

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE PEDAGOGIA

ANA CLAUDIA BENHOSSE

O LEGADO DE FRIEDRICH FROEBEL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

MARINGÁ

2010

ANA CLAUDIA BENHOSSE

O LEGADO DE FRIEDRICH FROEBEL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
a obtenção do título de Licenciada em
Pedagogia, pelo Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual de Maringá.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Analete Regina
Schelbauer

MARINGÁ

2010

ANA CLAUDIA BENHOSSE

O LEGADO DE FRIEDRICH FROEBEL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Analete Regina Schelbauer.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Analete Regina Schelbauer
Universidade Estadual de Maringá

Prof^a. Dr^a. Heloisa Toshie Irie Saito
Universidade Estadual de Maringá

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Gomes Machado
Universidade Estadual de Maringá

Aprovada em ____/____/____

BENHOSSE, Ana Claudia. **O legado de Friedrich Froebel para a educação infantil.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Maringá - UEM, 2010.

RESUMO

Neste trabalho procuramos relacionar o período histórico vivenciado por Friedrich Froebel com as concepções educacionais que o levaram à criação dos jardins de infância, para assim, destacar as contribuições que este educador alemão deixou para a pedagogia atual na educação de crianças. Para tanto, este trabalho apresenta-se dividido em quatro partes. Na primeira parte é abordado o contexto histórico que abrange o período em que Froebel viveu. Na segunda parte, descrevemos a vida e obra deste educador. Na terceira parte, tratamos dos princípios educacionais que fundamentaram seu trabalho. Na quarta e última parte, procuramos destacar as contribuições de suas concepções para a educação infantil. Com esse intuito, realizamos um estudo sobre o livro *A educação do homem*, traduzido para a língua portuguesa em 2001, por Maria Helena Câmara Bastos. Este livro foi escolhido como fundamentação teórica, por ser considerado por estudiosos sua mais importante obra, no qual, a partir de sua profunda filosofia da educação, nos proporciona o testemunho de seu pensamento educacional nas primeiras décadas do século XIX. Nos estudos sobre a história da educação infantil Froebel destaca-se pelo pioneirismo na criação dos Jardins de Infância (Kindergarten) e por ser considerado como um dos primeiros a relacionar a educação ao desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Friedrich Froebel; educação infantil; jardins de infância.

INTRODUÇÃO

Ao vivenciar a primeira década do século XXI, presenciamos uma expansão dos estudos e pesquisas relacionadas à educação infantil. Este fato nos permite constatar um discurso, muitas vezes generalista, no sentido de que, somente no presente, a educação passa a se atentar às especificidades da criança. Ao analisar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil¹ (BRASIL, 1998), é possível observar a proposta de educar por meio da ludicidade, utilizando-se dos jogos e brincadeiras como instrumentos para desenvolver estas atividades lúdicas. Nos entanto, podemos, também, encontrar estes conceitos no pensamento pedagógico do educador alemão, que viveu entre os séculos XVIII e XIX, Friedrich Wilhelm August Froebel. Ele nasceu no ano de 1782 e morreu em 1852, aos setenta anos de idade e deixou consideráveis contribuições no que diz respeito à educação de crianças. É considerado pioneiro na criação dos jardins de infância e um dos primeiros na utilização da psicologia do desenvolvimento como fundamento da educação.

Este educador viveu e produziu seu trabalho num período marcado por grandes revoluções e transformações na sociedade, fato este que influenciou na construção de seu pensamento educacional. Dessa forma, é preciso compreender que apesar da pedagogia apresentar, em determinados pontos, a atualidade das concepções de Froebel, devemos considerar que o período em que ele construiu seu pensamento educacional difere em muitos aspectos do período no qual vivemos hoje. As características da infância na época de Froebel são distintas daquelas que conhecemos no presente, assim, é necessário que tenhamos a compreensão de que não podemos analisar um autor do passado, tendo como pressuposto que suas teorias sejam ainda válidas em nosso contexto histórico.

Froebel é considerado um clássico do pensamento pedagógico, destacando-se como referência na história da educação. No entanto, ainda que seu nome seja bastante conhecido entre educadores e profissionais da área, é possível observar que este conhecimento, muitas vezes, é superficial. Com efeito, não possibilita ao professor identificar a atualidade de seu pensamento na pedagogia presente.

¹ Documento do Ministério da Educação que tem como objetivo proporcionar aos professores da Educação Infantil orientações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Durante o curso de formação de profissionais da educação, apesar de Froebel ser estudado, isso ocorre em menções passageiras, sem que se tenha acesso ao contexto de seu pensamento pedagógico. Dermeval Saviani no prefácio do livro de Alessandra Arce *A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel* (ARCE, 2002a), pondera esta questão ao destacar que, embora que Froebel seja um nome amplamente conhecido por educadores, concomitantemente, é um grande desconhecido. Dessa forma, a partir desse trabalho de conclusão de curso, procuramos desenvolver algumas considerações que possam colaborar para que essa lacuna seja suprida, uma vez que este conteúdo é imprescindível para a formação do profissional da educação.

Neste estudo, buscamos apresentar, dentro dos limites de um trabalho de conclusão de curso, os princípios educacionais que fundamentaram a teoria de educação de Froebel. As concepções educacionais deste educador alemão foram, para seu contexto histórico (1782-1852) – e continuam sendo para a pedagogia atual –, um importante referencial teórico. Sua filosofia da educação nos fornece um conjunto teórico que permite uma reflexão muito pertinente sobre o cotidiano das escolas de educação infantil.

Desse modo, o presente estudo é de cunho essencialmente bibliográfico, para realizá-lo consultamos e analisamos, principalmente, a obra *A educação do homem* (FROEBEL, 2001), assim como, pesquisamos outros autores que trabalham com o pensamento educacional de Froebel. Utilizamos como referência: Alessandra Arce, que escreveu dois livros que tratam sobre esta questão, *A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel* (2002a) e *O pedagogo dos jardins de infância* (2002b); Maria Helena Câmara Bastos que escreveu a apresentação e a tradução da obra *A educação do homem*. Essa autora escreveu, também, *Jardim de crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira* (2001b); Franco Cambi, em seu livro *História da pedagogia* (1999); o historiador Eric Hobsbawm, que trata do contexto em que Froebel viveu e produziu seu trabalho em seu livro *A era das revoluções* (1997); Lorenzo Luzuriaga, *História da educação e da pedagogia* (1984); Thaisa Neiverth e Giselle Martins Gartner, no artigo *Infância e educação na obra de Friedrich Froebel* (2005); Mario Aliguiero Manacorda, *História da Educação* (2006); Maria Lúcia de Arruda Aranha, *História da Educação e da Pedagogia* (2006) e Heloisa Toshie Irie Saito, que contribuiu com sua dissertação de mestrado intitulada *História, Filosofia e Educação: Friedrich Froebel* (2004).

Procuramos, assim, relacionar o período histórico vivenciado por Froebel com as concepções educacionais que o levaram à criação dos jardins de infância, a partir dessa relação, analisamos suas contribuições para a educação de crianças. Para tanto, este trabalho apresenta-se dividido em quatro partes. Na primeira, abordamos o contexto histórico, que abrange o período em que Froebel viveu; na segunda parte, descrevemos a vida e obra deste educador; na terceira, tratamos dos princípios educacionais que fundamentaram seu trabalho; na quarta e última parte, procuramos destacar as contribuições de suas concepções para a educação infantil.

