

A PSICOLOGIA DA CRIANÇA E A PEDAGOGIA FUNCIONAL DE EDOUARD CLAPARÉDE E A PEDAGOGIA DOS JARDINS DE INFÂNCIA DE FRIEDRICH FROEBEL: CONTINUIDADES E RUPTURAS NO PENSAMENTO DE DOIS AUTORES DEFENSORES DE UMA ESCOLA PROGRESSISTA.

Alessandra Arceⁱ

Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

alessandra.arce@uol.com.br

Rosimeire Simãoⁱⁱ

USP

RESUMO:

Este artigo apresenta nas páginas que se seguem uma análise das proposições educacionais e psicológicas de Claparède e Froebel tomando-se, para tanto, como categorias de trabalho: desenvolvimento infantil, concepções de ensino-aprendizagem, função da educação e papel do professor, através das quais seriam apontadas continuidades e rupturas no pensamento destes dois importantes educadores mundiais.

Palavras-Chave: Claparède, Froebel, Escola Nova

THE PSYCHOLOGY OF CHILDREN AND FUNCTIONAL PEDAGOGY OF EDOUARD CLAPARÉDE AND THE PEDAGOGY OF THE GARDENS OF CHILDHOOD OF FRIEDRICH FROEBEL: CONTINUITIES AND RUPTURES IN THE THOUGHT OF TWO AUTHORS DEFENDERS OF A PROGRESSIVE SCHOOL.

ABSTRACT:

This article aims to present an analyzes of the educational thoughts and psychological theory of Claparede and Froebel. In order to achieve this objective we work with some categories like: child development, teacher's role. We intend to present the continuities and differences between these two scholars.

Key-words: Claparede, Froebel, Progressive Education

Este artigo apresenta o resultado do estudo teórico das obras educacionais de dois autores pertencentes ao movimento escolanovista Edouard Claparède e Friedrich Froebel. Este trabalho que integra a pesquisa financiada pelo CNPq, intitulada "A naturalização da infância e a pedagogia centrada na criança - uma análise do pensamento de Montessori e Claparède e de suas repercussões na difusão do ideário escolanovista no Brasil". Procurar-se-á apresentar nas páginas que se seguem uma análise das proposições educacionais e psicológicas de Claparède e Froebel tomando-se, para tanto, como categorias de trabalho: desenvolvimento infantil, concepções de ensino-aprendizagem, função da educação e papel do professor, através das quais seriam apontadas continuidades e rupturas no pensamento destes dois importantes educadores mundiais.

Contextualização da vida e da obra de Claparède:

Edouard–Jean Alfred Claparède nasceu em 1873, em Champel, Genebra. Apesar de sofrer influências do pai e do avô, pastores protestantes, desde cedo Claparède não descartava o desejo de ser cientista. Ainda jovem Claparède se apaixonou pelas ciências naturais, seguindo o exemplo do tio Edouard Claparède, um zoólogo, do qual herdou não somente o nome, mas também o gosto por essa ciência. Em 1888, ao assistir uma conferência do primo Teodoro Flournoy sobre “A alma e o corpo” teve o primeiro contato com a psicologia. No outono de 1892 partiu para Lípsia onde cursou o primeiro semestre de medicina, transferindo-se depois para Genebra, onde concluiu seu doutorado, através da qual voltou a ter contato com a psicologia que havia abandonado há quatro anos (1961, p. 25).

Foi somente no ano de 1900, quando Claparède se dedicava à neurologia Clínica, pesquisas de laboratório e Psicologia Animal, que a Psicologia aplicada à educação despertou seu interesse. (1961, p. 29). Em 1901, lançou a expressão: “*Escola sob medida*”, através da qual defendia uma escola que se adaptasse às peculiaridades do educando. Em 1904, assumiu a direção do laboratório de psicologia da Universidade de Genebra. Nesse mesmo ano, apresentou sua teoria sobre o sono. No ano de 1905, durante o quinto Congresso Internacional de Psicologia realizado em Roma, Claparède apresentou uma comunicação sobre *L'intérêt, principe fondamentale de l'activité mentale*. No ano seguinte, o educador organizou em seu laboratório um importante seminário sobre Psicologia Pedagógica.

Em 1908, Claparède foi nomeado professor extraordinário de Psicologia na Universidade de Genebra e em 1909 durante o sexto Congresso Internacional de Psicologia realizado em Genebra, Claparède apresentou um “*Rapport sur la terminologie psychologique*”. Entre os anos de 1910 e 1915, Claparède produziu e divulgou vários trabalhos, entre eles: A concepção funcional da Educação em 1911. No ano de 1915, Claparède substituiu Flournoy na cátedra de Psicologia da Universidade de Genebra, e publicou a 5ª edição da obra *Psychologie de l'enfant*. Em 1916, publica *L'école et la psychologie expérimentale*. Em 1917, quando os testes mentais estavam sendo aplicados em larga escala no exército norte-americano, Claparède publicou *La psychologie de l'intelligence*. Presidiu no ano de 1920 em Genebra a 1ª Conferência Internacional de Orientação Profissional, e a 2ª foi presidida também por ele em 1921 em Barcelona. Em 1926, Claparède foi nomeado secretário permanente dos Congressos Internacionais de Psicologia. No ano de 1928, foi até o Egito, aonde realizou estudos visando à reforma escolar no país. Nesse mesmo ano no Brasil, foi publicada a primeira versão em português da obra de Claparède: *A escola e a psicologia experimental*.

Em 1929, o Educador Genebrino, escreveu a sua autobiografia. Em 1930, Claparède visitou o Brasil, segundo Penna (1949), essa visita ocorreu numa época bastante agitada, em meio à revolução de outubro. Fato esse, que não impediu que o educador realizasse duas conferências e entrasse em contato com alguns educadores brasileiros, entre eles: Lourenço Filho, Mário Casassanta, Francisco Venâncio Filho e outros.

No ano de 1931, foi publicada em Portugal, uma tradução de Claparède: *Como diagnosticar as aptidões dos escolares*. Enquanto isso, aqui no Brasil acontecia em São Paulo, a Reforma Lourenço Filho. Em 1932, publicou-se no Brasil, o manifesto dos pioneiros da educação nova sob o título de: “*A reconstrução educacional no Brasil*”, dirigido ao governo e ao povo.

Em 1937, Claparède apresentou uma comunicação sobre a Psicologia da Compreensão Internacional, no XI Congresso Internacional de Psicologia realizado nesse

ano em Paris. De acordo com Penna (1949), o ano de 1937 fora bem difícil para o educador, que sofreu muito com a morte do filho Jean-Louis, vítima de um ataque cardíaco. Segundo Penna, os aborrecimentos causados pelo ambiente europeu antes da segunda guerra mundial e, conseqüentemente, a luta armada, com todas suas mazelas, acrescida pela perda do filho, culminou na diminuição das forças do Educador, encaminhando-o para a morte.

Ainda nos últimos anos de sua vida Claparède trabalhava na Universidade, no seu Instituto Jean Jacques Rosseau, escrevendo para os *Archives de Psychologie*. Em 1939, ainda colaborou com o artigo “*De l’intelligence animale à l’intelligence humaine*” que fez parte do livro: *Le mystère animal*.

No ano de 1940, o educador ainda escreveu para os jornais e revistas genebrinos. Aos 29 de setembro de 1940, após muito contribuir para a Educação e para Psicologia, Claparède faleceu aos 67 anos de idade. Foi, ainda, um típico representante da psicologia influenciada pela biologia e pelo evolucionismo, e essas duas ciências foram de grande importância para o autor, pois serviram de base para sua teoria de desenvolvimento infantil e conseqüentemente de educação.

