação durante os primeiros anos da vida infantil.

Ele acreditava que é na escola que a criança deve aprender coisas importantes para a vida, como os elementos essenciais da verdade, da justiça, da personalidade livre, da responsabilidade, da iniciativa, das relações entre as pessoas, não apenas estudando de maneira teórica, mas vivenciando na prática.

Para tanto Froebel considera o brinquedo como fundamental neste processo, assim como o trabalho manual e o estudo da natureza que também são meios educativos. Partindo dos interesses e tendências inatos da criança para a ação, o jardim de infância deve ajudar os alunos a se expressarem e a se desenvolverem, baseando-se em atividades práticas. Dentre essas atividades podemos destacar: rodinha de conversa, brincadeiras ao ar livre, atividades de colagem a partir de figuras geométricas e modelagem. Froebel destaca ainda a música como um recurso importante para orientar a rotina escolar (entrada, saída, recreio, lanche, entre outras).

Idealizou e criou materiais para ajudar do o processo de aprendizagem da criança os quais são importantes para a individualização, formação social e exteriorização. Esses materiais eram utilizados para alcançar objetivos vinculados ao desenvolvimento da criança a partir de observação sistematizada. Para Froebel os jogos são as regras, a forma de utilização os determinantes da ação sobre os materiais, os quais chamou de dons.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. O. S. **Emília Ericksen**. Monografia. Curitiba - Paraná, 1990.

ARCE, A. **Friedrich Fröbel: o pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **A Pedagogia Na "Era Das Revoluções"**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Frobel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**, 2ª ed. Trad. Dora Flaksman, Rio de Janeiro: LTC, 1981.

CERIZARA, A.B. **Rousseau: a educação na infância**. Coleção Pensamento e Ação do Magistério. São Paulo: Scipione, 1989.

CHARLOT, B. **A mistificação Pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COSTA, E. Viotti da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. 7ª ed. , São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

COSTA, Ricardo da **A Educação Infantil na Idade Média**. In: LAUAND, Luiz Jean (coord.). Revista VIDETUR 17 (ISSN 1516-5450). Porto: Editora Mandruvã/Faculdade de Educação da USP - Departamento de Filosofia e Ciências da Educação/Projeto Universidades Renovadas e Universidade do Porto - Faculdade de Direito - Instituto Jurídico Interdisciplinar, 2002, p. 13-20.

DEL PRIORE, M. (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

DONZELOT, J. **A Política das famílias**. Rio de Janeiro: Ed. Geral Ltda, 1980.

DORFMUND, L. P. **Exaltação à Professora Emília Ericksen**. Monografia apresentada ao Instituto Histórico e Geográfico do Paraná, 1966.

EBY, F. **História da Educação Moderna: teoria, organização e práticas educacionais**. 5ª ed. , Porto Alegre: Ed. Globo, 1978.

FREITAS, M. C. (org.) **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

GÉLIS, J. **A individualização da criança**. In: ARIÈS, P.; CHARTIER, R. (Org.). História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Cia das Letras, 1991, p. 311-329 (Coleção História da Vida Privada, v.3).

GILES, T. R. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987.

KOCH, D., **Friedrich Fröebel, o criador do jardim-de-infância, no seu bicentenário.** *Convivium*, v. 21, n. 25, p. 45-63, 1982.

_____, **Desafios da educação infantil.** São Paulo: Loyola, 1985.

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

LAVALLE, A. M. **Nos tempos da Província: Emília Ericksen e o ensino em Castro.** Castro- Paraná: Kügler, 1992.

LARROYO, F. **História Geral da Pedagogia.** São Paulo: Mestre Jou, 1974.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** Coleção Os pensadores. São Paulo: Ed. Abril, 1997.

MARX, Karl. **O Capital.** Coleção Os Economistas. São Paulo: Abril Cultural, 1994.

MARTINS, R. **História do Paraná.** Curitiba: Grafipar, s/d.

MONARCHA, C. (Org.). **Educação da infância brasileira (1875-1983).** Campinas: Autores Associados, 2001.

NASCIMENTO, M. I. M. (Org.) ; SAVIANI, Dermeval (Org.) ; LOMBARDI, José Claudinei (Org.) . **Reconstrução Histórica Das Instituições Escolares no Brasil.** 1a.. ed. Campinas: Faculdade de Educação Unicamp, 2005.

NASCIMENTO, M. I. M. (Org.); LOMBARDI, José Claudinei (Org.) . **Fontes, história e historiografia da educação.** 1. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2004.

NICOLAU, M. L. M. **A educação pré-escolar.** São Paulo: Ática, 1987.

PRÜFER, J. **Frederico Fröebel.** Trad. Luiz Sanches Sarto. Buenos Aires: Labor, 1930.

REZZANO, C. de G. **Los Jardines de infantes: origen, desarrollo, difusión, organización y métodos.** Buenos Aires: Hapelusz, 1966.

SANTOS, T. M. **Noções de história da Educação.** 14ª ed. São Paulo: C. E. Nacional, 1971.

SÃO BENTO, apud FROHLICH, curso **Básico de História da Igreja.** São Paulo: Paulinas, 1987.