FRIEDRICH FROEBEL: CONTEXTO HISTÓRICO

O contexto histórico vivenciado pelo educador alemão Friedrich Froebel (1782-1852) foi marcado por muitas transformações e revoluções. Período este que, segundo o historiador inglês Eric J. Hobsbawm (1997), foi identificado como *A era das revoluções*. Hobsbawm utiliza este termo para se referir ao período de 1789 a 1848, época da história européia marcada por muitas guerras e revoluções e que, em parte, coincide com o tempo de vida de Froebel.

Entre as transformações e revoluções vivenciadas por Froebel é possível mencionar a Revolução Francesa, a Revolução Industrial, as Guerras Napoleônicas, que trouxeram como principal consequência o triunfo da indústria capitalista, da liberdade e igualdade para a sociedade burguesa liberal. Arce (2002b), ao tratar das relações do mundo em 1789, esclarece que:

O mundo em 1789 era essencialmente agrícola, não havendo uma diferença radical o homem do campo e o da cidade. Como os transportes não eram muito desenvolvidos, o homem quase não se deslocava, geralmente nascia, vivia e morria no mesmo local. Essa pouca mobilidade, aliada à precariedade dos processos de circulação de informação, tornava as pessoas muito pouco informadas sobre o que acontecia para além do seu meio social imediato (ARCE, 2002b, p. 18).

Dessa forma, era evidente o vínculo entre posse de terra e status social, do qual a base era uma relação de exploração entre os que cultivavam a terra e aqueles que produziam e acumulavam riquezas. Para Neiverth e Gartner (2005), ao mesmo tempo, evidenciava-se a tendência de ascensão social e econômica dos cidadãos que se dedicavam ao comércio, às manufaturas e às atividades intelectuais e tecnológicas. As

pesquisas científicas deste período concentravam-se em torno dos interesses da produção industrial, proporcionando um desenvolvimento econômico que privilegiava as minorias.

Neste contexto, a Revolução Industrial – que teve início no final do século XVIII na Inglaterra e se difundiu para outras regiões da Europa – tinha por finalidade os interesses do mercado. Questões políticas e econômicas promoveram uma transformação no modo de produção e de trabalho. Neste processo, houve uma grande migração dos homens do campo para a cidade, o que, por um lado, resultou em um desenvolvimento da produtividade econômica, por outro, não trouxe bons resultados para os trabalhadores. As indústrias ofereciam condições de trabalho e salários sub-humanos, eram exigidas qualificações diferentes das que os trabalhadores estavam acostumados a exercer no campo.

Na Idade Moderna, o modo de produzir os bens materiais necessários para a vida da sociedade transformou-se profundamente. Após o prevalecimento da produção artesanal individual (ou de pequenos grupos de iguais), que se realizava nas oficinas associadas às respectivas corporações de rates e ofícios, passe-se a uma fase de iniciativa do mercador capitalista que, esquivando-se às corporações, destina a matéria-prima e o processo produtivo a indivíduos dispersos e não-associados, mas controlados por ele. O momento sucessivo é o da chamada cooperação simples, onde, sob novas relações de propriedade e concentrando numa só oficina os artesãos antes dispersos, o modo de trabalhar permanece essencialmente o mesmo. Em um momento posterior, da cooperação simples passe-se para a manufatura, com a qual se efetua uma primeira divisão do trabalho, ou melhor, de rotinas operativas, dentro de cada setor de produção e de cada estabelecimento, através do qual cada trabalhador realiza agora somente uma parte do processo produtivo completo da sua “arte”. Por último, devido à crescente intervenção da ciência como força produtiva, passa-se ao sistema da fábrica e da indústria baseada nas máquinas, em que a força produtiva não é mais dada pelo homem, mas pela água dos rios, primeiro, e pelo carvão mineral, em seguida; e a máquina realiza as operações do homem, já reduzindo a um simples acessório da máquina (MANACORDA, 2006, p. 270).

A partir dos escritos do autor, é possível compreender que a Revolução Industrial passa por fases de desenvolvimento de produção. Vai da produção artesanal individual ao sistema da fábrica e da indústria fundamentado nas máquinas, reduzindo o homem de agente da produção a um complemento da máquina. Na concepção de Aranha (2006), a Revolução Industrial alterou a fisionomia do mundo do trabalho, modificando profundamente as relações de produção.

As novas máquinas modificaram profundamente as relações de produção, com o desenvolvimento do sistema fabril em grande escala e a divisão do trabalho. Na agricultura, a introdução de novas técnicas e a aplicação de conhecimentos científicos ampliaram a produtividade. Deu-se também uma revolução nos transportes, com o navio a vapor, a construção de rodovias e ferrovias. Novas fontes de energia, como o petróleo e a eletricidade, substituíram o carvão. Acentuou-se o processo de deslocamento da população do campo para as cidades, que passaram a concentrar grande massa trabalhadora (ARANHA, 2006, p. 200).

Essa nova organização social capitalista é identificada por Arce da seguinte maneira: “a fumaça das indústrias e a exploração dos trabalhadores era o preço exigido pelo capitalismo para a Revolução Industrial e todo o desenvolvimento econômico por ela gerado” (ARCE, 2002b, p. 23). No entanto, esta exploração, e suas consequências para a vida dos trabalhadores, mais tarde levariam o povo às Revoluções de 1848.

Enquanto a economia européia no final do século XVIII e primeira metade do século XIX foi formada essencialmente pela Grã-Bretanha, a França fundamentou a ideologia política da sociedade capitalista européia por meio da Revolução Francesa.

Se a economia do mundo do século XIX foi formada principalmente sob a influência da revolução industrial britânica, sua política e ideologia foram formadas fundamentalmente pela Revolução Francesa. A Grã-Bretanha forneceu o modelo para as ferrovias e fábricas, o explosivo econômico que rompeu com as estruturas sócio-econômicas tradicionais do mundo não europeu; mas foi a França que fez suas revoluções e a elas deu suas ideias [...]. A França forneceu o vocabulário e os temas da política liberal e radical-democrática para a maior parte do mundo. A França deu o primeiro grande exemplo, o conceito e o vocabulário do nacionalismo. A França forneceu os códigos legais, o modelo de organização técnica e científica e o sistema métrico de medidas para a maioria dos países. A ideologia do mundo moderno atingiu as antigas civilizações que tinham até então resistido as ideias européias através da influência francesa. Esta foi a obra da Revolução Francesa (HOBSBAWN, 1997, p. 71-72).

Os princípios ideológicos de liberdade, igualdade e fraternidade eram elementos defendidos pela Revolução Francesa, e sustentados pela burguesia que se apresentou como classe revolucionária e aliada do povo, posicionando-se contra o antigo regime, requerendo uma sociedade em que todos fossem livres e iguais. No entanto, esta união entre pobreza e burguesia se apresentava um tanto quanto contraditória, afinal, a burguesia não lutava por uma real igualdade entre todos os homens. Este fato pode ser compreendido em determinado momento, quando surge o temor de que o proletariado se revolte de forma incoercível, até mesmo contra a própria burguesia. Dessa forma,

temendo a revolta do proletariado, a classe burguesa procurou pôr fim às revoltas populares, antes que a situação se tornasse incontrolável.