A Educação Funcional:

Dentre as várias áreas tratadas dentro da Psicologia, Claparède defendia a Psicologia Funcional, que segundo ele, não se tratava de uma psicologia oposta a outras psicologias, mas sim uma maneira de focar os fenômenos mentais, ou melhor, os fenômenos da conduta (idem, p.80). De acordo com as suas teorias, a educação funcional seria um processo interno ou endógeno, através do qual a criança se exercita, instrui, se constituindo assim, em pessoa autônoma. Claparède chamou de educação funcional aquela que era completamente fundada na necessidade e nos interesses psíquicos dela resultantes. Segundo este educador (idem, p. 304), o objetivo da educação funcional não seria,

[...] colocar nas mãos da criança todo o saber de que poderá um dia ter necessidade, mas fazer que sinta que prove, por experiência pessoal, o valor do trabalho e do saber; nem degradar aos olhos da criança a atividade humana, forçando-a a tarefas sem relação com a sua vida.

Para Claparède, a escola deveria preservar o período da infância, o que segundo ele, em muitos casos, era encurtado e fases que deveriam ser respeitadas, deixavam de ser observadas. O autor fez uma crítica ao tipo de conhecimento desvinculado da vida, que segundo ele, logo eram esquecidos, e defendia que a educação deveria visar ao desenvolvimento das funções intelectuais e morais. Em sua obra Educação Funcional, citou que: “a escola deve ser ativa, isto é, mobilizar a atividade da criança, devendo ser mais um laboratório que um auditório”. (1954, p. 185). Para o autor (1954, p. 185),

A escola deve fazer amar o trabalho. Muitas vezes ensina a detestá-lo criando, em torno das obrigações que impõe associações afetivas desagradáveis. É, pois, indispensável que a escola seja um ambiente de alegria, onde a criança trabalhe com entusiasmo.

Para essa nova concepção de escola, o educador destacou que seria necessário que uma mudança completa na formação do professor, e essa preparação deveria ser, primeiramente, psicológica. Segundo Claparède (1959, p. 196 e 197), para que essas reformas ocorressem, primeiramente seria necessário:

1) Intensificação das pesquisas científicas relativas à criança e ao desenvolvimento mental; 2) Preparação especial dos futuros educadores, e isto sob duplo ponto de vista: primeiro, para conservá-los cientes dos resultados das pesquisas psicológicas e das novas normas decorrentes para a educação e a instrução; e, em segundo lugar, para dar aos próprios educadores, tanto quanto possível, o espírito científico, isto é, a aptidão de se espantar diante dos fatos de sua vida profissional quotidiana, e o desejo de inquirir esses fatos e procurar obter deles uma resposta, aplicando-lhes a observação metódica e a experimentação.

O papel do professor, na sua visão, será discutido um pouco mais adiante.

A Psicologia como base para a Educação:

Segundo Claparède, (s/d, p. 11) para ser aplicado o princípio de educação funcional nas escolas, seria preciso considerar a Psicologia da Criança, visto que, de acordo com sua visão, a criança não é um adulto em miniatura, incompleto e sim um ser que tem vida própria e possui seus próprios interesses.

Assim, o movimento da escola nova exigia que o conhecimento dos interesses precedesse aos programas e lhes determinasse a estrutura e o conteúdo. Determinava que o interesse fosse considerado no começo e não associado depois; exigia também que a criança trabalhasse em algo que a interessasse profundamente, em virtude das necessidades natas e radicais de sua natureza, não num trabalho independente de seu interesse.

Claparède propunha que a Pedagogia deveria apoiar-se na Psicologia da Criança para obter melhores benefícios em suas práticas escolares, segundo ele, “a psicologia não tem que determinar os fins da educação, mas ela pode informar ao professor sobre os melhores meios para alcançá-los” (s/d p.17). Defendia ainda, que se o professor quisesse que seus esforços tivessem êxito, deveria adaptar a educação à própria natureza da criança, pois segundo ele, não adianta nada ir contra as leis da natureza.

Neste ponto, como já foi destacado, a criança era o centro da educação no movimento escolanovista, e agora seria a “escola para a criança e não mais a criança para a escola” (1961, p.203).

O educador (*idem*, p.45) defendia “que toda necessidade tendia a provocar as reações próprias a satisfazê-la”. Essa lei tinha como lema o seguinte: “A atividade é sempre suscitada por uma necessidade” (*ibidem* p. 45).

Apesar de essa lei ter sido estudada por diversos autores, Claparède criticou a psicologia por ter sido muito descuidada com a questão da necessidade, segundo ele, esse descuido surgiu quando o dogma de que é a excitação que produz a reação passou a dominar a ciência da conduta. E para ele, seria por intermédio de uma necessidade que o excitante provocaria a reação. Defendia, ainda, que “é a necessidade que desencadeia na criança a atividade através a qual se desenvolve física e intelectual, estética e moralmente, para tornar-se o que é”. (s/d, p. 46)

No início da obra Psicologia da Criança e pedagogia Experimental (1956), Claparède apresenta uma discussão sobre teoria e prática, na qual coloca o pedagogo como “o prático” e o psicólogo como “o teórico”. Nessa apresentação, o educador dispara várias críticas ao pedagogo, àquele que segundo ele, “se contenta unicamente com a sua experiência pessoal, assim como o que constitui a fragilidade do tão gabado sistema da prática.” (*idem*, p. 33).

Nesse contexto, o educador (1956, p. 38) deprecia o papel do pedagogo, classificado por ele mesmo de prático, enquanto que exalta o saber teórico do psicólogo:

Tudo o que a prática pode fazer é mecanizar as técnicas costumeiras; o olhar prático acha-se voltado para o passado. Pelo contrário, o olhar do teórico dirige-se para o futuro. E enquanto o empírico puro, qualquer que seja a habilidade que haja podido adquirir nas cousas de sua rotina, se acha desarmado ante as circunstâncias novas que lhe deparam, o teórico, ao invés, é capaz, se não de resolver o problema pela simples reflexão, pelo menos de indicar os pontos a resolver e de perceber, graças a uma análise dos fatores da causa, em que direção se deve buscar a solução.

Já em um outro trecho da mesma obra, Claparède (1956, p.114) ao defender o papel do professor argumentou que:

[...] para ser um bom educador não basta, com efeito, conhecer o fim que se procura e os meios de obtê-lo; é necessário ainda haver-se exercitado pessoalmente na arte de aplicar estes meios, como o violinista se exercita para executar os movimentos que a teoria lhe ensinou [...].

Mais uma vez, tratou o professor como um mero prático, enquanto que para o psicólogo reservou outro papel: o de intelectual. [...] “ensinar a pensar bem constitui, antes de mais nada, um problema psicológico, principalmente quando se trata da criança, sua maneira de raciocinar pode ser igual à do adulto” (*idem*, p. 115).

O educador (1956, p. 33) apresentou uma discussão sobre a dicotomia entre teoria x prática, classificando teóricos e práticos, quando a questão deveria ser uma formação que não desvinculasse uma da outra. “Pois o psicólogo visa precisamente a pôr-se o mais possível em contato com os escolares, e seu desejo mais ardente é ver os próprios professores colaborando na edificação da ciência da criança”.

Claparède (*idem*, p. 42) criticava o professor que fazia uso da prática, sem o mínimo conhecimento da psicologia, responsabilizando-o pela demora na obtenção de bons resultados na educação, visto que segundo ele, o empirista “vê-se naturalmente obrigado a fazer várias tentativas, das quais são pacientes os alunos”. Segundo o educador (*ibidem*, p. 42) o objetivo dos estudos teóricos, ou seja, da Ciência, seria reduzir ao mínimo as experiências desastrosas e demoradas que, segundo ele, sempre acompanham as práticas iniciais em todas as artes.

São, por exemplo, os conhecimentos teóricos que distinguem o médico do charlatão, freqüentemente hábil, mas que exercitou sobre... a perna ou o braço dos seus clientes. O pedagogo não deveria ter nada em comum com o charlatão!

Claparède propunha que a escola deveria utilizar-se dos resultados e dos métodos da psicologia experimental, pois segundo ele, a pedagogia era uma técnica destinada a obter determinado rendimento, e este seria maior e melhor à medida que fosse mais preciso, adequado, claro, e para ele somente a experiência seria capaz de proporcionar esses dados. Ele acreditava que “não era somente o estudo dos métodos e do rendimento escolar que necessitava da psicologia experimental, mas também os próprios alunos”. (s/d, p.125).

