

LOURENÇO FILHO E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR: INTERLOCUÇÕES ENTRE PEDAGOGIA E PSICOLOGIA

Lucinéia Maria Lazarett¹

RESUMO

O presente estudo se circunscreve no campo científico da Educação e teve como objetivo discutir as influências de Lourenço Filho (1897-1970) do campo da Psicologia aplicada à Educação, em especial, às destinadas à criança pré-escolar. Considerando a amplitude da obra do referido autor, destacaremos dois artigos que discorrem sobre a educação das crianças pequenas: *Aspectos da educação pré-primária* (1959) e *Os Jardins de Infância e a Organização Escolar* (1962). Os estudos acumulados na Psicologia psicométrica e experimental resultaram em orientações para a organização e encaminhamentos à Educação pré-escolar. Suas defesas sinalizam que a formação dos professores e a prática pedagógica sejam orientadas por uma escola do brincar, baseada em expressões, espontaneidade, brincadeiras e atividades livres, que respeite o ritmo natural de desenvolvimento da criança. Essas premissas impactaram diretamente na concepção de criança e Educação infantil e suas implicações apresentam-se nos desdobramentos da Educação infantil atual, quando ainda persiste uma vertente biologicista e inatista sobre o desenvolvimento infantil, considerando os fatores como idade, nível mental, maturação e herança genética como predominantes no desenvolvimento humano. Também, ao discutir a função da professora, aproxima com a função da mãe na educação da criança, sinalizando que tal formação não precisa ocorrer de forma sistemática, ressaltando que basta a capacidade de observar, de crer e esperar para a atuação docente.

Palavras-chave: Lourenço Filho; Educação Pré-Escolar; Psicologia; Pedagogia.

LOURENÇO FILHO AND THE EDUCATION OF THE PRE-SCHOOL CHILD: INTERLOCUTIONS BETWEEN PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

ABSTRACT

This present study is limited by scientific field of Education and had as objective to discuss the influences of Lourenço Filho (1897-1970) of the field of Psychology applied to Education, especially, those destined to the pre-school child. Considering the extent of the author's work, we will highlight two articles that discuss the education of young children: *Aspects of pre-primary education* (1959) and *Kindergartens and School Organization* (1962). The accumulated studies in psychometric and experimental Psychology have resulted in orientations for the organization and referrals to pre-school education. Their defenses indicate that teacher training and pedagogical practice are

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, com habilitação em Educação Infantil. Especialização em Teoria Histórico-Cultural pela Universidade Estadual de Maringá. Mestra em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista – Assis. É professora no Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá. É membro do Grupo de Pesquisa e Ensino Trabalho Educativo e Escolarização (GENTEE/UEM). E-mail: lucylazaretti@gmail.com.

guided by a play school, based on expressions, spontaneity, jokes and free activities, that respects the child's natural rhythm of development. These premises had a direct impact on the conception of children and early childhood education, and their implications are presented in the current child education, when there is still a biologicist and innate aspect about child development, considering factors such as age, mental level, maturation and genetic inheritance as predominant in human development. Also, by discussing the role of the teacher, it approximates with the mother's role in the child's education, signaling that such formation does not need to occur in a systematic way, emphasizing that it is enough to observe, believe and wait for the teaching performance.

Keywords: Lourenço Filho. Pre-School Education. Psychology. Pedagogy.

INTRODUÇÃO

A educação das crianças pequenas, no Brasil, não é algo recente. Os debates sobre qual a finalidade do trabalho educativo destinados a elas refletem as contradições históricas postas em cada momento vivido pela sociedade. De caráter assistencial e caritativo, as primeiras iniciativas estiveram veiculadas às privadas e filantrópicas, entre mãos de médicos, sanitaristas, assistentes sociais e outros representantes.

Com o intenso desenvolvimento econômico, cultural, social que assolou o Brasil, no final do século XIX, surgem iniciativas de vários segmentos sociais, demarcando um novo rumo ao que, até então, estava relacionado com o atendimento da criança pequena. Essas iniciativas são parte de um conjunto de propostas *modernas* numa época de exaltação do progresso e da indústria. Com o intenso desenvolvimento econômico e transformações sociais no curso da industrialização, a infância torna-se foco de inúmeras discussões. Nesse período, entidades e organizações se articulam em favor da infância, promovendo e participando de congressos, exposições internacionais sobre a criança, assistência, higiene e educação. Esses movimentos são expressivos e fazem parte do discurso da época.

A proteção à infância é o novo motor que impulsiona a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança sob diferentes aspectos: da sua saúde e sobrevivência, com os ambulatórios obstétricos e pediátricos; dos seus direitos sociais, com as propostas de legislação e de associações de assistência; da sua educação e instrução, tanto no ambiente privado, na família, como no espaço público, nas instituições de educação infantil e na escola primária (KUHLMANN, 2005, p. 70-71).