A burguesia passava de classe revolucionária a classe conservadora; instituíam-se o novo regime sobre as estruturas do antigo e aos poucos se retomavam antigas práticas para o restabelecimento da calma e do domínio das massas insatisfeitas, iniciava-se o movimento de contra-revolução, ou seja, a tentativa da burguesia de dominar as massas recorrendo a antigos preceitos provindos da Idade Média e do Feudalismo tão combatido (ARCE, 2002a, p. 31).

No entanto, a insatisfação persistia e a crise econômica agravava-se. Em 1792, manifesta-se uma segunda revolução, que atinge os anos de 1792 a 1799. Este período ficou conhecido como radical e violento, do qual a guilhotina se tornou um símbolo.

Este período marcou o perigo de uma revolução social violenta, fato este que nem a burguesia, nem os nobres ou o clero desejavam. A burguesia defrontava-se, então, com um grave problema que a impedia de alcançar a estabilidade política e proporcionar o avanço econômico nas bases do programa liberal (ARCE, 2002a, p. 33-34).

Entretanto, Napoleão Bonaparte solucionou os problemas da burguesia, concluiu a revolução, iniciando, assim, o regime burguês na França. O objetivo de Napoleão era dominar toda a Europa e dessa forma as guerras continuaram até 1815, estendendo-se a outros continentes. Conforme Arce (2002a), entre os anos de 1815 a 1848 o mundo foi sacudido por três ondas revolucionárias: a primeira ocorreu de 1820 a 1824; a segunda de 1829 a 1834; a terceira e maior onda revolucionária foi a de 1848, ocorrendo em várias regiões da Europa e trazendo em questão o nacionalismo para regiões como a Alemanha, divididas em muitos principados, que, passaram a compreender a necessidade da unidade para o crescimento econômico.

A burguesia alemã não possuía a mesma forma de dominação exercida nos demais países e não estava próxima dos ideais da Revolução Francesa. Dessa forma, era considerada uma classe servil e manifestava uma completa ausência de orgulho civil. Por este fato, a participação da Alemanha durante a Revolução Industrial e Revolução Francesa, ocorre somente no momento de consolidação do regime burguês. Assim, as diversas revoluções ocorridas em prol aos princípios de liberdade, fraternidade e igualdade não fizeram parte das lutas alemãs. Como Froebel nasceu na Alemanha, e seu país percorreu por todas estas intensas mudanças de uma forma particular todo esse contexto influenciou, sobremaneira, sua concepção de educação.

Além de consolidarem o regime burguês, os anos de 1789 a 1848 proporcionaram uma imensa produção intelectual e artística, no qual os artistas e intelectuais eram diretamente inspirados pelos assuntos públicos. Estimulados tanto pela Revolução Francesa como pela Revolução Industrial, pensadores e artistas buscavam por meio da arte demonstrar algumas possíveis soluções para os problemas emergentes. Um exemplo dessa reação, de acordo com Arce, “podemos encontrar no desenvolvimento da ideia de infância como a portadora daquilo que haveria de melhor na natureza humana e que estaria sendo corrompido ou sufocado pela sociedade” (ARCE, 2002b, p. 31). Princípios como este, faziam parte de ideais de um amplo movimento que se chamou de romantismo. Sobre esta questão, Cambi (1999) faz a seguinte análise:

O século XIX abre-se com uma grande “revolução cultural”, herdeira das vozes mais heréticas do iluminismo [...], bem como do espírito da Revolução Francesa (ligado à ideia de liberdade), mas que se contrapõe nitidamente a muita cultura setecentista pela sua referência ao indivíduo e ao sentimento, à história e a nação, a tradição e ao irracional, contra o predomínio da “crítica” e da “razão”. A nova forma cultural- que abrangeu literatura e filosofia, ciência e arte, política e historiografia, música e costumes, acendendo amplos debates e operando uma transformação radical do gosto-qualificou-se como “romântica”, remetendo às tradições da Europa cristã medieval e exaltando os estados d’alma indefinidos e conflituosos como geradores da nova cultura [...], produzindo assim um estilo de pensamento, em todo setor cultural, caracterizado por fortes tensões ideais, por uma igualmente forte consciência histórica, por uma nítida oposição aos aspectos menos “nobres” do processo de modernização (a industrialização e a democracia, o tecnicismo e a massificação para exaltar, ao contrário, os valores do sentimento, da pertença a uma estirpe, da transcendência religiosa que ilumina e resolve o mistério da existência, sempre dramática e lacerada, sempre ameaçada pela morte (CAMBI, 1999, p. 414-415).

Para o autor, essa revolução cultural teve seu início na Alemanha e, posteriormente difundiu-se pela Europa. No entanto, foi na Alemanha que a objeção ao racionalismo iluminista foi mais marcante e onde os temas do romantismo disseminaram com maior intensidade. Ainda conforme o autor, o romantismo foi um acontecimento verdadeiramente europeu e influenciou com intensidade cada domínio da cultura, até mesmo a educação. A partir desse movimento é possível observar um período intensamente criativo da pedagogia moderna, que resultou numa nova consciência educativa, direcionada às necessidades do povo e aos interesses da nação.

No âmbito da pedagogia, o período romântico produziu uma profunda renovação teórica - sobretudo teórica - que ativou, por um lado, uma nova ideia de formação [...] ligada a uma nova concepção do espírito humano (posto como centro do mundo, como presença ativa, através de múltiplos itinerários da cultura e em luta contra aquele mundo natural e histórico em que está imerso e que deve tender a dominar), mas também da cultura e da história (vistas não como entremeadas de erros, mas valorizadas em todos os seus aspectos); por outro, uma reafirmação da educação, da relação educativa, da escola e da família como momentos centrais de toda formação humana e que devem ser assumidos em toda a sua - complexa - problematidade formativa, relativa - justamente - a uma formação do espírito (CAMBI, 1999, p. 415).

As ideias disseminadas pelo movimento romântico sobre a infância fundamentaram os trabalhos de diversos educadores, entre estes, Froebel. Ele acreditava que a infância deveria ser entendida como o período mais importante da vida humana, pois a criança continha os princípios de toda a bondade e pureza. Para Cambi (1999), é com o pensamento educacional de Froebel que a pedagogia romântica atinge seu ponto mais elevado, o que faz dele um pedagogo do romantismo.

FRIEDRICH FROEBEL: VIDA E OBRA

Friedrich Froebel nasceu no dia 21 de abril de 1782, na Alemanha, sexto filho do pastor luterano Johann Jakob Froebel e de Jakobine Friedericke Hoffmann. Em 7 de fevereiro de 1783, em consequência de problemas de saúde decorrentes do parto, sua mãe veio a falecer, deixando Froebel com menos de um ano de idade. Em 1785 seu pai casou-se novamente, logo após o casamento sua madrasta Sophie Otto teve seus próprios filhos e direcionou seus cuidados para eles. Este acontecimento, aliado com o fato de seu pai ser muito atarefado, fez com que ele crescesse independente e adquirisse uma atitude autodidata. Apesar de seu pai ser um pastor muito ocupado, foi ele quem o ensinou a ler, escrever e calcular. Sobre esta questão Arce faz o seguinte comentário:

Provavelmente a influência educativa que o pai exerceu sobre Froebel foi muito além do ensinar a ler, escrever e calcular. Sendo pastor, é provável que o pai tenha exercido sobre Froebel uma forte influência educativa religiosa, o que viria e se refletir na grande importância da religiosidade na concepção educacional de Froebel (ARCE, 2002b, p. 36).