A psicologia experimental era proposta para se descobrir o perfil psicológico do aluno, para saber qual o nível intelectual da criança, se apresenta atraso, se o problema é relacionado com a afetividade, memória ou inteligência. Segundo Claparède, essas questões eram vitais, e não tratava somente de descobrir a quantidade de inteligência do

aluno e sim de levantar quais eram os pontos fracos e fortes desse aluno, e em quais deveriam se apoiar para obter resultados em seus trabalhos.

Assim era traçado o perfil psicológico baseado no nível alcançado pelo sujeito em cada uma de suas aptidões físicas e mentais. Com esses testes acreditava que o professor tinha um excelente recurso em mãos para instruir e educar os alunos, visto que, através dos quais era possível conhecer a individualidade psicológica de cada um, pois segundo Claparède (1961, p. 124) “o desenvolvimento de cada criança é particular e, portanto, a educação deve ser “sob medida” e não uma confecção em série”.

O Papel do professor:

De acordo com essa nova proposta de educação, a função do professor teve grandes mudanças. Segundo Claparède (1961, p. 127), o professor não deveria mais ser o transmissor de conhecimentos e deveria a partir de então,

ser um estimulador de interesses, despertador de necessidades intelectuais e morais. Em vez de ser o transmissor do conhecimento, deveria auxiliar os alunos na aquisição dos seus próprios conhecimentos possuídos por ele mesmo, ajudá-los a adquiri-los por si mesmos, através de trabalho e de pesquisas pessoais.

Propunha que a escola fosse um laboratório através do qual a criança poderia escolher o que estudar, de acordo com o seu interesse e vontade, e quando o professor fosse interrogado pelos alunos, deveria responder: “Não sei vamos pesquisar juntos”. (1954, p. 206). Na educação funcional (idem, p.127),

o papel do mestre será limitado a propor à criança os exercícios mais apropriados para despertar ou para fortificar, nela, os poderes com que deve estar equipada, diante da vida – sua vida de criança, inicialmente; depois, sua vida de adolescente; por fim, a de adulto”. [...].

O professor deveria como disse Claparède (1961, p.196), “permanecer nos bastidores, de onde organizaria a maneira mais favorável de despertar as necessidades intelectuais e sociais da criança”. Não seria mais função do professor educar a criança, essa deveria ser colocada em condições tais que ela própria se educasse.

Ainda de acordo com o autor, para que houvesse essa mudança seria necessário antes, uma intensificação das pesquisas científicas relacionadas à criança e ao desenvolvimento mental e uma preparação especial para os futuros professores. Pois, segundo o educador, serviria primeiramente para manter os professores cientes dos resultados das pesquisas psicológicas, das novas idéias de educar e instruir e também para proporcionar a estes um espírito científico, partindo de uma observação metódica e experimental.

Claparède (1961, p. 197) criticava os professores que não acreditavam na utilidade da psicologia, dizendo que “somente quem não tinha vocação para educação é que não se interessava pela psicologia da criança”, criticava ainda a psicologia aprendida através de manuais, o que ele chamava de psicologia verbal. Ao discutir sobre a falta de base científica na educação, ele (*idem*, p. 215) se referia à pedagogia como “uma disciplina unicamente filosófica e atribuía isso a sua própria natureza e também a sua falta de método”.

Acreditava ainda que somente um fundamento rigorosamente científico e psicológico daria a pedagogia à autoridade que lhe é indispensável para conquistar a opinião e forçar a adesão às reformas desejáveis.

De acordo com Claparède, o educador só deveria propor, seja oralmente, através de exemplos ou mesmo pelo ambiente; e deixar que a criança pensando, sentido ou fazendo agir seus pensamentos, modificasse a si mesmo no sentido desejado pelo educador. Segundo ele, era preciso que a criança quisesse adquirir os conhecimentos ou os comportamentos propostos pelo educador, e a criança aceitaria se estes conhecimentos e comportamentos lhe fossem apresentados na ocasião própria e de maneira adequada. O educador (1954, p.157) defendia que:

[...] nada do que está fora dela (criança) se produz nela; só assimila os conhecimentos, os sentimentos ou os esquemas de ação sugeridos, na medida em que respondem a uma necessidade sua; só adquire os comportamentos que lhe interessa adquirir.

Como já foi apresentado, o educador em uma de suas leis, defendia que a criança se desenvolve através de fases que se sucedem numa ordem constante, e segundo ele, em cada uma dessas fases do desenvolvimento seria possível observar um ou dois interesses dominantes. Sendo assim, “a ação educativa, portanto, será eficaz se levar em conta a ordem de aparecimento e culminância destes interesses” (1959, p.122 e 123).

Para Claparède, a educação não deveria ser vista como uma confecção em série, nesse sentido, defendia que: “o educador deverá estudar a criança; a criança em geral e cada criança em particular” (*idem*, p.124). Daí surgiu a idéia de uma “escola sob medida”. (1959).

Concepção de Infância e Desenvolvimento:

Para Claparède (1956, p. 130),

Uma criança é um ser que cresce, que se desenvolve; suas diversas funções mentais não se acham em estado de equilíbrio, mas acusam uma progressão constante. Este impulso interior vai, pois, influir em todas as atividades da criança e lhe dar um modo de ser, uma forma especial. Daí, uma série inteira de problemas relativos aos fatores que determinam a forma que tomarão o espírito e a personalidade da criança, aos caracteres que a atividade mental das diversas idades revestirá, ao ritmo o crescimento mental, etc.

De acordo com o educador, o desenvolvimento de um indivíduo pode ser influenciado por dois fatores: o meio e a hereditariedade, sendo que o meio compreende a educação. Em sua obra *Psicologia da Criança* (1956, p. 134), Claparède argumenta que, diante de um caráter, o que importa não é saber se ele é ou não hereditário, e sim, em que medida ele depende da herança ou do meio. Segundo o educador,

Um caráter será considerado hereditário, não quando em nada dependa do meio, o que não tem sentido, mas quando os fatores hereditários manifestamente preponderem sobre os do meio; e vice-versa, tomar-se-à um fenômeno como resultado da educação quando este fator prepondera manifestamente sobre o da hereditariedade.

Influenciado pela Biologia e pela Psicologia, o educador buscou nessas duas ciências as bases para sua concepção de desenvolvimento, apresentando uma visão bio/psicologizante dessa questão ao estabelecer uma relação de causa e efeito entre crescimento e desenvolvimento mental. Ainda na mesma obra (1956), Claparède apresenta um estudo sobre a relação entre desenvolvimento físico e mental, mostrado através de gráficos e tabelas as diferenças de estatura e peso e as variações dessas medidas de acordo com a idade e sexo.

O educador defende que, esses resultados são importantes e deveriam interessar aos professores: “As variações do crescimento durante o curso do ano não deixam de ter interesse para a educação”, pois segundo ele, “para o professor primário, o que lhe interessa no crescimento físico é que os fenômenos que o constituem tem uma repercussão sobre as funções psíquicas e sobre a energia do trabalho mental”. (1956, p. 392). Com isso, Claparède (1956, pág. 398) argumenta em seu material que:

conhecer a marcha do desenvolvimento físico e o estado de saúde de seus alunos é indispensável ao educador; por isso, em toda a parte se reclama a instituição das cadernetas de saúde ou “fichas médicas individuais”, de que seriam dotados os alunos das escolas e nas quais se notariam os diversos incidentes de caráter médico ou biológico que sobreviessem durante a escolaridade, tais como enfermidades, vacinações, crises do crescimento, acidentes diversos, etc.

Além de apresentar uma visão bio/psicologizante do desenvolvimento, é possível perceber que o autor (1956, p. 450) tinha concepção naturalizante de infância, ao sugerir que os ensinamentos da Natureza seriam melhores do que qualquer educador.