Nesse projeto civilizatório que o país atravessa, no qual a criança torna-se o núcleo dos debates, Lourenço Filho (1897-1970) apresenta um legado de estudos e defesas do campo da Psicologia para sustentar as novas propostas em ascensão, em especial, às destinadas à educação da criança. Com base no exposto, objetivamos discutir as influências de Lourenço Filho, as do campo da Psicologia aplicadas à Educação, em especial, às destinadas à criança pré-escolar. Considerando a amplitude da obra do referido autor, utilizaremos, no intervalo deste breve texto, dois artigos que discorrem sobre a educação das crianças pequenas: *Aspectos da educação pré-primária* (1959) e *Os Jardins de Infância e a Organização Escolar* (1962). Ambos os textos referem-se às palestras proferidas para as professoras em Semanas de Estudos promovidas pela Organização Mundial de Educação Pré-escolar.

LOURENÇO FILHO E A PSICOLOGIA APLICADA À EDUCAÇÃO

Lourenço Filho, educador brasileiro, teve forte influência na reestruturação do sistema escolar brasileiro e na criação de um projeto nacional para a Educação, sendo pioneiro em trazer em debate as questões relativas à Psicologia. Diplomou-se na Escola Normal Secundária da Praça da República, em São Paulo e foi professor de Psicologia e Pedagogia na Escola Normal Caetano de Campos. Esse intelectual brasileiro estava imerso nos problemas nacionais, identificados pelo atraso econômico e social e, no esforço de solucioná-los, buscou fundamentação na Psicologia como Ciência a responder esses problemas sociais. As descobertas sobre o desenvolvimento infantil permitiram vários procedimentos de ensino, transformando as normas tradicionais da organização escolar.

Embasado nessas novas descobertas da Ciência e na intelectualidade internacional, como Dewey e outros pensadores da Escola Nova, Lourenço Filho, juntamente com Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e outros especialistas da educação de seu tempo, procuraram estabelecer as bases de um pensamento renovador no campo educacional brasileiro. No conhecido “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, trouxeram em tela discussões sobre os problemas nacionais e a questão educacional da época. Justificava-se tal Manifesto pela necessidade histórica, expondo que, “ao longo dos 43 anos do regime republicano no Brasil, sempre estiveram dissociadas as reformas econômicas e as educacionais. Com isso, não se conseguiu

instituir um sistema escolar *à altura das necessidades modernas e das necessidades do país*". Em busca da *sociedade moderna*, os intelectuais da época buscavam: "função essencialmente pública da educação; escola única, laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação" (SAVIANI, 2008, p. 242-245, grifos nossos).

Nessa fase de renovação escolar, proposta pelo Movimento da Educação Nova, a aplicação à Educação dos novos conhecimentos da Biologia e da Psicologia relativos ao crescimento da criança, seus estágios de maturação, levando-se em consideração suas capacidades de aprender e suas diferenças individuais, alteraram as concepções do processo educativo até então. Todas essas descobertas não poderiam deixar de ser consideradas e foram defendidas e divulgadas por Lourenço Filho, responsável pelas bases psicológicas nesse movimento renovador da educação nacional.

Lourenço Filho, como um renovador e participante desse movimento, anos posteriores da publicação desse manifesto, foi acolhido pelas autoridades governamentais, devido a seu empenho na modernização do aparato técnico das escolas e da Administração pública. Em 1938, ele fundou e estruturou o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e, com esse instituto, criou-se, em 1944, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Essa revista publicava, predominantemente, artigos embasados numa concepção pedagógica renovadora, enfatizando os aspectos psicopedagógicos (SAVIANI, 2008).

Dos estudos voltados à Psicologia aplicada resultaram dois campos de atuação: a Instrução técnico-profissional e a Psicologia infantil. Lourenço Filho, em parceria com outros psicólogos do Laboratório de Psicologia Experimental, elaborou a Psicotécnica pedagógica que influenciou diretamente a educação escolar, no que se referia à avaliação, medidas e testes de aptidão que culminaram nos famosos *Testes ABC*. Esses testes podiam ser nominados como "[...] instrumentos de uma nova psicometria articulada ao tratamento estático, que visa identificar, lógica e objetivamente, a variedade mental e se fundamenta no conceito de maturação" (MONARCA, 2001, p. 31).

Havia, portanto, um método prático e econômico e de aplicação em larga escala, baseado em oito provas objetivas que permitiam medir atributos individuais dos alunos, assinalar suas deficiências particulares e organizar de modo eficiente a classe escolar segundo a classificação desses alunos, em nível de rendimento e maturidade forte,

médio e fraco. Esse teste permitia, em um tempo de oito minutos, avaliar: coordenação viso-motora; memória imediata; memória motora; memória lógica; prolação; mínimo de atenção e fatigabilidade. Ao selecionar e classificar os escolares, os testes resultavam em um diagnóstico que mensurava o nível mental e das aptidões específicas de cada criança, e essa classificação permitiria uma homogeneização das classes, ensino diferencial e adequação dos processos didáticos (MONARCA, 2001).