No ano de 1792, Froebel mudou-se para Stadtilm e sob a proteção de um tio materno fez a escola primária. Em 1797, já aos quinze anos, trabalha como aprendiz de

um guarda-florestal para aprender o ofício, fato este que, segundo Bastos (2001a), teve grande importância na sua formação espiritual, pois nessa experiência passou a interessar-se pela natureza. Neste período, ocupou-se lendo livros de ciências naturais, observando a natureza e montando coleções de pedras e mariposas. De acordo com Liebschner (apud ARCE, 2002b), este contato com a natureza despertou sua curiosidade e o desejo de ir à Universidade para estudar ciências naturais.

Em 1799, com o intuito de realizar seu desejo, retorna à casa paterna para obter a autorização para ir à Universidade. Dessa forma, seu pai decide entregar a parte que lhe cabia da herança deixada por sua mãe, para que, com esse dinheiro, custeasse seus estudos. Assim, em outubro de 1799, Froebel matricula-se como estudante de filosofia na Universidade de Jena. Além de estudar filosofia, dedicou-se também às ciências naturais. A mineralogia se tornou sua paixão, levando-o a tornar-se membro da “Sociedade para a Mineralogia”.

Neste período, Schelling (1775-1854) era professor de filosofia na Universidade de Jena, fato este que, direciona Froebel a conhecer e se apaixonar por seus estudos. Em especial pelas obras *A alma do mundo e, Bruno e o princípio natural e divino das coisas*, que mais tarde influenciariam muito na formulação de suas ideias educacionais.

Em 1801 Froebel retorna à sua casa e no ano seguinte, em 1802, seu pai falece. Devido a este fato, nada mais o prendia à sua aldeia. Em 1804 foi para Frankfurt com o objetivo de estudar arquitetura e no decorrer deste período, preocupado com a sua subsistência, procura uma vaga provisória de preceptor na escola modelo. Por meio do incentivo de um amigo diretor, Gottlieb Anton Gruner, Froebel torna-se professor, “levando junto a auto-educação e o auto-aperfeiçoamento que fizeram parte de sua vida e que transportaria mais tarde para sua proposta educacional” (ARCE, 2002b, p. 41). No ano de 1807, Froebel torna-se preceptor em tempo integral dos filhos da Baronesa Caroline Von Holzhausen. Considerava-a um exemplo de mulher, admirava sua maneira de ostentar a maternidade em toda a sua plenitude. Foi a Baronesa quem apresentou a Froebel as ideias de Pestalozzi.

Froebel fazia de tudo para acertar o caminho pedagógico, apesar de não haver lido, até aquele momento, nenhum livro de pedagogia. A solução encontrada por ele era o mergulho nas próprias experiências escolares, das quais trazia tristes recordações, que não gostaria que também fizessem parte da vida de seus alunos. Nascia um educador fruto da prática, que produziria toda uma metodologia de trabalho baseada na prática (ARCE, 2002b, p. 41).

Interessado em conhecer pessoalmente a obra de Pestalozzi, em 1808 Froebel foi para Iverdon, Suíça, ao seu encontro, onde permaneceu por dois anos. No entanto, durante este período surgiram constantes atritos entre Froebel e o educador suíço, o que o obrigou a partir. Para Froebel, Pestalozzi reduzia o homem à forma como ele aparece na terra, desconsiderando sua natureza eterna. De acordo com Arce (2002b), o educador suíço envolvia-se nas discussões sociais e econômicas do período, considerando o analfabetismo uma das causas da falta de oportunidades do povo. Dessa forma, Pestalozzi acreditava que a leitura e a escrita deveria ser iniciada desde cedo com as crianças, como o intuito de que o povo pudesse, dessa forma, almejar uma vida mais justa e menos miserável. Contrariamente a esta posição, Froebel considerava que a criança deveria ser livre para expressar seu interior por meio de atividades da infância, como por exemplo, por meio das artes plásticas e do jogo, pois estas seriam atividades naturalmente infantis e fontes da expressão natural da criança.

Froebel manteve-se alheio às questões sociais e econômicas do período, ele estava voltado para a natureza e a busca da revelação do divino no humano. Considerava que o homem deveria ser visto na sua natureza eterna, ou seja, discordava do posicionamento de Pestalozzi e o considerava reducionista, “[...] pois ao preocupar-se com a situação social dos homens, Pestalozzi estaria, segundo a visão de Froebel, descuidando-se de algo maior, isto é, da espiritualidade do homem” (ARCE, 2002b, p. 42). Apesar das divergências ocorridas entre estes dois educadores, Froebel incorporou muitos princípios do pensamento educacional de Pestalozzi.

Um destes princípios educacionais é o da ‘percepção’, a partir dela deveria basear-se toda a educação da primeira infância. Neste sentido, a percepção constituiria a base de tudo para o conhecimento do mundo como para a linguagem, afinal esta seria a representação dos objetos do mundo externo e das relações entre os mesmos. Um segundo princípio incorporado por Froebel diz respeito à mulher, mais especificamente à mãe, que teria um papel decisivo na educação infantil, sendo sua função desenvolver atividades que explorassem o potencial da criança no que se refere às formas de percepção do mundo exterior. Froebel considerava as mulheres educadoras natas, a partir disso é possível compreender a centralidade do papel educativo da mãe na educação da criança. Desse fato, decorre outro princípio da pedagogia de Froebel, o de que saber educar é algo que se desenvolve espontaneamente, na prática, assim, a mãe como educadora nata, só precisaria que seus atributos fossem despertados na prática educativa.

Em 1811, após afastar-se de Pestalozzi, retorna à Alemanha para estudar ciências naturais na Universidade de Gottingen. Neste período, Froebel formula sua filosofia da esfera, a ‘lei esférica’, que passou a ser a marca pela qual o educador foi reconhecido. “Esta lei representava, na forma esférica, o limitado e o absoluto, a diversidade e a unidade. A forma esférica era a totalidade e a perfeição, devendo ser o princípio fundamental da educação do homem” (ARCE, 2002b, p. 44). Em 1812, com o objetivo de aprofundar seus estudos em cristalografia², vai para a Universidade de Berlim estudar com o assistente do professor Sameul Weib, fundador da cristalografia.

No ano de 1813, alista-se como voluntário para participar da guerra pela unificação alemã contra o avanço do exército de Napoleão. Neste período, Froebel conhece seus companheiros inseparáveis e futuros colaboradores, Langenthal, Middendorf e Bauer, todos teólogos protestantes. Em 1814, após o término da guerra, volta a Berlim com o objetivo de dar continuidade aos seus estudos universitários e assumir o posto de inspetor do Museu Mineralógico.