[...] As menores manifestações que caracterizam o estado de infância devem, pois, ser seguidas com o maior cuidado pelo educador, que, longe de contrariar a Natureza, nada poderá fazer de melhor que segui-la, sob pena de expor-se a um malogro. A natureza sabe bem o que faz; ela é melhor biólogo que todos os pedagogos do Universo, e a maneira como procede para fazer de uma criança um adulto deve ser o único guia do preceptor.

Isso se evidencia ainda mais quando ele compara o desenvolvimento da criança ao da Natureza: “Vemos a Natureza criar no menino hábitos e desejos correspondentes às necessidades de seu desenvolvimento, emprestando atrativo particular a tudo que seja capaz de satisfazer estas necessidades, de realizar esses desejos”. (idem, p. 450).

A importância do jogo na educação:

Para Claparède a criança não é um adulto em miniatura, incompleto, e sim um ser que tem vida e interesses próprios. A criança era vista por ele como um ser ativo por excelência, e sendo assim, acreditava que era necessário apenas guiar sua atividade, canalizando-a e relacionando-a com algum interesse ou necessidade natural.

Para o educador, as escolas deveriam ser feitas para desenvolver a criança e defendia que o jogo seria a melhor forma de introduzir ao trabalho; acreditava que o jogo era uma etapa indispensável para a aquisição do trabalho, visto que o desenvolvimento da criança segundo ele, também seria feito por etapas.

Segundo o educador (1956, p. 445): “A criança brinca para ser, o adulto trabalha para ter, ou, se acaso joga para ser ou para expressar-se, tem consciência do fim perseguido, não sendo este o caso da criança”.

Claparède defendia que o jogo atende uma das necessidades mais profundas da criança, e por esse motivo, seria um meio de captar-lhe o interesse, pois de acordo com ele, uma vez captado o interesse, o resto pode ir por si só.

A teoria do jogo já fora antes estudada por vários autores como Friedrich Froebel, que fez do jogo a base de seu sistema de educação, pelo médico inglês, John Strachan, pelo psicólogo francês P. Souriau e K. Groos, o pioneiro a demonstrar claramente o alcance biológico dessa teoria. A partir dessas teorias, principalmente a de K. Groos, a qual recebeu várias críticas do educador, Claparède desenvolveu as suas próprias opiniões sobre o jogo. Em seu trabalho, Elkonin (1998, p. 105) diz que para Claparède,

[...] o fundamento do jogo não está na forma exterior do comportamento, que pode ser completamente igual tanto se se joga, quanto se não se joga; está isso sim, na atitude interna do sujeito diante da realidade. E a ficção é considerada por Claparède como o sintoma mais essencial do jogo, a conduta real transforma-se em lúdica por causa da ficção.

Mais uma vez Claparède se utilizou da Psicologia, agora para mostrar a importância considerável do jogo na vida da criança. Segundo ele, o jogo cumpre na criança a função que o trabalho tem para o adulto. E caberia a psicologia ensinar o caminho para introduzir os elementos do jogo no trabalho escolar, que deveria trazer aos poucos em seu conteúdo, os elementos próprios do trabalho, para que a criança não se desorientasse com as atitudes de trabalho imposto bruscamente pela escola.

Para ele, o trabalho escolar não apresentava um sentido imediato para o aluno, e o jogo poderia trazer um significado ao propor um objeto fictício aceitável para a criança.

No livro *Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental*, Claparède comparou o trabalho escolar ao trabalho forçado, que segundo o educador, está num estágio superior ao da corvêia. O educador considerava trabalho forçado todo programa sobrecarregado de conteúdos, que os alunos são obrigados a “engolir”, o que segundo ele, não lhes servirão para nada, mesmo supondo que eles conservem essas noções em um cantinho da memória, o que evidentemente não se dá.

Como já foi apresentado o educador criticava a escola por trabalhar com conteúdos que se distanciavam do cotidiano do aluno. Nesse contexto, Claparède propôs que o jogo seria uma peça chave para despertar o interesse do aluno, segundo ele, a atitude lúdica que o jogo proporciona auxiliaria no trabalho cotidiano até mesmo de um adulto. Para Claparède (1956, p. 466), “o trabalho só é verdadeiramente fecundo na medida em que nele se podem introduzir elementos lúdicos”.

O Papel da Escola:

De acordo com Claparède (1954, p. 126) a escola deveria preservar o período da infância. A escola deveria visar o desenvolvimento das funções intelectuais e morais, muito mais do que transmitir conhecimentos desvinculados do cotidiano. “A escola deve visar a desenvolver as funções intelectuais e morais, muito mais do que empanturrar o crânio com massa de conhecimentos inoperantes, morando na memória como corpos mortos, sem relação com a vida”.

Defendia que a escola deveria ser ativa, ou seja, deveria mobilizar a atividade da criança, ser mais um laboratório do que um auditório. Segundo ele, a escola deveria fazer com que a criança amasse o trabalho e criticava que muitas vezes ela ensinava a detestá-lo,

pois criava em torno dos deveres impostos, associações afetivas desagradáveis. Assim, defendia que escola deveria ser para a criança e não a criança para a escola, a criança deveria fornecer as leis sobre a qual se legislaria. De acordo com o educador (*idem*, p.125),

[...] a escola deve inspirar-se numa concepção funcional da educação e do ensino. E tal concepção consiste em tomar a criança como centro dos programas e métodos escolares e em considerar a educação, em si, como adaptação progressiva dos processos mentais a certas ações, determinadas por certos desejos.

O educador defendia que era necessário que a escola considerasse as diversidades de aptidões apresentadas pelos alunos, pois segundo ele, “ir contra o tipo individual é ir contra a natureza. E ir contra a natureza tem duplo inconveniente: em primeiro lugar, não há rendimento, ou só um rendimento não proporcional ao esforço despendido”. (1951, p. 177).

Segundo o educador, a escola não ignorava as diferenças quantitativas de aptidão, visto que, classificava os alunos através de notas, testes e exames; para ele, a escola desconhecia a natureza dos graus de aptidão, ao julgar que esses dependessem da boa vontade ou da aplicação do aluno. Para Claparède, o mais importante eram as diferenças qualitativas de aptidão, e isso segundo ele, a escola não valorizava.

Ao mesmo tempo em que o educador criticava o caráter prático da Pedagogia, exigia da escola uma educação pautada no cotidiano, ou seja, vazia de conhecimento, pois todo saber era visto por ele, como um enfado para o aluno.

“A escola está muito afastada da vida, é um meio que não reproduz suficientemente as condições sociais em que o cidadão deverá viver”. (1954, p.173). Na visão do educador, o mesmo acontece em relação ao ensino: “A escola separa demasiadamente o saber do poder, parecendo ignorar que a experiência humana é de ordem prática antes de ser puramente cognitiva”. (*idem*, p.173).

Claparède defendia ainda, que caberia à escola eliminar o antagonismo existente entre as profissões liberais e as manuais, sugerindo que a escola ligasse mais o estudo à atividade prática. Segundo ele, esta hierarquia deveria desaparecer, visto que, ambas as profissões eram importantes para a sociedade. O educador atribuía essa distinção que ocorria entre as classes sociais à separação que existia entre os quatro graus do ensino: infantil, primário, secundário e universitário.

Contextualização da vida e da obra de Friedrich August Froebel (1782-1852)

Froebel viveu num período riquíssimo e sob intensa produção intelectual e material, as quais contribuíram muito para o desenvolvimento pleno do ser humano. Época da sedimentação do modo de produção capitalista e da consolidação do poder pela burguesia (ARCE, 2002, pp. 61 -62). Teve uma infância difícil, ficou órfão de mãe com menos de um ano de idade e seu pai, um pastor luterano foi o responsável pela sua educação e provavelmente pela influência educativa religiosa.