Imersa no próprio movimento que a Ciência atravessava no período, a Psicologia, para adquirir status de Ciência moderna, deveria afastar-se da *especulação filosófica* e incorporar e obedecer a evolução da ciência moderna e biológica, baseada em métodos de observação, experimentação e laboratorial. Essa vertente moderna influenciou diretamente na elaboração e condução dos *Testes ABC* e estes ganharam credibilidade científica, tornando-se uma prática de caráter institucional, haja-lhes vista que a aplicabilidade garantiu aumento no rendimento escolar, eficiência na administração e organização das escolas e das classes escolares, resolvendo, de modo prático e objetivo, o problema da desigualdade entre os alunos, circunscrito às explicações individuais e particulares.

Ora, a medida na educação é representada pelos testes. Eles não fazem outra coisa senão estender ao trabalho da escola os recursos práticos, reguladores de nossa atividade, já empregados e reconhecidos como úteis, em todos os outros ramos do trabalho. Aliás, a necessidade da medida, na escola, sempre foi reconhecida pelos mestres. Que pretendemos fazer quando interrogamos os alunos, quando repetimos as provas e exames, quando observamos a conduta diversa das crianças, nestas ou naquelas conduções? Pretendemos avaliar até que ponto chegaram os alunos na assimilação dos programas, como pretendemos classificar-lhes a inteligência, ou aptidões (...) o que o teste, antes de tudo, pretende é substituir a apreciação objetiva, constante e inequívoca. O teste pretende ser, realmente, uma medida. Medir pressupõe um padrão, uma grandeza conhecida, certa e determinada, invariável no tempo e no espaço que se aplica sobre grandezas desconhecidas (LOURENÇO FILHO, 1931, p. 254-255).

Com esse resultado, assistimos à grande ênfase do *Movimento dos testes*, ao ganhar visibilidade em inúmeras publicações de manuais de testes e compêndios de Psicologia para os cursos de formação de professores, o qual passou a representar o discurso oficial respondendo aos anseios da opinião pública e das autoridades administrativas. Esse movimento dos testes influenciou de maneira decisiva a escola

primária e sua prática pedagógica. Qual o impacto dessas elaborações para a educação pré-escolar?

A PEDAGOGIA E A PSICOLOGIA: IMPLICAÇÕES AO ENSINO PRÉ-ESCOLAR

Da vasta produção de Lourenço Filho, duas, em especial, merecem destaque para discutir a educação das crianças pequenas: *Aspectos da educação pré-primária* (1959) e *Os Jardins de Infância e a Organização Escolar* (1962).

Nesses textos, fruto de palestras proferidas para as professoras do ensino pré-escolar, Lourenço Filho evidenciou sua preocupação e propagação de ideários a respeito da Educação da criança pequena, a qual reflete sua concepção de desenvolvimento infantil. Os estudos acumulados na Psicologia psicométrica e experimental, que resultaram, entre outras produções, nos famosos Testes de ABC e com orientações para a organização da escola primária, direcionaram encaminhamentos à educação pré-escolar.

Lourenço Filho (1962) asseverava que o verdadeiro objetivo da educação pré-primária estaria em favorecer *jogos, atividades livres e aquisição de convenientes atitudes*, criando um ambiente favorável para o desenvolvimento físico e mental e de ajustamento social e afetivo, desenvolvendo capacidades naturais, sem *dar um ensino prematuramente*, ou seja, sem preparar e antecipar para o ensino primário. Segundo ele, em seus estudos, observou-se que, em diferentes países, nessa fase escolar, era expressamente proibido o ensino da leitura, da escrita e do cálculo aritmético. Essa evidência assegura que esse ensino, em idade prematura, poderia gerar *efeitos prejudiciais* (LOURENÇO FILHO, 1962).

Por isso, descartava um ensino sistemático e dirigido, com normas formais, sustentando que suas propostas pedagógicas na educação pré-primária não fossem vinculadas aos modelos *tradicionais* mas, sim, assegurassem uma concepção de desenvolvimento infantil alinhada aos princípios da Escola Nova e às vertentes maturacionais e biologicistas da psicologia, defendendo que deve ser respeitado o ritmo natural de desenvolvimento da criança, pensando em uma escola *sob medida* a cada criança em sua individualidade. Nessa direção, o que importa “[...] é a criança mesma,

com os seus impulsos, interesses e motivos, pois só por eles é que podemos compreender as formas originais do comportamento e os modos pelos quais irão ser modificados através das idades” (LOURENÇO FILHO, 1959, p. 87).

Desse modo, o autor recorreu a pensadores que inspirassem sua concepção de desenvolvimento infantil e se apoiou, de modo particular, no educador alemão Friedrich Froebel (1782-1852).