No entanto, somente no ano de 1816 é que Froebel entrega-se, definitivamente, à educação das crianças, fundando sua primeira escola em Griesheim, o Instituto Geral Alemão de Educação, transferido no ano seguinte para Keilhau, uma pequena aldeia próxima a Rudolstadt. A partir das experiências obtidas neste período como diretor da escola em Keilhau, Froebel escreve diversas brochuras e em 1826, publica sua mais importante obra: *A educação do homem*. Considerado pelos estudiosos seu grande livro teórico, Froebel traz uma profunda reflexão sobre filosofia da educação, proporcionando um valioso testemunho do período clássico da pedagogia, nas primeiras décadas do século XIX.

No ano de 1837, em Blankenburg, Froebel funda o Instituto de Educação Intuitiva para a Auto-Educação. Com isso, o educador alemão tinha como objetivo criar um ambiente que proporcionasse materiais para a criança expressar de maneira intuitiva seu interior. Para tanto, passou a trabalhar em uma oficina, planejando materiais que pudessem servir para a este objetivo. Neste mesmo ano, o Instituto muda de nome e passa a se chamar Instituto Autodidático.

Em 1838, com a criação de uma fábrica de brinquedos, Froebel deu início a produção em série de brinquedos. Estes materiais foram chamados de *dons*, assim denominados por Froebel porque seriam espécies de “presentes” ou “ferramentas”

² Ciência que se ocupa dos cristais, das suas formas e estrutura, e das leis que regem a sua formação.

entregues às crianças para ajudá-las a descobrir suas próprias virtudes. Estes materiais educativos se constituíam de diversas formas geométricas de madeiras e de material explicativo sobre as diversas possibilidades de sua utilização, de modo que a criança fosse estimulada a reproduzir atividades cotidianas de seu meio cultural.

Neste mesmo ano, Froebel passou a publicar, em seu jornal *A Hora Dominical*, todas as informações a respeito dos *dons*, assim como a especificar os objetivos destes brinquedos. Conforme as orientações de Froebel, cada dom deveria ser estudado por meio de três situações consecutivas: a forma de vida, ou seja, a criança construiria livremente formas que estão presente em seu cotidiano, como: mesas, cadeiras; a forma de beleza, nesta forma a criança daria resolução às formas geométricas; e a forma de conhecimento, na qual seriam explorados pelas crianças os mais variados conceitos matemáticos, como: quantidade, volume, entre outros. Conforme o pensamento educacional de Froebel, os *dons* proporcionariam os exercícios de interiorização e exteriorização de conhecimentos pela criança.

Quando Froebel colocou seu foco educacional sobre os “dons” como uma forma de desenvolver a criança brincando, ele o fez porque achava que a única forma da criança desenvolver sua inteligência e sua essência humana (que para Froebel era o mesmo que essência divina) seria através de sua ação e para isso ela necessitaria de materiais que a impulsionassem a agir. Esta não era uma questão só de se construir brinquedos, mas sim de materializar estruturas matematicamente perfeitas com as quais a criança poderia aprender um material que fosse capaz de representar o que elas já sabiam e de lhes ensinar algo novo, um material conseguisse externalizar o que ocupava suas mentes, mostrando seus talentos (ARCE, 2002a, p. 193-194).

Ao criar os dons, estava preocupado com o desenvolvimento da criança desde o seu nascimento. No entanto, conforme ressalta Saito (2004), os dons froebelianos não foram uma invenção puramente de Froebel, por meio dos brinquedos infantis de sua época, este educador alemão realizou uma intensa análise, adaptando os brinquedos já existentes a seus materiais educativos.

No mês de junho de 1840, na cidade de Blankenburg, Froebel fundou o primeiro jardim de infância (*Kindergarten*), este se constituía em um centro de jogos organizado a partir de seus princípios e era direcionado a crianças menores de seis anos de idade. Ao criar o *Kindergarten*, Froebel durante vários meses buscou um nome que melhor se adequasse a esse estabelecimento, afinal, seu propósito com o jardim de infância era guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas, por meio do jogo, das

ocupações e das atividades livres. Ao escolher o nome *Kindergarten*, sua intenção foi relacionar seus princípios educacionais ao cotidiano de um jardim de plantas.

Nesse sentido, ao criar na primeira metade do século XIX o sistema de jardins de infância, Froebel designou este nome pelo seguinte fato: em um jardim, as plantas não crescem de forma absolutamente selvagem, é um local no qual recebem cuidados proporcionados pelos jardineiros. No entanto, ainda que o jardineiro tenha conhecimento que ele tem o papel de proporcionar à planta todo o cuidado necessário para seu crescimento e desenvolvimento, o seguimento natural da planta é que delimitará quais atenções a ela deverão ser dispensadas. Froebel considerava o professor como um jardineiro, sendo que, para ser considerado um ‘bom jardineiro’ era preciso que este soubesse ouvir as necessidades de cada planta, isto é, de cada criança e considerar seu processo natural de desenvolvimento.

Entre os anos de 1843 e 1844, conforme Arce (2002a), vários jardins de infância surgiram pela Alemanha, passando de quarenta instituições. Para tanto, Froebel sentiu a necessidade de formar mulheres para trabalhar nestas instituições, dando início a cursos de formação da ‘jardineira’ (*Kindergärtnerin*).

É necessário ressaltar que a Alemanha enfrentava uma situação política de caráter marcadamente reacionário após a revolução de 1848. Em 23 de agosto de 1851, os princípios educacionais que alicerçavam os *Kindergarten* foram considerados inadequados e julgados como pertencentes a partidos sociais democratas. Dessa maneira, foram proibidos todos os jardins de infância na Alemanha. Em 21 de junho de 1852, Froebel faleceu, sem que seus jardins de infância tivessem voltado a funcionar.

Ainda que Froebel viesse a falecer antes mesmo que seus jardins de infância fossem novamente abertos, este educador alemão obteve de muitas mulheres o auxílio necessário para a continuidade e expansão de suas ideias pela Europa e Américas. Dentre estas colaboradoras, algumas, em especial, colaboraram para que os princípios educacionais froebelianos chegassem ao Brasil.

A primeira delas foi a Baronesa Von Marenholtz-Bulow (1811-1893) que, após conhecê-lo, entrou em campanha para a disseminação dos Jardins de infância por toda a Europa. Para a divulgação de suas ideias na América, Froebel contou com o trabalho de Margarethe Meyer Schurz (1833-1876) que, em 1849, juntamente com sua irmã, conheceu Froebel e passou dois anos em seu jardim de infância. Em 1851 sua irmã organiza um jardim infantil na Inglaterra, no qual Margarethe trabalha até se mudar para a América e levar em sua companhia os princípios educacionais deste educador. Na

América, Margarethe inaugura um jardim, no qual, pela primeira vez, Elizabeth Peabody (1804-1894) toma contato com os trabalhos de Froebel e passa a estudá-lo. No ano de 1860, Peabody abre em Boston o primeiro jardim de infância formal dos Estados Unidos, neste estabelecimento trabalhou até 1867, quando iniciou uma viagem pela Europa a fim de conhecer as instituições froebelianas. Em 1877, organiza a União Americana Froebeliana, da qual foi a primeira presidente. Peabody também traduziu algumas obras do educador alemão para o inglês.