O educador estudou filosofia e também se dedicou ao estudo das ciências naturais, o que juntamente com a religião influenciará em suas concepções educacionais. Após a morte de seu pai em 1801, Froebel partiu para Frankfurt, aonde sob incentivo de um amigo tornou-se professor, mesmo sem nunca ter lido nada até o momento sobre pedagogia, apenas baseando-se nas suas próprias experiências enquanto aluno. Assim, buscou na prática toda sua metodologia de trabalho, além disso, volta-se para a natureza e para a busca do divino no homem.

Defendia que as crianças deveriam ser deixadas livres para expressar toda sua riqueza interior, fruto de sua essência humana. Para Froebel essa exteriorização deveria ocorrer preferencialmente através das artes plásticas e do jogo, já que este seria uma atividade naturalmente infantil e fonte de expressão natural da criança. (ARCE, 2002 p. 73).

Esse educador ficou conhecido como o pedagogo dos jardins de infância por ter se dedicado à educação de crianças menores de 6 anos. Sua preocupação, porém, não foi apenas com a educação das crianças, mas também com quem iria cuidar dessas. Nesse caso as mulheres, que para trabalharem em suas instituições chamadas Kindergartens (jardins-de-infância) era necessário passar antes por um curso de formação, defendendo que essa formação deveria ocorrer na prática, considerando que para Froebel a mulher possuía todos os requisitos necessários para cuidar da educação, para ele a mulher era uma educadora nata.

Como já foi dito, a religião exerceu bastante influência sobre a concepção educativa de Froebel, visto que para ele o importante era que todos estivessem em harmonia com Deus, a ação educativa para esse educador era aquela que levaria o ser humano ao encontro de Deus e da Natureza. De acordo com Froebel, “a educação deve conduzir o homem a uma clara visão de si mesmo, da natureza, da sua união com Deus. Deve elevar-lhe o conhecimento de si mesmo, o conhecimento de Deus e da natureza e, mediante esse conhecimento, conduzi-lo a uma vida pura e santa” (2001, p. 24).

A busca pelo equilíbrio entre o interno e o externo, entre o indivíduo, a natureza e Deus proporcionariam um mundo melhor. (2002 p. 123). Com isso, percebe-se certa individualização do sujeito ao deslocar a responsabilidade do processo educativo para Deus e a natureza, desconsiderando a influência do meio sociocultural.

Neste período a burguesia tentava adaptar os indivíduos ao modo de vida capitalista, e a família nuclear passou a ser peça chave para essa adaptação, tornando-se responsável pelo sucesso ou pelo fracasso da sociedade.

A família deveria se organizar de acordo com os preceitos morais, contribuindo para a melhoria da sociedade e para o fortalecimento dos indivíduos perante as mazelas do mundo. Assim, de acordo com Arce (2002, p.124), para Froebel, a família cristã deveria ser o centro da vida do indivíduo, atrelando o desenvolvimento às vivências, no seio da família, regado pela religiosidade.

Nesse contexto, a mãe assume um papel primordial, pois será ela a responsável pela criação desse espírito na criança, auxiliando no seu desenvolvimento interno, harmonizando-a de acordo com os desígnios divinos.

Para Froebel, a criança é o símbolo da pureza, dotada naturalmente de tudo que há de melhor no ser humano. Elevando a criança a esse grau angelical, divino, a infância atinge o auge da idealização na concepção desse educador que comparava o desenvolvimento da criança com o das plantas, chamando a atenção da família, especialmente da mãe eleita a responsável pela educação dos filhos, para as particularidades do desenvolvimento infantil.

A criança era como um presente divino para as mães que deveriam, portanto, viver para os filhos, proporcionando através de um ambiente familiar adequado, os meios para que a semente se tornasse flor e depois fruto, visto que, a criança pequena era comparada a uma semente que continha dentro de si toda a essência espiritual do homem. (ARCE, 2002, p.130).

Para esse educador o homem deveria estar sempre em harmonia com Deus e com a natureza, e é através da tríade: Homem, Deus e Natureza que ele chamava de “unidade vital” é que está baseada a sua concepção de educação e de desenvolvimento, no qual os

processos de interiorização e exteriorização eram importantes para o desenvolvimento do ser humano.

De acordo com Arce (2002, p.150), a educação para Froebel acontece uma vez que a criança passa a ter autoconsciência do seu ser, e isso ocorre através do processo de exteriorização do seu interior, trabalhando em coisas concretas como o jogo e a arte.

O educador defende que “o aluno deve ser trabalhado no sentido de ampliar cada vez mais seus conhecimentos” (p. 171).

Ele acredita ainda que a harmonia entre o trabalho e o cultivo do interior amparado pela religião é muito importante para o homem não se perder diante das avarezas terrenas e esse preparo deve ocorrer desde a mais tenra idade de forma harmônica rumo ao equilíbrio e à temperança.

Ao atribuir o futuro humano aos desígnios divinos, Froebel retira do indivíduo qualquer possibilidade de controle sobre sua vida, pois ao colocar todos os homens num mesmo nível, idealizado, preso ao sobrenatural, ao divino, acaba responsabilizando o próprio indivíduo pelas suas glórias ou derrotas.

Essa idéia era fruto do pensamento burguês que para explicar a desigualdade surgida com o capitalismo, utilizava a religião como apoio, levando as pessoas a aceitarem sem revolta, que a situação pela qual estavam passando era designada por Deus.

Baseado nessas idéias burguesas e, influenciado pela religião, Froebel apresenta seus ideais educativos, que segundo Arce, podem ser encontrados em três obras: A educação do homem, Pedagogia dos jardins-de-infância, e o Livro da mãe.

A idéia central de educação para Froebel consiste em “levar todo indivíduo, desde a primeira infância, a descobrir-se enquanto criatura criada por Deus e, ao mesmo tempo capaz de criar, imitando no ato criativo o seu Criador”. (ARCE, 2002 p.179); sendo responsabilidade de a escola cuidar que essa criança tivesse uma vida pura e santa e que fosse capaz de glorificar a Deus, exaltando-o com a sua vida. Além disso, deveria favorecer o livre desenvolvimento da criança, acompanhando-a no caminho correto para que suas potencialidades fossem desenvolvidas em conjunto com a Humanidade, Deus e a natureza.

Juntamente com essa tríade: Humanidade, Deus e Natureza, como já foi citado os processos de interiorização e exteriorização tinham grande destaque e era fundamental em qualquer metodologia que fosse usada com as crianças, e o educador deveria estar atento a esses processos que deveriam ter a ação como alicerce. Froebel acreditava que através desses dois processos ocorria a concretização de algo natural na criança, e que toda atividade externa era fruto de uma atividade interna. (*idem*, p.181). Estes processos de exteriorização e interiorização também servem para marcar a passagem do homem da primeira infância para a infância propriamente dita, portanto, eles são imprescindíveis para o desenvolvimento do ser humano.

Froebel destaca que durante a primeira infância estes processos são confusos, pois a criança mal consegue diferenciar seu corpo dos objetos que a rodeiam, realizar esta diferenciação deve ser o objetivo central desta fase e o aparecimento da linguagem oral na criança é um indício de que este processo está se concluindo tornando-a apta, então, para entrar na próxima fase de seu desenvolvimento que é a infância. “Assim que a atividade dos sentidos, do corpo e dos membros é desenvolvida a tal grau que a criança começa a representar o interno externamente, o estágio da primeira infância no desenvolvimento humano acaba e o estágio da infância propriamente dita começa. Até este estágio, o ser interno do homem ainda está desorganizado, indiferenciado. Com a linguagem, a expressão e a representação do interno começa; com a linguagem, a organização ou a diferenciação com referência a meios e modos ocorre. O interno é organizado, diferenciado, e luta para

se manifestar para se anunciar externamente. O ser humano luta pelo seu próprio poder ativo para representar seu interno externamente, de forma permanente e com material sólido [...]. Neste estágio da infância – quando aí se torna manifesta a tendência e esforço para representar o interno através do externo, e para unir os dois encontrando a unidade que os liga – a educação verdadeira do homem começa e a atenção e o cuidado são direcionados menos para o corpo e mais para a mente.” (FROEBEL, 1887:49-50).