Lourenço Filho (1962) sinalizava que há diferenças entre as instituições pré-escolares das instituições escolares. Justifica tal diferenciação a partir da origem histórica: a necessidade de surgimento de sistemas públicos de ensino, ao longo do século XVIII, demarcou uma concepção de escola com práticas e exigências como matrícula, frequência, tarefas, estudos, maturidade para ler e escrever, certo nível mental, atestando a *obrigatoriedade escolar*; já as primeiras instituições pré-escolares, também do século XVIII, surgiram com outra finalidade – *escola do jogo*, escola do brincar, sem a obrigatoriedade de um programa rígido, mas baseado em expressões, espontaneidade, brincadeiras e atividades livres, desenho, pintura, canto, trabalhos manuais, etc.: “[...]se quisermos bem praticar a educação pré-primária, na concepção em que originalmente ela se definiu, havemos de saber propor e conduzir atividades de brinquedo, ou atividades lúdicas, organizando escolas que ainda não sejam... *escolas*” (LOURENÇO FILHO, 1959, p. 80).

Ao demarcar a diferença histórica dessas duas instituições – escolar e pré-escolar – Lourenço Filho discorreu sobre as contribuições de Froebel como as mais representativas para a prática pedagógica pré-escolar, atribuindo ao educador alemão o termo *Kindergarden*, cuja tradução significa *jardim-de-infância*. “Froebel chamou a instituição, que concebeu e criou, *jardim de crianças*, nome que é a tradução precisa de *Kindergarden*, embora mais comumente digamos, agora, *jardim de infância*. Nessa expressão, que conjuga ou associa crianças e jardim, projetava-se tôda uma idéia revolucionária” (LOURENÇO FILHO, 1959, p. 80, grifos originais). Lourenço Filho assim interpreta esse *jardim-de-infância*:

Com um jardim não podemos proceder como fazemos ao construir algo de inanimado, um objeto, uma casa, uma máquina, por exemplo, mediante regras fixas e cálculos abstratos. Um canteiro há de provir do seio maternal da terra, exigir a água dos céus e calor do sol, sem o que as sementes não medram. Cultivar seres humanos como se cultivam plantas, reclama mais do que regras e cálculos abstratos,

defrontando a vida mesma com os seus mistérios. Reclama mais que automatismo e rotina: compreensão humana, cuja base reside em certa humildade de crer e esperar (LOURENÇO FILHO, 1959, p. 80).

Froebel, filho de pastor luterano, teve uma forte influência religiosa laica protestante e isso se refletiu na sua concepção de educação e norteou os princípios para a formação humana. Seu ideal de educação estava em “levar o 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). Com base nesse ideal, Froebel cimentou sua educação na *Unidade Vital* (Homem, Deus e Natureza) e nos processos de exteriorização e interiorização, que conduziria o indivíduo ao desenvolvimento pleno. O processo de exteriorização da criança, ou seja: sua atividade externa, é fruto de sua atividade interna, processo de interiorização. Os conhecimentos do mundo exterior passam para o interior. Porém, esses processos precisam da ação como intermédio, ação embasada em objetos e instrumentos, na vida e na atividade. Como criatura de Deus, a criança possui também imensa criatividade e capacidade de criação, por isso, a Educação deve estar voltada para o favorecimento do desenvolvimento livre e espontâneo. Lourenço Filho compartilha dessa frutuosa ideia:

[...] a de que a vida infantil devesse ser compreendida como processo de desenvolvimento – desenvolvimento a ser respeitado em suas formas naturais como o das plantas num horto ou jardim. O mandamento central da pedagogia moderna, o de reverência e respeito pela personalidade dos educandos, surgiu dessa atitude (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 09).

Idealizava que o meio natural que melhor respeitava as crianças era o seio da família. Almejava uma educação, para as crianças até 7 anos, com a família bem constituída, dotada de condições que favorecessem um equilibrado e saudável desenvolvimento inicial da vida infantil. O ideal para a criança, segundo Lourenço Filho (1962, p. 10), “[...] é o lar constituído de uma casa e quintal, a presença constante de seus maiores e, em especial, dos cuidados maternos pela delicada relação ‘mãe-filho’, quer em aspectos biológicos, quer nas relações emocionais e afetivas”. Defendia que a educação pré-escolar deveria “[...] servir como transição entre a família e a escola” (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 14).

Como extensão da família, a escola pré-primária deve ser um ambiente agradável, acolhedor e harmônico e a professora exerce o “[...] papel de uma figura similar à da mãe numa grande família, e tão compreensiva, tão intuitiva e tão capaz de ternura quanto ela” (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 17). Essa associação do papel da professora à da figura da mãe, com funções similares, fundamentava-se nas proposições de Froebel. Para esse pensador, a função de ser professora caberia somente às mulheres, “possuidoras da capacidade biológica da maternidade, possuiriam o amor na forma mais pura, sendo as únicas aptas *naturalmente* para educar com liberdade e amor, *respeitando o desenvolvimento natural da criança*, pois assim elas já o fazem há séculos em seus lares” (ARCE, 2002, p. 189, grifos nossos). Esse entendimento está calcado na educação escolar como um prolongamento da educação familiar, doméstica, na qual Froebel nomeia essa substituta da mãe como *jardineira*. Seu papel está voltado nos interesses e necessidades da criança, que deve receber todo amor e carinho, sem interferir no seu crescimento natural. “As jardineiras devem ser preparadas como medianeiras entre as naturais qualidades educativas da mãe e os naturais reclamos da criança” (FROEBEL apud ARCE, 2001, p. 171).