Outra grande colaboradora foi Susan Elizabeth Blow (1843-1916), que abriu o primeiro jardim infantil público dos Estados Unidos. Blow traduziu partes do livro de *Cantos da mãe* e também escreveu uma introdução às ideias filosóficas de Froebel. Segundo Arce (2002b), foi por meio dos trabalhos realizados por Peabody e Blow que os princípios educacionais de Froebel chegaram ao Brasil.

No ano de 1875 foi aberto o primeiro jardim de infância no Brasil, era particular e pertencia ao Colégio Menezes Vieira, localizava-se na cidade do Rio de Janeiro e foi dirigido pela senhora Carlota Menezes Vieira, esposa do diretor Dr. Joaquim José de Menezes Vieira. Essa instituição visava atender meninos de 3 a 6 anos, que pertenciam à elite, as atividades eram relacionadas “[...] à ginástica, à pintura, ao desenho, aos exercícios de linguagem e de cálculos, escrita, leitura, história, geografia e religião” (BASTOS, 2001b, p. 32-33). Em 1896, cria-se o primeiro jardim de infância público do Brasil, anexo à Escola Normal Caetano Campos na cidade de São Paulo, foi dirigido por Gabriel Prestes.

PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS

Após retornar da guerra pela unificação alemã (1813-1815) contra o avanço do exército de Napoleão, Froebel se entrega, terminantemente, à educação de crianças. Em 1816, cria sua primeira escola em Griesheim, o Instituto Geral Alemão de Educação, transferindo-se no ano seguinte para Keilhau (1817-1831). Froebel trabalha neste instituto por treze anos, colocando em prática suas formulações de educação. Resultado de sua experiência como diretor, escreve uma série de brochuras. Mas, é no ano de 1826 que Froebel publica a obra *A educação do homem*. Na qual, de forma minuciosa, apresenta sua filosofia da educação, sua teoria do desenvolvimento e as suas experiências pedagógicas ministradas no instituto em Keilhau para o ensino primário.

Exceto as traduções parciais reunidas em um único trabalho intitulado *Revista do Jardim da Infância* – elaboradas nos anos de 1896 e 1897 pela escola Caetano Campo, primeira a introduzir no Brasil um Jardim de infância público (1896) –, no Brasil, *A educação do homem* (2001) é a única obra de Froebel traduzida para a língua portuguesa. Esta tradução foi realizada pela Prof^a Dr^a Maria Helena Câmara Bastos no ano de 2001, pela editora UPF (Universidade de Passo Fundo).

A obra apresenta-se em trinta capítulos, que abordam respectivamente os seguintes temas: a primeira infância; o menino; o garoto; a escola; o ensino da religião; o estudo da natureza; as formas geométricas; as formas de vida; as matemáticas; a linguagem; os sinais gráficos; a arte; meios de educação; o sentimento religioso; máximas e orações; o cuidado do corpo; o mundo exterior; poesias e canções; exercícios de linguagem; trabalhos manuais; o desenho; a cor; o jogo; histórias e contos; excursões e viagens; os ensinamentos - aritmética; geometria; ensino da linguagem; escrita e, por fim, leitura.

Na introdução Froebel apresenta subsídios, nos quais se fundamentam a educação do homem. Ressalta que desenvolver a educação no homem é o caminho que o direciona à vida. No entanto, é preciso fazer nascerem as energias existentes no homem, propiciar a manifestação de sua lei interior, ou seja, o divino que há dentro de cada um. Para adquirir o conhecimento do divino que há internamente, é necessário refletir a respeito de seu fundamento e sua essência. Assim, a sabedoria da vida é formada pelo conhecimento da lei interior e de sua aplicação, educar-se a si próprio e aos outros, consiste na dupla ação da sabedoria.

A sabedoria da vida, e também toda sabedoria, é constituída do conhecimento e de sua aplicação, de acordo com a consciência, de acordo com o desenvolvimento de uma vida fiel à sua vocação, pura, santa. Nesse sentido, ser um sábio é realizar a mais alta aspiração do homem e o mais sublime ato de sua liberdade. Educar-si a si mesmo e educar os outros - com determinação própria, liberdade e consciência - é a dupla ação da sabedoria. Nasceu com a primeira aparição do homem sobre a terra; existiu no primeiro brilhar da consciência individual; porém, agora começa a manifestar-se como necessária e como uma exigência humana geral, por isso, passa a ser compreendida e praticada (FROEBEL, 2001, p. 23).

Nestes escritos, Froebel relaciona a educação à conduta do educador, descreve que a educação é a mais alta aspiração do homem e o mais grandioso ato de sua liberdade. No entanto, esta ação deverá ser realizada com determinação própria, com

liberdade e conhecimento, possibilitando ao homem ainda em formação manifestar o divino e sua essência.

Desenvolver a educação é o caminho que conduz à vida, o único que guia com segurança à realização das aspirações internas da natureza humana e à realização também de suas aspirações externas; o único que, mediante uma vida fiel à sua vocação pura, santa, leva à bem-aventurança eterna. Portanto, o divino no homem, sua essência, deve ser, mediante a educação, desenvolvido, exteriorizado e elevado à sua plena consciência. O homem há de alcançar a livre-manifestação desse elemento divino que nele atua expressá-la numa vida consciente e livre. Também a educação, o ensino deve dar ao homem a intuição e o conhecimento do divino, do espiritual e do eterno que existem na natureza exterior, os quais constituem a essência dessa natureza e nela se expressam de um modo permanente (FROEBEL, 2001, p. 23-24).

Conforme Bastos (2001) destaca, a partir dos estudos realizados a respeito dos princípios educacionais de Froebel, é possível identificar o predomínio de sua trajetória pessoal em sua teoria da educação. A ausência da mãe logo no seu primeiro ano de vida, seu amor pela natureza, seu fundamento cristão e sua origem familiar, são fatos que fazem parte de sua vida e que, de certa forma, são determinantes para formulação de sua pedagogia.

Passaremos, na sequência, a tratar de alguns aspectos abordados pelo autor que consideramos fundamentais para a compreensão de sua teoria educacional.

Em *A educação do homem* (2001), Froebel se aproxima em direção à utilização de uma psicologia do desenvolvimento como fundamento da educação, isso ocorre por meio da divisão do desenvolvimento da criança em estágios. Saito (2004), ao tratar do desenvolvimento humano, destaca que a partir da concepção de Froebel este é “um processo que se objetiva por etapas que não podem ser compreendidas como se fossem distintas e independentes, para assim não perder o entendimento de que elas formam uma sucessão contínua na evolução vital” (SAITO, 2004, p. 43). Dessa forma, na educação de crianças, deveria se respeitar às especificidades de cada uma das etapas de desenvolvimento.

Nesse sentido, no processo de educação, Froebel estabeleceu três etapas contínuas de infância: a primeira infância, o menino e o garoto. Estes aspectos fazem parte dos três primeiros capítulos de sua obra, nos quais se destacam situações próprias de cada período. Froebel direciona a cada fase de desenvolvimento da criança, um determinado tipo de educação, sendo necessário respeitar as especificidades de cada estágio.