Froebel defendia que os professores deveriam observar e respeitar a metodologia natural da criança, com a finalidade de conhecer melhor o aluno e descobrir assim, a sua essência humana, cuidando para que o excesso de conteúdos abstratos não prejudicasse o potencial da criança, devendo contribuir para o seu desenvolvimento livre e espontâneo. Por isso o trabalho com a metodologia Froebeliana envolvia três pontos imprescindíveis:

O primeiro ponto seria a atitude do educador, que deveria dar a entender ao educando que ambos estavam subordinados à “Unidade Vital”, portanto, o modelo a ser seguido de perfeição humana seria “Jesus”, por reunir o divino, o humano e natural, sendo que sempre a liberdade de cada pessoa deveria ser preservada na busca do desenvolvimento de seus talentos: “Por isso, o próprio Jesus em sua vida e em seu ensinamento, constantemente se opunha à imitação da perfeição externa. Somente a luta espiritual, a perfeição viva deve ser tomada como um ideal; sua manifestação externa – por outro lado- sua forma não deveria ser limitada. A vida mais elevada e mais perfeita que nós como cristãos, enxergamos em Jesus – a mais conhecida na humanidade – é a vida que encontrou a última e primordial razão da sua existência claramente e distintamente em seu próprio ser; uma vida que, de acordo com a lei eterna, veio da vida completa, eternamente criadora, atuante e equilibrada. Esta vida, perfeita eternamente elevada, faria cada ser humano novamente se tornar uma imagem similar ao ideal eterno, para que cada um novamente pudesse se tornar um ideal semelhante para ele próprio e para os outros, faria cada ser humano se revelar auto-ativo e livre de acordo com a lei eterna.” (FROEBEL, 1887: 12-13).

O segundo ponto da metodologia froebeliana seria relativo ao processo da educação: o homem e a Natureza possuem existência em Deus, educar, portanto, é despertar no educando a consciência dessa realidade, orientando-o para uma vida pura e santa. Este processo ocorre através da exteriorização do interior e da interiorização do exterior, com a ação e a atividade como chaves. Surge aí a necessidade de objetos para que este processo ocorra, pois a exteriorização mediante matéria concreta fruto de pensamentos e palavras é bem mais eficiente do que a realizada através de conceitos e palavras abstratas. “Nunca esqueça que o objetivo da escola não é tanto ensinar e comunicar uma variedade e multiplicidade de coisas, mas sim dar destaque à sempre viva unidade que está em todas as coisas” (FROEBEL, 1887:134-135);

Finalmente, o terceiro ponto da metodologia froebeliana seria relativo à função permanente do educador: respeitar a Natureza, a ação de Deus e a manifestação espontânea do educando, a educação deve seguir o livre desenvolvimento, não podendo ser prescritiva, determinista e interventora, pois assim destrói a origem pura da Natureza do educando. Por isso, Froebel utiliza o termo “educação sequitória”, ou seja, aquela que vigia e protege as energias naturais da vida. Alicerçada na experiência, o objetivo principal dessa pedagogia centra-se na orientação e no despertar da atividade espontânea da criança, disseminando qualidades e aniquilando defeitos, através do desenvolvimento pleno da harmonia entre homem, Deus e Natureza. “Nós concedemos espaço e tempo a plantas e animais jovens porque sabemos que, de acordo com as leis que vivem neles, eles desenvolverão apropriadamente e crescerão bem, a animais e plantas jovens é dado o tempo necessário sendo que a interferência arbitrária nesse crescimento é evitada, porque é sabido que a

prática oposta atrapalharia a pureza da manifestação da melodia do desenvolvimento; mas o jovem ser humano é observado como um pedaço de cera, uma porção de argila na qual o homem pode moldar o que ele desejar. Oh, homem que vagueia através de jardim e campo, através de pasto e pomar, por quê vós fechais vossa mente ao silencioso ensinamento da Natureza? Olhe mesmo a planta silvestre, que cresce entre obstáculos e limitações, raramente produz uma indicação da lei interna; olhe-a na Natureza, no campo ou no jardim, e veja como perfeitamente é conforme a lei – que vida interna pura ela mostra, harmoniosa em todas as partes e características: um sol bonito, uma estrela radiante surgiu da terra! Assim, pais, os seus filhos, os quais, vocês forçam em anos carinhosos, formas e objetivos contra suas naturezas, e que por isso poderiam andar com vocês em uma deformidade mórbida e artificial – assim poderiam suas crianças também, revelar-se em beleza e desenvolver em harmonia completa! De acordo com as leis da influência divina e em vista do estilo e totalidade original do homem, toda educação arbitrária (ativa), prescritiva e categórica interferente na instrução e treinamento deve necessariamente aniquilar, prejudicar e destruir. [...] A representação livre e espontânea do divino no homem, dá-se através da vida do homem, o que, como vimos, é o objetivo último e a razão de toda educação, tanto quanto o destino último do homem” (FROEBEL, 1887:8-10).

De acordo com os estudos realizados por Arce (2002), Froebel defendia uma educação baseada no desenvolvimento espontâneo da criança, que não deveria impor nada que não fosse fruto de seu desenvolvimento, porém se alguma criança estivesse fora de seu processo natural de desenvolvimento, a educação prescritiva deveria ser usada e suspensa assim que a criança voltasse para o caminho certo.

O desenvolvimento humano foi dividido pelo autor nos seguintes estágios: a primeira infância, a infância e a idade escolar, que deveria receber um tipo de educação diferente em cada estágio, considerando as características apresentadas em cada um. De acordo com Froebel, o primeiro período da vida humana, o bebê, exige, principalmente, cuidado. No segundo estágio, o da infância, é segundo ele, o tempo da educação. Já no terceiro período devem-se cultivar os aspectos particulares da personalidade da criança, dirigindo-o às coisas concretas e fomentando as atitudes naturais para a especialização, por isso, é caracterizado pelo educador de período de ensino.

Froebel dava um grande destaque para a infância, e alertava: “Tentemos ver o homem na criança; consideremos a vida do homem e da humanidade na infância. Reconheçamos na criança o germe de toda atividade futura do homem. Assim deve ser. Para que o homem se desenvolva totalmente na sua humanidade, é preciso que se veja na criança, reduzida à unidade, à totalidade das relações e dos aspectos da existência” (2001, p. 41).

Ao destacar a importância da brincadeira e da fala no desenvolvimento da criança, o autor parte em direção à psicologia do desenvolvimento como fundamento da educação.

Para Froebel, o conteúdo escolar deveria estar relacionado com a vida, e tudo deveria fazer as crianças pensar. O conhecimento deveria ser fruto de algo que as crianças já conhecessem e que pudessem agir sobre esse, gerando atividades que através das quais levaria o aluno a aprender cada vez mais.

Como o educador defendia que o desenvolvimento infantil deveria ocorrer de forma espontânea, ao adulto caberá o papel de satisfazer ou apoiar a curiosidade natural apresentada pela criança, porém, o adulto deve estar atento aos sinais de conhecimento mostrados pela mesma.

Froebel destacava ainda que essa liberdade dada à criança deveria estar associada ao amor, e se dirigia principalmente às mulheres educadoras, que para o autor eram

dotadas naturalmente dessa capacidade de amar, educar e respeitar o desenvolvimento da criança, visto que já eram acostumadas a agir assim em seus lares.

O jogo foi um grande instrumento utilizado por Froebel, o que juntamente com os brinquedos serviriam para mediar o autoconhecimento e exteriorizar e interiorizar a essência divina que ele acreditava existir na criança. Esses brinquedos eram chamados de “dons”, dados às crianças com a intenção que essas descobrissem os seus próprios dons, que teriam sido dados por Deus (ARCE, 2002 p.75).

Froebel considerava que os jogos e as brincadeiras eram utilizados pela criança para expressarem sua visão de mundo, além de acreditar que contribuía para o desenvolvimento na primeira infância, que de acordo com Arce, era o período considerado mais importante para esse educador, pois para ele seria o momento que toda personalidade do indivíduo se formaria; sendo esse o motivo pelo qual ele ressalta a importância da brincadeira na vida da criança.