Lourenço Filho mencionava que Froebel fora responsável pelas primeiras associações de mães “criadas com o objetivo de difundir princípios de uma pedagogia familiar, tão importante senão mais importante que a pedagogia escolar” (LOURENÇO FILHO, 1959, p. 82). Aqui, o autor se coloca como defensor de uma escola como continuidade do âmbito familiar e vai além, fazendo uma comparação com as mudanças no interior da sociedade e as consequências dessas para a vida na criança em família. Ressalta que as transformações urbanas, com o crescimento das grandes cidades, que demandaram o trabalho feminino, alteraram também os modos de viver e conviver das crianças e seus pais. Nas palavras do pensador, em tempos anteriores, a vida em sociedade era menos agitada e turbulenta, o que permitia que a *maturação da criança* e a aquisição da cultura, ao menos em grande número de casos, podiam marchar passo a passo, dando-se mútuo apoio, em um ritmo que seguia o da natureza. Relata que a educação da criança menor de seis e as possibilidades do âmbito doméstico como mais apropriado, por seguir pelo curso da natureza infantil: “Ao redor da casa, havia espaço, um quintal, plantas, animais domésticos. E as próprias ruas não eram um inferno de máquinas, mas trechos de expansão dos próprios lares, onde grupos de recreação espontaneamente se podiam formar com tranquilidade, para cantar em comum, e em

comum brincar” (LOURENÇO FILHO, 1959, p. 91). Essa configuração permitiria que a criança brincasse, realizasse atividades livres e suas ocupações conforme a vida cotidiana lhe oferecesse.

Com as transformações no interior da cidade, “o espaço vital de cada família está se reduzindo a alguns poucos cômodos, senão a um só. A habitação humana, de modo geral, perdeu aquelas antigas características de sonho e poesia, ou seja, de predicados favoráveis a situações lúdicas” (LOURENÇO FILHO, 1959, p. 91). E como ficam as crianças nessa nova realidade? Segundo o autor, essa nova configuração *perturba o amadurecimento natural* e, hoje, as crianças não possuem tantas “possibilidades de jogar e de entregar-se a atividades livres, construtivas ou tendentes a criar um mundo de que se sintam senhores, pela própria imaginação” (LOURENÇO FILHO, 1959, p. 92). Observa-se aqui o quanto o autor reforçava o processo educacional da criança como um prolongamento natural de seu desenvolvimento e sua visão *romântica* de infância como uma essência divina e pura, livre das amarras do mundo e das instituições, auxiliando-a no retorno à natureza.

Tendo em vista essa forma social, Lourenço Filho considerava que os espaços de educação pré-primária apareceriam como um refúgio e substituiriam o ambiente familiar. A citação a seguir descreve como o autor analisava essa relação família e escola para a criança pequena, reforçando o pensamento de que a melhor educação é “aquela no interior da família”, com vistas ao processo natural da criança.

Claro que ainda agora onde a família, com a sua vida normal exista, não haverá necessidade de creches, casas maternais ou jardins de infância. Não há muito, tive conhecimento de um caso que, a esse respeito, diz bem da elevada orientação de alguns desses institutos. Foi o caso que uma jovem senhora, mãe de três filhos, com sólida formação de educadora e que não trabalha fora do lar, encontrou-se em dúvida se deveria mandar ou não seus meninos para um jardim. Convidou, então, uma diretora de jardim instalado em seu bairro para passar algumas horas em sua casa e opinar sobre o problema. A diretora observou um lar harmonioso de pais compreensivos; relações perfeitamente normais entre as três crianças, de 5, 3 e 2 anos; um quintal com possibilidades de jogo e atividades livres. E opinou com justeza, dizendo estas palavras: "Mas, minha amiga, você tem o melhor jardim de infância em sua própria casa!"... Casos de lares normais para as crianças já não são, infelizmente, acessíveis a todos. Daí a necessidade das instituições pré-escolares que representem sucedâneo adequado. (LOURENÇO FILHO, 1959, p. 92).