[...] convém considerar o desenvolvimento humano como uma evolução que se inicia desde o primeiro momento e que se desenvolve de maneira contínua e ininterrupta. Nada é mais prejudicial e destruidor que estabelecer, na sucessão constante de cada vida, etapas excessivamente separadas umas das outras, distinções e divisões que nos impedem de ver o que há de contínuo, de perene em cada evolução vital, o que constitui sua unidade e substância. Especialmente errônea é a separação das diversas fases de crescimento, das várias idades: menino e menina, adolescente, jovem e moça, homem e mulher, ancião e anciã. Tais fases não estão realmente separadas; a vida nos ensina que há descontinuidade entre umas e outras, mas que essas fases formam uma sucessão realmente indivisível. Quando se considera o menino, ou o garoto, como um ser inteiramente distinto e separado do adolescente ou adulto, há o perigo de esquecer o comum: o homem (FROEBEL, 2001, p. 36).

Apesar de Froebel destacar três etapas no processo de educação, é importante ressaltar que ele não as diferencia, mas, sim, entende-as como um processo sucessivo, no qual o período posterior depende do anterior. “Cada etapa servirá de base às seguintes para dar-lhes o que elas pedem até chegar à plenitude: só um desenvolvimento suficiente em cada idade assegura o desenvolvimento pleno na idade seguinte” (FROEBEL, 2001, p. 38). Para o educador seria um erro a separação das diversas fases de crescimento, uma vez que estas formam uma sequência indivisível, juntas formam o todo, o homem.

Para o educador alemão, a primeira infância é o período de maior importância na vida do ser humano, no qual se constitui a origem de todo processo que caracteriza o indivíduo, ou seja, sua personalidade. Sobre esta questão Luzuriaga destaca que, “a grande criação de Froebel, foi o haver visto antecipadamente o que os psicólogos descobriram depois: que os primeiros anos de vida são os decisivos no desenvolvimento mental do homem” (1984, p. 201). Neste sentido, é preciso que a criança seja compreendida como um sujeito em formação, assim, os cuidados iniciais devem ser uma preparação para os estágios seguintes.

A passagem a seguir descreve um trecho do capítulo ‘A primeira infância’, nela o autor salienta a importância de que os adultos apontem, para a criança, por meio da palavra, as diferenças de seu próprio ser e do mundo exterior.

Apesar de composto dos mesmos objetos de uma mesma relação, o mundo começa a sair do nada para a criança como uma forma nebulosa, como uma confusão caótica. O mundo exterior e a criança se confundem: entre eles não se pode estabelecer uma distinção precisa. Essa separação só começa a manifestar-se quando os objetos

se destacam por meio da palavra, que vem - sobretudo dos lábios da mãe e do pai - distinguir progressivamente para a criança seu próprio ser e o mundo exterior, mostrando-lhe a pluralidade de suas manifestações. Dessa maneira, a criança passa a adquirir consciência de si mesma - como uma coisa claramente separada, completamente distinta das outras (FROEBEL, 2001, p. 43).

A pedagogia froebeliana sustenta uma educação fundamentada no desenvolvimento espontâneo da criança, ou seja, uma educação que não determine à criança algo que não seja resultado natural de seu desenvolvimento. Para Froebel a educação deve seguir o livre desenvolvimento. O determinismo deveria ser utilizado somente no caso de alguma criança se afastar de seu processo natural de desenvolvimento. No entanto, retornando ao seu processo natural, esta forma de educação deveria ser eliminada.

Todo professor que tente ensinar racionalmente, segundo a natureza, com entusiasmo e amor, terá notado com dor isto: sempre que não identificar esse momento de ramificação, ou que tenha provocado curiosidades em momento inoportuno, fatigar-se-á e trabalhará inutilmente, carecendo de valor seu ensino. No entanto, a observação do instante preciso e do lugar em que se produza, com um novo ramo, um objeto novo de ensino, é importantíssima para um ensino vivo. Determinar e ver esse ponto de partida é essencial de um ensino racional e progressivo; se isso se consegue, a matéria que se ensina desenvolver-se-á conforme suas leis próprias, como um todo vivo e independente, semente de ensino para o professor (FROEBEL, 2001, p. 163).

Uma das principais mensagens de Froebel para os educadores foi indicar que o principal requisito para o sucesso da educação era ouvir o conhecimento da criança, afinal, a aprendizagem deveria sempre proceder daquilo que o indivíduo possui como conhecimento prévio. No entanto, a iniciativa para que este processo se inicie deve partir da criança, é papel do adulto apenas satisfazer e incentivar a sua curiosidade natural.

Froebel defendia que a escola deveria estar relacionada com a vida, neste sentido, era preciso que todas as situações cotidianas levassem a criança a pensar. O conhecimento essencialmente deveria ter início em alguma coisa que as crianças conhecessem e sobre a qual elas tivessem a oportunidade de operar. Conforme Arce (2002a) exemplifica, as montanhas, as colinas, os rios serviam para o aprendizado da geografia, os insetos e as árvores para o estudo de ciências naturais.

Quando o garoto entra na escola, começa a perceber, além do aspecto externo das coisas, o aspecto superior e espiritual. Esse caminho, desde o aparente e superficial até o interno, chegando pouco a pouco ao verdadeiro conhecimento, à compreensão justa, à consciência clara da realidade, esse caminho da vida doméstica à vida social converte a criança em escolar e faz a escola merecer ser chamada escola. A escola não é digna desse nome quando se limita a ser um estabelecimento onde se ensina uma quantidade menor ou maior de conhecimentos particulares e exteriores. A escola só pode ser escola quando estiver impregnada por vivências e espiritualidade que envolvam e transfigurem todas as coisas. Não esqueçam isso aqueles que estão encarregados de organizar e dirigir nossas escolas. A escola só pode ser escola se pressupuser uma clara consciência de que, sendo intermediária entre o aluno e o mundo exterior, busque unificá-los - mantendo o essencial dos dois, e fale ambos os idiomas para facilitar como intérprete a mútua compreensão (FROEBEL, 2001, p. 86).

Froebel considera o jogo no sentido de atividade lúdica, como seu grande instrumento pedagógico para a concretização do autoconhecimento com liberdade. O jogo juntamente com os *dons*, proporcionaria a mediação para o autoconhecimento. Froebel destaca a importância do jogo no desenvolvimento infantil, que além de ser um mecanismo que a criança utiliza para representar situações cotidianas e expressar como vê e pensa o mundo. É um meio de trabalhar com a criança as questões morais necessárias para o convívio social em harmonia, desenvolvendo suas características humanas, proporcionando à criança um modo de defrontar-se com o papel que cada indivíduo exerce dentro da sociedade. Sobre a função dos jogos, ressalta:

[...] o jogo deve acrescentar o seguinte: os jogos nessa idade, ocupações espontâneas da mesma, mostram uma tripla diferença: ou são imitações da vida e de seus fenômenos, ou são emprego do ensinado, da escola, ou são livres imagens e manifestações do espírito, de toda a espécie e em matéria de toda classe, segundo as leis contidas nos objetos e materiais do jogo, investigando aquelas, seguindo-as e submetendo-se às mesmas, segundo as contidas no homem mesmo, em seu pensamento e sentimento. Em todo o caso, os jogos dessa idade são ou devem ser o descobrimento da faculdade vital, do impulso da vida, produtos da plenitude da vida, da alegria de viver que existe nos meninos (FROEBEL, 2001, p. 206).