Para o educador, “o brincar e o jogo – o mais puro e espiritual produto dessa fase de crescimento humano -, constitui o mais alto grau de desenvolvimento do menino durante esse período, porque é a manifestação espontânea do interno, imediatamente provocada por uma necessidade do interior mesmo... Como já se disse, não se devem considerar os jogos infantis como coisa frívola e sem interesse. As mães devem intervir nos jogos, assim como o pai deve observá-los e vigiá-los. Os jogos dessa idade são os germes de toda a vida futura, porque ali o menino se mostra e se desenvolve por inteiro em seus variados e delicados aspectos, em suas mais íntimas qualidades.” (2001, pp. 47 e 48). Froebel defende muito esse período da vida da criança, pois segundo ele, as qualidades naturais da criança e a maneira como ela vive essa fase da infância, influirão diretamente nas suas relações com o pai e a mãe, com os irmãos e a família, com a humanidade, com a natureza e com Deus.

Considerações Finais:

Lembrando que dentro do movimento escolanovista Froebel foi o pioneiro, foi quem lançou as primeiras sementes desse movimento, que revolucionaria os métodos e programas escolares causando a chamada “revolução de Copérnico” na educação, ao colocar o aluno como centro, valorizando suas necessidades e interesses em detrimento dos conteúdos e dos processos de ensino-aprendizagem e do papel do professor. Claparède participou ativamente e também teve grande destaque na elaboração e divulgação dos ideários escolanovistas.

A idéia das aptidões apresentada nas obras de Claparède e a dos talentos na de Froebel mostra como se dá a individualização do sujeito, difundida em ambas as concepções educacionais. Os educadores atrelavam as possibilidades de sucesso ou fracasso ao pessoal, desconsiderando totalmente as influências do meio sociocultural, histórico e político

Ambos defendiam uma educação baseada no cotidiano, na qual a criança recebe o conhecimento básico para viver, ou seja, o saber produzido naquela época também não era compartilhado dentro das salas de aula.

Baseado na apresentação acima é possível aproximá-los também quando esses expressam suas concepções a respeito do papel do professor. Em ambas as concepções, o professor se restringe a mero mediador, a um simples orientador no processo de desenvolvimento da criança, totalmente desvinculado de um papel intelectual. Dessa forma, os dois propõem uma formação de professores para atuarem de acordo com suas concepções. Mas como fica esta concepção de Claparède a respeito da infância em relação com a concepção de Froebel? Haveria continuidades e rupturas?

Froebel busca de formas diferentes a exteriorização do divino que se encontra no interior de cada ser humano. Ao estabelecer que a igualdade dos homens reside na sua essência divina, retira a historicidade do ser humano, tornando-o um ser abstrato, ao não reconhecer o processo histórico através do qual o homem vinha transformando a Natureza e a si mesmo por intermédio de sua atividade social. O autor confirma, em sua concepção de homem, que a Natureza Humana é algo de certa forma predeterminado, universal e eterno, a sociedade em que o ser humano está inserido também aparece como algo imutável e eterno. Nessa visão de mundo, a vida do indivíduo em sociedade é vista como algo espontâneo e natural, o indivíduo não necessita apropriar-se de forma consciente e coletiva das riquezas materiais e intelectuais produzidas pelo gênero humano, pela humanidade; os homens não precisam lutar por uma sociedade mais justa, mais humana, não precisam transformar a forma pela qual a sociedade está organizada econômica, política e culturalmente. Basta cada indivíduo deixar-se guiar pelo amor que traz dentro si, por sua espiritualidade e ele já estará vivendo em plenitude sua vida.

Froebel ao atrelar à pergunta “o que é o homem?” a indagação a respeito de quem o criou e porque, pois o homem não existe sem Deus que é seu criador, acaba por destruir qualquer possibilidade do homem controlar seu próprio destino, de criar e recriar a sociedade na qual deseja viver, operando assim, uma redução violenta das potencialidades humanas que passam a se restringir ao cumprimento dos desígnios divinos.

Vemos expressa aqui uma das maiores contradições da ideologia burguesa: se por um lado a burguesia difunde a idéia do homem como criador, do homem empreendedor, a imagem de Robison Crusoe criando seu mundo na ilha selvagem; por outro lado esta mesma ideologia contém, contraditoriamente, a eternização das relações capitalistas, da sociedade burguesa, o que é fortalecido pelos processos de naturalização do social. Froebel traz esta contradição, pois ao mesmo tempo em que esta voltado à divulgação de que todos os homens são iguais, possuem a mesma essência humana, cristaliza e naturaliza a mesma entregando-a ao divino, idealizando-a como algo comum a todos e que deve ser desenvolvida ou revelada, culpando em última instância o indivíduo pela não realização ou corrupção da mesma, o que leva a justificação do porquê alguns são bem sucedidos na vida e outros não. Suchodolski (1976b) compreende, através do trabalho de Marx, que este tipo de atitude leva o homem a perder-se enquanto ser humano, pois, a sua realidade passa não fazer mais parte deste mundo no qual ele está inserido, torna-se algo mágico e ao mesmo tempo mecânico e empobrecedor ao não reconhecer a capacidade de criação do próprio homem.

Não pretendemos aqui discordar da existência da dependência do homem para com a Natureza, mas ressaltar que as relações entre homem e Natureza são determinadas pelo trabalho, através do qual o ser humano se apropria da Natureza e se objetiva nela. “Toda história é um processo de transformação de todo o mundo humano, em cujos limites o homem transforma a Natureza e se transforma a si próprio” (SUCHODOLSKI 1976b: 134). A concepção de Froebel leva à naturalização de processos que são históricos e fruto de construções sociais. Essa ilusão embutida na concepção naturalizante de homem acaba levando-o em última instância a uma concepção falsa de si mesmo. O homem pensado desta forma não teria tido a capacidade de se desenvolver, apenas teria imprimido em seu ser a realidade que o circunda sempre eterna e imutável, levando por fim a mesma vida que os animais levariam por sucessivos séculos. Claparède acaba dando continuidade ao pensamento de Froebel ao referendar a naturalização e a idealização da concepção de infância. A ruptura encontra-se no caráter divino acentuado por Froebel, Claparède é um cientista e como tal procura através da ciência entender e explicar o desenvolvimento

infantil. Como a naturalização é um recurso utilizado por ambos, Claparède o fará utilizando-se dos modelos de interação ser vivo e ambiente provindos da biologia.

Claparède através de sua concepção idealizada de criança e infância, assim como Froebel, contribuiu para a construção de todo um ideário para uma verdadeira Pedagogia Anti-Escolar. Utilizamos o termo anti-escolar, pois esta pedagogia parte do pressuposto de que a escolarização, o ensino, a transmissão de conhecimentos são maléficos para o desenvolvimento da criança. Desenvolvimento esse ao qual a educação deve atrelar-se, seguindo-o e interferindo o mínimo possível, pois a criança é possuidora de todas as virtudes e o adulto deve humanizar-se em contato com ela. O lema “aprender a aprender” passa a ser central. Pois, a criança deve construir significados próprios do mundo que a cerca, através de um trabalho baseado no lúdico como sinônimo de prazer, centrado nas interações entre pares e adultos numa comunidade que ultrapasse os muros da escola e envolva pais e amigos. Opera-se desta forma uma naturalização das concepções de criança e, portanto de ser humano, tornando-se extremamente alienante ao buscar um “oásis” para o repouso de seu objeto central de trabalho, a criança, deslocando-a do contexto capitalista no qual estamos inseridos.

O recurso da naturalização propagado através do discurso pedagógico exerce o papel de tornar esta situação algo natural, universal e imutável não deixando aparecer seu caráter histórico, não transparecendo que este fato é uma construção social fruto do próprio homem e do modo de produção que rege a sociedade, portanto, o que parece ser uma valorização real da criança e da infância constitui-se em recurso ideológico fortíssimo de destruição da educação escolar e de alienação dos indivíduos desde a mais tenra idade.