Colhamos que Lourenço Filho sutilmente sugeria que a educação pré-escolar devesse ser apenas para as crianças cujo lar e condições não fossem adequados. Portanto, sinalizava que a função social dessa instituição seria apenas de substituir lares inadequados ou no caso de mães trabalhadoras. Essa defesa pontuava a função de *guardar as crianças*, instituição assistencial, de caráter de auxílio ou serviço social. Esse pensamento é próprio do período que, desde as primeiras instituições de atendimento a criança pequena, tem cunho assistencial de abrigo às crianças abandonadas ou desfavorecidas de condições sociais. Essas instituições, que a exemplo de outros países, cuja função era de guarda e cuidado, não recebiam apenas as crianças desfavorecidas, mas também as que por alguma razão não estivessem *aptas* para a escola comum. “Cremos que essa é a primeira observação prática que na literatura se encontra a respeito de níveis de maturação necessários ao trabalho das escolas de ler e escrever” (LOURENÇO FILHO, 1959, p. 81).

Ainda, de acordo com a citação acima, dessa perspectiva de escola pré-primária como extensão da família e a professora substituta da mãe, a função da educação para essa etapa escolar seria garantir essa *reta formação* da criança, seguindo o caminho de Froebel. O objetivo da educação é o dos sentidos; portanto, a educação da criança deve “atender a condições de sociabilidade que às crianças propiciem um desenvolvimento natural da vida afetiva, da formação de atitudes e hábitos sadios, tudo de modo a desenvolver sentimento de segurança”. Para atender a esse objetivo, o pensador menciona a necessidade de criação de condições em termos de material rico e variado, para o desenho livre, dobradura e tecelagem. A utilização desses materiais oportuniza exercícios de linguagem e de sociabilidade por meio de brincadeiras coletivas, logo, desenvolve a imaginação e as boas maneiras.

Todas essas técnicas favorecem que a criança aprenda. No entanto, aprender deve surgir de algo conhecido pelas crianças e que nele elas possam *agir, manusear, caminhar, modelar, desenhar, cantar, etc.* Esse objeto de conhecimento seria o gerador da atividade e levaria a criança a conhecer cada vez mais, por meio de objetos reais, por meio da observação, da percepção, da prática e da ação, favorecendo a autoatividade livre.

A criança aprende a observar coisas e pessoas. É curiosa. Aprende a utilizar-se de objetos e a relacionar-se com a gente grande. Quer fazer por si mesma e valer por si mesma. Assim adquire a noção de regras a

respeito de seu próprio comportamento e do comportamento alheio. Em tudo isso, tende para um sentido de regularidade, como para o desenvolvimento do senso de justiça.

A criança conversa. A criança pergunta. Está na idade dos "porquês". Quer saber. Quer entender as suas relações com as coisas e as pessoas. Dos 4 aos 7 anos, o vocabulário se enriquece e toma novo colorido. Tudo isso significa um dos aspectos de cooperação social a ser encorajado e regulado. Os especialistas mostram que dos 4 aos 7 anos a criança passa do estágio de linguagem *egocêntrica* (linguagem para o seu próprio prazer) para as formas de comunicação socializada, quer dizer, de uma linguagem "com conseqüências" no comportamento próprio e alheio (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 15).

Para a concretização dessa aprendizagem por meio do autoconhecimento livre, a brincadeira é eleita como um forte instrumento, o qual, juntamente com os brinquedos, nos pressupostos de Froebel, "mediria o autoconhecimento, através do exercício de exteriorização e interiorização da essência divina presente em cada criança, levando-a assim a reconhecer e aceitar a *Unidade Vital*" (ARCE, 2002, p. 189).

A brincadeira, como a principal fonte de desenvolvimento na primeira infância, é uma atividade séria e importante para conhecer a criança. Ela é a representação autoativa do interno, da necessidade e dos impulsos internos. A brincadeira propicia alegria, liberdade, descanso interno e externo, paz com o mundo. Para Froebel a brincadeira espontânea da criança revelava o futuro da vida interna do homem: "As brincadeiras da criança são as folhas germinais de toda a vida futura; pois o homem todo é desenvolvido e mostrado nela, em suas disposições mais carinhosas, em suas tendências mais interiores". (FROEBEL apud ARCE, 2002, 190).

Os brinquedos, como auxiliares para a brincadeira da criança, *sem ferir seu desenvolvimento natural*, são chamados de "dons", por serem presentes dados às crianças, ferramentas para ajudá-las a descobrir seus próprios dons. Esses "dons" são uma forma de desenvolver a inteligência da criança e sua essência divina, por meio da ação e de materiais que impulsionam a criança a agir. Por isso, seriam uma forma da criança externalizar seus talentos, por meio das brincadeiras, artes plásticas e atividades manuais, acompanhados das *ocupações*, estimulando a criança a simular atividades do seu dia-a-dia. O adulto, nesse processo, deveria observar as crianças trabalhando com "dons", percebendo quais as áreas de interesse da criança. A brincadeira e os brinquedos como dons "[...] são mediadores na apreensão que a criança realiza do mundo, no

processo de interiorização, bem como também no processo de exteriorização, que torna possível o conhecimento da criança, de seu ser” (ARCE, 2002, 193-197).