O pedagogo dos jardins de infância, por meio do jogo e da brincadeira, traz grandes contribuições para o desenvolvimento da criança e do processo educativo. No entanto, estas contribuições se destacam ainda mais, pelo fato de Froebel ter sido o primeiro a aplicar sua teoria na prática.

Froebel ficará como o clássico por excelência da primeira infância. Sua Psicologia era, sem dúvida, pobre; em seu tempo não se conhecia, como hoje, a vida anímica da criança, mas suas intuições previram muito do depois descoberto pela Psicologia de hoje (LUZURIAGA, 1984, p. 203).

Para Froebel, toda educação se fundamenta sobre a religião, tema fundamental em seus princípios educacionais. Neste sentido, a educação deveria estar alicerçada nos três domínios da vida, a natureza, o homem e Deus, a chamada “Unidade Vital”. Conforme Arce,

[...] a partir da ação que favorece a exteriorização e a interiorização, leva a criança, segundo Froebel, a conhecer e reconhecer Deus em todas as suas obras, especialmente na natureza, bem como se reconhecer dentro dessa unidade, harmonizando-se com a mesma (2002a, p. 183).

Dessa forma, os processos de exteriorização e interiorização deveriam orientar qualquer metodologia utilizada com as crianças.

A obra *A educação do homem* é o grande livro teórico de Froebel. Para ele, a unidade de tudo é Deus - tudo provém unicamente de Deus, que é o único princípio de tudo -, da natureza (manifestação exterior) e da inteligência (manifestação interior). Isso o conduz a valorizar tudo o que resulta de manifestação livre e espontânea. O homem caracteriza-se por uma marcha, um desenvolvimento constante para o melhor - “tudo na natureza e na vida tem uma conexão íntima e contínua. Cada detalhe é ao mesmo tempo o todo em si mesmo e parte do todo” (BASTOS, 2001a, p. 8).

CONTRIBUIÇÕES DE FROEBEL PARA A PEDAGOGIA ATUAL

Ao analisarmos estudos atuais direcionados à educação infantil, como por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), podemos encontrar propostas educacionais que não tiveram suas procedências fundamentadas em educadores do nosso tempo e para compreender suas origens é necessário voltar ao passado. Neste contexto, ao entrarmos em contato com uma escola de educação infantil e nos depararmos com seu cotidiano, estamos presenciando parte do que foram as concepções de educação de Froebel. Este educador alemão destaca-se pelo pioneirismo na criação dos jardins de infância (*Kindergarten*) e por ser considerado como um dos primeiros a relacionar a educação ao desenvolvimento da criança.

Dessa forma, ao vivenciarmos o cotidiano de uma sala de aula na educação infantil, é possível destacar princípios e atitudes que podem ser relacionados aos fundamentos froebelianos. Desde a contação de histórias, à dramatização de uma música infantil, ou à brincadeira livre das crianças, é possível notar o papel que cada uma delas assume em determinada situação. Estas atividades pertencentes à prática habitual da educação infantil estão presentes na obra de Froebel, não de maneira idêntica, evidentemente, uma vez que estamos tratando de contextos históricos distintos. No entanto, no cotidiano infantil, estas práticas são utilizadas, muitas vezes, sem que os responsáveis pela efetivação dessa educação tenham conhecimento de suas origens, com a falsa ideia de que estes recursos pedagógicos são resultados da sociedade atual.

No Brasil, foi no ano de 1875, dirigido pelo Dr. Joaquim José de Menezes Vieira, que o primeiro Jardim de infância foi criado, tendo o método froebeliano como fundamento. De acordo com Saito (2004), é possível observar que a denominação jardim de infância incorporada por Froebel, foi utilizada no Brasil por um longo período. Apenas a partir da Constituição Federal de 1988, que ficou conhecida como ‘Constituição Cidadã’, e de forma mais intensa em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 – é que a denominação jardim de infância altera-se para educação infantil.

A partir da Lei 9.394/96, é que a educação infantil passa a ser reconhecida como a primeira etapa de educação básica (art. 22).

Entretanto vale ressaltar que, mesmo com essa mudança nominal, a fundamentação teórica e metodológica empregada nessas instituições continuou a mesma, ou seja, continuou a empregar os fundamentos da teoria froebeliana, tendo ou não consciência dessa efetivação (SAITO, 2004, p. 10).

A partir da leitura de documentos atuais que fundamentam a educação brasileira, é possível destacar princípios educacionais que, no século XIX, já se encontravam presentes na obra de Froebel. Conforme anteriormente citado, o método educacional que se destaca no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1998), é o ensino por meio do lúdico, este documento ressalta a defesa do aprender brincando.

O jogo pode tornar-se uma estratégia didática quando as situações são planejadas e orientadas pelo adulto visando a uma finalidade de aprendizagem, isto é, proporcionar à criança algum tipo de

conhecimento, alguma relação ou atitude. Para que isso ocorra, é necessário haver uma intencionalidade educativa, o que implica planejamento e previsão de etapas pelo professor, para alcançar objetivos predeterminados e extrair do jogo atividades que lhe são decorrentes (BRASIL, 1998, p. 211).

Atualmente, a brincadeira e o jogo são temas de pesquisas e discussões relacionados à área da educação infantil e, como vimos, um de seus precedentes foi Froebel. Ele, desde o século XIX, já encarava a brincadeira como algo sério e não como uma atividade sem propósito, a brincadeira era considerada um elemento de aprendizagens. A observação atenta da brincadeira e do jogo é considerada por Froebel um recurso fundamental para se conhecer a criança, como pensa e sente o mundo que o cerca, suas aspirações e dificuldades.

Em conformidade com as palavras de Arce: “Não foram os educadores contemporâneos que criaram os lemas mais conhecidos no meio educacional, é no passado, que encontramos suas origens e necessitamos voltar a ele para quebrar esta sensação de descoberta recente” (2002b, p. 84). Com base nisso, para compreendermos os fundamentos da educação infantil e o contexto atual, é necessário que nos voltemos ao estudo dos clássicos da educação, entre os quais se destaca as teorias de educação de Froebel.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARCE, A. **A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002a.

_____. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis: Vozes, 2002b.

BASTOS, M. H. C. Apresentação. In: FROEBEL, F. **A educação do homem**. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001a, p. 5-11.

_____. Jardim de crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira. In: MONARCHA, C. (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001b, p. 31-80.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

FROEBEL, F. W. A. **A educação do homem**. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UFP, 2001.

HOBBSAWM, E. **A Era das Revoluções: Europa 1789-1848**. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Nacional, 1984.

NEIVERTH, T.; GARTNER, G. M. Infância e educação na obra de Friedrich Froebel. In: OLIVEIRA, M.S. (Org.). **Fundamentos filosóficos da educação infantil**. Maringá: Eduem, 2005. p. 95-108.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Mônaco. São Paulo: Cortez, 2006.

SAITO, H. T. I. **História, Filosofia e Educação: Friedrich Froebel**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, 2004.

SAVIANI, D. Prefácio. In: ARCE, A. **A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.