Neste ponto de nossa análise, não podemos deixar de explicitar um pouco mais o que significa a alienação que constitui a base da naturalização e da formação da individualidade em-si alienada. Segundo Suchodolski (1976), a alienação é fruto da sociedade capitalista e necessária para a manutenção da hegemonia da classe dominante podendo ser dividida em quatro aspectos fundamentais que explicam o fato do indivíduo aceitar as diversas formas de naturalização das relações sociais. Suchodolski nos fornece mais um elemento importante, o de que a alienação produz a fetichização, ou seja, os instrumentos produzidos pelo homem passam a ter uma vida própria a separaram-se dele enquanto seus produtos e a passam a reger sua vida como se tivessem uma vontade própria e pudessem conduzi-la ordenando o que o indivíduo deve fazer. A realidade não é reconhecida pelo indivíduo como obra humana, pois os homens, embora produzindo-a, não conseguem organizá-la, já que a alienação faz com que na consciência escravizada e explorada dos indivíduos esta realidade não lhes pertença mas os domine, constituindo-se em algo alheio e independente deles.

Segundo o autor este é o fenômeno básico da alienação para Marx. O autor ao trabalhar com as idéias de Marx chama a atenção para o fato de que o processo de alienação também está presente na classe dominante que também é uma escrava do dinheiro, do lucro, portanto dentro da sociedade capitalista a alienação se generaliza para todas as classes, ainda que de modo diferente, “[...] trata-se igualmente da auto-alienação causada pela propriedade privada que não só sacia miséria e exploração, apetites e egoísmos, luxo exagerado e bestialidade, mas que cria também a opinião de que a natureza humana é assim” (SUCHODOLSKI, 1976:178). Todos os fenômenos e necessidades produzidas pela sociedade capitalista aparecem ao indivíduo como próprios de sua natureza, como alguma fraqueza de ordem psíquica que o estaria impedindo de desenvolver-se, fator este que acaba levando o indivíduo a gerar mistificações e falsidades, tornando problemas que são frutos das relações sociais travadas no capitalismo como problemas individualizados. A eliminação da alienação da consciência humana só é

possível se suprimirmos a alienação presente na vida dos homens, o que segundo o autor constitui-se no grande papel pedagógico da concepção marxista de alienação para a educação.

A alienação e a adaptação presentes neste ideal de criança levam ao esvaziamento do indivíduo, distanciando-se totalmente do ideal de homem pleno, um homem que desenvolve todas as suas potencialidades. Este homem que passaria a ser, segundo Fritzhand (1965), ao trabalhar com as idéias de Marx, um “homem total”, ou seja, aquele que consegue superar a fragmentação, a alienação e desenvolver todas as suas capacidades e qualidades humanas, consegue participar da forma mais plena possível da criação de fruição dos bens da civilização e da cultura, tornando-o rico em riquezas humanas. “Não conhece distinção entre o trabalho e o prazer. Não conhece dicotomia de cidade e campo criada pela divisão de trabalho – dicotomia que reduz alguns homens a ‘animais citadinos tacaños de espírito’, e outros a ‘animais campestres de vistas curtas’” (FRITZHAND 1965:189). Portanto, um homem que possui um fortíssimo vínculo que o une aos outros, que entende que só pode atingir a verdadeira felicidade, perfeição, liberdade e autonomia junto com o gênero humano. Enfim um homem guiado pela ciência e pela razão. O que o levaria a se libertar do isolamento egocêntrico e de participar com seu ser como um todo da humanidade, assim “se, em relações alienadas, a essência do homem como ser social foi apenas o meio para a sua existência, agora a existência do homem é, no seu ser universal, consciente e ativo, uma essência social humana” (PRUCHA, 1965:174).

Referências Bibliográficas:

- ABBAGNANO, N. & VISALBERGHI, A. – **Historia de la Pedagogia**.- 15^a edição- México, Fondo de Cultura Econômica, 1995.
- CLAPARÈDE, E – **A Educação Funcional** – (tradução e notas J. B. Damasco Penna) – 4^o ed. - São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.
- CLAPARÈDE, E. - **A Escola e a Psychologia Experimental** – (tradução e prefácio de Lourenço Filho)- 2^oed. - São Paulo: Comp. Melhoramentos de S. Paulo, s/d.
- CLAPARÈDE, E. – **A Escola sob Medida** – (tradução de Maria Lúcia do Eirado Silva) – Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1959.
- CLAPARÈDE, E. – **Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental** – (tradução Turiano Pereira e Aires da Mata Machado) – Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1934.
- DUARTE, N. – **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.
- DUARTE, N. - “Concepções Afirmativas e Negativas Sobre o Ato de Ensinar”. In: DUARTE (org.) – **O Professor e o Ensino – Novos Olhares** – Cadernos CEDES n 44. Campinas: CEDES, 1998, p. 85-106.
- DUARTE, N. – **A Individualidade Para-Si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993.
- DUARTE, N. - **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- DUARTE, N. – **Ontologia e Historicidade: contribuição a uma reflexão filosófico-ontológica sobre o trabalho educativo** – Araraquara, 1997, mimeo.
- FROEBEL, F. (1887) – **The Education of Man** – New York: D. Appleton and company.

FROEBEL, F. (1895) – **The Mottoes and Commentaries of Friedrich Froebel's Mother Play** – (translated by Henrietta R. Eliot and Susan Blow) – New York and London: D. Appleton and company.

FROEBEL, F. (1917) – **Pedagogics of the Kindergarten** – (translated by Josephine Jarvis) – New York and London: D. Appleton and company.

FROEBEL, F. (2001) – **A Educação do Homem** (Tradução Maria Helena C. Bastos)- Passo Fundo/RS: UPF.

GRAMSCI, A – **Concepção Dialética da História** – 10 ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, A – **Os Intelectuais e a Organização da Cultura** – São Paulo: Círculo do livro

HOBBSAWM, H. – **A Era do Capital (1848-1875)** – 5º ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOBBSAWM, H. – **A Era dos Impérios (1875-1914)** – 3º ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MARX, K. & ENGELS, F. (1993) – **A Ideologia Alemã** – 9º edição – São Paulo: Hucitec.

SAVIANI, D & LOMBARDI, J. C. – Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR): histórico e situação atual – in **Educação em Revista** – Belo Horizonte: UFMG, n. 34, dez/2001, p. 135-146.

SAVIANI, D. – **Escola e Democracia**. – 30º ed. - Campinas: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D. – História das idéias pedagógicas: reconstruindo o conceito – in, FARIA FILHO, L. M. (org.) – **Pesquisa em História da Educação: perspectivas de análise, objetos e fontes** - Belo Horizonte: HG edições, p. 9-24, 1999.

SAVIANI, D. – O Debate Teórico e Metodológico no Campo da História e sua Importância para a Pesquisa Educacional – in SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. & SANFELICE, J. L. – **História e história da educação** – Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 1998.

SAVIANI, D. - **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. - 6ª ed.- Campinas: Autores Associados, 1997a.

SEVERINO, A. J. - **A Pesquisa em Educação: Questões Epistemológicas** -São Paulo: mimeografado, 1997.

SUCHODOLSKI, B. – **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas** – 4º ed. – Lisboa: Livros Horizonte, 1992.

SUCHODOLSKI, B. (1976^a) – **Teoria Marxista da Educação** – Lisboa: Editorial Estampa, volume I.

SUCHODOLSKI, B. (1976b) – **Teoria Marxista da Educação** – Lisboa: Editorial Estampa, volume II.

SUCHODOLSKI, B. (1976c) – **Teoria Marxista da Educação** – Lisboa: Editorial Estampa, volume III.

Artigo recebido em: 30/07/2007

Aprovado para publicação em: 30/11/2007

ⁱ Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

ⁱⁱ Pedagoga formada pela USP. Foi bolsista de iniciação científica da FAPESP.