Seguindo esse pensamento, Lourenço Filho compreendia que o bom emprego das atividades livres e o jogo representariam recursos educativos que produzissem resultados no desenvolvimento da criança. A brincadeira espontânea favorece a imaginação e a fantasia e é sempre uma “[...] atividade que libera energias, ou que as compensa, ou que transforma uma realidade penosa em fantasia amável, assim satisfazendo a um nosso desejo simbólico, de força, domínio e triunfo” (1959, p. 90).

Esses princípios sustentam as orientações pedagógicas de Lourenço Filho (1962) e balizam entre atividades lúdicas e manuais e jogos e brincadeiras para a educação da criança pré-escolar. No entanto, negligencia outros aspectos que são importantes para esse nível escolar e que precisam ser considerados como condições para uma boa organização escolar, tais como: os cuidados higiênicos, a assistência médica em geral e às famílias, as boas instalações de iluminação e arejamento das salas de aula e do pátio, o contato com a natureza, plantas, pequenos animais, espaço externo para jogos e brincadeiras, o limite de 30 crianças para cada classe, material pedagógico adequado para as atividades em cada idade, entre outras recomendações.

O que revela que tudo isso só poderá ter êxito se houver uma *boa preparação das mestras*: as jardineiras. Essa formação exige capacidades específicas que envolve a educação das crianças menores de sete anos. Isso significa que não é suficiente recrutar as professoras do ensino primário para o pré-primário, é preciso uma formação que contemple a especificidade da atuação, com base em disciplinas que forneçam conhecimento do pré-escolar e dos períodos evolutivos da criança, fundamentado na Biologia, na Psicologia da infância e estudo da comunidade, com orientação teórico-prática, observação das atividades infantis e reações emocionais das crianças isoladas ou em vida social; conhecimentos técnicos da ação educativa aplicados aos problemas do pré-escolar, tais como pedagogia familiar, puericultura, métodos e procedimentos a empregar nas diferentes idades, higiene mental da infância, estudo das relações entre os jardins e as famílias; e disciplinas tanto de uso constante no trabalho, como de influência na formação pessoal das *jardineiras*: desenho, música, trabalhos manuais, recreação e jogos. De posse desses instrumentos, Lourenço Filho sintetiza que o “[...] papel dos educadores, qualquer que seja o campo de seu trabalho, é pregar, crer e esperar (LOURENÇO FILHO, 1962, p. 20).

Em retrospecto ao exposto, as ideias de Lourenço Filho influenciaram profundamente os encaminhamentos à Educação infantil no Brasil. Sustentadas por pressupostos escolanovistas, particularmente os de Froebel, as orientações desse pensador brasileiro balizaram orientações pedagógicas e formação de professores que ainda se entrecruzem no pensamento educacional brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo discutido neste trabalho, é importante sinalizar que todo o pensador é fruto de seu tempo, limitado às condições concretas que o produziram e permitiram sua produção. Lourenço Filho, um homem em seu tempo, ousou produzir, participar e debater sobre a Educação e a Psicologia em um período pouco fértil para tal debate. Não podemos, entretanto, finalizar este trabalho sem apontar algumas reflexões críticas e tecer algumas considerações sinalizadoras da necessidade de se aprofundar a pesquisa em nossa História da Educação Infantil na busca das relações daquilo que foi com o que ainda é.

Encaminhamos nossos esforços, ao longo do texto, em compreender o legado de estudos e defesas de Lourenço Filho para a educação pré-escolar, recorrendo para isso às elaborações da ciência psicológica. Do exposto, assim podemos sintetizar:

- a) Corroboramos com a preocupação de Lourenço Filho em fazer a interlocução entre Psicologia e Pedagogia, no entanto, essa interlocução deu-se pela via de uma vertente biologicista e inatista, que considera como determinante para os processos de aprendizagem os aspectos maturacionais e biológicos, considerando-se os fatores como idade, nível mental, maturação e herança genética como predominantes no desenvolvimento humano. Lourenço Filho apoiava-se em Froebel e sua concepção de educação filia-se com as defesas postas pelo movimento da Escola Nova no Brasil. Esse movimento esforçou-se em reagir de modo categórico, intencional e sistemático contra uma estrutura considerada tradicional, artificial e verbalista, que precisava ser vencida. As defesas dessa nova concepção fundamentavam-se no caráter biológico, o qual possibilitaria a cada indivíduo educar-se, “até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social” (MANIFESTO... apud SAVIANI, 2008, p.

244). Com base nesse caráter, a educação fundamentada nos princípios psicobiológicos, cuja concepção é de que a Educação é um processo de *dentro para fora*, desloca *para a criança e para o respeito à sua personalidade*, estimulando a atividade espontânea da criança, na busca por satisfazer as suas necessidades individualmente e, com isso, adapta a ação educativa às necessidades psicobiológicas do momento. Fica evidenciada, pois, uma compreensão biologicista e inatista de criança e de seu desenvolvimento, que segue o curso imutável da natureza, que é predeterminada, universal e eterna, cujas capacidades das crianças dependem de ser ou não ser *desabrochadas*. Nisso, qualquer possibilidade de mediação e ação do professor é estéril se não for àquela ofertada pelo cotidiano espontâneo e natural, tornando a criança refém de seu próprio desenvolvimento. Nessa vertente, a historicidade do ser humano é negada, tornando-o um ser adaptado ao seu meio, ao não reconhecerem o processo histórico por meio do qual o homem transforma a natureza e a si mesmo por intermédio de sua atividade social. O indivíduo é impedido, desde a mais tenra idade, de apropriar-se de forma consciente e coletiva das riquezas materiais e intelectuais produzidas pelo gênero humano, pela humanidade, por meio do processo educativo. Afinal, a escola reproduz a sociedade.

- b) Ao defender a necessidade da educação pré-escolar, trazer autores para sustentar essas propostas, tais como Froebel, representa um importante legado para os primeiros debates em torno da Educação infantil e sua especificidade. Coadunamos com a postura de Lourenço Filho em definir que não deve ser função da pré-escola preparar as crianças para a alfabetização. Confirmamos: esse debate já é antigo! Os estudos já apontavam e ainda apontam os prejuízos dessa antecipação da escolarização na Educação infantil, embora ainda encontremos práticas que se sustentam nisso. No entanto, Lourenço Filho, ao sinalizar sua defesa a não alfabetização precoce no ensino pré-primário, sugeria que a função desse segmento educacional seria desenvolver capacidades naturais, com atividades livres e espontâneas, baseadas na não-direção e não-ensino, respeitando o ritmo e interesses das crianças. A restrição dessa função foi cara à Educação infantil, que defendeu (e ainda defende) a não necessidade de currículo, de conteúdos representativos para desenvolvimento infantil, permanecendo defesas de que é suficiente, ao professor, organizar espaços e

recursos para que as crianças explorem livremente e, assim, promovam seu autodesenvolvimento. Todavia, é importante assegurar que a Educação infantil tenha uma especificidade que lhe é própria, na qual deve sustentar seu eixo em um ensino que possa promover aprendizagem e garantir desenvolvimento de novas capacidades e habilidades. Por isso, é importante conhecer *quem é a criança*, a quem destino o ensino, suas particularidades e especificidade de desenvolvimento. Como também é salutar selecionar conteúdos, recursos, estratégias que representem a humanidade a ser formada na criança, que não é garantida pela natureza, que não é desabrochada, mas conquistada pelos processos de apropriação e objetivação, por meio de um ensino escolar.

- c) É um avanço para a época sustentar a formação da professora pré-escolar, um currículo que capacite para a especificidade de atuação. Porém, ao aproximar a função da professora com a função da mãe, na educação da criança, sinaliza-se que tal formação não precisa ocorrer de forma tão sistemática, sustentada em teorias sólidas e fundamentadas que deem conta da complexidade educacional, já que basta a capacidade de observar, de crer e esperar para a atuação docente. É ambígua a função docente que oscila entre o doméstico e o público, transformando a função da professora em uma “maternagem”. Por isso, apenas mulheres podem trabalhar com crianças pequenas, já que delas é requisitado ações de delicadeza, de cuidado, de amor, de afeto que são, idealmente, considerados atributos maternos. Essa compreensão idealizada da figura da mãe/professora contribuiu para a feminização do magistério e, no campo da Educação infantil, para que permanesse a resistência à figura masculina no trabalho com as crianças. Além disso, ao restringir a função docente às ações de “maternagem”, não se evidencia o que realmente é representativo do trabalho do professor: o ensino. Ao ser responsável pelas ações de ensinar, o professor deve ter uma sólida formação para que, desde a educação infantil, tenha coerência nas relações entre *o que ensinar; como ensinar e porque ensinar*.

Feito essa síntese possível, esclarecemos que não tivemos a intenção de interpretar e reduzir os discursos dos pensadores aqui expostos, mas o que nos moveu foi argumentar que tais concepções tiveram fortes influências na origem e nos

desdobramentos da Educação infantil e que se materializaram nas práticas e falas dos professores, justamente porque essas concepções não foram totalmente superadas e seus resíduos ainda se entrecruzam na prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos**. 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/9anos](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/9anos.pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2008.
ENGELS, F. **Anti-duhring**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

KUHLMANN JÚNIOR, M. A educação Infantil no século XX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. II: século XX. p. 68-77.

LOURENÇO FILHO, M. B. Aspectos da Educação Pré-primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro. jul.set. 1959. Vol. XXXII . n.º. 75 p. 108-127, 1959. p. 79-93.

LOURENÇO FILHO, M. B. Os jardins de infância e a organização escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro. jul.set. 1962. Vol. XXXVIII . n.º. 87. p. 07.20.

MONARCHA, C. **Laurenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.